

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2011-2013

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hana Pokorná

Osobnost učitele a žáka v procesu vyučování

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce:

Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2011-2013

DIPLOMA THESIS

Hana Pokorná

The Teacher's and Student's Personality in the Teaching Process

Prague 2013

The diploma thesis work supervisor:

Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 4. června 2013

Hana Pokorná

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce, Prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi, CSc., za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá osobností učitele a žáka v procesu vyučování. Shrnuje důležité poznatky z oblasti teorie vyučování a psychologie osobnosti. Popisuje vyučování jako proces interakce mezi učitelem a žákem a rozebírá význam osobnosti učitele a žáka v procesu vyučování. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části, kterou tvoří dva výzkumy: kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na učitele a zkoumá zdroje motivace v zaměstnání a míru jejich uspokojení. Kvantitativní výzkum zkoumá míru motivace k učení u žáka.

Klíčové pojmy:

Interakce, komunikace, metody, osobnost, učitel, vyučovací proces, vyučování, žák.

Annotation

This thesis deals with the teacher's and the student's personality in the teaching process. It discusses the theory of teaching and personality psychology. It describes the teaching process as an interaction between the teacher and the student. The theory is applied in the practical part which contains two researches: qualitative and quantitative. The qualitative one explores the sources of motivation in the teacher's job and the extent of their satisfaction, the quantitative one explores the student's motivation to learn.

Key words

Communion, interaction, lessons, methods, personality, student, teacher, teaching process

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. PODSTATA A PROCES VYUČOVÁNÍ.....	10
2. INTERAKCE OSOBNOSTI UČITELE A ŽÁKA V PROCESU VYUČOVÁNÍ.....	16
2.1 Vyučování jako interakční proces.....	16
2.2 Podstata osobnosti a jejího poznávání.....	20
2.3 Osobnost učitele v procesu vyučování.....	31
2.4 Osobnost žáka v procesu vyučování.....	37
APLIKAČNÍ ČÁST.....	47
3. CHARAKTERISTIKA A CÍL VÝZKUMU.....	47
4. VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY.....	49
5. METODOLOGIE VÝZKUMU.....	52
5.1 Metody výzkumu.....	52
5.2 Místo.....	52
5.3 Doba.....	52
5.4 Výzkumné soubory.....	53
5.5 Metodika výzkumu.....	53
6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE, DISKUSE.....	55
7. ZÁVĚRY VÝZKUMU, DOPORUČENÍ, PROGNÓZA.....	65
ZÁVĚR.....	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	71
PŘÍLOHY.....	72

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá osobností učitele a žáka v procesu vyučování. Dané téma jsem si vybrala, jelikož se domnívám, že problematika teorie vyučování a psychologie osobnosti přispívá k úspěšnému vykonávání učitelského povolání. Učitel je jedna z nejdůležitějších osob v životě dětí a mladistvých. Vštěpuje jim nové znalosti, ale rovněž si s žáky vytváří osobní vztah a často se pro ně stává vzorem. Především mladší žáci svého učitele obdivují a často přijímají jeho názory a postoje za své. Z toho vyplývají určité požadavky na osobnost učitele.

Pro výkon svého povolání si učitel musí osvojit nejen odborné znalosti podle svého zaměření, ale také dovednosti pedagogické a didaktické. Učitel by měl rovněž mít i určité psychologické kompetence, které jsou potřeba při každodenní interakci s žáky. Správným postojem k žákům a adekvátní komunikací si učitel získá přirozenou autoritu a může předcházet konfliktním situacím. V praxi je možné setkat se s mnoha nepříjemnými situacemi mezi učitelem a žákem, kterým je možné předcházet. Tyto situace mohou být způsobeny kázeňskými problémy ze strany žáků, ale může k nim rovněž přispět například neadekvátní komunikace mezi učitelem a žákem, neznalost osobnosti žáka, nezralost pedagoga, nedostatek učitelského taktu.

Teoretická část diplomové práce shrnuje důležité poznatky z oblasti teorie vyučování a psychologie osobnosti. Popisuje vyučování jako proces interakce mezi učitelem a žákem a vyzdvihuje význam osobnosti učitele a žáka v procesu vyučování. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části, kterou tvoří dva výzkumy: kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na učitele a zkoumá zdroje motivace v zaměstnání a míru jejich uspokojení. Kvantitativní výzkum zkoumá míru motivace u žáka.

Motivace je jednou z nejdůležitějších vlastností osobnosti, které ovlivňují výkon jedince. Je nezbytnou součástí učebního i vyučovacího procesu. Často není špatný výkon žáka zapříčiněn nedostatkem znalostí, nýbrž nedostatkem motivace k učení. To mívá negativní dopady nejen na žákův prospěch, ale i na jeho chování. Motivace je důležitá i pro učitele. Pokud není

pedagog dostatečně motivován k pracovní činnosti, negativně to ovlivní jeho pracovní výkon a odrazí se to i na jeho přístupu k žákům. Cílem kvalitativního výzkumu je identifikovat, které zdroje motivace jsou důležité pro učitele, které zdroje motivace jsou na pracovištích učitelů zanedbávány, a poukázat na oblasti, v nichž existuje prostor ke zlepšení. Kvantitativní výzkum zjišťuje míru motivace k učení u studentů na konkrétní škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PODSTATA A PROCES VYUČOVÁNÍ

Vyučování je složitý sociální proces, při kterém dochází k předávání vědomostí a dovedností a k rozvoji celé osobnosti žáka. Nelešovská charakterizuje vyučovací proces jako „záměrné, cílevědomé, soustavné řízení učebních aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka“. ¹ Vyučovací proces zahrnuje řídicí činnost učitele a učební činnost žáků. Jeho průběh a výsledek ovlivňuje mnoho faktorů, jako je obsah a cíle vyučování, interakce mezi učitelem a žáky, metody a organizační formy vyučování a ostatní podmínky.

Vyučovací proces plní několik funkcí. Zaprvé jde o funkci informativní – vyučování zprostředkovává informace. Dále je to funkce formativní – vyučování rozvíjí všechny stránky osobnosti žáka, včetně emocionální a sociální. Vyučování plní také funkci instrumentální – vědomosti a dovednosti, které si žák osvojí, se stávají nástroji dalších učebních činností. V neposlední řadě jde o funkci integrující, která spojuje všechny uvedené funkce.²

Cílem vyučovacího procesu je vštípit žákovi určité vědomosti, dovednosti, návyky a formovat celou jeho osobnost, způsoby chování a charakterové vlastnosti. Vědomosti lze popsat jako „učení osvojené poznatky, zobecněné zkušenosti získané ve společensko-historickém procesu poznání lidstvem, které byly v průběhu tohoto poznání ověřovány a potvrzovány společenskou praxí.“³ Jsou to tedy konkrétní informace, pojmy, poučky, pravidla a jiné poznatky, které si žák zapamatoval.

Dovednost je „učení získaná pohotovost k metodicky správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti.“ Je to činnost prováděná za

¹ NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 54

² Tamtéž

³ KOHOUTEK, R. et al. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996, s. 15

účelem splnění určitého úkolu. Dovednosti mohou být smyslové, pohybové a rozumové, popřípadě lze hovořit i o dovednostech v oblasti efektivity a sociální interakce. Návyky lze charakterizovat jako „ustálené způsoby jednání, které mají motivační složku.“⁴ Pokud se utvoří návyk, určitou činnost konáme častým opakováním ustáleným způsobem. Kladným návykem je například zdravý životní režim.

Fáze vyučovacího procesu

Lze rozlišit tři fáze vyučovacího procesu. První je fáze přípravy a projektování výuky. Vališová tuto fázi chápe jako „souhrn všech činností, kterými se vyvářejí nezbytné předpoklady pro splnění předem vytyčených cílů hodiny.“⁵ Rozlišuje přípravu dlouhodobou a bezprostřední. Při dlouhodobé přípravě se učitel seznamuje s charakteristikou třídy, se školními vzdělávacími plány, s projekty, učebnicemi, tematickým plánem, profilem absolventa, s odbornou literaturou, s učebními pomůckami atd. Při přípravě bezprostřední se učitel připravuje na jednotlivé vyučovací hodiny.

Na přípravnou fázi navazuje vlastní realizace naplánované výuky. V této fázi učitel řídí učební činnost žáků, ale také provádí pedagogickou diagnózu a pedagogickou prognózu. Učitel rovněž koriguje naplánované postupy podle vzájemné interakce mezi ním a žáky. Po realizační fázi následuje fáze kontrolní a hodnotící. Tato fáze učiteli umožňuje posoudit výkony žáků i výkony vlastní vzhledem k naplánovaným cílům. Dochází k procesu hodnocení a sebehodnocení ze strany žáků i učitele. Tato fáze ovlivňuje další plánování i realizaci výuky.

Aby vyučovací proces proběhl úspěšně, je třeba respektovat řadu faktorů, zejména přiměřený výběr učiva, volbu vhodných metod, organizačních forem vyučování atd. Je rovněž nutné soustavně uplatňovat didaktické zásady.

⁴ Tamtéž, s. 16

⁵ VALIŠOVÁ, A. et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 133

Vyučovací metody

Pojem metoda pochází z řeckého slova „methodos“, které znamená cestu, postup. Rozumí se jím „způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů.“⁶ Vyučovací metody učitel volí podle toho, jaké možnosti mu daná metoda poskytuje z hlediska zvolených cílů vyučování. Existuje velké množství klasifikací vyučovacích metod podle různých kritérií. Podle logického postupu při výuce jsou to například metody analytické, syntetické, induktivní, deduktivní, genetické atd. Podle fází vyučovacího procesu se metody člení na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. Další členění metod je podle aspektu didaktického. Patří sem metody slovní, názorné a praktické:

Metody slovní

- Monologické metody – vyprávění, vysvětlování, popis, instruktáž, přednáška
- Dialogické metody – rozhovor, diskuse, beseda, dramatizace
- Metody práce s textem a metody písemných prací

Metody názorně demonstrační

- Pozorování
- Předvádění (předvádění pomůcek, pokusů, činností)

Metody praktické

- Návik pohybových a praktických dovedností
- Žákovské pokusy a jiné laboratorní činnosti
- Grafické a výtvarné práce

V současnosti dochází v souvislosti s vyučovacími metodami k odklonu od tradičního, slovně názorného pojetí vyučování, kterým se předávají hotové poznatky. Podporuje se objevování poznatků žákem, zdůrazňuje se jeho samostatná myšlenková a praktická aktivita. Důraz se rovněž klade na rozvoj komunikativních dovedností žáka. Využívají se aktivizující vyučovací metody, mezi které patří:⁷

⁶ NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 150

⁷ Tamtéž

- Metody diskusní
- Metody situační a inscenační
- Metody problémové
- Metody projektové
- Didaktické hry

Organizační formy vyučování

Organizační formy vyučování jsou vedle cílů vyučování, učiva, vyučovacích metod a učebních pomůcek jednou ze složek vyučovacího procesu. Ovlivňují součinnost učitele a žáků a jejich komunikaci. Ve vztahu k učivu lze organizační formy vyučování charakterizovat jako „konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces převáření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků.“⁸ Mezi základní organizační formy vyučování patří vyučování individuální, vyučování hromadné, vyučování individualizované, vyučování diferencované a vyučování skupinové.

Individuální vyučování představuje nejstarší formu vyučování, která se užívala ve starověku a středověku. Učitel při ní vyučuje jednoho žáka, který pracuje individuálně, nespolupracuje s ostatními žáky. Dnes se využívá například ve výuce uměleckých oborů, v autoškole nebo v jazykových školách. Tato organizační forma vyučování je intenzivní a účinná ve výsledku.

Při hromadném vyučování učitel vyučuje současně větší počet žáků, zpravidla stejného věku, kteří plní stejné úkoly ve stejnou dobu. V současnosti tento systém patří k nejběžnější organizační formě vyučování ve škole. Jeho předností je především ekonomická úspornost. Hlavním nedostatkem hromadného vyučování je skutečnost, že nepřihlíží k individuálním zvláštěm jednotlivých žáků. Navíc může docházet k pasivitě žáků, žáci jsou nedostatečně motivováni k učení a nerozvíjí se jejich samostatné myšlení.

⁸ VALIŠOVÁ, 2007, s. 173

Individualizované učení vzniklo na počátku 20. století. Ovlivnilo je hnutí nové výchovy. Zakládá se na myšlence samoučení a samostatné činnosti žáků. Časové jednotky jsou nahrazeny pracovními plány (učebními programy). Učitel bezprostředně neřídí učební činnost žáků, má roli poradce, dozorce a přezkušuje žáky, kteří postupují individuálním tempem podle svých schopností nebo přání. Předností této koncepce je respektování specifických zvláštností jednotlivých žáků. Ti se učí samostatnosti a zodpovědnosti za své výsledky. Nedostatkem je omezená komunikace a spolupráce mezi žáky, což může mít negativní důsledky na rozvoj sociálních vztahů ve třídě. Této organizační formy využívá Daltonský plán a Winnetská soustava, které vznikly v USA, a rovněž Jenský plán, škola Montessori a Waldorfská škola.

Při diferencovaném vyučování jsou žáci rozděleni do skupin podle různých kritérií a těmto skupinám je přizpůsoben obsah vzdělání, metody a formy práce. Kritériem pro rozdělení mohou být schopnosti, zájmy, výkonnost atd. Tato koncepce respektuje individuální zvláštnosti žáků a rozvíjí jejich samostatnou činnost při zachování výhod hromadné výuky.

Podstata skupinového vyučování spočívá ve spolupráci žáků v rámci malých skupin při řešení společného úkolu. Tato koncepce si klade za cíl propojit přednosti hromadné výuky a individualizovaného učení a zároveň zmírnit jejich nedostatky. Žáci se učí spolupracovat a dochází k rozvoji interakce, komunikace a sociálních vztahů. Lepší žáci mohou pomáhat slabším žákům, kteří tím úkol lépe zvládnou. Skupina je hodnocena jako celek, jednotliví žáci se nehodnotí. V současné době se tato forma vyučování často používá, jelikož podporuje kooperativní pojetí vyučování.⁹

Vyučovací zásady

Je třeba, aby učitel při vyučování soustavně uplatňoval vyučovací zásady. Mezi tradiční vyučovací zásady patří:

- zásada názornosti,

⁹ NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 61-70

- zásada soustavnosti,
- zásada uvědomělosti a aktivity,
- zásada přiměřenosti,
- zásada trvalosti.

Vedle těchto tradičních vyučovacích zásad existují i další zásady, jako například:

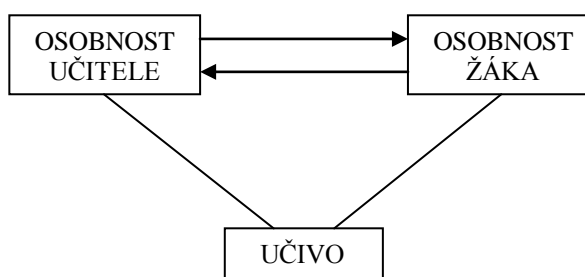
- zásada výchovnosti vyučování,
- zásada vědeckosti,
- zásada spojení teorie s praxí a školy se životem,
- zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka.

2. INTERAKCE OSOBNOSTI UČITELE A ŽÁKA V PROCESU VYUČOVÁNÍ

2.1 Vyučování jako interakční proces

Vyučování lze popsat jako proces vzájemné interakce mezi učitelem a žákem (nebo skupinou žáků). Oba činitelé na sebe vzájemně působí a ovlivňují výsledek pedagogického procesu. Vedle osobnosti žáka a učitele je dalším činitelem ve vyučovacím procesu učivo (viz schéma 1).

Schéma 1: Základní činitelé vyučovacího procesu



Činnosti učitele a žáka

Ve vývoji obsahu a cílů vyučování se v různé míře zdůrazňovala činnost učitele, nebo činnost žáků. Tradiční koncepce zdůrazňuje činnost učitele a na žáka nahlíží jako na pasivní objekt pedagogického působení. Hlavním představitelem této koncepce je německý idealistický filosof a pedagog J. F. Herbart (1776 – 1841). Ve vyučování převažují slovní metody, verbalismus, pamětní biflování, negativní motivace, pasivita žáků a šablonovitost postupů. Praktická činnost žáků je z vyučování vyloučena. Herbart podtrhuje procesuální stránku vyučování a činnosti učitele dává přesný řád a systém.

Reakcí na nedostatky tohoto systému byl progresivistický směr, který vyzdvihuje aktivitu dítěte, jeho potřeby a zájmy. Zdůrazňuje se osobnost žáka, naopak učitel ustupuje do pozadí jako poradce a pomocník. Jedním z nejvýznamnějších stoupenců tohoto hnutí byl J. Dewey (1859 – 1952). Dewey zastával názor, že pro praktický život důležité znalosti a teorie, nýbrž metody, kterými je člověk schopen řešit problémy. Dewey propaguje učení činností a konáním. Dítě s jeho potřebami a zájmy je středem pozornosti a rovněž jsou mu přizpůsobeny všechny výchovné prostředky. Pro tento směr se užívá název pedocentrismus.

V současné době je snaha uvést roli učitele a žáka do rovnováhy. Ustupuje dominantní postavení učitele ve vyučování, zdůrazňuje se partnerský, komunikativní přístup k žákovi založený na vcítění, pochopení, úctě, respektu a porozumění potřebám dítěte. Nelešovská chápe činnost žáků ve vyučovacím procesu jako „systém jejich aktivních a cílevědomých úkonů a aktivit, během nichž prostřednictvím učiva tvůrčím způsobem poznávají předměty a jevy objektivní skutečnosti.“¹⁰ Podporuje se větší spolupráce mezi učitelem a žákem. Žák se aktivně účastní vyučovacího procesu a osvojuje si vědomosti, dovednosti a návyky, při čemž se rozvíjejí všechny stránky jeho osobnosti.

Učitel ve všech fázích vyučovacího procesu realizuje množství řídicích činností, které lze shrnout následovně:¹¹

- Vstupní pedagogická diagnostika žáků, při níž učitel zjišťuje úroveň každého žáka, jeho vědomostí, dovedností, postoje.
- Didaktická analýza učiva. Provedení výběru a uspořádání učiva.
- Vymezení výchovně-vzdělávacích cílů (tematických celků i jednotlivých vyučovacích hodin).
- Volba metodického postupu, organizačních forem a materiálních prostředků výuky.
- Vlastní realizace naplánované výuky, její průběžná kontrola, usměrňování a hodnocení.
- Výsledná výstupní pedagogická diagnostika žáků.

¹⁰ NELEŠOVSKÁ, 2005, s. 60

¹¹ Tamtéž

Pedagogická komunikace

Důležitým prostředkem pedagogické interakce je přímá komunikace mezi učitelem a žákem, skupinou žáků či celou třídou. „Pedagogická komunikace je specifickým případem sociální komunikace. Sdělují se v ní informace, emoce, hodnocení a pobídky k činnosti.“¹² Pedagogická komunikace probíhá verbálně i neverbálně. Verbální sdělování zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Jak uvádí Vališová, „řeč je nejsrozumitelnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení, může být prezentováno jasné vyjádření obsahu i vztahu.“¹³

Mluvenou řeč doprovází tzv. paralingvistické aspekty, jako například plynulost a rychlost řeči, tón a zabarvení hlasu, délka doby slovního projevu, způsob předávání slova, přestávky a pauzy v řeči, přesnost řeči a projevu, kladení otázek a jejich zodpovídání, latence odpovědí. Učitel při svém působení používá i neverbální komunikaci, kterou sdělujeme především pocity, jako je radost, smutek, údiv, váhání, souhlas, nesouhlas či vyhrožování. K nonverbální komunikaci patří posturologie (sdělování fyzickými postoji), gestika (sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji), proxemika (sdělování oddálením či přiblížením se), haptika (sdělování si kontaktem dvou lidí při bezprostředním tělesném dotyku), mimika a celkový výraz tváře a řeč očí (sdělování pohledy).¹⁴

V pedagogické komunikaci je důležitá zpětná vazba. Učitel vysvětluje učivo, kontroluje, zda jsou jeho pokyny prováděny správně, případně opravuje žáka. Zároveň probíhá zpětná vazba od žáka, kterou mohou být žákovy odpovědi na ústní a písemné otázky, žákova práce, řeč těla atd.¹⁵ Bez zpětné vazby by učitel nevěděl, zda mu žák porozuměl. Zpětná vazba rovněž usměrňuje další činnost učitele.

¹² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál 2007, s. 190

¹³ VALIŠOVÁ, 2007, s. 225 - 226

¹⁴ Tamtéž

¹⁵ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 2008

Učitel by měl ve vyučovacím procesu v dostatečné míře využívat kladení otázek, neboť nutí žáky přemýšlet a podporuje jejich samostatnost. Jak uvádí Čáp, „otázka – na rozdíl od sdělení hotového názoru – vybízí k přemýšlení, což je výhodné při přesvědčování osob samostatnějších, inteligentnějších, vzdělanějších, nonkonformních, ale také dominantních. Dominantní jedinec nerad přejímá hotové názory a pokyny, raději se k nim dopracuje sám.“¹⁶ Otázky lze třídit podle různých hledisek. Otázky mohou být reproduktivní a produktivní. Zatímco otázky reproduktivní jsou založené na procesech paměti, otázky produktivní vyžadují aktivizaci myšlení. Podle další klasifikace se otázky dělí na otevřené a uzavřené. Vhodnější je používat otázky otevřené, protože podporují rozvoj myšlení. Podle funkcí lze otázky dělit na obsahující a zpřesňující, zpochybňující, návodné, rozhodovací a kontaktné.¹⁷

Pro přijetí učitelova vzdělávacího a výchovného působení žákem je nezbytné, aby si učitel a žáci mezi sebou vytvořili kladný emoční vztah. Jde o vzájemné působení mezi učitelem a žákem, při němž se oba subjekty navzájem ovlivňují. Podle Čápa tento proces probíhá ve spirále: „Kladné emoční projevy dospělého k dítěti podporují jeho výkon a chování v souladu s požadavky dospělého. Tím se rozvíjí osobnost dítěte. Zároveň dochází ke zpětnému působení na dospělého, upevňuje se jeho kladný emoční vztah k dítěti, podporuje pokračování příznivého vlivu dospělého na dítě. Příznivě se vyvíjí vzájemná komunikace dospělého s dítětem, jejich společná činnost a vzájemný vztah.“¹⁸ Mezi kladné emoční projevy patří například vyjádření sympatií, důvěry, povzbuzení, spolupráce a respektování osobnosti. Mezi záporné emoční projevy patří nedůvěra, napětí, podezřívavost, konflikty, agresivita a bezohlednost. V tomto případě může dojít ke zhoršení vztahu mezi učitelem a žákem a ke snížení výkonu i chování žáka.

¹⁶ ČÁP, 2007, s. 260

¹⁷ VALIŠOVÁ, 2007

¹⁸ ČÁP, 2007, s. 191

2.2 Podstata osobnosti a jejího poznávání

Existují desítky definic osobnosti. Dle Hartlova Psychologického slovníku je nejčastěji osobnost definována jako celek duševního života člověka. Má svůj původ ve slově persona, původně maska pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role člověka. Hartl rovněž uvádí, že vědci, kteří se zabývají zkoumáním osobnosti, se shodují v jednom: „nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných osobností.“¹⁹

J. Čáp chápe osobnost v obecném a ve specifickém významu. Osobnost obecně je „člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd.“ Ve specifickém významu je osobnost „určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu atd.“²⁰

M. Kodým chápe osobnost jako:

- „strukturovaný celek všech dílčích duševních vlastností a funkcí,
- vázaný na:
 - a) tělesnou podstatu člověka,
 - b) sociální povahu jeho života,
- projevující se individuálně v jeho jednání v rámci společenských vztahů.“²¹

Do psychologie byl pojem osobnost zaveden na počátku 20. století, kdy vyvstala snaha studovat duševní život člověka jako celek. Podle Nakonečného se vědci snažili vysvětlit, proč na týž podnět reagují různí lidé různým způsobem. Jako příklad uvádí oznámení cestujícím v letadle o nouzovém přistání, na nějž každý cestující reaguje určitým osobitým způsobem. Vysvětluje, že „v téže situaci reagují různí lidé různě právě proto, že ji subjektivně (vnitřně) různě zpracovávají a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah.“ Pojem osobnost podle

¹⁹ HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000, s. 379 - 380

²⁰ ČÁP, 2007, s. 111

²¹ KODÝM, M. *Pojmová a terminologická výstavba třídy schopností*. Československá psychologie, roč. XXXIV, č. 1, 1990

Nakonečného vyjadřuje „vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho vnitřní dynamickou strukturu, determinující jeho duševní život.“²² Termín osobnost nahradil pojem duše, který byl opuštěn v druhé polovině 19. jako nevědecký.²³

Struktura osobnosti

Při psychologickém popisu osobnosti se projevuje terminologická nejednotnost. Nejčastěji se v odborné literatuře používají termíny vlastnosti osobnosti, rysy osobnosti a faktory osobnosti, jejichž významy se však v moderní psychologii často překrývají a zaměňují. Následující odstavce vysvětlí pojmy vlastnosti osobnosti a rysy osobnosti.

Podle M. Kodýma jsou vlastnosti osobnosti „ty stránky lidské osobnosti, na které soudíme z osobitého, poměrně stálého způsobu chování; vyjadřují tendenci osobnosti jednat určitým, předpokládaným způsobem. Utvářejí se a současně projevují v chování, činnosti a činech, které uskutečňuje konkrétní osobnost. Konkrétní projevy vlastností osobnosti jsou determinované a tudíž individuální. Závisí do značné míry na věku, pohlaví, národnosti a také na převládající činnosti jednajících osobnosti.“²⁴

Existuje velké množství vlastností osobnosti. M. Kodým uvádí následující klasifikaci vlastností osobnosti:²⁵

1. vlastnosti zaměřenosti osobnosti (motivace, aktivace),
2. dynamické vlastnosti (temperament, emoce),
3. výkonové vlastnosti (schopnosti),
4. hodnotové vlastnosti (hodnoty, charakter, postoje),
5. seberegulační vlastnosti (sebeuvědomění, sebehodnocení, sebepojetí).

Rysy osobnosti jsou dle M. Kodýma „vyčleněné skupiny relativně stálých vlastností či sfér z profilu osobnosti, které charakterizují různé stránky

²² NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 9-10

²³ Tamtéž

²⁴ KODÝM, M. *Proces transformace vloh ve schopnosti a kompetence*, Praha:UJAK, 2013,s. 4

²⁵ Tamtéž

osobnosti; hovorově bývají označovány jako povahové vlastnosti. Jedná se o vnitřní osobnostní dispozice dimenzionálního typu, které se projevují v chování člověka. Posuzovat je lze podle reakcí jedince, které jsou pro něho běžné.“ Patří mezi ně například: ²⁶

introverze – extroverze
emocionální stabilita – labilita (neuroticismus)
dominance – submise
afiliace – hostilita
sebedůvěra – sebedoceňování
sebeovládání – nedostatek sebeovládání.

Postup při poznávání žáka

Při poznávání žákovy osobnosti nestačí zjistit statický obraz toho, jak se žák jeví přítomnosti. Je třeba poznat, jak se žák vyvíjí, které skutečnosti jej mohly ovlivnit v minulosti a jak se může vyvíjet v budoucnosti. Při tom je možné rozlišit tři kroky: ²⁷

1. Výchozí data: chování žáka, jeho činnost a výkony.
2. Osobnost žáka, charakteristické, pro něho příznačné znaky.
3. Žákův vývoj, důležité podmínky a působící činitelé, problémy a jejich řešení.

Učitel si všímá chování žáka a jeho komunikace se svými vrstevníky a ostatními lidmi při vyučování, o přestávkách, mimo školu, na výletě atd. Sleduje, zda se u něj výrazně projevují některé formy chování, například často se prosazuje mezi druhými, nepustí je ke slovu, upoutává na sebe pozornost, je agresivní, nebo naopak pomáhá druhým, má pro ně porozumění atd.

Učitel dále sleduje činnosti a výkony ve škole i mimo ni. Všímá si toho, v kterých předmětech má úspěch a ve kterých má obtíže; které zájmové činnosti se věnuje ve volném čase, jak dlouho a vytrvale, zda kamarádi

²⁶ Tamtéž, s. 5

²⁷ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum, 1997

uznávají jeho výsledky, zda se naopak omezuje jen na nenáročnou zábavu, nebo rychle přechází od jedné záliby k druhé.

Při poznávání osobnosti žáka by učitel měl vybírat důležité charakteristiky, jako jsou motivy, schopnosti a dovednosti, vybrané rysy osobnosti. U motivů je třeba si všimnout zájmů a cílů; zda jsou u žáka nápadné projevy některé potřeby, jako je uznání a pochvala, vyniknout, strach z neúspěchu, získat porozumění a udržet si dobré osobní vztahy. U schopností a dovedností učitel sleduje jednak ty, které působí přímo při vyučování předmětům posuzujícího učitele, jednak ty, podle nichž žáka hodnotí vrstevníci. U rysů osobnosti se zjišťuje například vytrvalost v realizaci záměru, sebehodnocení, afiliace – hostilita ve vztahu k lidem, odpovědnost.

Při sledování žákova vývoje, podmínek a působících činitelů, problémů a jejich řešení se sledují následující skutečnosti:

- Vývojové stádium, ve kterém se žák právě nachází, zda je vývoj ve srovnání se spolužáky téhož pohlaví opožděný, přiměřený nebo urychlený, jak žák zvládá problémy a úkoly tohoto vývojového stádia.
- Biologické podmínky a jak na ně reaguje nejbližší prostředí i sám žák (zda má nějaký handicap skutečný nebo domnělý)
- Rodina, rodiče sourozenci, příbuzní – zda je rodina podnětná nebo nepodnětná, vzdělání rodičů a podporování dítěte ve směru ke vzdělání a kultivovaným formám využívání volného času; emoční klima a vztahy v rodině; společná činnost členů rodiny; způsob výchovy v rodině; žák je nejstarší ze sourozenců a převzal roli odpovědného člena rodiny atd.
- Vrstevníci a jejich skupiny – například styk s vrstevníky v předškolním věku byl omezen, žák navazuje styk jen s obtížemi; žák je členem oddílu nebo zájmového kroužku, který na něho příznivě působí, žák se stal členem party starších chlapců, kteří ho nutí k různým činnostem atd.
- Podmínky mezoprostředí a makroprostředí – jaké jsou podmínky pro vzdělání a zájmovou činnost v obci a v nejbližším okolí;

- příslušnost k jinému národu, k náboženské společnosti, která je výrazně odlišná od běžné populace atd.
- Škola v přítomnosti a předchozí školy, které žák navštěvoval, učitelé, vychovatelé, jejich působení. Jak žák zvládal vstup do školy a přechod na vyšší stupeň. Působení vedoucích oddílů, zájmových kroužků atd.
 - Co z uvedených vlivů asi působilo příznivě na žákův vývoj a co naopak nepříznivě? Co působilo rušivě, takže žák nevyužil příznivých podmínek, například rodina je podnětná, podporuje vzdělání a snaží se pomáhat žákovi v učení i v kulturních zájmových činnostech, ale rušivě působí přílišné požadavky ctižádostivých rodičů.
 - V čem a jak působil a působí sám žák? O co se snaží a o co ne, a s jakým výsledkem? Jak žák působí na osoby svého prostředí a jak to zpětně ovlivňuje jeho vývoj? Například jeden žák svým chováním popuzuje dospělé a ti ho hodnotí nepřiměřeně záporně; jiný svou usilovnou činností a kooperativním chováním získává sympatie učitele.
 - Žákovy důležité problémy dříve a nyní, jak se řešily, jaké jsou možnosti jeho dalšího vývoje a řešení problémů. Návrhy praktických opatření a zdůvodnění návrhů, například ve výchovné práci se žákem, v doučování v dalším postupu jeho vzdělávání aj.

Metody poznávání osobnosti

Proces poznávání člověka po psychologické stránce je složitý proces, při kterém je třeba se seznámit se základními psychologickými metodami poznávání osobnosti. Při pozorování osobnosti se rozlišují dva přístupy, a to komplexní (klinický, kazuistický) přístup od přístupu testového (psychometrického). Kazuistický přístup dává přednost celostnímu (holistickému) a vývojovému hledisku v poznávání člověka, neboť podle

klinických psychologů správný obraz osobnosti nelze složit žádným počtem testových skóre. Metody používané v psychologické teorii a praxi musí být vědecké, objektivní, standardní, spolehlivé, platné (validní), kvantitativně i kvalitativně interpretovatelné a úsporné.²⁸

Metodami psychologie se zkoumají zejména:

- vnější projevy člověka (jeho chování a výraz);
- vnitřní jevy (psychologické jevy uvnitř organismu);
- předchozí vývoj člověka, formování jeho osobnosti v činnostech a v učení;
- životní podmínky přírodní i společenské, ve kterých probíhal dosavadní vývoj člověka.

Psychologické poznávací metody se obvykle dělí do tří skupin, a to na metody subjektivní, objektivní a projekční. Subjektivní metody slouží k poznání osobnosti člověka na základě jeho vlastních výpovědí. Zjišťují se jimi především názory zkoumané osoby a výsledky těchto metod jsou značně závislé na upřímnosti zkoumané osoby. Mezi subjektivní metody patří například introspekce (sebepozorování), rozhovor a dotazník.

Objektivní metody zkoumají reakce člověka na nejrůznější podněty. Jsou to metody experimentální. Experimentátor záměrně vyvolává situaci podle určitého plánu. Tuto situaci může několikrát opakovat a měnit podmínky jejího průběhu. Patří sem pozorování druhých (extrospekce) v drobných životních situacích, měření fyziologických funkcí, jako je srdeční činnost, dech atd. Podle místa konání rozeznáváme experiment laboratorní, který probíhá ve speciálně vybavených místnostech, terénní, který se odehrává přímo ve škole, na pracovišti atd., a přirozený, který probíhá v přirozených podmínkách, např. při hře dětí.²⁹

Zvláštní skupinu psychodiagnostických metod tvoří projekční techniky. Vycházejí z předpokladu, že člověk promítá své vnitřní procesy, fantazie i potlačené motivy do předložených mnohoznačných podnětů. Tím lze zjistit i nevědomé momenty. Jedním z nejznámějších je Rorschachův test, který

²⁸ KOHOUTEK, 1996

²⁹ Tamtéž

se skládá z deseti tabulí s inkoustovými skvrnami. Ty se ukazují vyšetřované osobě, která má říct, co v nich vidí. Dále je to například tematicko-apercepční test, při kterém se vyšetřované osobě předkládají schematické obrázky, a ta má vyprávět ke každému obrázku příběh. U dětí se využívá kresba naší rodiny, kresba začarované rodiny nebo doplňování nedokončených vět.³⁰

V psychologickém výzkumu i při poznávání lidí v praxi se využívá velké množství metod. Jedná především o:

- pozorování
- rozhovor
- dotazník
- experiment
- rozbor výsledků činnosti
- životopis
- analýza školního vysvědčení
- sociometrie

Pozorování probíhá bez záměrného zásahu psychologa. Může být příležitostné nebo systematické a lze je využít například při vyučování, o přestávkách, při obědě, na výletě, při sportovních hrách. Údaje získané pozorováním se zaznamenávají. Při tom je třeba rozlišit pozorované chování od jeho interpretace, aby nedošlo k subjektivnímu zkreslení.³¹

Rozhovor je jednou z nejužívanějších metod, která umožňuje zkoumání hlubších kontextů a motivů odpovědí na otázky. Rozlišuje se rozhovor volný a řízený. Při rozhovoru volném má iniciativu zkoumaná osoba. U řízeného rozhovoru se používají předem připravené, někdy i přesně formulované otázky. Rozhovorem se získávají jednak tzv. tvrdá fakta, která mají objektivní, relativně trvalou povahu, jednak tzv. měkká fakta, která mají povahu subjektivní a nestabilní v čase (postoje, potřeby, zájmy, hodnotový systém). Tato metoda je časově značně náročná.

Dotazník je formou psaného řízeného rozhovoru. Otázky, které jsou na rozdíl od rozhovoru psané, mohou být uzavřené, otevřené a škálové. Uzavřené

³⁰ ČÁP, 2007

³¹ Tamtéž

otázky nabízejí tázanému volbu mezi dvěma nebo více možnými odpověďmi, například ano – ne – nevím. Otevřené otázky jsou otázky s otevřeným zakončením, a tím kladou menší omezení na odpovědi. Škálové otázky mají pevně stanovené možné odpovědi a umisťují zkoumaného člověka na některý bod škály.³²

Při experimentu dochází k záměrnému zasahování do zkoumaného dění. Podmínky měníme podle toho, co se snažíme zkoumat. Ostatní podmínky přitom zůstávají nezměněné. Sledují se změny v projevech zkoumaných osob v závislosti na změnách podmínky. V pedagogické a školní psychologii se využívá zejména experimentální vyučování nebo výchova. V experimentálním vyučování se většinou využívá dvou skupin, experimentální a kontrolní. Složení obou skupin by mělo být shodné ve vlastnostech, které mohou ovlivnit zkoumaný výkon, jako je například věk nebo úroveň schopností. V experimentální skupině se užije metody, kterou chceme ověřit, v kontrolní skupině se užije metody tradiční. Průběh a výsledky obou skupin se poté srovnávají.

Další metodou je rozbor výsledků činnosti, jako jsou školní práce, zájmové činnosti, umělecká díla, sportovní výkony, zhotovené výrobky. Při rozboru výsledků činnosti se posuzují žákovy schopnosti, osvojené vědomosti, dovednosti, jeho zájem či nezájem o obor, jeho svědomitost, vytrvalost atd. Výsledek činnosti je také ovlivněn vnějšími podmínkami, jako například úroveň metodické a materiální podpory, vztahy mezi spolužáky, postoj učitele k dítěti.³³

Životopis je možné nechat buď formou spontánního, neřízeného popisu průběhu života, nebo formou tzv. autobiografického inventáře. Při zpracování neřízeného životopisu se sleduje časová návaznost, tendence vývoje a společenská pozice. Autobiografický inventář je životopis sestavený ve formě hodnotící stupnice, ve které zkoumaný člověk zatrhne některou z řady možných odpovědí. Dobře se statisticky zpracovává a je používán hlavně k výzkumným účelům.

³² KOHOUTEK, 1996

³³ ČÁP, 2007

Další poznávací metodou může být analýza školního vysvědčení. U této metody je však třeba brát v úvahu skutečnost, že existují velké rozdíly v úrovni jednotlivých škol i v klasifikaci na jednotlivých školách i třídách. Navíc je třeba zohlednit, že na vysvědčení se podílí i učitel a třída. Žáci podávají různé výkony pod vedením jiných učitelů. Pro objektivní zjištění úrovně vědomostí žáků v nějakém předmětu se používají standardizované zkoušky znalostí a vědomostí, tzv. psychodidaktické testy.³⁴

Psychologové v praxi i ve výzkumu využívají rozsáhlý soubor standardizovaných psychodiagnostických metod, především inteligenčních testů a osobnostních dotazníků. Výsledky z vyšetření se srovnávají s normami, které byly zjištěny při standardizaci před zavedením testu do praxe. Údaje je možné přesně a objektivně zařadit do jednotlivých pásem v dimenzi mezi dvěma extrémy. Tyto metody jsou vyhrazeny odborným psychologům s příslušným odborným vzděláním, metodickou a metodologickou přípravou.³⁵

Autorem sociometrické metody je J. L. Moreno, zakladatel tzv. sociometrie. Je vhodná ke zkoumání emocionálních vztahů mezi členy skupiny, stupně blízkosti, sympatií a antipatií. Tato metoda nám ukáže, kteří žáci jsou si sympatičtí a antipatičtí, kdo se navzájem přitahuje, kdo má vedoucí roli, kdo se podřizuje, kdo je v izolaci, odmítaný třídou atd. Postavení žáka ve třídě často ovlivňuje jeho učební úspěchy i chování.³⁶

Chyby při poznávání osobnosti

Učitel by se při poznávání osobnosti žáka měl vyvarovat chyb, ke kterým v praxi často dochází. Tyto chyby mohou mít za následek vytvoření nesprávného nebo zkresleného názoru o osobnosti žáka. Nejčastější chyby jsou popsány níže:³⁷

³⁴ KOHOUTEK, 1996

³⁵ ČÁP, 2007

³⁶ KOHOUTEK, 1996

³⁷ ČÁP, 2007

- Projekce. Spočívá v promítání vlastních psychických procesů a stavů, motivů a vlastností do druhého člověka. Učitel například chybně očekává, že žák má stejné myšlení, schopnosti, zájmy, motivy nebo vytrvalost, jako má on sám, a že pochopí látku stejným způsobem uvažování.
- Individuální subjektivní zkreslení, neboli zkreslené posuzování druhého člověka. Spočívá v tom, že učitel vidí v žákovi buď jen špatné vlastnosti, nebo si jeho obraz naopak přikrášluje. Učitel může mít sympatie k lidem s určitými tělesnými znaky a očekávat u nich také příznivé psychické vlastnosti. U osob s jinými tělesnými znaky může očekávat nepříznivé psychické vlastnosti.
- Dále by učitel neměl mít vůči žákovi předsudky kvůli jeho národnosti či příslušnosti k určité sociální skupině. Všímat by si měl spíše individuálních projevů žáka, které mohou být odlišné od rozšířených názorů o dané skupině.
- Učitel by se měl také vyvarovat nekritickému přijímání názorů od svých kolegů, které se týkají schopností a chování jednotlivých žáků. Je třeba si všímat současných projevů žáka a podle toho jej posuzovat a hodnotit.
- Prolongovaný haló efekt. Učitel by neměl opakovaně posuzovat osobnost žáka podle prvního dojmu. Projev, na kterém se první dojem zakládá, může být náhodný, nemusí nic vypovídat o vlastnostech žáka. Proto by měl být učitel dostatečně kritický k vlastním názorům.
- Stereotypizace. Pokud učitel pracuje s velkým množstvím žáků, je velmi obtížné důkladně poznat každého z nich. V tomto případě si učitel zařazuje žáky podle jednotlivých typů, se kterými se dosud v praxi setkal. Tento postup může odpovídat skutečnosti, někdy však může vést k přehlížení důležitých individuálních charakteristik žáků, nebo to může být ukvapená analogie podle některého znaku, který je danému žákovi společný s typem.
- Chybou je rovněž vysvětlovat určité chování žáka jedinou příčinou. Například žákova nepozornost při hodině může být výsledkem

působení několika činitelů, kterými mohou být např. schopnosti, motivace, aktuální psychický stav, zdravotní stav, situace v rodině, ve školní třídě atd.

- Někdy má učitel tendenci připisovat neúspěšný výsledek nedostatku psychických vlastností žáka, jako jsou schopnosti a svědomitost. Mnohdy však na žákovu činnost působí vedle vnitřních podmínek i vnější vlivy.
- V neposlední řadě by učitel neměl předpokládat, že psychické vlastnosti žáka jsou neměnné. Tento postoj může vážně narušit učitelovu práci i jeho postoj k žákům. Žáci v pubertě a adolescenci procházejí prudkým vývojem a jejich chování a psychické vlastnosti se mohou měnit.

2.3 Osobnost učitele v procesu vyučování

Osobnost učitele má v procesu vyučování nenahraditelnou úlohu. Učitel působí na žáky nejen svými odbornými znalostmi a řídicími schopnostmi, ale celou svou osobností. Následující odstavce pojednávají o typologii učitelů, kompetencích a vlastnostech, které by učitel měl mít, aby jeho výchovně – vzdělávací práce byla úspěšná.

Typologie

Podle toho, zda se učitel soustředí více na vzdělávání či na výchovu, rozlišil švýcarský psycholog Ch. Caselmann ve čtyřicátých letech dva základní typy učitelů – logotropa a paidotropa.³⁸ Logotrop je zaměřený především na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka. Méně se zajímá o žáky, jejich problémy a zvláštnosti. Paidotrop je zaměřený více na žáka a na utváření jeho osobnosti než na obor. Snaží se žákům přiblížit, porozumět a pomáhat. Logotropové mohou být méně oblíbení u žáků, a mohou mít se žáky kázeňské obtíže. Paidotrop na druhé straně může na žáky působit příliš mírně a shovívavě.

Další typologii pedagogů vytvořil W. O. Döring. Tato typologie je založená na hodnotách upřednostňovaných v životě a popisuje šest základních typů osobnosti pedagoga:³⁹

1. náboženský typ
2. estetický typ
3. sociální typ
4. teoretický typ
5. ekonomický typ
6. mocenský typ

³⁸ ČÁP, 2007

³⁹ KOHOUTEK, 1996

Náboženský typ učitele má tendenci každý svůj čin posuzovat z hlediska vyšších principů. Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor a nezřídka se nedovede přiblížit svým žákům. Může se jim jevit jako nudný pedant, puntičkář. Náboženský typ učitele má dvě varianty: více citový a více intelektuální.

U estetického typu převažuje intuice, fantazie a cit nad racionální v myšlení a jednání. Nejvyšší hodnotu vidí v kráse, harmonii, tvaru, půvabu a symetrii. Má schopnost vcítit se do osobnosti žáka a utvářet ji. Döring rozlišuje dva podtypy: aktivně tvořivý a pasivně receptivní. Aktivně tvořivý typ formuje osobnost žáků, jako by tvořil umělecké dílo. Nezohledňuje však dostatečně individuální zvláštnosti žáků, proto často naráží. Pasivně receptivní typ bere ohled na zvláštnosti osobnosti žáků, rozvíjí v nich jejich specifické rysy, proto bývá oblíbený.

Sociální typ pedagoga má za cíl vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Neomezuje své působení pouze na jednotlivce, ale věnuje se všem žákům a studentům. Žáci ho mají v oblibě. Nejvyšší hodnotou je pro něj láska k lidem, altruismus, filantropie.

Teoretický typ učitele projevuje větší zájem o vyučovaný předmět než o žáka. Neklade si za cíl poznat žáka a porozumět mu. Jeho hlavním cílem je teoretické poznání a hledání pravdy. Tento typ učitele často vědecky pracuje a publikuje, je aktivní na teoretických seminářích a konferencích. Žáci se ho nezřídka bojí.

Ekonomický typ učitele se snaží dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením úsilí. Vzdělání chápe jako osvojování a rozvíjení prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Vede žáky k samostatné činnosti. Někdy bývá až moc praktický a podceňuje teorii a fantazii. Dává přednost tomu, co je užitečné.

Mocenský typ učitele charakterizuje snaha prosadit svoji osobnost, a to i s použitím agrese. Má za cíl prosadit své názory a postoje. Nesnaží se vytvořit si kladný vztah k žákům. Bývá velmi náročný a kritický, s oblibou kárá a trestá. Prožívá uspokojení, když se ho žáci bojí. Zajímá ho především moc, vliv a uznání.

Kompetence

Učitel plní ve především funkci vzdělávací. Podle Čápa vzdělávat znamená „zprostředkovávat žákům vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobace.“⁴⁰ Z toho vyplývá řada požadavků, které musí učitel splnit. V první řadě se jedná o kompetenci odborně předmětovou. Učitel si musí osvojit příslušný vědní, technický nebo umělecký obor a soustavně se v něm zdokonalovat. Dále se jedná o kompetence pedagogické a didaktické a psychologické.⁴¹ Je třeba, aby si učitel osvojil a prohluboval pedagogické a psychologické poznatky, které jsou potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně. Didaktické dovednosti se projevují v tom, že učitel je schopen vytvořit správné pedagogické prostředí ve třídě a klima, které je vhodné pro učební činnost žáků.

Nutností jsou i kompetence organizační a řídicí. Učitel činí řadu řídicích činností ve všech fázích vyučovacího procesu, rozhoduje o pravidlech společného života ve třídě, má vliv na vzájemné vztahy mezi žáky a spoluvytváří prostředí třídy. Mezi další požadavky patří nutnost adekvátní interakce a komunikace se žáky, s jejich rodiči i s kolegy a nadřízenými. Učitel by se proto měl neustále zdokonalovat v sociálních dovednostech. Při komunikaci s žáky je třeba vyzdvihnout dovednost naslouchat a ochotu pomoci při řešení problémů.

Nelešovská uvádí rovněž kompetenci poradenskou a konzultativní, která souvisí s novými trendy v pojetí vyučování. Prosazuje se otevřenost školy vůči okolí a vytvoření partnerského vztahu s rodinou žáka. Učitel by měl mít funkci poradce a měl by uplatnit ve vztahu k rodičům individuální přístup. S tím souvisí kompetence diagnostická, neboť učitel provádí vstupní i výstupní pedagogickou diagnostiku žáka, při níž zjišťuje úroveň každého žáka, jeho vědomosti, dovednosti, postoje, zájmy, chování atd. Učitel se setkává jak s žáky problémovými, tak s žáky nadanými a měl by být schopen jim

⁴⁰ ČÁP, 2007, s. 264 - 265

⁴¹ NELEŠOVSKÁ, 2005

přizpůsobit své pedagogické působení. Učitel by měl být rovněž schopen rozpoznat u žáka specifické vývojové poruchy učení a projevy poruch ADHD, popřípadě ADD, a podílet se na jejich nápravě ve spolupráci s odborníky.⁴²

V neposlední řadě lze uvést i kompetenci reflexe vlastní činnosti. Jedná se o schopnosti učitele analyzovat a zhodnotit vlastní činnost. Učitel by měl posoudit kvalitu vyučovacího procesu a na základě tohoto hodnocení změnit své metody, přístup, chování atd.

Vedle vzdělávací funkce učitel plní rovněž funkci výchovnou. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se formují všechny stránky žákovy osobnosti, jako je chování, schopnosti, psychické vlastnosti, vůle, zájmy, postoje, motivace, názory, životní postoje atd. Při tom hrají roli nejen učitelovy pedagogické dovednosti a odborné vědomosti, ale celá jeho osobnost, jeho postoj a lidský vztah k žákům.

Vlastnosti učitele

Učitel je jedna z nejdůležitějších osob v životě dětí a mladistvých. Vytváří si s žáky osobní vztah a často se pro ně stává vzorem. Především žáci mladšího školního věku své učitele milují a obdivují a přijímají učitelovy názory a postoje za své. Jak uvádí Čáp: „Dítě si vybírá a napodobuje určitý model, popřípadě se s ním identifikuje podle zákonů sociálního učení. Činí tak dobrovolně, bez nucení, často s obdivem a nadšením.“⁴³ Učitel může často nahradit chybějící vzor v rodině.

Jaromír John přikládá osobnosti učitele velký význam: „Podstata učitelského povolání není ve znalostech, nýbrž v osobnosti, v tom nejosobnějším, lidsky nejdůvěrnějším, v tom, co těsně spojuje člověka s člověkem, třebaš beze slov a všeho vědění: V umění styku je skryto tajemství

⁴² NELEŠOVSKÁ, 2005

⁴³ ČÁP, 2007, s. 265

výchovného i naučného úspěchu....“⁴⁴ Také Jan Fischer přikládá osobnosti učitele velký význam: „Podstata učitelství není jenom ve znalostech, ale v osobnosti, umění styku, přístupu k člověku.“⁴⁵

Jaké by měl mít učitel vlastnosti, aby byla jeho práce úspěšná? Podle Nelešovské je důležité učitelovo zaujetí, jednota slov a činů, pedagogický takt, mistrovství, vztah k žákům, veškerá jeho výchovně-vzdělávací práce.⁴⁶ P. A. Witty provedl ve čtyřicátých letech rozsáhlý výzkum, který analyzoval vlastnosti osobnosti důležité pro učitele. Tyto vlastnosti jsou uvedeny níže:⁴⁷

- demokratický vztah k žákům,
- porozumění pro jednotlivce,
- trpělivost,
- široké zájmy,
- osobní vzhled a přívětivé chování,
- spravedlnost,
- smysl pro humor,
- charakternost a důslednost,
- chápání obvyklých problémů žáků,
- přizpůsobivost,
- užívání pochval a uznání spíše než trestů
- učitelské mistrovství.

Učitel by měl být zralou osobností. Nezralý učitel působí na žáky nepříznivě, obtížně s nimi spolupracuje, nerespektuje jejich zvláštnosti a nedovede regulovat své emoce. Podle Čápa nezralá osobnost „reaguje na nezralé projevy žáků (na chování klackovité, hrubé, agresivní apod.) podobným způsobem, na stejné úrovni, a tím oslabuje možnost výchovně působit. Zralá osobnost ‘se nedá vyprovokovat’, reaguje uvážlivě, věcně,

⁴⁴ CHLUP, O. et al. *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 312

⁴⁵ Tamtéž, s. 312

⁴⁶ NELEŠOVSKÁ, 2005

⁴⁷ ČÁP, 2007

projeví svou ‚vnitřní převahu‘, třída a posléze i jednotlivec ji uzná, přijme její výchovné požadavky.”⁴⁸

Učitel by měl být pro žáky vzorem sociálního jednání a vlastním výchovným působením u nich rozvíjet sociální dovednosti. Vališová charakterizuje sociálněkompetentního jedince následovně: ⁴⁹

- je dobrým posluchačem, umí naslouchat;
- je přirozeně komunikativní;
- v jednání a řešení problémů je konstruktivní;
- dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit;
- rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi;
- má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý;
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému;
- má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí;
- je taktní, tolerantní, citlivý;
- dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat;
- je úspěšný v organizování a řízení lidí;
- je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému.

⁴⁸ ČÁP, 2007, s. 268

⁴⁹ VALIŠOVÁ, 2007

2.4 Osobnost žáka v procesu vyučování

Schopnost žáka učit se ovlivňuje mnoho podmínek. Jsou to jednak podmínky vnitřní, jednak podmínky vnější. Vnějšími podmínkami může být interakce učitele se žákem, pracovní prostředí ve škole, pedagogické požadavky a podmínky. Tyto podmínky mohou působit v přítomnosti, ale mohly působit i v předchozím vývoji dítěte.

Pokud jde o interakci mezi učitelem a žákem, nezájem žáků, jejich špatné chování nepochopení učiva a neprospěch nemusejí být zapříčiněny jejich vnitřními vlastnostmi, nýbrž nedostatky a chybami učitele. Učitel například nevysvětlil adekvátně učivo, nepřihlédl ke sníženému výkonu žáka po nemoci, nespravedlivě nebo zaujatě hodnotí žáka.

Co se týká pedagogických požadavků a podmínek, průběh i výsledky vyučování se mohou zlepšovat nebo naopak zhoršovat podle rozsahu učiva, podle metod vyučování a vybavení školy. Působí rovněž emoční klima ve školní třídě a ve škole, změny ve školském systému.

Na žáky rovněž působí pracovní prostředí ve škole: teplota ve třídě, vlhkost vzduchu, osvětlení, hluk atd. Dané podmínky ovlivňují psychofyzilogický stav žáků, jejich pozornost, únavu, náladu. Do vyučování vstupují rovněž ekonomické a kulturní podmínky společnosti, tradice národa a regionu, veřejné mínění, žákova rodina, skupina jeho kamarádů, sportovní oddíl, zájmový kroužek atd.

Mezi vnitřní podmínky patří:⁵⁰

- žákův přítomný stav, jeho únava a pozornost,
- biologické podmínky žákovy činnosti a jeho vývoje,
- motivace k učení,
- schopnosti a dosud osvojené (nebo neosvojené) vědomosti a dovednosti,
- procesy poznávání a učení, zejména osvojování vědomostí a dovedností, rozvíjení intelektových operací a schopností,

⁵⁰ ČÁP, 1997

- rysy osobnosti včetně morálního charakteru.

Přítomný stav, únava a pozornost žáka

Při učení vzniká u žáků dříve nebo později únava, která má negativní vliv na pozornost žáka. Je výsledkem změn ve stavu centrálního nervového systému. Čáp popisuje únavu jako „stav organismu, při kterém se snižuje fyzický i intelektový výkon, zpomalují se reakce, stoupá počet chyb, žák nedokáže vyřešit úlohy, které by v lepším stavu zvládl. Mění se i prožívání, vzniká pocit únavy, malátnosti, někdy lhostejnosti, jindy podrážděnosti, klesá žákova motivace k učební činnosti, narušuje se pozornost.“⁵¹

Při vyučování se únava projevuje nejprve především zvýšeným pohybovým neklidem, např. žáci se hůře ovládají, otáčejí se, mluví spolu, při nepatrném podnětu se hlučně smějí (excitační fáze). Poté následuje fáze postupujícího útlumu s projevy zemdlenosti, ospalosti a apatie. Žáci pracují pomaleji, dělají více chyb, nesledují výklad, zhoršuje se úprava písemných prací.

Podmínky, které zesilují únavu žáků:⁵²

- Rozvrh hodin, při kterém se nepřihlíží ke střídání předmětů různého druhu a změnám výkonnosti žáků v průběhu dne.
- Znemožnění pohybu žáků o přestávkách.
- Monotónní projev některých učitelů, nebo naopak přívál slov, pohybů a emočních projevů učitele nadměrně živého, nervózního.
- Dlouhý výklad učitele bez vystřídání jinými formami vyučování, kdy je podněcována vyšší aktivita žáků, nedostatek problémového vyučování.
- Způsob výchovy vzbuzující u žáků strach, úzkost, pocity méněcennosti, nejistotu.
- Rušivé mikroklimatické podmínky.

⁵¹ ČÁP, 1997, s. 174

⁵² Tamtéž

Biologické podmínky

V období před vstupem dítěte do školy a v prvním ročníku je důležité přihlídnout k problematice školní zralosti a opožděného vývoje. Pokud je dítě školsky nezralé, mívá obtíže v učení, zpravidla více vyrušuje při vyučování a je častěji napomínáno a trestáno. Tyto nezdary mohou negativně ovlivnit také jeho pozdější chování a vývoj. Rozlišují se následující složky zralosti: 1. tělesná, 2, kognitivní (poznávací), 3. emoční a motivační, popřípadě pracovní a sociální. Prevencí je zjišťování školní zralosti, poskytování odkladu školní docházky, vypracování a aplikování speciálních programů pro rozvíjení dětí.⁵³

Věk dítěte má vliv na připravenost pro učení. Žáci nejsou schopni určitých druhů učení, dokud jejich myšlení nedozrálo na určitou úroveň. S tím souvisí výběr vhodných metod. Učitel by například neměl vyučovat dítě ve stádiu konkrétních operací metodou, která využívá složité abstraktní pojmy. Rámec může poskytnout Piagetova teorie kognitivního vývoje. Piaget rozlišil čtyři vývojová stadia: senzomotorické stadium, předoperační stadium, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací. Viz tab. 1.

Tab. 1: Piagetova stadia kognitivního vývoje jedince

Vývojové stádium	Věk	Typické znaky
Senzomotorické	0 až 2 roky	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou motorická aktivita, vnímání a „experimentování“. Dítě začíná odlišovat sebe sama od objektů kolem. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální reprezentaci nepřítomného objektu.
		Důležitými procesy v tomto stadiu jsou řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka; mentální reprezentace objektů se

⁵³ Tamtéž

Předoperační	2 až 7-8 let	tvoří pomocí představ a slov. Myšlení dítěte je zatím egocentrické (v kognitivním, nikoli mravním slova smyslu): vidí vše jen ze „svého hlediska“, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě plně nechápe určitá pravidla činnosti, určité operace, zejména operace zvrátané, reverzibilní. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá (názorné myšlení).
Konkrétních operací	7-8 až 11-12 let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou logické myšlení a operování s abstraktními pojmy – i když zatím jev ne vztahu k objektům, které může přímo vnímat svými smysly (ke konkrétním objektům). Dítě je schopno pochopit identitu, ověřuje si vratnost mentálních operací. Chápe stálost počtu objektů (kolem 6 let), stálost hmotnosti objektů (kolem 9 let). Dokáže třídit objekty podle několika charakteristik. Experimentuje s objekty, ne však systematicky.
Formálních operací	11-12 a více let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou abstraktní, formálně logické operace. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno hypoteticko-deduktivního usuzování typu „jestliže, pak“. Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesešlo. Operace se nyní spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dokáže pracovat oběma směry (přímo i vratně).

Zdroj: Čáp, 2007

Žákův výkon rovněž ovlivňují prodělané nemoci, ať už běžná krátkodobá onemocnění, tak různá dlouhodobá onemocnění. U krátkodobých onemocnění dochází k narušení stavu a výkonu již před tím, než se dostaví zjevné příznaky nemoci, a také v rekonvalescenci. V těchto situacích může dojít k neadekvátnímu hodnocení žáka. Dlouhodobé nemoci ovlivňují výkon žáka i jeho psychiku po delší dobu a mohou u dítěte vyvolávat úzkost, strach nebo zhoršenou náladu.⁵⁴

Negativně mohou působit i smyslové vady, zvláště zrakové a sluchové, opožděný vývoj řeči, poruchy výslovnosti některých hlásek, koktavost a ostatní vady řeči. U žáka se mohou dále vyskytnout nedostatky v motorice nebo obtíže spojené s lateralitou. Problémy spojené s výchovou způsobují i poruchy chování, jako je lehká mozková dysfunkce (ADHD, ADD). Tyto poruchy vznikají na podkladě drobných poškození mozku v průběhu těhotenství, při porodu nebo krátce po něm, popřípadě vznikají kombinací nepříznivých vlivů v uvedených obdobích.⁵⁵

Významný vliv na učení má žákův temperament. Ve školní třídě lze zpravidla potkat děti všech čtyř klasických temperamentů: děti cholericke, sangvinické děti, melancholické a flegmatické. Krajiní představitelé těchto typů mohou mít problémy s chováním při vyučování. Temperament ovlivňuje také pracovní tempo, pozornost a únavu dětí.

Pro učení má rovněž důsledky to, kde na dimenzi extroverze – introverze se žák nachází. Extravert je jedinec, který se zaměřuje na vnější svět lidí a zážitků, má rád změnu, je společenský, hovorný, temperamentní, sdílný. Introvert se orientuje na vnitřní svět myšlenek a citů, víc mu záleží na stabilitě, bývá málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý aj. Učební prostředí by mělo být přizpůsobeno tak, aby vyhovovalo všem žákům. Měl by být zajištěn prostor ke klidné práci i k aktivnějším činnostem.⁵⁶

⁵⁴ ČÁP, 1997

⁵⁵ Tamtéž

⁵⁶ FONTANA, 1997

Ve vyučování je třeba zohledňovat osobnost dítěte a všimnout si úrovně úzkosti, jelikož někteří žáci jsou úzkostnější než druzí a příliš mnoho úzkosti brání učební činnosti. Děti mívají strach ze selhání, obávají se učitelova hněvu nebo výsměchu spolužáků. Úzkost vyvolává i rodičovské očekávání nebo nadměrné mimoškolní aktivity. S úzkostí souvisí žákova sebedůvěra nebo naopak sebedoceňování. Učitel by měl žákům pomáhat získat důvěru ve vlastní schopnosti tím, že jim dá příležitost k úspěchu, užívá povzbuzení namísto kárání a vyjadřuje důvěru v jejich schopnosti.

Motivace k učení

Důležitou roli v učební činnosti žáka hraje motivace, která výrazně ovlivňuje průběh a výsledek poznávacího procesu. Často není neúspěch žáka způsoben nízkými rozumovými schopnostmi, nýbrž nedostatkem motivace. Jak uvádí Lokšová „vhodná motivace může vyvolávat a udržovat zájem dítěte o učení vůbec, o daný předmět, o určitou učební činnost. V jiných případech však může učitel nevhodným používáním motivačních činitelů rozvíjení

žákova vztahu k učení brzdit nebo přímo vyvolávat nezájem, indifferenční postoj, či dokonce odpor.“⁵⁷

Je třeba rozlišovat mezi vnější a vnitřní motivací. O vnitřní motivaci můžeme hovořit tehdy, když člověk vykonává určitou činnost pouze kvůli ní samé bez očekávání jakéhokoli vnějšího podnětu, ocenění, pochvaly nebo jiné odměny. Žák, který je vnitřně motivovaný k učení, dělá tuto činnost, protože ho těší a uspokojuje. Tito žáci chodí do školy rádi a také se lépe připravují na výuku.

Při vnější motivaci se jedinec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Tento druh motivace může vést k nejistotě a pocitům úzkosti. Vnější motivací mohou být známky, vysvědčení, pochvaly, sdělení rodičům. Je třeba se vyhnout záporné motivaci, kterou může být

⁵⁷ LOKŠOVÁ, I.; LOKŠ J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 1999, s. 9

hrozba špatné známky nebo trestu. Může zapříčinit, že žák ztratí zájem o školní práci, nebaví ho učení, má strach ze školy a postupně si vytvoří negativní postoj k učení. Tabulka č. 2 shrnuje znaky vnitřní a vnější motivace:

Tab. 2: Znaky vnitřní a vnější motivace

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Zdroj: LOKŠOVÁ, 1999

Problematika motivování žáků ve škole není vždy snadná. Jelikož různí žáci reagují odlišně na různé formy ovlivňování jejich motivace k učení, je třeba uplatňovat individuální přístup při působení na jejich motivaci. Obecně však lze ve vyučování uplatňovat následující principy zvyšování motivace:⁵⁸

- Žáci potřebují bezprostředně po svém výkonu dostat přiměřené zpětné informace, pozitivní výkony by měly být zpevnovány, chyby a neadekvátní výkony eliminovány.
- Žáci by měli poznat, pochopit a přijmout za své cíle hodiny, ale také dlouhodobější cíle, které vzdělávání sleduje. Pro rozvoj motivace je důležité, aby žáci cíle přijímali tak, jako by si je sami stanovili.

⁵⁸ ĎURIČ, L. a kol. *Psychológia a škola X. Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*. Bratislava: SPN 1986

- Je třeba zabezpečit, aby byly ve vyučování používány tvořivější úlohy, neboť nerozvíjejí jen tvořivost, ale i samostatnost a motivaci. Mělo by se více využívat diferencování úloh na doplňující a rozšiřující vedle základních úloh a cvičení. Motivačně působí, pokud si žák může vybrat rozličně náročné úkoly, čímž se reguluje a poznává i aspirační úroveň žáků.
- Ve vyučování, vzhledem k rozvoji vztahu žáků k učení, by k rozvíjení motivace měl být uplatňován demokratický styl vedení kolektivu, žáci by měli dostat prostor k sebevyjádření, zkoumání a poznávání své motivace k činnosti, sledovat, jak vnímají příčiny svých úspěchů a neúspěchů.
- Zásadu využívání problémového vyučování, ve kterém jsou zařazeny tvořivé a různě obtížné úlohy, je možné uplatňovat ve spojení s jinými možnostmi rozvoje motivace žáků k učení, jako jsou zásady uplatňování didaktických her, programovaných postupů s přesně členěným učivem a rychlou zpětnou vazbou. Motivaci učení zvyšují soutěže žáka se sebou samým nebo se spolužáky přibližně stejné vědomostní úrovně.
- Zvyšování motivace žáků závisí na vztazích, které se ve třídě vytvoří mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá, chápe, vcit'uje se do jejich situace, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace.
- Ke zvyšování motivace využíváme tréninky rozvíjení pozornosti, prvky autogenního tréninku, relaxovanou pozornost.
- Dalším principem zvyšujícím motivaci k učení je princip divergence – zařazujeme cvičení a úlohy, které procvičují mnoho myšlenek, jejich rozmanitost a ojedinělost na dané téma.
- Princip skupinové kooperace pomáhá zlepšovat motivaci žáků, tzn. určit zvláštní část práce jednotlivci ve skupině (celek řeší jeden problém), využívat skupinové diskuse, hodnocení, výběru myšlenek apod.

- Princip hledání problémů a jejich rozpoznání, výcvik citlivosti na problémy, vidět svět kriticky, pěstování otevřenosti vůči problémům a nedostatkům.

Některé činitele naopak působí na motivaci k učení negativně a učitel by se jim měl ve své praxi vyhnout. Demotivující činitele učení je možné shrnout následovně:⁵⁹

1. Autokratický styl vyučování a výchovy – učitel nařizuje, rozhoduje, kontroluje, trestá a žáci pasivně čekají na program od učitele. Žáci více poslouchají, než produkují, více je zdůrazňována disciplína a poslušnost než akceptace žáka učitelem. Memorování je častější než rozmyšlení, strach a obavy jsou častější než radost a humor.
2. Rigidita, strnulost vyučovacích metod, přístupů, úkolů, obsahu činnosti ve vyučování, fádnot.
3. Málo tvořivosti, vyučování je zaměřeno na konvergentní produkci, má se rozvíjet fantazie, imaginace, divergentní myšlení, flexibilita, originalita myšlení a řešení problémů.
4. Nízká komplexnost přípravy do života. Žák mnohokrát neví, na co mu budou osvojené poznatky v praxi, kde je bude moci využít.
5. Velké množství informací, které musí žák dostat, protože jsou předepsané učebními osnovami. Učitel je nucen projít témata vyučování, aniž by je mohl využít pro další motivaci žáků, a nemá čas na aktivizující metody a formy vyučování.
6. Důraz na školní známky, zejména pokud se jimi vyjadřuje i známka za chování. Když se klasifikuje bez individuálního hodnocení jen pomocí testů, písemek a školní úspěch se měří průměrem, žáci se zaměřují na memorování a nerozvíjejí psychické funkce důležité pro život.
7. Zdůrazňování soutěží. Demotivačně působí neustálé srovnávání s nejlepšími žáky ve třídě. Pokud se soutěží v disciplíně, ve známkách apod., může se to negativně odrazit ve fixaci vlastností osobnosti.

⁵⁹ Tamtéž

Schopnosti a dosud osvojené vědomosti a dovednosti

Aby si žák osvojil nové vědomosti a dovednosti, je třeba, aby měl již určité vědomosti a dovednosti, které jsou základem pro nové. Ty si může přinést z předchozího vyučování nebo ze zkušenosti mimo školu. V opačném případě novým vědomostem a dovednostem neporozumí, bude si je osvojovat jen s obtížemi, nebo je nezvládne vůbec. Příznivé působení dříve osvojené dovednosti na dovednost novou se nazývá přenos neboli transfer.⁶⁰

Mezery ve vědomostech a dovednostech mohou vzniknout při onemocnění a absenci, při nepříznivém citovém stavu žáka kvůli konfliktům v rodině nebo ve skupině vrstevníků, při nedostatečném pochopení, procvičení nebo zopakování učební látky atd. Učitel by měl zkontrolovat žákovy předchozí vědomosti a dovednosti, popř. doplnit jeho mezery, aby zabránil případným školním neúspěchům.

⁶⁰ ČÁP, 1997

APLIKAČNÍ ČÁST

3. CHARAKTERISTIKA A CÍL VÝZKUMU

Aplikační část této diplomové práce se zaměřuje na výzkum motivace učitele a žáka. Toto téma bylo vybráno, jelikož motivace patří mezi nejdůležitější vlastnosti osobnosti, které ovlivňují výkon jedince. Motivace je nezbytnou součástí procesu vyučování i učení se a je důležitá jak pro učitele, tak pro žáka. Často není špatný výkon žáka zapříčiněn nedostatkem znalostí, nýbrž nedostatkem motivace k učení. Motivace je důležitá také pro učitele. Pokud není pedagog dostatečně motivován k pracovní činnosti, má to negativní dopady na jeho pracovní výkon a odrazí se to především na jeho vztahu k žákům.

Aplikační část obsahuje dva výzkumy – kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní výzkum se zaměřil na učitele základních škol a zkoumal zdroje motivace v zaměstnání a míru jejich uspokojení. Výzkum identifikoval zdroje motivace, které jsou významné pro pracovní výkon učitelů, a tato situace se srovnávala s reálnou situací na jejich pracovištích.

Kvalitativní výzkum měl tři fáze. V první fázi se zkoumalo, které zdroje motivace jsou na konkrétních pracovištích učitelů uspokojovány a které jsou spíše zanedbávány. Druhá fáze výzkumu zjišťovala, které zdroje motivace obecně jsou významné pro pracovní výkon učitelů. Ve třetí fázi výzkumu se u takto vybraných položek stanovilo pořadí podle toho, jaký mají pro jednotlivé učitele význam, a poté se zjišťovalo celkové pořadí všech položek. Cílem výzkumu bylo potvrzení či vyvrácení níže uvedených výzkumných hypotéz.

Kvantitativní výzkum se zaměřil na studenty střední odborné školy 1. KŠPA v Praze 8, dálkového studia oboru Ekonomika - podnikání a zkoumal míru jejich motivace k učení. Výsledek výzkumu určil, jak je jedinec „energetizován“ k učení a na jakém stupni motivační škály se nachází. Pracovalo se s následujícími pěti stupni motivace: vysoce nadprůměrná motivace, nadprůměrná motivace, průměrná motivace, podprůměrná motivace, značně podprůměrná motivace. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaký je stav

motivace k učení u studentů dané školy a kolik procent studentů spadá do jednotlivých kategorií. Výsledek výzkumu měl potvrdit či vyvrátit zvolenou výzkumnou hypotézu.

4. VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

Kvalitativní výzkum

V kvalitativním výzkumu, který zkoumal zdroje motivace v zaměstnání a míru jejich uspokojení u učitelů, vznikly následující výzkumné problémy a výzkumné hypotézy:

1. výzkumný problém:

Jaké zdroje motivace jsou významné pro pracovní výkon učitelů?

2. výzkumný problém:

Jaké motivy jsou na pracovištích učitelů uspokojovány?

3. výzkumný problém

Jaké zdroje motivace jsou na pracovištích učitelů zanedbávány?

První výzkumný problém se týkal zdrojů motivace, které učitelé považují za významné pro svůj pracovní výkon. Práce učitele se od ostatních povolání liší svými hodnotami, které přináší společnosti. Lze na ni nahlížet jako na jisté poslání. Nelze dosáhnout pravého uspokojení z práce, pokud si učitel není vědom její důležitosti a smysluplnosti. Tento výzkumný problém vyústil v následující hypotézu:

Hypotéza č. 1:

Smysluplnosti práce a její hodnoty je nejvýznamnější zdroj motivace pro pracovní výkon učitelů.

Druhým výzkumným problémem byla otázka, jaké motivy jsou na pracovišti učitelů uspokojovány. Učitel při své práci plní velké množství činností, za které nese odpovědnost. Zvýšená odpovědnost za bezpečnost žáků, za splnění výukových cílů i jiných úkolů je součástí této profese a přispívá

k náročnosti učitelského povolání. Na základě tohoto výzkumného problému byla stanovena druhá výzkumná hypotéza:

Hypotéza č. 2:

Jedním ze tří nejvíce uspokojovaných zdrojů motivace na pracovištích je odpovědnost.

Třetím výzkumným problémem byla otázka, jaké zdroje motivace jsou na pracovišti učitelů zanedbávány. Jedním z nejdůležitějších motivačních aspektů pro zaměstnance bývá materiální ocenění pracovního místa. V souvislosti s povoláním učitele se o této otázce často diskutuje. O učitelském povolání se často tvrdí, že je materiálně nedoceno. Ne všichni s tím však souhlasí. V této souvislosti byla zvolena následující hypotéza:

Hypotéza č. 3:

Jedním ze tří nejvíce zanedbávaných zdrojů motivace na pracovištích je materiální ocenění.

Čtvrtý výzkumný problém se týkal jednotlivých učitelů. Obsahoval otázku, jaké motivy u jednotlivých pracovníků mají vliv na jejich pracovní výkon.

Kvantitativní výzkum

V kvantitativním výzkumu, který zkoumal míru motivace k učení u studentů střední odborné školy 1. KŠPA v Praze 8, dálkového studia oboru Ekonomika – podnikání, vznikly následující výzkumný problém:

4. výzkumný problém:

Do jaké míry jsou studenti dálkového studia dané školy motivováni k učení?

Jelikož výzkumný vzorek tvořili studenti dálkového studia, lze předpokládat, že míra motivace k učení bude značně vysoká, protože se tito jedinci ke studiu rozhodli dobrovolně a také si toto studium hradí z vlastních prostředků. Problémem u dálkových studentů však bývá nedostatek času. Podle průměrného věku respondentů, který byl 29 roků, se dá předpokládat, že většina z nich při studiu pracuje, popřípadě se stará o rodinu. Tato skutečnost může motivaci k učení snižovat. Předpokládáme proto, že motivace se bude pohybovat na škále v oblasti průměrné motivace.

Hypotéza č. 4:

Většina studentů dané školy má průměrnou motivaci k učení.

5. METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Metody výzkumu

K získání potřebných dat byla zvolena dotazníková metoda, jelikož se jevila pro dané výzkumy jako nejvhodnější. Při kvalitativním výzkumu byl použit dotazník „Zdroje motivace v zaměstnání a míra jejich uspokojení“ poskytnutý prof. PhDr. Miloslavem Kodým, CSc. Při výzkumu kvantitativním se jednalo o „Dotazník motivace“ rovněž poskytnutý prof. PhDr. Miloslavem Kodým, CSc.

5.2 Místo

Kvalitativního výzkumu se účastnilo pět základních škol. Dotazníky byly osobně doručeny nebo rozeslány elektronickou formou do následujících základních škol:

- ZŠ 8. května Šumperk;
- ZŠ a Klobouky;
- ZŠ Valašské Meziříčí;
- ZŠ Sofie Říčany.

Dotazníky zaměřené na kvantitativní výzkum byly osobně doručeny studentům soukromé střední odborné školy (1. KŠPA) v Praze 8 se zaměřením na ekonomickou oblast v dálkovém studiu.

5.3 Doba

Oba výzkumy se uskutečnily v časovém období leden – únor 2013.

5.4 Výzkumné soubory

Výzkumný soubor zaměřený kvalitativní výzkum se skládal z učitelů různých věkových kategorií výše zmíněných škol. Celkem bylo rozesláno 50 dotazníků. Bylo vybráno 36 vyplněných dotazníků. Návratnost činila 72 %. Tři dotazníky byly vyplněny z části nesprávně, jelikož respondenti u vybraných položek neoznačili pořadí podle důležitosti. Tyto dotazníky bylo možné použít jen pro první část výzkumu. 33 dotazníků bylo vyplněno zcela správně.

Výzkumný soubor zaměřený na kvantitativní výzkum byl tvořen studenty soukromé střední odborné školy (1. KŠPA) v Praze 8 se zaměřením na ekonomickou oblast v dálkovém studiu. Celkem bylo rozdáno 50 dotazníků. Vybráno bylo 35 vyplněných dotazníků. Návratnost tedy činila 68 %. Jeden dotazník byl vyplněn chybně a to tak, že jedna položka nebyla zodpovězena. Tento dotazník nebylo možné vyhodnotit, a byl proto vyřazen. Hodnoceno tedy bylo 34 dotazníků.

5.5 Metodika výzkumu

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum, který zkoumal zdroje motivace v zaměstnání učitelů a míru jejich uspokojení, se skládal ze tří částí. První dvě části výzkumu byly vyhodnocovány globálně, třetí část se vyhodnocovala jednotlivě u každého jedince zvlášť. V první části měli respondenti označit zdroje motivace podle toho, jak jsou na jejich pracovišti uspokojovány. Kroužkem se označovaly položky, které jsou spíše uspokojovány, čtverečkem se označovaly položky, které jsou spíše zanedbávané. Při vyhodnocování se u jednotlivých položek sečetla označení kroužkem a označení čtverečkem. Poté, co se vyhodnotilo všech dvacet položek, byly vytvořeny dvě tabulky vyjadřující rozdělení odpovědí u jednotlivých položek, jedna v absolutních číslech, druhá v procentuálním vyjádření. Na závěr se sestavilo pořadí tří nejčastěji

označovaných zdrojů motivace, které jsou na pracovištích uspokojovány a těch, které jsou na pracovištích zanedbávány.

Ve druhé části měli respondenti zakřížkovat v seznamu dvaceti zdrojů motivace šest položek (bez ohledu na předchozí úpravu), které jim pracovní zařazení musí bezpodmínečně poskytovat, aby byli dostatečně motivováni. Tato zjištění byla srovnávána s výsledky z první fáze výzkumu, která zjišťovala reálnou situaci na pracovišti učitelů. Při vyhodnocování se sledoval jednak počet označení jednotlivých položek, ale také jejich pořadí od 1 do 6, které měli respondenti těmto položkám přiřadit ve třetí fázi výzkumu podle toho, jaký mají pro ně význam. Číslem 1 se označila nejvýznamnější položka, číslem 6 nejméně významná položka. Poté byla sestavena tabulka s výsledky.

Kvantitativní výzkum

Dotazník, který byl použit v kvantitativním výzkumu, obsahoval tvrzení, se kterými respondenti mohli buď souhlasit, nebo nesouhlasit. Po přečtení každého výroku měli respondenti zakroužkovat jednu z číslic podle toho, nakolik dané tvrzení souhlasí s jejich názorem. Stupnice obsahovala následující čtyři možnosti: 0 – vůbec nesouhlasí, 1 – spíše nesouhlasí, 2 – spíše souhlasí, 3 – rozhodně souhlasí. Dotazník byl rozdělen na část A a B. Část B obsahovala podobné výroky jako část A, avšak s opačným hodnocením na stupnici. Po sečtení sumy přidělených bodů v části A a v části B se použilo následující formule, která stanovila konečné číslo: $A + (45 - B) = C$. Poté se výsledky srovnávaly s následující škálou:

95 + = vysoce nadprůměrná motivace

86 – 94 = nadprůměrná motivace

66 – 85 = průměrná motivace

51 – 65 = podprůměrná motivace

50 – 0 = značně podprůměrná motivace

6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE, DISKUSE

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum zkoumal zdroje motivace v zaměstnání a míru jejich uspokojení. V první části měli respondenti označit zdroje motivace podle toho, jak jsou na jejich pracovišti uspokojovány. Kroužkem se označovaly položky, které jsou na pracovišti spíše uspokojovány, čtverečkem se označovaly položky, které jsou na pracovišti spíše zanedbávané. Následující tabulka znázorňuje pořadí prvních tří položek, které jsou na pracovišti nejvíce uspokojované:

Tab. 3: Tři nejčastěji uspokojované motivace

Pořadí položky	Název položky	Počet respondentů v %
1.	Odpovědnost (za plnění úkolů ve vlastní „režii“)	97 %
2.	Smysluplnost práce a její hodnoty (práce, která z Vašeho hlediska vytváří něco smysluplného)	88 %
3.	Vztahy na pracovišti (otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti)	85 %
3.	Dynamika činnosti a pohyb v prostředí (neustále se něco děje)	85 %

Nejčastěji označovaným motivačním zdrojem byla položka *Odpovědnost za plnění úkolů ve vlastní „režii“*. Tuto položku volilo 97 % respondentů, což potvrzuje, že tento zdroj motivace je nejvíce uspokojovaným zdrojem motivace na pracovišti učitelů. Tento výsledek poukazuje na fakt, že učitelské povolání s sebou nese zvýšenou odpovědnost, ať už ve formě řídicích činností, které s sebou nesou odpovědnost za žáky, nebo za splnění výukových a výchovných cílů. Tato odpovědnost, se kterou se učitelé musejí vyrovnávat, přispívá k náročnosti učitelského povolání.

Na druhém místě byla položka *Smysluplnost práce a její hodnoty*. Tuto položku označilo 88 % respondentů, kteří se domnívali, že je tento motivační aspekt na jejich pracovišti uspokojován. Jak již bylo řečeno, nelze dosáhnout plného uspokojení z práce, pokud ji nepovažujeme za smysluplnou. Je pozitivním zjištěním, že je tento zdroj motivace u 88 procent respondentů na jejich pracovišti uspokojován. Učitelské povolání s sebou nese odpovědnost za budoucí generace i za prosperitu celé společnosti, proto by pocit smysluplnosti práce měl být předpokladem pro výkon tohoto povolání. Pokud učitel svoji práci bere jako pouhý zdroj obživy a materiálního zabezpečení bez hlubšího smyslu, odrazí se to jak v jeho motivaci, tak v jeho vztahu k žákům.

Na třetím místě byly následující dvě položky, které označilo 85 procent respondentů: *Vztahy na pracovišti* a *Dynamika činnosti a pohyb v prostředí*. Položka *Vztahy na pracovišti* poukazuje na skutečnosti, že otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti je pro učitele velmi důležitý. To, jaká panuje na pracovišti atmosféra a jaký mají zaměstnanci vztah ke svým kolegům a nadřízeným, hraje velkou roli v každodenní interakci a podstatným způsobem ovlivňuje motivaci k pracovnímu výkonu.

Položka *Dynamika pracovní činnosti a pohyb v prostředí* poukazuje na skutečnost, že se při práci učitele neustále něco děje a vše je v pohybu. Neexistuje den, který by byl stejný jako ten předchozí. Při pedagogické činnosti nic neustává na stejném místě. Tak jako se vyvíjí jedinci, vyvíjí se i práce s nimi. Nelze šablonovitě aplikovat jeden způsob výuky na všechny žáky. Obsahy, formy i metody vyučování by se měly neustále přizpůsobovat školní třídě i jednotlivcům.

Dále respondenti ze seznamu dvaceti zdrojů motivace označovali čtverečkem položky, které jsou na jejich pracovišti zanedbávány. Dá se předpokládat, že zaměstnanci jsou s tímto stavem nespokojeni a přáli by si, aby se situace zlepšila. Tyto výsledky poukazují na oblasti, ve kterých existuje prostor ke zlepšení, a lze je využít k případným změnám na pracovišti za účelem zvyšování motivace zaměstnanců. Následující tabulka uvádí přehled tří nejvíce zanedbávaných zdrojů motivace.

Tab. 4: Nejvíce zanedbávané zdroje motivace

Pořadí	Název položky	Počet respondentů v %
1.	Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry	73 %
2.	Morální ocenění (uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora)	55 %
3.	Materiální ocenění (např. plat, mzda a jiné hmotné odměny)	39 %

Nejčastěji označovaným zdrojem motivace, který je na pracovišti zanedbáván, byla položka *Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry*. Tuto položku označilo 73 procent dotazovaných učitelů. Vyšlo najevo, že pracovní pozice jsou velmi neměnné a učitelé nemají možnost se posouvat na kariérním žebříčku. Služební postup na pracovišti je omezen velikostí školy, množstvím vedoucích pracovníků a počtem zaměstnanců. Čím menší škola, tím je možnost služebního postupu pravděpodobně menší. Zdá se však, že učitelé mají ochotu a přání postupovat na kariérním žebříčku výš a tím zlepšovat svoje pracovní postavení. Této příležitosti by měli zaměstnavatelé využít a vytvořit více možností pro služební postup. Je pravděpodobné, že poskytnutí více příležitostí ke kariérnímu růstu bude mít za následek zvýšení motivace a zlepšení pracovního výkonu mnoha učitelů.

Na druhém místě byla položka *Morální ocenění*, kterou označilo 55 procent dotazovaných. Jednalo se o uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora. Tento motivační faktor je velmi významný a neměl by být ze strany zaměstnavatelů zanedbáván. Každého člověka potěší, když se mu dostane uznání ze strany zaměstnavatele za splněný úkol či splněný cíl. Nebývají to jen úspěchy v akademické oblasti. Učitelé musejí často řešit složité kázeňské i jiné výchovné problémy a to bývá mnohdy velmi náročné. Vyjádřit uznání je přitom docela snadné a nenákladné. Malá pozornost ve formě slovního ocenění může vést ke zvýšení motivace i pracovního výkonu.

Třetí nejčastěji označovaná položka byla *Materiální ocenění*, kterou označilo 39 procent dotazovaných. Materiální ocenění, jako je plat, mzda a jiné hmotné odměny, bývá jedním z hlavních motivačních faktorů při volbě povolání. O učitelském povolání se často tvrdí, že je materiálně nedoceno. Zjištěné výsledky poukazují na skutečnost, že i když je tato položka mezi třemi nejvíce označovanými položkami, které poukazují na zanedbávané motivační zdroje, 61 procent dotazovaných je se svým platem spokojeno. Poskytnutí vysokého materiálního ohodnocení není ze strany zaměstnavatele snadné z důvodu nedostatku financí v sektoru školství. Soukromé školy jsou na tom jistě lépe než školy státní. Výzkumný vzorek obsahoval šest učitelů ze soukromé základní školy, z nichž pouze jeden označil materiální ohodnocení za zanedbávané.

Ve druhé části měli respondenti označit v seznamu dvaceti zdrojů motivace šest položek, které jim pracovní zařazení musí bezpodmínečně poskytnout, aby byli dostatečně motivováni. Přehled tří nejčastěji označovaných položek je prezentován v následující tabulce:

Tab. 5: Motivy významné pro pracovní výkon učitelů

Pořadí	Název položky	Počet označení v %
1.	Smysluplnost práce a její hodnoty (práce, která z Vašeho hlediska vytváří něco smysluplného)	12,6 %
1.	Jistota (jisté pracovní místo, sociální zabezpečení)	12,6 %
2.	Morální ocenění (uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora)	12 %
2.	Materiální ocenění (např. plat, mzda a jiné hmotné odměny)	12 %
3.	Vztahy na pracovišti (otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti)	11 %

Na prvním místě se umístily dvě položky. Byla to jednak položka *Smysluplnost práce a její hodnoty* a jednak položka *Jistota*. Obě tyto položky označilo 12,6 % respondentů. Jistota pracovního místa a s tím související sociální zabezpečení patří k nejdůležitějším motivačním faktorům při volbě zaměstnání. Při výběru pracovního místa jedinec nepřihlíží pouze k materiálnímu ohodnocení, ale také k tomu, na jakou dobu mu zaměstnavatel dané místo poskytne. Je evidentní, že u velkého počtu učitelů hraje tento aspekt klíčovou roli a má významnou motivační hodnotu.

Je nesporné, že učitelské povolání má ve společnosti nezastupitelné místo a má klíčový význam pro prosperitu celého národa i budoucích generací. Proto s sebou nese značnou míru odpovědnosti. Učitelské povolání je ale rovněž jedním z těch, které může jedinci přinést velké uspokojení z práce. Je tedy pozitivním zjištěním, že položka *Smysluplnost práce a její hodnoty* se vyskytl u tolika respondentů. Tato položka byla rovněž nejčastěji označována číslem 1, tedy jako nejdůležitější zdroj motivace.

Na druhém místě se rovněž umístily dvě položky: *Morální ocenění* a *Materiální ocenění*. Označilo je 12,1 % respondentů. Zajímavou skutečností je, že obě položky se rovněž umístily mezi prvními třemi nejvíce zanedbávanými zdroji motivace. Ačkoli jsou tyto položky považovány za velmi významné zdroje motivace, jsou zaměstnavateli opomíjeny. Z toho vyplývá, že v těchto oblastech se vyskytuje největší prostor pro zlepšení.

Na třetím místě skončila položka *Vztahy na pracovišti*. Otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti byl důležitý pro pracovní výkon 10,6 % respondentů. Tato položka rovněž získala 3. místo mezi nejvíce uspokojovanými zdroji motivace na pracovištích učitelů.

Ve třetí části tohoto výzkumu měli respondenti u takto vybraných šesti položek uvést pořadí čísla 1 – 6 podle toho, jaký pro ně mají význam. Lze říci, že výsledky této části výzkumu jsou velmi podobné výsledkům druhé části výzkumu. Číslem 1 byly nejčastěji označeny následující položky: *Smysluplnost práce a její hodnoty* (6 % respondentů), *Materiální ocenění* (4 % respondentů), *Morální ocenění* (2 % respondentů), *Jistota pracovního místa* (2 % respondentů).

Číslem 2 byly nejčastěji označeny následující položky: Jistota pracovního místa (4 % respondentů), Materiální ocenění (4 % respondentů), Vztahy na pracovišti (3 % respondentů), Smysluplnost práce a její hodnoty (2 % respondentů).

Číslem 3 byly nejčastěji označeny následující položky: Morální ocenění (4 % respondentů), Jistota pracovního místa (3 % respondentů), Vztahy na pracovišti (3 % respondentů), Smysluplnost práce a její hodnoty (3 % respondentů). Následující seznam ukazuje pořadí prvních tří položek u všech 33 respondentů. Seznam je seřazen podle abecedy.

Tab. 6: Pořadí prvních tří položek podle významu

Jméno respondenta	Pořadí vybraných šesti položek
Bieliková	1. Morální ocenění 2. Možnosti služebního postupu 3. Další vzdělávání
Bláhová	1. Materiální ocenění 2. Jistota (jisté pracovní místo, sociální zabezpečení) 3. Smysluplnost práce a její hodnoty
Cyrusová	1. Vztahy na pracovišti 2. Materiální ocenění 3. Další vzdělávání
Dagmar	1. Jistota 2. Vztahy na pracovišti 3. Morální ocenění
Edita	1. Jistota 2. Materiální ocenění 3. Vztahy na pracovišti
Eva	1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Jistota 3. Vztahy na pracovišti
Fantová	1. Smysluplnost práce a její hodnoty

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Jistota 3. Samostatnost a nezávislost
Gaberová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Morální ocenění 2. Jistota 3. Další vzdělávání
Hana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jistota 2. Materiální ocenění 3. Smysluplnost práce a její hodnoty
Hudečková	<ol style="list-style-type: none"> 1. Samostatnost a nezávislost 2. Vztahy na pracovišti 3. Morální ocenění
Irena	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jistota 2. Materiální ocenění 3. Smysluplnost práce a její hodnoty
Jana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Samostatnosti a nezávislost 3. Klidná práce
Lenka	<ol style="list-style-type: none"> 1. Další vzdělávání 2. Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry 3. Mnohostrannost pracovní činnosti
Machačík	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Materiální ocenění 3. Jistota
Machálková	<ol style="list-style-type: none"> 1. Morální ocenění 2. Smysluplnost práce a její hodnoty 3. Možnost seberealizace
Monika	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Vztahy na pracovišti 3. Morální ocenění
Novotná	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Vztahy na pracovišti 3. Morální ocenění

Pavčina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Jistota 3. Materiální ocenění 4. Morální ocenění
Plosová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální ocenění 2. Jistota 3. Morální ocenění
Pokorná	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Materiální ocenění 3. Jistota
Porubová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vztahy na pracovišti 2. Pracovat v týmu 3. Smysluplnost práce a její hodnoty
Požárová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Morální ocenění 2. Jistota 3. Možnost seberealizace
Runarová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální ocenění 2. Morální ocenění 3. Vztahy na pracovišti
Sedláková	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální ocenění 2. Jistota 3. Smysluplnost práce a její hodnoty
Skaličanová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální ocenění 2. Image pracoviště 3. Další vzdělávání
Soňa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální ocenění 2. Smysluplnost práce a její hodnoty 3. Vztahy na pracovišti
Štenclová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiální ocenění 2. Smysluplnost práce a její hodnoty 3. Jistota
Šumová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Samostatnost a nezávislost 3. Morální ocenění
Veronika	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vztahy na pracovišti 2. Materiální ocenění 3. Morální ocenění
Vítková	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Vztahy na pracovišti 3. Tvořivost
Vladimíra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mnohostrannost pracovní činnosti 2. Smysluplnost práce a její hodnoty 3. Vztahy na pracovišti
Zavřelová	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smysluplnost práce a její hodnoty 2. Materiální ocenění 3. Jistota
Zdeněk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vztahy na pracovišti 2. Klidná práce 3. Smysluplnost práce a její hodnoty

Kvantitativní výzkum

V kvantitativním výzkumu, který zkoumal míru motivace k učení. Výsledky, které zjišťují, jak je jedinec “energetizován” k učení, jsou prezentovány v tabulce 7 a grafu 1. Jak je zřejmé z výsledků tohoto výzkumu, největší procento respondentů patří do kategorie průměrné motivace (47 %). Hypotézu č. 4 proto nelze vyvrátit. Jak bylo řečeno výše, jedná se o studenty dálkového studia oboru Ekonomika - podnikání, jejichž průměrný věk je 29 roků. Lze proto předpokládat, že tito jedinci chodí do zaměstnání a někteří z nich musejí zabezpečovat svoji rodinu. Tato skutečnost může mít negativní vliv na stupeň jejich motivace k učení.

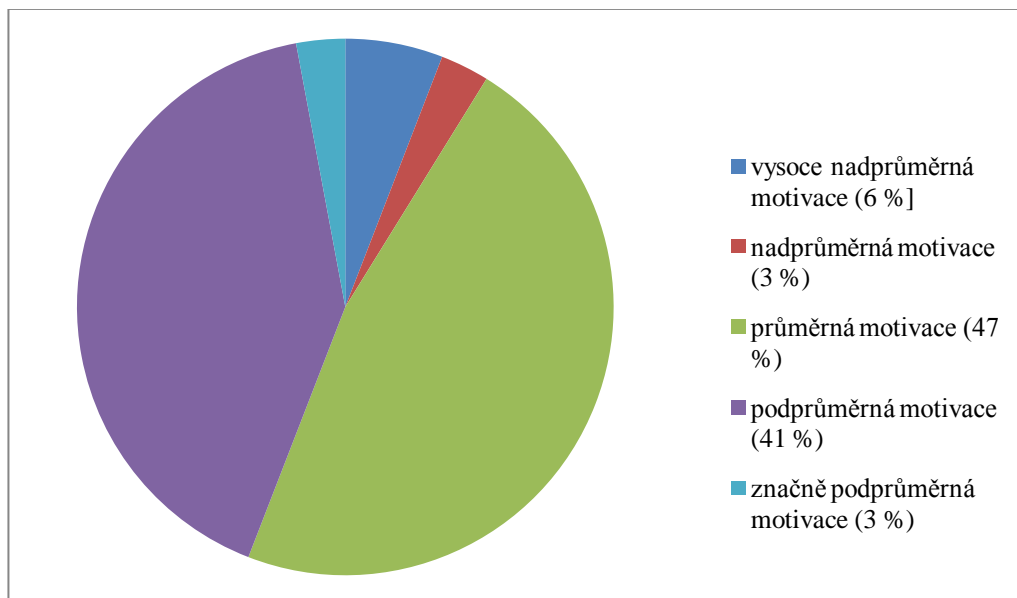
Překvapivých 41 % tvořili jedinci s podprůměrnou motivací. Tento výsledek poukazuje na skutečnost, že u necelé poloviny studentů je motivace

nižší, než se předpokládalo. Pouze 6 % respondentů lze zařadit mezi ty, jejichž motivace je vysoce nadprůměrná. Nejnižší procento respondentů tvořili jedinci s nadprůměrnou motivací a také ti, jejichž motivace je značně podprůměrná (3%).

Tab. 7: Výsledky dotazníku motivace v %

Stupeň motivace	Počty respondentů v procentech
Vysoce nadprůměrná motivace	6 %
Nadprůměrná motivace	3 %
Průměrná motivace	47 %
Podprůměrná motivace	41 %
Značně podprůměrná motivace	3 %
Souhrn	100 %

Graf 1: Výsledky dotazníku motivace v %



7. ZÁVĚRY VÝZKUMU, DOPORUČENÍ, PROGNOZA

Kvalitativní výzkum ukázal, že největší prostor pro zvýšení motivace učitelů existuje v následujících dvou oblastech: materiální ocenění a morální ocenění. Tyto dvě položky učitelé považují za jedny z nejdůležitějších zdrojů motivace, zároveň jsou však na jejich pracovištích nejvíce zanedbávány. Hypotézu č. 3 proto nelze vyvrátit. Zlepšení materiálního i morálního ocenění ze strany zaměstnavatelů by pravděpodobně mělo za následek zvýšení motivace a pracovního výkonu učitelů.

Zajímavým zjištěním je, že ačkoli výzkum ukázal, že nejvíce zanedbávaným zdrojem motivace na pracovišti je možnost pracovního postupu a pracovní kariéry, tento aspekt nepovažují učitelé za významný pro svůj pracovní výkon. Zlepšení v oblasti by pravděpodobně nepřineslo výrazné zlepšení ve výkonu učitelů.

Nejvíce uspokojovaným zdrojem motivace na pracovištích byla odpovědnost za plnění úkolů ve vlastní „režii“, čímž se potvrdila hypotéza č. 2. Výzkum však ukázal, že ani tuto položku učitelé nepovažují za významnou pro zvýšení motivace a pracovního výkonu, jelikož ji označilo velmi nízké procento respondentů.

Nejpozitivnějšími zjištěními kvalitativního výzkumu byly tři výsledky. Prvním z nich je skutečnost, že smysluplnost práce a jejích hodnot je nejdůležitějším motivem pro pracovní výkon učitelů a zároveň jedním z těch, které jsou na pracovištích nejvíce uspokojovány. Hypotézu č. 1 tudíž nelze vyvrátit. Stejný výsledek byl zjištěn u položky vztahy na pracovišti. Otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti je rovněž jedním z nejdůležitějších motivačních faktorů pro učitele a zároveň patří mezi nejvíce uspokojované zdroje motivace na pracovištích. Třetím zdrojem motivace, u kterého se projevil právě popsáný vztah, je jistota pracovního místa.

Kvantitativní výzkum ukázal, že ačkoli téměř polovina respondentů má průměrnou motivaci k učení, druhou polovinu tvoří studenti, jejichž motivace k

učení je podprůměrná. Jen velmi malé procento tvoří jedinci s nadprůměrnou a vysoce nadprůměrnou motivací. Tento výsledek poukazuje na skutečnost, že studenti dané školy nejsou příliš „energetizováni“ k učení. Důvody pro takto nízká skóre v testu motivace mohou být individuální, ale mohou také něco vypovídat o kvalitě dané školy, jejích zaměstnanců a o způsobu, jakým motivují své studenty. Zlepšení v oblasti motivování studentů k učení by pravděpodobně zlepšilo prestiž dané školy a zvýšilo zájem o studium daného oboru.

ZÁVĚR

Je nesporné, že učitelské povolání má ve společnosti nezastupitelné místo a má klíčový význam pro prosperitu celého národa i budoucích generací. Z tohoto důvodu s sebou nese značnou míru odpovědnosti. Často bývá velmi náročné, neboť učitel se musí při výkonu svého povolání zaměřovat nejen na vzdělávací oblast, ale také na oblast výchovnou, což přináší nutnost řešit četné problémové situace.

Učitelské povolání je ale rovněž jedním z těch, které může jedinci přinést radost a uspokojení z práce. Existuje jen málo povolání, kde se lze setkat s tak velkým nadšením z nově objeveného poznatku nebo z osvojení nové dovednosti. Mezi klady učitelského povolání patří také možnost neustále se rozvíjet a seberealizovat. Učitel si vytváří kladné vztahy s žáky i s jejich rodiči a neustále se zdokonaluje ve svých odborných znalostech a komunikačních dovednostech.

Při tom hraje velmi významnou roli osobnost učitele. Lze tvrdit, že povolání učitele je určité poslání, pro které by měl mít člověk kromě odborných znalostí a dovedností i určité psychické předpoklady a vlastnosti. Do jaké míry žáci spolupracují a jsou ochotni se učit, je z velké části ovlivněno osobností učitele a jeho přístupem k žákům. Pokud si učitel s žáky vytvoří kladné vztahy, získá přirozenou autoritu a žáci jsou více motivováni k učení. V opačném případě vzniká u žáků nezájem o učení i o školu vůbec, což má negativní dopady na jejich prospěch i chování.

Motivace je důležitá jak pro žáky, tak pro učitele. Je nutné, aby byl učitel dostatečně motivován ke své práci a aby mu jeho zaměstnání tyto motivační zdroje uspokojovalo. Kromě materiálních odměn by učitel ve své práci měl spatřovat také její smysl. Bez pocitu smysluplnosti nemůže svou práci dělat s dostatečným úsilím a s nadšením, které potom přenáší na své žáky. Nejpozitivnějším zjištěním této diplomové práce je skutečnost, že smysluplnost práce a její hodnoty představuje významný motivační faktor u velmi vysokého procenta učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MONOGRAFIE

- ADLER, A. *Psychologie dětí*. Praha: Práh, 1994, ISBN 80-85809-22-2.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007.
- DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-766-3.
- DRZOTA, S. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971.
- ĎURIČ, L. a kol. *Psychológia a škola X. Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*. Bratislava: SPN 1986.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2000.
- GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-6.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HVOZDÍK, J. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- CHLUP, O. et al. *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
- KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-121-2.
- KOHOUTEK, R. et al. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996.
- KONEČNÝ, R. a kol. *Problémy psychologického vývoje osobnosti*. Praha: Akademia, 1978.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠ J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 1999.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Hradec Králové: Lékařská fakulta UK, 1998
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009.

- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-831-7.
- NOVOTNÁ, L. *Psychopatologie pro učitele*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2000.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 2008.
- PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran*. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-56-9.
- PROKEŠ, J. *Nečítankové dospívání*. Brno: JOTA, 1994, ISBN 80-210-0873-3.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007.
- RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- RONETOVÁ, U. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-370-6.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- SCHMIDT, H. D. *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia, 1978.
- SPILOKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. a kol. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2007.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0181-8.
- VALIŠOVÁ, A. et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007.
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-830-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-800-7.

ČLÁNKY

KODÝM, M. *Pojmová a terminologická výstavba třídy schopností.*

Československá psychologie, roč. XXXIV, č. 1, 1990.

KODÝM, M. *Proces transformace vloh ve schopnosti a kompetence.* Praha:

UJAK, 2013.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro učitele	I
Příloha B – Dotazník motivace pro žáky	II
Příloha C – Přehled odpovědí učitelů v absolutních číslech	III
Příloha D – Přehled odpovědí učitelů v %	IV
Příloha E – Motivy významné pro pracovní výkon učitelů	V
Příloha F – Motivy významné pro pracovní výkon učitelů v %	VI
Příloha G – Přehled položek a jejich přiřazených hodnot	VII
Příloha H – Výsledky testu motivace pro žáky	VIII

PŘÍLOHY

Příloha I

Dotazník pro učitele

ZDROJE MOTIVACE V ZAMĚSTNÁNÍ A MÍRA JEJICH USPOKOJENÍ

Jméno: **Věk**

Název / Adresa pracoviště:

Pracovní zařazení:

Délka pracovního poměru:

1. Označte všechny položky v níže uvedeném seznamu podle toho, jak jsou na vašem pracovišti uspokojovány:

jsou spíše uspokojovány jsou spíše zanedbávány

- Morální ocenění (uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora)
- Další vzdělávání (možnosti dalšího rozvoje, poznávání a vzdělávání)
- Jistota (jisté pracovní místo, sociální zabezpečení)
- Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry
- Image pracoviště (jeho postavení, pověst – těší se vážnosti, má dobré jméno)
- Pracovní prostředí (pracoviště je uspořádáno a vybaveno technicky i esteticky vyhovujícím způsobem)
- Materiální ocenění (např. plat, mzda a jiné hmotné odměny)
- Tvořivost (tvorba nových idejí, programů, struktur)
- Samostatnost a nezávislost (v rozhodování o náplni a realizaci pracovní funkce v organizační struktuře)

- Organizovanost práce (jasné pokyny, přehledný úsek práce)
- Vztahy na pracovišti (otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti)
- Klidná práce (časové termíny nejsou napjaté, práce na jednom místě, práce neohrožuje)
- Dynamika činnosti a pohyb v prostředí (neustále se něco děje)
- Mnohostrannost pracovní činnosti (různé, střídavé oblasti úkonů)
- Odpovědnost (za plnění úkolů ve vlastní „režii“)
- Práce s lidmi na veřejnosti (neustálý kontakt s veřejností)
- Pracovat sám (pracovat na úkolech bez kolegiálního kontaktu)
- Pracovat v týmu (úzce spolupracovat s ostatními na společných cílech)
- Smysluplnost práce a její hodnoty (práce, která z Vašeho hlediska vytváří něco smysluplného)
- Možnost seberealizace
- Jiné

Výsledek ad 1)



.....



.....

2. *Nyní zakřížkujte ve výše uvedeném seznamu šest položek (bez ohledu na vaši předchozí úpravu), které vám pracovní zařazení musí bezpodmínečně poskytovat, abyste byl/-a dostatečně motivován/-a.*

Výsledek ad 2)



.....



.....

3. *U takto vybraných šesti položek uveďte jejich pořadí čísla 1 – 6, podle toho, jaký pro vás mají význam.*

Příloha II

Dotazník motivace pro žáky

DOMO

Registr. č.: Věk: Datum:

Forma studia: Stud. zaměření:

instrukce

V tomto dotazníku jsou uvedena některá tvrzení, se kterými můžete buď souhlasit, nebo nesouhlasit.

Každý výrok si pozorně přečtete a zakroužkováním jedné z číslic podle dále uvedené stupnice zaznamenejte, nakolik dané tvrzení souhlasí s Vaším názorem.

0 VŮBEC NESOUHLASÍ

1 SPÍŠE NESOUHLASÍ

2 SPÍŠE SOUHLASÍ

3 ROZHODNĚ SOUHLASÍ

Čas na vyplnění dotazníku není nikterak omezen, pracujte však rychle a u žádné z položek se zbytečně nezastavujte.

1. Když nemám dva – tři dny co na práci, ztrácím klid..... 0 1 2 3
2. V práci potřebuji málo přestávek na odpočinek 0 1 2 3
3. Víím, že mě mí kolegové považují za pracovitého člověka 0 1 2 3
4. Při výkonu činnosti jsem zvyklý spoléhat pouze na sebe 0 1 2 3
5. Vždy, když mám splnit důležitý úkol, nepřemýšlím o ničem jiném..... 0 1 2 3
6. Ke konci dovolené (prázdnin) se obvykle těším, že půjdu opět brzo do práce 0 1 2 3
7. Raději se stýkám s lidmi, kteří umějí usilovně pracovat..... 0 1 2 3
8. K dosahování dobrých výsledků v práci (při studiu) mi přispívá soutěživost mezi spolupracovníky (spolužáky) ... 0 1 2 3
9. Když jsem přesvědčen, že jsem na správné cestě, jsem ochoten jít do krajnosti 0 1 2 3
10. Když nemám co na práci, necítím se ve své kůži 0 1 2 3
11. K dosažení dobrých výsledků v činnosti (studiu, práci apod.) potřebuji ocenění a uznání (rodičů, učitele, spolužáků, vedoucího apod.) 0 1 2 3
12. Jsem ochoten zvýšit svůj výkon, abych získal vážnost svého okolí 0 1 2 3
13. Můj výkon nesníží ani monotónní a nezajímavá činnost 0 1 2 3
14. K dosažení spokojenosti potřebuji, abych vynikal mezi ostatními 0 1 2 3
15. Pro kvalitní výkon je důležitá přiměřená odměna 0 1 2 3
16. Jsem ochoten zvýšit aktivitu své činnosti, jestliže její výsledky prospějí jiným 0 1 2 3
17. Rozzlobí mne, když vidím zbytečnou činnost 0 1 2 3
18. Pracuji obvykle houževnatě, abych pronikl mezi nejlepší 0 1 2 3
19. Snažím se vždy, jaksi ze zásady, dokončit započaté úkoly 0 1 2 3
20. Jdu za svým cílem i za cenu riskování 0 1 2 3
21. Řeším rád rozličné hádanky, křížovky, rébusy, kvízy a Hlavalamy 0 1 2 3
22. Když dělám něco, na čem záleží, tak mám na mysli spíše

- úspěch, než pochybnosti, že se to nepodaří a všechno selže ... 0 1 2 3
23. Dám se snadno „vyhecovat“ k soutěži 0 1 2 3
24. Inspirují mne k napodobování mimořádné lidské výkony
(objevitelské, sportovní, umělecké) 0 1 2 3
25. Při kolektivním rozhodování jsem iniciativní 0 1 2 3

A

26. Horlivost nepatří k mým základním vlastnostem 0 1 2 3
27. Překážky oslabují mé rozhodnutí dosáhnout cíle 0 1 2 3
28. Někdy odkládám to, co je třeba udělat hned 0 1 2 3
29. Jsem méně ctizádnostivý než jiní lidé 0 1 2 3
30. Moji přátelé mě někdy považují za poněkud pohodlného 0 1 2 3
31. Když se mi něco nedaří, jsem netrpělivý 0 1 2 3
32. Obvykle věnuji málo pozornosti výsledkům své činnosti 0 1 2 3
33. Mnohé, co podnikám, nedotáhnu do konce 0 1 2 3
34. Závidím lidem, kteří nejsou příliš zahrnuti prací 0 1 2 3
35. Napětí při práci (studiu) snižuje moji výkonnost 0 1 2 3
36. Je pro mne lehké zapomenout na práci, jakmile skončím
pracovní dobu 0 1 2 3
37. Situace, ve kterých se lidé snaží „blýsknout“ svými
výkony, mne spíše odpuzují 0 1 2 3
38. Převládá u mne obvykle strach z případného neúspěchu
nad touhou po úspěchu v důležité činnosti 0 1 2 3
39. Potlačuji svou trému velmi těžce a raději se proto
takovým situacím vyhýbám 0 1 2 3
40. Vadí mi obdivování a chvála, když se mi něco povede 0 1 2 3

B

$$\begin{array}{c} A \\ \square \end{array} + \begin{array}{c} 45 - B \\ \square \end{array} = \begin{array}{c} C \\ \square \end{array}$$

Příloha III

Přehled odpovědí učitelů v absolutních číslech

Číslo položky	Počet respondentů		
	Spíše uspokojovány	Spíše zanedbávány	Souhrn
1.	15	18	33
2.	23	10	33
3.	24	9	33
4.	9	24	33
5.	25	8	33
6.	26	7	33
7.	20	13	33
8.	27	6	33
9.	25	8	33
10.	23	10	33
11.	28	5	33
12.	23	10	33
13.	28	5	33
14.	25	8	33
15.	32	1	33
16.	21	12	33
17.	27	6	33
18.	26	7	33
19.	29	4	33
20.	22	11	33
Celkem	478	182	660

Příloha IV

Přehled odpovědí učitelů v %

Číslo položky	Počet respondentů v %		
	Spíše uspokojovány	Spíše zanedbávány	Souhrn
1.	45	55	100
2.	70	30	100
3.	73	27	100
4.	27	73	100
5.	76	24	100
6.	79	21	100
7.	61	39	100
8.	82	18	100
9.	76	24	100
10.	70	30	100
11.	85	15	100
12.	70	30	100
13.	85	15	100
14.	76	24	100
15.	97	3	100
16.	64	36	100
17.	82	18	100
18.	79	21	100
19.	88	12	100
20.	67	33	100

Příloha V

Motivy významné pro pracovní výkon učitelů

Název položky	Počet označení
Smysluplnost práce a její hodnoty (práce, která z Vašeho hlediska vytváří něco smysluplného)	25
Jistota (jisté pracovní místo, sociální zabezpečení)	25
Morální ocenění (uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora)	24
Materiální ocenění (např. plat, mzda a jiné hmotné odměny)	24
Vztahy na pracovišti (otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti)	21
Samostatnost a nezávislost (v rozhodování o náplni a realizaci pracovní funkce v organizační struktuře)	13
Pracovní prostředí (pracoviště je uspořádáno a vybaveno technicky i esteticky vyhovujícím způsobem)	10
Další vzdělávání (možnosti dalšího rozvoje, poznávání a vzdělávání)	9
Možnost seberealizace	8
Mnohostrannost pracovní činnosti (různé, střídavé oblasti úkonů)	7
Tvořivost (tvorba nových idejí, programů, struktur)	7
Klidná práce (časové termíny nejsou napjaté, práce na jednom místě, práce neohrožuje)	6
Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry	4
Organizovanost práce (jasné pokyny, přehledný úsek práce)	4
Image pracoviště (jeho postavení, pověst – těší se vážnosti, má dobré jméno)	3
Pracovat v týmu (úzce spolupracovat s ostatními na společných cílech)	3

Dynamika činnosti a pohyb v prostředí (neustále se něco děje)	2
Odpovědnost (za plnění úkolů ve vlastní „režii“)	2
Pracovat sám (pracovat na úkolech bez kolegiálního kontaktu)	1
Práce s lidmi na veřejnosti (neustálý kontakt s veřejností)	0
Celkem	198

Příloha VI

Motivy významné pro pracovní výkon učitelů v %

Název položky	Počet označení v %
Smysluplnost práce a její hodnoty (práce, která z Vašeho hlediska vytváří něco smysluplného)	12,63 %
Jistota (jisté pracovní místo, sociální zabezpečení)	12,63 %
Morální ocenění (uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora)	12,12 %
Materiální ocenění (např. plat, mzda a jiné hmotné odměny)	12,12 %
Vztahy na pracovišti (otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti)	10,61 %
Samostatnost a nezávislost (v rozhodování o náplni a realizaci pracovní funkce v organizační struktuře)	6,57 %
Pracovní prostředí (pracoviště je uspořádáno a vybaveno technicky i esteticky vyhovujícím způsobem)	5,05 %
Další vzdělávání (možnosti dalšího rozvoje, poznávání a vzdělávání)	4,55 %
Možnost seberealizace	4,04 %
Mnohostrannost pracovní činnosti (různé, střídavé oblasti úkonů)	3,54 %
Tvořivost (tvorba nových idejí, programů, struktur)	3,53 %
Klidná práce (časové termíny nejsou napjaté, práce na jednom místě, práce neohrožuje)	3,03 %
Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry	2,02 %
Organizovanost práce (jasné pokyny, přehledný úsek práce)	2,02 %
Image pracoviště (jeho postavení, pověst – těší se vážnosti, má dobré jméno)	1,51 %
Pracovat v týmu (úzce spolupracovat s ostatními na společných cílech)	1,51 %

Dynamika činnosti a pohyb v prostředí (neustále se něco děje)	1,01 %
Odpovědnost (za plnění úkolů ve vlastní „režii“)	1,01 %
Pracovat sám (pracovat na úkolech bez kolegiálního kontaktu)	0,50 %
Práce s lidmi na veřejnosti (neustálý kontakt s veřejností)	0,00 %
Celkem	100,00 %

Příloha VII

Přehled položek a jejich přiřazených hodnot

Číslo a název položky	Přiřazené hodnoty	Celkový počet označení
1. Morální ocenění (uznání a jiné reakce představených na pracovní výkon, které působí jako podpora)	1111223333 3334445555 5556	24
2. Další vzdělávání (možnosti dalšího rozvoje, poznávání a vzdělávání)	133335556	9
3. Jistota (jisté pracovní místo, sociální zabezpečení)	1111222222 2233333444 45666	25
4. Možnosti služebního postupu a pracovní kariéry	2266	4
5. Image pracoviště (jeho postavení, pověst – těší se vážnosti, má dobré jméno)	256	3
6. Pracovní prostředí (pracoviště je uspořádáno a vybaveno technicky i esteticky vyhovujícím způsobem)	4445556666	10
7. Materiální ocenění (např. plat, mzda a jiné hmotné odměny)	111111222 2222234445 5666	24
8. Tvořivost (tvorba nových idejí, programů, struktur)	3444455	7
9. Samostatnost a nezávislost (v rozhodování o náplni a realizaci pracovní funkce v organizační struktuře)	1223445556 666	13
10. Organizovanost práce (jasné pokyny, přehledný úsek práce)	4466	4
11. Vztahy na pracovišti (otevřený, přímý a přátelský způsob vzájemného styku na pracovišti)	112222333 3344444555 6	21
12. Klidná práce (časové termíny nejsou napjaté, práce na jednom místě, práce neohrožuje)	234556	6
13. Dynamika činnosti a pohyb v prostředí (neustále se něco děje)	46	2
14. Mnohostrannost pracovní činnosti (různé, střídavé oblasti úkonů)	1355666	7
15. Odpovědnost (za plnění úkolů ve vlastní „režii“)	45	2
16. Práce s lidmi na veřejnosti (neustálý kontakt	-	0

s veřejností)		
17. Pracovat sám (pracovat na úkolech bez kolegiálního kontaktu)	6	1
18. Pracovat v týmu (úzce spolupracovat s ostatními na společných cílech)	256	3
19. Smysluplnost práce a její hodnoty (práce, která z Vašeho hlediska vytváří něco smysluplného)	1111111111 1222233333 44566	25
20. Možnost seberealizace	33445666	8
Celkem	-	198

Příloha VIII

Výsledky testu motivace pro žáky

Registrační číslo respondenta	Skóre	Výsledek
12	101	vysoce nadprůměrná motivace
31	97	vysoce nadprůměrná motivace
13	92	nadprůměrná motivace
20	84	průměrná motivace
6	83	průměrná motivace
22	81	průměrná motivace
7	80	průměrná motivace
14	77	průměrná motivace
18	76	průměrná motivace
28	75	průměrná motivace
9	75	průměrná motivace
26	75	průměrná motivace
2	75	průměrná motivace
24	72	průměrná motivace
33	71	průměrná motivace
21	70	průměrná motivace
32	70	průměrná motivace
27	69	průměrná motivace
1	66	průměrná motivace
8	65	podprůměrná motivace
17	65	podprůměrná motivace
5	64	podprůměrná motivace
30	64	podprůměrná motivace
16	63	podprůměrná motivace
29	62	podprůměrná motivace
15	61	podprůměrná motivace

19	60	podprůměrná motivace
23	58	podprůměrná motivace
25	58	podprůměrná motivace
3	57	podprůměrná motivace
10	56	podprůměrná motivace
11	55	podprůměrná motivace
34	53	podprůměrná motivace
4	50	značně podprůměrná motivace

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Pokorná

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Osobnost učitele a žáka v procesu vyučování

Rok: 2013

Počet stran bez příloh: 71

Celkový počet stran příloh: 15

Počet titulů české literatury a pramenů: 37

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.