

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Marie Glozová

Osobnost učitele

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, veškeré informace a zdroje, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 7.7. 2020

.....

Marie Glozová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Tereze Buchtové, Ph.D. za její odborné vedení práce, za její cenné rady, nápady a připomínky při realizaci této bakalářské práce. Ráda bych také poděkovala své rodině a příteli za trpělivost a podporu při psaní mé práce. Dále děkuji učitelům a žákům základních škol a gymnázia za jejich ochotu a umožnění výzkumu pro tuto práci.

Obsah

Úvod.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Osobnost učitele	8
1.1 Profesní přesvědčení učitele	9
1.2 Charakterové vlastnosti učitele	10
1.3 Kognitivní procesy učitele	11
1.4 Typologie učitele	12
1.4.1 Hippokratova typologie	12
1.4.2 Döringova typologie	13
1.4.3 Lukova typologie	13
1.4.4 Caselmannova typologie	14
1.4.5 Lewinova typologie.....	15
1.4.6 Typologie podle H. H. Andersona.....	15
1.4.7 Novější typologie.....	15
2 Profesionální kvalifikace učitele	17
2.1 Kompetence učitele	18
2.2 Sebereflexe	19
2.3 Komunikace učitele.....	20
2.3.1 Pedagogická komunikace	21
2.3.2 Mluvený projev učitele.....	22
2.3.3 Nonverbální komunikace učitele.....	22
2.3.4 Komunikace učitele činem	23
2.4 Speciální schopnosti učitele	23
3 Interakce ve škole	25
3.1 Vyučování jako mnohostranný proces.....	26
3.2 Reflexe žáků na učitele	28
II. EMPIRICKÁ ČÁST	30
4 Výzkum.....	31
4.1 Cíl výzkumu.....	31
4.2 Výzkumné otázky	31
4.3 Předpoklady výzkumu.....	31
4.4 Použité výzkumné metody.....	32
4.5 Tvorba výzkumného nástroje	32
4.6 Vymezení vzorku respondentů	32
4.7 Plán výzkumu	33

4.8 Výsledky výzkumu	34
4.9 Závěr výzkumu	55
Závěr	56
Seznam použitých zkratk	58
Seznam použité literatury	59
Internetové zdroje	64
Seznam příloh	65

Úvod

„Průměrný učitel říká. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel předvádí. Skvělý učitel inspiruje.“¹

W. A. Ward

Tématem této bakalářské práce je „Osobnost učitele“. Osobnost učitele vždy byla a vždy bude neodmyslitelnou součástí naší společnosti. Učitel je jednou z prvních autorit, se kterými se dítě setkává. Ve vztahu mezi učitelem a žákem by měla fungovat určitá důvěra a profesionalita, která je pro dané povolání zásadní. Náplní jeho práce není jenom vzdělávat, ale také vychovávat žáky a snažit se je všestranně rozvíjet. Věřím, že každého učitel nějak ovlivní, ať už pozitivně, či negativně. Správný učitel by měl být ohleduplný, spravedlivý a určitým stylem osobitý. Myslím si, že do všeho, co člověk dělá, by měl dávat kus sebe. Neměl by tedy žákům jen ploše předávat nějaké informace, ale měl by je také inspirovat.

Stát se učitelkou nebylo mým snem odjakživa. Ale přála jsem si dělat nějaké povolání, které by pro mne mělo smysl. A co může být smysluplnějšího než vzdělávat lidi. Bez učitelů by nikdo nebyl tím, čím je. Čím dál více přemýšlím o tom, jak být dobrou učitelkou, a právě tyto úvahy mě inspirovaly k tématu mé bakalářské práce. Tímto tématem se zabývá velká řada odborné literatury a několikrát bylo již zpracováno v rámci závěrečných prací. Ale vzhledem k tomu, že je to velmi obsáhlé téma, tak to každý může pojmout jinak. Lidé i společnost se mění, a proto téma zabývající se osobností učitele by se mělo stále aktualizovat.

Cílem bakalářské práce je popsat a zjistit, zdali osobnost učitele ovlivňuje výchovně vzdělávací proces a jakým způsobem. Dílčím cílem je pak zjistit, zda učitel ovlivňuje přípravu žáků na výuku a také zjistit, zda učitel ovlivňuje chování žáků.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí: teoretické a empirické. Teoretická část je zaměřena na osobnost učitele, profesní přesvědčení učitele, charakterové vlastnosti, kognitivní procesy a na typologii učitele. Další kapitola je věnována základním charakteristikám profesionální kvalifikace učitele – kompetence učitele, sebereflexe, komunikace učitele a speciální schopnosti učitele. Poslední, ale neméně důležitá kapitola se zabývá interakcí ve škole. Pohlíží na vyučování jako na mnohostranný proces a zachycuje reflexe žáků na učitele.

¹ SIKOROVÁ, Vendula. *Ideální učitel z pohledu nadaných žáků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012.

Na teoretickou část navazuje část empirická, která v úvodu popisuje cíle práce, zvolenou metodu a následné vyhodnocení výzkumu. Výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníkového šetření určeného pro žáky základních škol a nižších gymnázií. Konkrétně byl výzkum realizován na Gymnáziu Čajkovského v Olomouci, na Základní škole Aloise Štěpánka v Dolanech a na Základní škole Cihelní v Bruntále.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Osobnost učitele

Učitelé hrají důležitou roli v životě dětí a dospívajících a mají velký vliv na jejich vývoj. Většina dětí k učiteli vzhlíží a je důležité, jaké pocity v nich zanechá. Učitel představuje pro žáky tzv. model osobnosti. Měl by jít žákům příkladem a měl by se snažit vyvolat u žáků zájem o daný předmět a o vzdělání celkově. Učitel se také podílí na vytváření životních hodnot žáků a na rozvoji jejich tvořivosti a samostatnosti.² I když to tak na první pohled nevypadá, učitel musí splnit mnoho nároků, které jsou na něj kladeny. Například Zdeněk Helus píše: „*to, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, ztělesňuje, je dítěti nejučinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo.*“³

Z psychologického hlediska má pojem „osobnost“ několik významů. Slovo „osobnost“ může být například chápáno jako hodnotící prvek, kterým chceme v běžné komunikaci vyjádřit, že je daný člověk jedinečný nebo něčím zajímavý (myšleno v pozitivním slova smyslu).⁴ Podle Smékala je člověk osobností tehdy, když je sám sebou, tedy když se chová a jedná podle vlastního uvážení, aniž by kopíroval či napodoboval někoho jiného a když si dokáže stát za tím, co dělá a je si vědom důsledků svého jednání. Osobnost je také dána tím, jak člověk dokáže vnímat druhé a komunikovat s nimi.⁵

Rovněž se pojmem „osobnost“ rozumí psychická individualita jedince, tedy odlišnost člověka od ostatních, především od jeho vrstevníků a představitelů téže kultury. Podle psychologa Raymonda Cattella je osobnost něco, co způsobuje individuální rozdíly mezi lidmi.⁶

Osobnost učitele se jako pojem těžko definuje. Touto problematikou se zabývalo již velké množství autorů, ale každý z nich ji vnímá trochu jinak. Proces rozvoje osobnosti učitele považujeme za dlouhodobý a komplikovaný. K tomu, aby se člověk stal plnohodnotným a skvěle připraveným učitelem je nutné propojení vědomostních a praktických dovedností a neméně důležitých osobnostních vlastností.

² ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 20.

³ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 265.

⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 13.

⁵ SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, s. 28.

⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 13-14.

1.1 Profesní přesvědčení učitele

„Přesvědčení učitele je významnou součástí jeho profesní identity. Pojetí profese a sebepojetí učitele – způsob, jak přemýšlí o sobě a své práci, jejím smyslu i efektech, v čem vidí těžiště profese, jak vnímá nároky a požadavky na učitele, čemu věří, jak svou učitelskou činnost prožívá, jaké má hodnoty a postoje – mají zásadní vliv na vše, co učitel dělá a jak se rozhoduje.“⁷

Profesní přesvědčení učitele tvoří důležitou část jeho myšlení, ale i jeho pojetí výuky a ovlivňuje jeho rozhodování. Jedná se o souhrn specifických postojů, znalostí, zkušeností a prožitků, které působí na jednání a aktivitu učitele. Spojením těchto aspektů vzniká tzv. víra, čímž máme na mysli osobní víru každého učitele, aby ve své profesi obstál, naplnil požadavky společnosti a docílil svých individuálních požadavků na výkon v dané profesi. Z hlediska odborných výrazů bývají termíny profesní přesvědčení a postoje označovány prakticky za totožné.⁸ Například Hartl a Hartlová definují přesvědčení jako *„postoj člověka zal. na víře, že urč. soubor informací a názorů je pravdivý a správný, a připravenost podle toho jednat.“⁹*

Ve světě je profesní přesvědčení učitelů a studentů učitelských oborů zkoumáno vcelku rozsáhle a v různých souvislostech. Profesor Frank Pajares se domnívá, že přesvědčení se vyvíjí už ve velmi útlém věku. Čím dříve přesvědčení vznikne, tím je odolnější vůči různým změnám. Naopak v České republice není profesní přesvědčení učitelů tolik zkoumáno jako v jiných zemích. Této problematice se u nás nevěnuje mnoho autorů. Výjimkou je však J. Straková, která se se svým kolektivem problematikou profesního přesvědčení učitelů zabývá ve své rozsáhlé empirické studii.¹⁰

⁷ STRAKOVÁ, Jana a kol. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č.1, 2019, s. 35.

⁸ Tamtéž, s. 35-36.

⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, s. 466.

¹⁰ DOFKOVÁ, Radka. *Přesvědčení o připravenosti budoucích učitelů matematiky jako didaktická výzva primárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 20.

1.2 Charakterové vlastnosti učitele

Mnoho lidí se domnívá, že k tomu, aby byl učitel pro žáky autoritou a zároveň si u nich získal popularitu, stačí, aby byl expert ve svém oboru a dokázal žákům svůj předmět dobře a srozumitelně vysvětlit. Tyto podmínky jsou pro učitele základem úspěchu, ale nejsou dostačující. Žáci je většinou považují za samozřejmé a mnohem důležitější jsou pro ně vlastnosti učitelova charakteru.

Charakterové vlastnosti zahrnují vztah učitele k sobě samému, který se vyznačuje zdravou sebedůvěrou a sebezpojetím, což je „*souborem postojů jedince k sobě a jako každý postoj má tedy i postoj k sobě samému tři složky: kognitivní; poznávací, tj. sebezpoznání; emočně-hodnotící, tj. sebehodnocení; konativně-volní, tj. seberealizace.*“¹¹

Mezi charakterové vlastnosti dále řadíme vztah k druhým, čímž máme na mysli vztah k nadřízenému, k rodičům, ke kolegům, ale zejména k dětem. V tomto vztahu je nejdůležitější vzájemné pochopení a spravedlivé a upřímné jednání, které dokazuje, že učitel nedělá mezi žáky rozdíly. Učitel by měl být také empatický, ale zároveň by si měl ponechat určitý stupeň dominance, který „*vychází ze zdravého sebevědomí, odborných a metodických kvalit učitele a který se projevuje v pohotovém rozhodování, řešení výchovných i vzdělávacích problémů, ve schopnosti samostatně vést, řídit, kontrolovat.*“¹² S tím souvisí také učitelovo chování k žákům. Z hlediska vzdělávání by měl být náročný, z hlediska výchovného by měl být přísný. Tyto vlastnosti zahrnují jak pochvaly, tak potrestání. Podstatné však je, aby učitel nikdy neshazoval žakovu osobnost.

K charakterovým vlastnostem učitele patří i jeho vztah k dané práci. Učitel by měl, jako kdokoli jiný, přistupovat ke své práci zodpovědně a svědomitě. Učitelská profese je různorodá a rozhodně není stereotypní, ale zároveň je velmi náročná a vyčerpávající. „*Budoucnost národa záleží do značné míry na úrovni jeho vzdělávání – tedy na kvalitě práce učitelů. Věřme, že tomu také začne jednou odpovídat i společenská prestiž učitelské profese a že výstižné heslo „špatně placený učitel dnes, chudá společnost zítra“, nebude jen na billboardech před volbami.*“¹³

Z. Helus upozorňuje také na to, že učitelé bývají často kritizováni, mnohdy i neprávem. „*Učitelé jsou tradičně předmětem kritiky z různých stran. [...] Při tom příčiny nejsou zdaleka*

¹¹ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 19.

¹² Tamtéž, s. 21.

¹³ Tamtéž, s. 22.

vždy v jejich pedagogických či osobních slabinách. Jsou i v tom, že rodina/veřejnost/společnost do nich promítají svá vlastní selhání; že na ně přenášejí značný díl své vlastní zodpovědnosti, které nedostály.“¹⁴

1.3 Kognitivní procesy učitele

„Myslet bez učení je prázdné, učit se bez myšlení je zbytečné.“¹⁵

J. A. Komenský

Kognitivní procesy zahrnují veškeré operace a pochody, které umožňují člověku uvědomovat si sám sebe, své postavení ve světě a orientovat se ve světě, který ho obklopuje. Díky těmto procesům je člověk schopný vytvářet subjektivní, či objektivní pohled na svět a hodnotovou orientaci, která mu pomáhá zvládnout nejrůznější životní situace. Člověk dokáže uvažovat nad tím, co vnímá a co se v jeho hlavě odehrává.¹⁶ S myšlenkou, že kognitivní procesy hrají důležitou roli v životě každého člověka, přišel jako jeden z prvních George Kelly, známý psycholog zabývající se osobností.¹⁷

Učitel například využívá kognitivní schopnosti k tomu, aby si uměl zorganizovat svou práci a svůj čas, aby dokázal ovládat své emoce, a to zejména v krizových situacích. Dále kognitivní schopnosti slouží učiteli k tomu, aby pracoval smysluplně, dokázal si uvědomit a přiznat vlastní chybu a usiloval o její nápravu. V neposlední řadě tyto schopnosti napomáhají učiteli vést žáky při dosahování jejich společného cíle.

Slovo „kognitivní“ pochází z latinského slovesa „cognosco, cognoscere“ a znamená „poznávám“. Obecně tedy můžeme říct, že slovo kognitivní znamená, že si člověk osvojuje určité poznatky a zkušenosti, které se pro něj postupně stávají známými.¹⁸ Například když člověk slyší nějakou melodii a poznává, co je to za píseň. Nebo když žák píše diktát a přesně ví, jaká pravopisná pravidla má použít. Anebo když učitel potká nějaké dítě a poznává, že je to jeho žák.

¹⁴ HELUS, Zdeněk. Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, roč. 57, č. 4, 2007, s. 356.

¹⁵ ČAČKA, Otto. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 12.

¹⁶ PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009, s. 43.

¹⁷ ATKINSON, Rita L., *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 473.

¹⁸ PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009, s. 41.

R.L. Atkinson definuje kognitivní procesy jako „*duševní procesy vnímání, kódování informací a jejich uchování, zpracovávání informací, jejichž prostřednictvím jedinec získává informace, plánuje a řeší problémy.*“¹⁹

1.4 Typologie učitele

Typologií učitele máme na mysli určité profesní zařazení osobnosti. Odráží především učitelův vztah k dané profesi, jeho vztah k žákům, styl výuky apod. Neexistuje učitel, u kterého bychom mohli jednoznačně určit, do jakého typu spadá. Avšak na základě jeho dominantních vlastností lze rozhodnout, ke kterému typu nejvíce inklinuje. Typologie učitele byla již zpracována řadou autorů, a to z několika různých hledisek.

1.4.1 Hippokratova typologie

Antický lékař Hippokrates vytvořil jednu z prvních a zároveň nejznámějších typologií osobnosti. Tuto typologii později více rozpracoval římský lékař Galenos. Podle převládající tekutiny v těle byli lidé (tedy i učitelé) rozděleni do čtyř kategorií:

- Cholerik – tento typ učitele bývá energický, aktivní, ale často také přísný. Vyjadřuje se srozumitelně a dokáže žáky zaujmout a vyvolat u nich nadšení pro daný předmět. Mezi jeho negativní vlastnosti patří náladovost a častá výbušnost, čímž může klesat jeho autorita u žáků.
- Sangvinik – učitel tohoto typu jedná vždy pohotově a skoro za všech okolností u něj převládá optimismus. Často má ale problém udržet si od žáků profesionální odstup, což by pro něj mohlo být nevýhodou.
- Flegmatik – typickou vlastností tohoto učitele je rozvážnost a vyrovnanost, která může vyústit až v lhostejnost. Žáci jeho hodiny často považují za nudné a nezajímavé, tím pádem se automaticky snižuje oblíbenost daného předmětu.
- Melancholik – učitel melancholik bývá přecitlivělý a často má problém být pro žáky autoritou, jelikož neumí rázněji zakročit.²⁰

¹⁹ ATKINSON, Rita L., *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 693.

²⁰ KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 185.

1.4.2 Döringova typologie

Tato typologie vychází z toho, jaké životní hodnoty člověk preferuje. Döring se inspiroval u německého psychologa Eduarda Sprangera a popsal šest základních typů osobnosti učitele:

- Náboženský typ – řídí se především svými vnitřními hodnotami a mravními zásadami. Je pro něj typická spolehlivost, nepřístupnost a vážnost. Nemá smysl pro humor a na žáky působí nezáživně. Tento typ se dále dělí na dva podtypy: pietistický (zaměřen více na citovou stránku) a ortodoxní (zaměřen více na rozumovou stránku).
- Estetický typ – v myšlení i v jednání učitele převažuje emocionalita. Vyzdvihuje krásu, styl a symetrii a charakteristickým znakem je individualismus. Vůči žákům jsou empatičtí a uvědomují si jedinečnost každého z nich. Döring rozlišuje dvě varianty estetického typu: aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní typ (snaží se rozvíjet individuální jedinečnost každého žáka).
- Sociální typ – primární jsou pro něj potřeby žáků, ale na rozdíl od estetického typu vnímá třídu jako celek. Zpravidla nebývá moc přísný, neklade na žáky vysoké nároky a často jim vychází vstříc. Je trpělivý a usiluje především o to, aby z žáků vychovával slušné a společensky hodnotné lidi.
- Teoretický typ – na prvním místě je u něj vyučovací předmět, a proto klade na žáky vysoké nároky v oblasti vzdělávání. Příliš se však nezajímá o jejich potřeby.
- Ekonomický typ – klade důraz spíše na praktické dovednosti, mnohdy i na úkor teoretických znalostí, které se dostávají do pozadí. Náplní hodiny je většinou samostatná práce.
- Mocenský typ – má sklony k egoismu a vyznačuje se snahou prosadit si vlastní osobnost. Vychutnává si pocit nadřazenosti, často žáky kritizuje, zesměšňuje a trestá.²¹

1.4.3 Lukova typologie

Jedná se o typologii orientovanou na pedagogickou činnost učitele. Zejména je řeč o tom, jak učitel reaguje na vnější podněty a jakým způsobem tyto reakce dokáže zpracovat.

Podle vztahu učitele k vnějším podnětům rozlišujeme typ reflexivní (rozvážný) a typ bezprostřední (impulzivní). Podle toho, jakým způsobem je vnější podnět zpracován rozlišujeme typ reproduktivní (vnější podněty pouze bezmyšlenkovitě přijímá, ale nevezme si z nich nic nového) a typ produktivní (vyznačuje se tvůrčí aktivitou, s vnějšími podněty

²¹ ŠTĚPANÍK, Jaroslav, Irena OCETKOVÁ a Rudolf KOHOUTEK. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, s. 24-26.

pracuje, různě je přepracovává). Kombinací tohoto rozdělení vzniká typ bezprostředně reproduktivní, bezprostředně produktivní, reflexivně reproduktivní a reflexivně produktivní. Pro učitelskou profesi je nejvíce vyhovující bezprostředně produktivní typ.²²

1.4.4 Caselmannova typologie

Caselmann rozlišuje učitele podle toho, zda je zaměřen převážně na vyučovací předmět, učivo a klade důraz na vzdělávání a vědomosti žáků (logotrop). Nebo zda se jedná o učitele, který je zaměřen především na osobnost žáka a na jeho psychický vývoj (paidotrop).

Logotrop může být buď filozoficky orientovaný, jehož hlavním cílem je vštípit žákům svůj vlastní světový názor; nebo odborně vědecky orientovaný, jehož hlavním cílem je vyvolat u žáků zájem a nadšení pro jeho předmět, který sám miluje, vyniká v něm a považuje ho za nejdůležitější. Paidotrop se také dělí na dva podtypy: individuálně psychologicky orientovaný a všeobecně psychologicky orientovaný. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop usiluje o rozvoj osobnosti žáka a snaží se pochopit jeho individuální potřeby. Naopak všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop se zabývá spíše obecnějšími záležitostmi (např. jak docílit toho, aby si žáci zapamatovali probírané učivo).

S logotropem a paidotropem úzce souvisí další Caselmannovo dělení na autoritativní a sociální typ učitele. Pro autoritativní typ je charakteristickým znakem přísnost a chybějící smysl pro spravedlnost a pro humor. Sociální typ má k žákům přátelštější přístup a vede je k tomu, aby byli samostatní a zodpovědní.

Podle pedagogických postupů Caselmann vyvozuje tři další typy:

- Vědecko-systematický typ – preferuje systematický průběh výuky. Projevuje se u něj snaha o rozvoj logického myšlení žáků.
- Umělecký typ – je tvořivý a u žáků rozvíjí názorné myšlení a fantazii.
- Praktický typ – má dobré organizační schopnosti a výuku obohacuje názornými ukázkami prostřednictvím nejrůznějších výukových pomůcek.²³

²² LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 23.

²³ KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 183-184.

1.4.5 Lewinova typologie

Lewin vytvořil typologii učitele podle způsobu výchovy a přístupu učitele k žákům. Dle svého výzkumu rozlišuje tři základní typy: demokratický, autokratický a liberální.²⁴

Demokratický typ učitele rozvíjí u žáků tvůrčí aktivitu a klade důraz na samostatnost, ale i na vzájemnou spolupráci. Je empatický a přátelský, na žáky má většinou pozitivní vliv. Autokratický typ učitele se vyznačuje tím, že je přísný, často kritizuje, vyhrožuje a trestá. Za nejdůležitější pokládá dodržování kázně. Liberální typ učitele nemá na žáka velké požadavky a v jeho hodinách převládá spíše zmatek.²⁵

1.4.6 Typologie podle H. H. Andersona

Na základě vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem vytvořil H. H. Anderson dva typy učitele. Typ dominativní si od žáků drží odstup, čímž zdůrazňuje svou nadřazenost vůči žákům. Prostřednictvím výzkumu H. H. Anderson dospěl k závěru, že tento přístup se často vyskytuje ve vztahu učitele k žákům stejného pohlaví. Typ integrativní se vyznačuje psychickou vyrovnaností a dostatečnou sebedůvěrou. K žákům má demokratický přístup a respektuje jedinečnost každého z nich.²⁶

1.4.7 Novější typologie

Na základě empirického výzkumu byla na Slovensku vytvořena novodobější typologie učitele, vyjadřující jak vztah učitele k žákům, tak i přístup učitele k celému školství. Jedná se o těchto sedm typů:

- Plačky – učitelé, kteří jsou věčně s něčím nespokojení, pořád si na něco stěžují a jsou málo důvěřiví. Jejich práce je spíše neefektivní, na spoustu věcí nemají vlastní názor, a tak pouze přejímají názory ostatních.
- Ignoranti – na první pohled to vypadá, že těmto učitelům je vše lhostejné. Školství podle nich upadá a oni v pozici učitele zůstávají jen proto, aby měli nějakou práci a nemuseli shánět jinou.
- Fanatici (nenapravitelní idealisté) – tito učitelé milují děti a jejich práce je stoprocentně naplňuje. Na veřejnosti nemluví o tom, kolik vydělávají peněz. S aktuálním stavem

²⁴ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 19.

²⁵ PODLAHOVÁ, Libuše, ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 16-17.

²⁶ GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika*. I. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 1996, s. 183-184.

školství jsou na jednu stranu nespokojení, ale na druhou stranu jim vadí neustále omílaná kritika školského systému. Oni sami totiž věří, že se vše změní k lepšímu.

- Tandemisté – učitelé tohoto typu jdou vždy s většinou a nikdy tzv. nevystupují z řady. K žákům se chovají bezohledně a mezi dětmi dělají rozdíly. Jsou nespravedliví, nadržují například dětem ze zámožných rodin.
- Aristokraté – pořád na sobě pracují, vzdělávají se, učí se novým věcem, jsou cílevědomí a tvořiví. Žáci k nim vzhlíží a jejich styl výuky je efektivní. Nebojí se vyjádřit svůj názor a pokud jsou přesvědčeni o jeho pravdivosti, tak dokážou argumentovat a snaží se tento názor prosadit.
- Podnikatelé – pro tyto učitele je pedagogická činnost pouze vedlejší.
- Zběhové – typ učitelů, kteří svou pedagogickou činnost ukončili z důvodu zvyšujících se nároků na učitele nebo kvůli nespokojenosti s jejich platem.²⁷

²⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 85-87.

2 Profesionální kvalifikace učitele

Podle Pedagogického slovníku se pojem kvalifikace definuje jako „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*“²⁸

Kvalifikace učitelů vychází z formálního vzdělávání, označovaného také jako počáteční (přípravné) vzdělávání a z praktických zkušeností získaných při vykonávání profese.²⁹ Z hlediska kvalifikovanosti jsou na učitele kladeny mnohem větší požadavky než na představitele většiny jiných profesí.

S pojmem kvalifikace úzce souvisí také pojem pedagogická způsobilost, který má však rozsáhlejší obsah i závažnost. To znamená, že jedinec, jenž dosáhl kvalifikace učitele, nemusí být způsobilý k vykonávání této profese.³⁰ Způsobilost k vykonávání pedagogické činnosti se podle § 3, zák. č. 563/2004 Sb. odvíjí od těchto parametrů:

„(1) *Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý a*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*“³¹

Pedagogická způsobilost může být rovněž chápána jako souhrn pedagogických znalostí, dovedností, didaktiky aj., k jehož získání je zapotřebí studium s učitelským zaměřením. Například absolvent vysoké školy bez učitelského zaměření je odborně kvalifikovaný, ale není pedagogicky způsobilý. Pokud by tedy chtěl vykonávat učitelskou profesi, musel by si pedagogickou kvalifikaci doplnit. Z tohoto hlediska mají výše zmíněné pojmy především legislativní význam.³²

²⁸ MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 110-111.

²⁹ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 31.

³⁰ Tamtéž, s. 31.

³¹ VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem, 2013*. Olomouc: ANAG, 2013, s. 344.

³² PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 31-32.

Je třeba ale zmínit, že „pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“³³

2.1 Kompetence učitele

Kompetence učitele je termín poměrně nový, jehož součástí jsou dovednosti, hodnoty, postoje a vědomosti, které jsou pro učitele nepostradatelné.³⁴ Jedná se o „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“³⁵ Pojem kompetence učitele je definován různými autory z různých úhlů pohledů. Například podle Vašutové vymezujeme termín kompetence učitele jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.“³⁶

Existuje celá řada klasifikace, nejčastěji se však můžeme setkat s kompetencemi tohoto typu:

- Kompetence předmětová/oborová – učitel má osvojeny poznatky a vědomosti ze svého aprobačního oboru, a to v rozsahu, který je přiměřený požadavkům ZŠ/SŠ; dovede převést své odborné poznatky do vzdělávacích obsahů daného vyučovacího předmětu; dokáže pracovat s nově získanými informacemi, které si umí vyhledat.
- Kompetence didaktická a psychodidaktická – učitel umí pracovat s učivem tak, aby žáci byli způsobilí v dané oblasti myslet, samostatně se učit; dále aby dokázali o daných věcech a problémech diskutovat a vytvářet si vlastní názor. Učitel je schopný žáky hodnotit s ohledem na jejich individuální zvláštnosti.
- Kompetence pedagogická – učitel zná výchovné postupy a dokáže je použít i v praxi; snaží se rozvíjet kvality žáků, na základě jejich individuálních dispozic; orientuje se v právech dětí a ve své práci je respektuje.
- Kompetence diagnostická a intervenční – učitel využívá metody pedagogické diagnostiky s ohledem na individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Dokáže pracovat s žáky nadanými, ale i s žáky se speciálními potřebami. Učitel je také schopný udržet ve třídě kázeň.

³³ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 32.

³⁴ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 50.

³⁵ MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008, s. 103.

³⁶ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 92.

- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel se podílí na socializaci žáků; je schopný rozeznávat sociální vztahy mezi žáky, odhalit negativní projevy a chování žáků a vzniklé problémy řešit. Dobře ovládá komunikační dovednosti a během komunikace volí adekvátní jazykové prostředky.
- Kompetence manažerská a normativní – učitel zná normy a zákony, které souvisí s jeho povoláním, má přehled v oblasti vzdělávací politiky, zvládá veškerou administrativní činnost potřebnou k jeho profesi. Učitel se také aktivně zapojuje do tvorby a realizace projektů.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel má všeobecný přehled, hlavně v oblasti vědomostní a kulturní. Podílí se na vytváření postojů a hodnot žáků, je schopný sebereflexe a dokáže ohodnotit vlastní pedagogickou činnost.³⁷

2.2 Sebereflexe

Sebereflexe je součástí vnitřního prožívání člověka. Obecně je vnímána jako určitý proces, během kterého člověk přemýšlí o své osobnosti, reflektuje své myšlenky, emoce, postoje a hodnoty. Člověk je schopný zhodnotit své jednání a rozhodování, popřípadě vědět co a jak změnit.³⁸

Sebereflexe učitele je nejčastěji popisována jako cílená a systematická zpětná vazba na učitelovo chování a jednání. Například podle Nezvalové lze sebereflexi „*považovat za zpětnou vazbu o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při komunikaci se žáky.*“³⁹ Slavík a Siňor naopak sebereflexi chápou jako reflexivní kompetenci učitele, tj. „*míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání.*“⁴⁰

Proces sebereflexe probíhá v několika fázích:

1. Nastartování procesu sebereflexe – zájem učitele o svou činnost v pedagogické profesi
2. Fáze posuzování – učitel hodnotí svou činnost
3. Fáze vnitřního dialogu učitele a zamýšlení se např. nad otázkami: Jak moc se žáci zapojovali do výuky? Proč byli žáci aktivní/pasivní, tvořiví/netvořiví?

³⁷ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 53-54.

³⁸ MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 259.

³⁹ NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 13.

⁴⁰ SLAVÍK, Jan a Stanislav, SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993, s. 157.

4. Fáze projektování dalších postupů a vyvozování závěrů⁴¹

Sebereflexe zastává hned několik funkcí. Zejména se jedná o funkci poznávací (např. uvědomění si vlastních kvalit i nedostatků), na to navazuje funkce zpětnovazební, kdy dochází k tomu, že si učitel uvědomuje důsledky svého chování, a také si uvědomuje, jak na jeho chování žáci reagují. Důležitá je funkce rozvíjející (nápady k sebezdokonalení), funkce preventivní (učitel se zamýšlí nad tím, jak bude jednat a reagovat příště, aby nedošlo k případným konfliktům) a v neposlední řadě funkce relaxační (pocit uspokojení a uvolnění).⁴²

Díky sebereflexi lze předcházet komplikovaným situacím, popřípadě vědět, jak se v takových situacích zachovat. Také pomáhá učitelům zhodnotit efektivitu jejich pedagogické práce, snažit se o nápravu pedagogických postupů, které jsou méně efektivní a stále se ve své pedagogické činnosti zlepšovat.

2.3 Komunikace učitele

Komunikace je schopnost člověka, která nám umožňuje být ve spojení s okolním světem. Bez ní by se společnost zkrátka neobešla. Pod pojmem komunikace si mnoho lidí představí jen slova a přímý kontakt s lidmi. Obecně však můžeme říct, že se jedná o proces, během kterého se člověk aktivně začleňuje do společnosti. *„Člověk se stává člověkem především proto, že rozumí světu, který ho obklopuje, že rozumí chování druhých lidí, sociálním podnětům a rovněž, že sám dává svému chování sociální význam.“*⁴³

Na komunikaci je neuvěřitelné, že se na ní nejen podílíme a přispíváme k ní, ale zároveň jsme i její součástí. Tak jako my ovlivňujeme komunikaci, tak ona může ovlivnit nás. *„Člověk je v tomto směru bytostí nadanou rozsáhlými možnostmi: může komunikováním měnit sám sebe, své bližní – i zásadně pozměnit svět. Slova bývají činy...“*⁴⁴

Slovo „komunikace“ pochází z latinského slova „communicare“, což znamená „společně něco sdílet.“⁴⁵ Sdílení nemusí znamenat jen přijetí určité informace nebo názoru, ale probíhá i tehdy, když vyjadřujeme nesouhlas s tím, co nám někdo sděluje.⁴⁶

⁴¹ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 57.

⁴² KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 108-109.

⁴³ KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 192.

⁴⁴ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 11.

⁴⁵ Tamtéž, s. 17.

⁴⁶ RIEGER, Zdeněk a Hana VYHNÁLKOVÁ. *Ostrov rodiny: integrující přístup pro práci s rodinou: příručka pro odborníky*. Hradec Králové: Konfrontace, 1996, s. 90.

Z hlediska vztahů mezi lidmi rozlišujeme komunikaci:

- symetrickou – vyznačující se rovností mezi účastníky komunikace
- asymetrickou – vztahy nadřízenosti a podřízenosti
- metakomplementární komunikační jednání – oslabena mocenská pozice, změny v rozložení moci, ale navenek se udržují původní asymetrické vztahy⁴⁷

Komunikace může mít různé podoby, např. komunikace verbální, neverbální, nebo komunikace činem.

2.3.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je vnímána jako jeden z nástrojů výchovy a vzdělávání, jejímž prostřednictvím sledujeme pedagogické cíle.⁴⁸ Jedná se o specifický druh sociální komunikace, která může být buď jednostranná, dvoustranná, nebo mnohostranná. Hlavními účastníky pedagogické komunikace jsou tedy učitelé a žáci, popřípadě se může jednat o komunikaci žáků mezi sebou. V širším pojetí může pedagogická komunikace znamenat tzv. komunikaci mezi žákem a učebnicí či jiným didakticky orientovaným nástrojem.⁴⁹

Například J. Andersonová píše, že komunikace je jako ping-pong: „*Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Strídejte se. Ať je míček v pohybu.*“⁵⁰ Kdyby žák s učitelem nekomunikoval, tak se učitel nedozví, jestli je jeho výklad srozumitelný, nebo jestli se žák naučil danou látku a jestli ji pochopil. Učitel by tedy neměl žádnou zpětnou vazbu, která je v učitelském povolání velmi důležitá.⁵¹

Pedagogická komunikace může být buď detailně připravená a promyšlená, která je následně provedena v téměř identické formě, nebo může být připravená jen rámcově, což znamená, že učitel dokáže odhadnout situaci a zhruba ví, jak bude při komunikaci postupovat. Každý učitel se jistě setká také s komunikací nepřipravenou. Tato komunikace je typická pro nepředvídatelné a neopakovatelné situace, které je ale třeba řešit.⁵²

⁴⁷ JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, s. 125-126.

⁴⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 26.

⁴⁹ SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Gaudeamus, 2002, s. 58.

⁵⁰ ANDERSONOVÁ, Jean, Susan FISCHGRUNDOVÁ a Mary LOBASCHEROVÁ. *Dobry start do školy: jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1993, s. 94.

⁵¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 27.

⁵² KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 31.

Pedagogická komunikace má dvě základní funkce: je nástrojem k realizaci vzdělávání a zprostředkovává činnost a vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem.⁵³ Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují pedagogickou komunikaci. Mezi hlavní faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci patří:

- výchovný a vzdělávací cíl
- prostorové omezení pedagogické komunikace
- časová limitovanost
- vymezení obsahu komunikace
- vymezení pedagogické komunikace pravidly chování
- prostorové rozmístění žáků
- vyučovací metoda – monolog, dialog, skupinová práce
- organizační forma výuky – hromadné, skupinové, nebo individuální vyučování
- vliv asymetrie sociálních rolí⁵⁴

2.3.2 Mluvený projev učitele

Mluvený projev je základním prostředkem pedagogické komunikace, jehož hlavní funkcí je zprostředkování učiva žákům. Učitel by měl dbát na kultivovanost své řeči, mluvit spisovným jazykem a užívat náležitou odbornou (českou i cizojazyčnou) terminologii. Je také důležité, aby k tomu vedl i své žáky. Na závažné chyby v jejich projevu by měl upozorňovat velmi citlivě a rozhodně by neměl žáky zesměšňovat. Od žáků se naopak očekává, že se nebudou vyjadřovat vulgárně. Vulgarita je z pohledu učitele i žáka naprosto nepřijatelná.⁵⁵

2.3.3 Nonverbální komunikace učitele

Nonverbální (neverbální) komunikace bývá také označována jako „řeč těla“ neboli mimoslovní komunikace. „*Člověk tedy mluví, i když mlčí, protože komunikační signály vysílá jeho tělo.*“⁵⁶ Jedná se tedy například o:

- Mimiku – výraz tváře, který je vyjádřen pomocí obličejových svalů. Mimika odhaluje náladu, pocity, vztah učitele k žákům atd.
- Gestiku – slouží k doplnění, upřesnění či nahrazení nějakého slova nebo slovního spojení. Gesta by měla být přiměřená a ve shodě s významem mluveného projevu.

⁵³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 28.

⁵⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALÍŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 192.

⁵⁵ DÝTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 79-80.

⁵⁶ VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 54.

- Kineziku (pohyby) – učitel by měl pohyby těla dobře ovládat, příliš mnoho pohybů může působit nepříznivě a může odvádět pozornost žáků od jeho výkladu.
- Posturologii – celkový postoj těla, vyjadřuje především sebejistotu učitele.
- Proxemiku – vzdálenost učitele od žáků.
- Oční kontakt – důležitý zejména pro vytváření zpětné vazby.
- Vzhled mluvčího atd.

Nonverbální komunikace je úzce spjatá s komunikací verbální, tedy s mluveným projevem. Během mluveného projevu je pro učitele nejdůležitější, aby zůstával s žáky v kontaktu (např. očima, úsměvem) a sledoval jejich reakce. Učitel by se neměl k žákům otáčet zády. Je všeobecně známé, že udržováním očního kontaktu lze lehce poznat mnoho věcí - např. zda si učitel získal pozornost žáků, zda s ním žáci souhlasí/nesouhlasí atd.⁵⁷

2.3.4 Komunikace učitele činem

Komunikace činem je velmi specifický druh komunikace. „*Sdělování činy zahrnuje naše způsoby jednání s druhými lidmi – jednání učitele se žáky i jednání žáků s učiteli.*“⁵⁸ Např. někteří učitelé ohlásí žákům písemku dopředu, protože chtějí, aby se žáci na písemku připravili důkladně. Jiní učitelé ji zase neohlásí vůbec, protože je v jejich zájmu, aby se žáci učili průběžně.

2.4 Speciální schopnosti učitele

V neposlední řadě osobnost učitele ovlivňují také jeho speciální schopnosti, „*které se rozvíjejí na základě schopností jeho osobnosti jako takové.*“⁵⁹ Jedná se o soubor specifických schopností, které rozhodují o úspěšnosti učitele v jeho pedagogické činnosti.⁶⁰

Mezi speciální schopnosti učitele můžeme zařadit:

- Didaktické schopnosti – projevují se využitím náležitých vyučovacích metod a připraveností učitele na výuku, jejímž výsledkem je srozumitelné a zajímavé podání nového učiva. Díky tomu se u žáků zvyšuje zájem o vyučovaný předmět a dochází také k rozvoji jejich myšlení, tvůrčí činnosti a dalších aspektů jejich osobnosti.

⁵⁷ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 94-95.

⁵⁸ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987, s. 45.

⁵⁹ LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 22.

⁶⁰ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 31.

- Konstruktivní schopnosti – jedná se o schopnosti, díky kterým učitel dokáže předvídat různé následky vyplývající z jeho jednání.
- Percepční schopnosti – zahrnují vnímání atmosféry ve třídě a sociální vnímání žáků (jejich potřeby, pocity atd.).
- Expresivní schopnosti – umožňují učiteli srozumitelně formulovat své myšlenky, názory a emoce. Jedná se tedy o schopnost učitele verbálně i neverbálně vyjádřit svou osobnost (např. mimika, gestika, plynulost řeči atd.).
- Komunikativní schopnosti – součástí je schopnost interakce učitele s žáky. Učitel ví, jak má s žáky jednat, snaží se jim porozumět a respektuje jejich osobnost.
- Organizační schopnosti – projevují se v rozvržení vlastní pedagogické činnosti a v organizaci různých školních projektů a mimoškolních aktivit žáků.
- Schopnost sebereflexe – jedná se o znalost svých předpokladů a umění je efektivně využít. Zahrnuje ale také schopnost odhalit vlastní nedostatky a využívat tzv. zpětnou vazbu.
- Pedagogický takt – bývá definován jako „*správné, citlivé a pohotové vedení žáků, které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti.*“⁶¹ Učitel je empatický, dokáže se vcítit do psychiky žáků a porozumět jejich emocím a potřebám. Další typickou vlastností je pohotové rozhodování, které vede ke správnému jednání.⁶²

⁶¹ PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003, s. 110.

⁶² Tamtéž, s. 109-110.

3 Interakce ve škole

Sociální interakce je důležitou součástí edukačního procesu. Holeček interakci popisuje jako proces, kdy „učitel interaguje (vzájemně působí) s jednotlivými žáky i se skupinami žáků a děti interagují také mezi sebou.“⁶³ Vališová pedagogickou interakci definuje jako „vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.“⁶⁴ Znalost těchto interakcí umožňuje učitelům zlepšovat prostředí pro výuku a ovlivňovat efektivitu výchovy a vzdělávání.

Sociální vztahy ve škole jsou různorodé, např. učitel – žák, učitel – školní třída, učitel – rodiče atd. V sociálních vztazích ve škole hraje důležitou roli učitel, který významně ovlivňuje vývoj žáka, ale také konkrétní situace a specifika daného prostředí. Např. mezi školami státními a soukromými se stejným zaměřením se stále vyskytují jisté odlišnosti. Soukromé školy se vyznačují tím, že rodiče svým dětem platí školní docházku. Na některých soukromých školách si můžeme všimnout, že právě placená školní docházka může mít vliv na interakci učitelů, rodičů a žáků.⁶⁵

Od interakce mezi učitelem a žákem se odvíjí také kvalita celého výchovně vzdělávacího procesu. Nejedná se o jednosměrné předávání učiva žákům, ale o vzájemné působení a oboustrannou komunikaci. Interakce mezi učitelem a žákem se dělí do tří skupin:

- Kooperativní interakce – základem této interakce je spolupráce, během které se účastníci snaží dosáhnout stejného cíle. Učitel podle toho řídí svou pedagogickou činnost a žák usiluje o co nejúčinnější naplnění daného cíle.
- Kompetitivní interakce – jedná se o interakci, která je založená na soutěžení účastníků mezi sebou. Účastníci sice směřují ke stejnému cíli, ale pokud jeden z účastníků daného cíle dosáhne, tak tím zkomplikuje možnost dosažení cíle druhému účastníkovi.
- Konfliktní interakce – účastníci mají odlišné cíle a není možné, aby oba uspěli v jejich dosažení. Například učitel chce, aby se žáci co nejvíce zapojovali do výuky, ale žák naopak nechce být v hodinách aktivní.

⁶³ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 454.

⁶⁴ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2010, s. 225.

⁶⁵ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, s. 14.

Nejvhodnější je interakce kooperativní, která pozitivně přispívá jak k rozvoji žáků, tak i k naplnění cílů výchovně vzdělávacího procesu. Kompetitivní a konfliktní interakce nejsou úplně vhodné a neměly by převažovat, jelikož nevytváří příznivé podmínky pro rozvoj žáků.⁶⁶

Učitel většinou nepracuje jen s jedním žákem, ale s celou skupinou žáků. V rámci této skupiny vrstevníků probíhá celá řada interakcí, které mají vliv na působení učitele. Podle Z. Heluse školní interakce probíhají v tzv. interakčních sekvencích (sledech, řetězcích), které postupně získávají ustálenější podobu.⁶⁷ V této souvislosti jsou podstatné také vzestupné a sestupné interakční spirály. Vzestupná interakční spirála se projevuje tehdy, když učitel dokáže odhadnout potenciální nadání jednotlivých žáků a dochází k jejich dalšímu rozvoji. Sestupná interakční spirála má zcela opačný průběh i následky. Učitel se více zaměřuje na žákovy nedostatky, žák je demotivovaný, postrádá povzbuzení a kvalita jeho výkonu se snižuje.⁶⁸

Školní interakce ovlivňují výkony žáků, podílí se na jejich úspěšnosti, ale také na spokojenosti učitelů z hlediska jejich pedagogické činnosti. V rámci těchto interakcí se ale mohou objevit i běžné chyby, kterých se lidé dopouští během sociálního vnímání (např. haló-efekt, efekt shovívavosti, efekt prvního dojmu, předsudky, autoprojekce aj.).⁶⁹

3.1 Vyučování jako mnohostranný proces

Vyučování může být vnímáno jako poměrně jednoduchý proces, během kterého učitel předává žákům znalosti a žáci se snaží o to, aby si tyto znalosti osvojili. Jedná se ale o proces mnohem komplikovanější. Vyučování se skládá z celé řady nejrůznějších operací, které jsou ovlivňovány jak vnějšími, tak i vnitřními faktory a vznikají zde plánované, ale i zcela neplánované situace. Je to dáno tím, že v procesu vyučování jsou přítomni lidé, kteří do vyučování zasahují a jsou v tomto procesu aktivní. Díky tomu lze vyučování označit jako mnohostranný proces.⁷⁰

V pedagogické literatuře můžeme najít mnoho definic vyučování. Např. podle Skalkové je vyučování „*historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy*

⁶⁶ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 111.

⁶⁷ HELUS, Zdeněk. Interakce učitel – žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, č. 6, 1988, s. 643.

⁶⁸ Tamtéž, s. 654.

⁶⁹ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, s. 15.

⁷⁰ KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 7-8.

*děti, mládeže a dospělých*⁷¹ Váňa píše, že „vyučování jako jedna ze základních forem výchovné činnosti měl by se vztahovat na celý obsah výchovného působení, poněvadž ve vyučování se působí na celou osobnost žáka.“⁷²

Mezi základní prvky vyučovacího procesu patří:

- vymezení cílů vyučování
- obsah (učivo)
- kooperace učitele a žáků
- výukové metody, organizační formy a didaktické prostředky, které jsou při vyučování používány
- podmínky, za nichž probíhá vyučovací proces⁷³

Tyto prvky na sebe vzájemně působí a vznikají mezi nimi vztahy, které mají vliv na průběh celého vyučovacího procesu. Výchozím bodem vyučovacího procesu je vymezení cílů, ke kterým bude učitel s žáky směřovat. Cíle vyučování mohou být:

- krátkodobé – čeho by měl učitel dosáhnout během jedné vyučovací hodiny (jedná se o konkrétní znalosti, dovednosti, postoje atd.)
- střednědobé – jejich dosažení trvá několik týdnů, měsíců (jedná se např. o zvládnutí a uzavření nějakého tematického celku)
- dlouhodobé – jsou stanoveny rámcovými vzdělávacími programy a poté rozpracovány do školního vzdělávacího programu⁷⁴

Podle oblasti zaměření rozvoje osobnosti žáka můžeme rozlišovat cíle kognitivní (vzdělávací), zaměřeny na získávání vědomostí a intelektuálních dovedností. Dále jsou to cíle afektivní (postojové), sloužící k vytváření postojů a hodnot a cíle psychomotorické (výcvikové), sloužící k rozvoji psychomotorických dovedností.⁷⁵

⁷¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 111.

⁷² VÁŇA, Josef. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika*, č. 3, 1962, s. 303.

⁷³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 118.

⁷⁴ JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, s. 194-195.

⁷⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 107.

3.2 Reflexe žáků na učitele

Reflexe je obecně chápána jako proces, během kterého dochází ke zpracování zkušenosti.⁷⁶ V odborné literatuře však můžeme narazit na různá pojetí reflexe. Např. Soják ve své publikaci uvádí definici podle J. Neumana, který popisuje reflexi jako „*řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů.*“⁷⁷

Slovo „reflexe“ pochází z latinského slova „reflectio“, což znamená odraz, odražení, zrcadlení.⁷⁸ Podle Psychologického slovníku se jedná o „*druh sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků [...].*“⁷⁹ Mnoho autorů se zabývá zejména reflexí učitele, ale na reflexi se podílejí i žáci. Reflexe přispívá k utváření postojů a hodnot žáků a učitel by měl tuto schopnost u žáků rozvíjet. Během vyučování se ale na reflexi často zapomíná, přestože by učitel mohla pomoci ke zjištění, jestli žák pochopil probíranou látku a jak se ji dokázal naučit.⁸⁰

Každý žák je jedinečná osobnost, a proto se jejich získané dovednosti a vědomosti mohou lišit. Odlišné může být i zpracování konkrétní zkušenosti a vyvození jejího závěru. Z tohoto důvodu je vhodné dát žákům po každé činnosti prostor, aby si uspořádali své myšlenky a udělali si v hlavě jasno. Jestliže učitel žákům umožní vyjádřit svůj názor na danou činnost a její porozumění, tak si žák dokáže uvědomit, do jaké míry chápe podstatu této činnosti a v čem má naopak ještě nedostatky. Reflexe žákům přináší kladné pocity z toho, k čemu dospěli, co pochopili, evokuje v nich také pocity zvědavosti atd. Může v nich ale vyvolat i negativní pocity např. z toho, když něčemu neporozumí. Tyto pocity (pozitivní i negativní) také souvisí s tím, jak žák vnímá a hodnotí spolupráci s učitelem, jeho postavení, styl výuky apod. Vztah mezi učitelem a žákem má velký vliv na hodnocení, ale i sebehodnocení žáka.⁸¹

⁷⁶ FRIŠOVÁ, Petra. *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009, s. 36.

⁷⁷ SOJÁK, Petr. *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzduchodol'*. Praha: Grada, 2017, s. 137.

⁷⁸ HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004, s. 45.

⁷⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 502.

⁸⁰ SCHIERLOVÁ, Jana. *Reflexe a sebareflexe v učební činnosti žáka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011, nestránkováno.

⁸¹ Tamtéž, nestránkováno.

„Reflexe představuje účinný způsob, jak získat ze spontánně vzniklé situace ve vyučování či záměrně navozené aktivity maximum a jak posunout žáka o krok vpřed.“⁸²

⁸² SCHIERLOVÁ, Jana. *Reflexe a sebereflexe v učební činnosti žáka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011, nestránkováno.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkum

Jak bylo již několikrát zmíněno, z výchovně vzdělávacího hlediska hraje učitel důležitou roli v životě každého žáka. Proto bylo účelem tohoto výzkumu zjistit, jak učitel na žáky působí, jak s nimi jedná, jak je dokáže motivovat, ale také se výzkum zaměřuje na učitelovo celkové pojetí výuky, na to, jaké volí metody apod. K výzkumu se váže několik předpokladů, které byly stanoveny a následně ověřovány na žácích 2. stupně a nižšího gymnázia.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je popsat a zjistit, zdali osobnost učitele ovlivňuje výchovně vzdělávací proces a jakým způsobem. Dílčím cílem je pak zjistit, zda učitel ovlivňuje přípravu žáků na výuku a také zjistit, zda učitel ovlivňuje chování žáků.

4.2 Výzkumné otázky

1. Ovlivňuje osobnost učitele výchovně vzdělávací proces?
2. Pro kolik žáků je učitel autoritou?
3. Ovlivňuje učitel přípravu žáků na výuku?
4. Hodnotí učitel aktivitu žáků v hodině?
5. Ovlivňuje učitel chování žáků v hodinách?

4.3 Předpoklady výzkumu

1. Předpokládáme, že 90 % žáků je přesvědčeno, že učitel ovlivňuje oblíbenost vyučovaného předmětu.
2. Předpokládáme, že pro 65 % žáků je učitel autoritou.
3. Předpokládáme, že 60 % žáků se bude průběžně připravovat na výuku.
4. Předpokládáme, že u více jak 50 % žáků učitel hodnotí jejich aktivitu v hodině.
5. Předpokládáme, že u 90 % žáků učitel předem stanoví pravidla, která musí žáci v hodinách dodržovat.

4.4 Použité výzkumné metody

Pro výzkum byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda realizována prostřednictvím dotazníkového šetření. Jedná se o metodu, díky které získáváme údaje od většího počtu respondentů za poměrně krátký čas. Aby respondenti měli jistotu, že vyplněné údaje nebudou použity proti nim, je vhodné zvolit anonymní dotazníky. Anonymní dotazníky nám zpravidla poskytují pravdivější údaje, ale také mohou vést k nezodpovědnému přístupu při vyplňování odpovědí.

4.5 Tvorba výzkumného nástroje

Jako výzkumný nástroj byla použita, již výše zmíněná, metoda dotazníkového šetření. V úvodní části dotazníku byli respondenti seznámeni s autorem výzkumu a s jeho záměrem. Následně byli respondenti požádáni o vyplnění dotazníku a byli ujištěni, že jejich odpovědi zůstanou anonymní. Stručný úvod byl zakončen poděkováním. Vyplnění dotazníku nezabralo více než 20 minut.

Dotazník byl utvořen z otázek zaměřujících se na osobnost učitele, konkrétně na to, jak žáci učitele vnímají a jaký by měl podle nich učitel být. Další otázky byly orientovány na průběh vyučování a na postavení učitele v tomto procesu. Dále se otázky zaměřovaly na to, jaký vliv má učitel na přípravu žáků, na jejich následnou aktivitu ve vyučování a na jejich chování. Několik otázek se zabývalo tím, jak učitel hodnotí aktivitu žáků a jakým způsobem hodnotí jejich chování.

Dotazník se skládal z 21 otázek, z toho 7 otázek bylo otevřených, kde měli respondenti vyjádřit svůj názor či slovně zhodnotit danou situaci. Další otázky byly uzavřené, 6 z těchto otázek nabízelo možnost výběru a dalších 5 otázek bylo škálových, ve kterých se měli respondenti rozhodnout pro jednu odpověď, která nejvíce odpovídala skutečnosti. V dotazníku figurovaly také 2 otázky trichotomické (nabízející odpovědi ano/ne/nevím), ve kterých měli respondenti zdůvodnit svou odpověď a 1 otázka dichotomická (nabízející pouze odpovědi ano/ne).

4.6 Vymezení vzorku respondentů

Jako respondenti výzkumu byli vybráni žáci 2. stupně základní školy a žáci nižšího gymnázia. Výzkum byl proveden na Gymnáziu Čajkovského v Olomouci, na Základní škole Aloise Štěpánka v Dolanech a na Základní škole Cihelní v Bruntále. Konkrétně byli osloveni žáci 7. ročníků základní školy a paralelní třídy nižšího gymnázia, a to z důvodu podobného věku respondentů. Žádný další limitující faktor nebyl u respondentů vymezen.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 70 žáků. 11 žáků však vyplnilo dotazníky neúplně, a proto byly tyto dotazníky z výzkumu vyřazeny. Zpracováno a vyhodnoceno bylo tedy 59 dotazníků.

4.7 Plán výzkumu

V říjnu 2019 byl vytvořen dotazník pro výzkumné šetření. V listopadu 2019 byly ředitelům škol rozeslány žádosti o realizaci výzkumu na jejich školách. Vytvořený dotazník jim byl k dispozici k nahlédnutí. Žádosti byly schváleny vedením škol a výzkum byl tedy realizován na Gymnáziu Čajkovského v Olomouci, na Základní škole Aloise Štěpánka v Dolanech a na Základní škole Cihelní v Bruntále. V lednu 2020 byly dotazníky osobně předány třídním učitelům jednotlivých tříd, kteří je následně rozdali žákům ve vyučování. V únoru 2020 byla získána všechna data potřebná pro výzkum.

4.8 Výsledky výzkumu

Otázka č. 1 Jaký by měl učitel být?

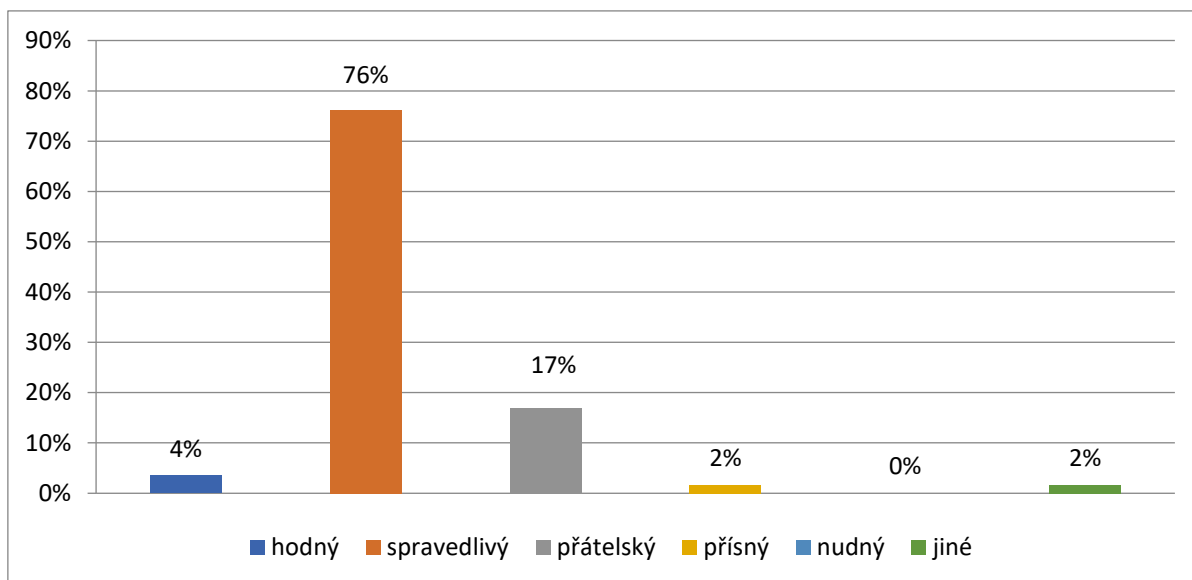
- a) hodný
- b) spravedlivý
- c) přátelský
- d) přísný
- e) nudný
- f) jiné

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Tabulka 1: Vlastnost učitele

Jaký by měl učitel být	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Hodný	2	3,5 %
Spravedlivý	45	76,2 %
Přátelský	10	16,9 %
Přísný	1	1,7 %
Nudný	0	0 %
Jiné	1	1,7 %
Celkem	59	100 %

Graf 1: Vlastnost učitele



Dotazníky celkově vyplnilo 59 žáků ze 2 základních škol a 1 nižšího gymnázia. Z celkového počtu dotázaných žáků odpovědělo 45 (76 %) žáků, že by měl být učitel spravedlivý, 10 (17 %) žáků by si představovalo pedagoga přátelského. 2 (4 %) žáci by chtěli

mít hodného učitele a jen 1 (2 %) žák odpověděl že by byl rád za přísného učitele. Zbylé 2 % žáků odpovědělo „jiné“ bez bližší specifikace.

Odpovědi na tuto otázku pro mě byly mile překvapivé. Domnívala jsem se, že většinová odpověď bude, že by učitel měl být hlavně „hodný“ nebo „přátelský“. Ve většině případů však žáci odpovídali, že by měl být učitel spravedlivý. Ke spravedlivému učiteli budou žáci více vzhlížet a budou si ho i více vážit. Dle mého názoru je důležité, že žáci považují tuto vlastnost u učitele za klíčovou. Učitel by totiž měl být pro žáky jistým vzorem a to, jak se k žákům chová, ovlivní také do jisté míry i jejich chování.

Otázka č. 2 Ovlivňuje učitel oblíbenost vyučovaného předmětu?

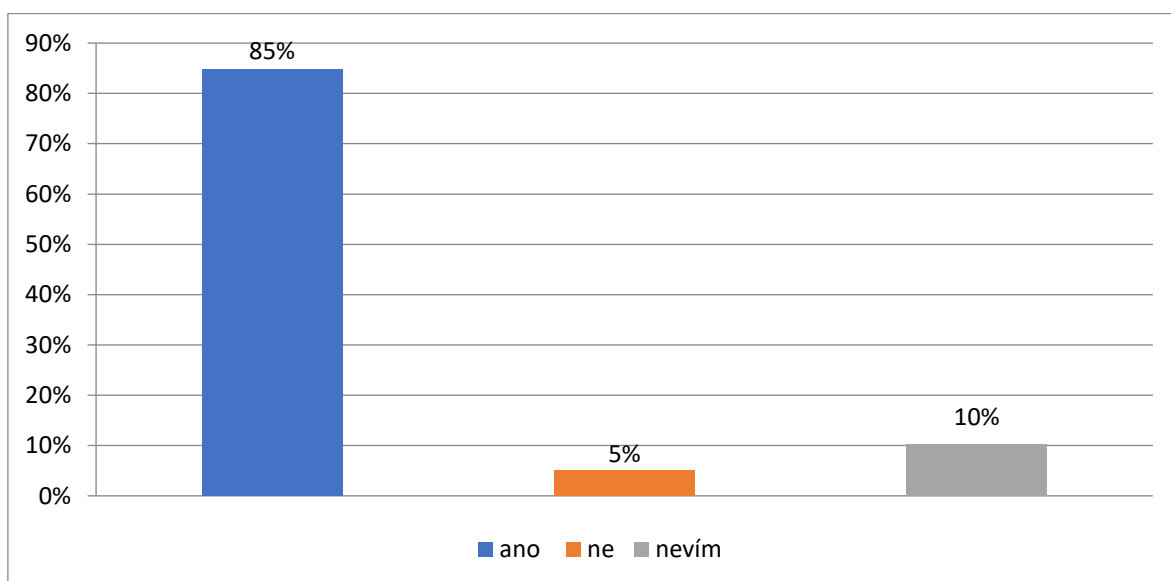
- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Tabulka 2: Vliv učitele na oblíbenost předmětu

Ovlivňuje učitel oblíbenost vyučovaného předmětu?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	50	84,7 %
Ne	3	5,1 %
Nevím	6	10,2 %
Celkem	59	100 %

Graf 2: Vliv učitele na oblíbenost předmětu



Na otázku, zda má učitel vliv na oblíbenost předmětu 50 (85 %) žáků odpovědělo jednoznačně „ano“. Zbylých (15 %) odpovědělo „ne“ (3 žáci – 5 %) nebo „nevím“ (6 žáků – 10 %). Poté byli žáci požádáni o zdůvodnění jejich odpovědí.

Nejčastější odpovědi byly: nesmí být nudný, „hnusný“, musí umět vyprávět příběhy ze života, milý, přátelský, nesmí mít nepříjemné narážky, jeho osobnost, nálada učitele.

Z výsledku je patrné, že se náš předpoklad ukázal jako pravdivý. Předpokládali jsme, že u 90 % žáků ovlivňuje učitel oblíbenost vyučovaného předmětu. Z toho lze usuzovat, že z velké části záleží na učiteli, zda žáci projeví o daný předmět zájem a budou se na jeho hodiny těšit.

Otázka č. 3 **Jaký by měl učitel být, aby získal vaši pozornost?**

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Nejčastější odpovědi:

- měl by být zajímavý
- zábavný
- vtipný

Další odpovědi: mírně přísný, neurážet, být spravedlivý, originální, umět vysvětlit probíranou látku, upřímný, chápavý, usměvavý, slušný, normální, má dávat dárky, pestrá výuka, přísnost s respektem.

Žáci vyzdvihli zejména kladné vlastnosti, kterými by měl učitel podle nich disponovat. Nejvíce mě zaujalo, že někteří žáci oceňují, když je učitel přísný. Domnívala jsem se totiž, že žáci vnímají přísnost spíše negativně. Z toho plyne, že není přesně definované chování, které by pomohlo učiteli získat pozornost žáků. Úsměvná byla odpověď, že by měl učitel rozdávat dárky, aby si získal pozornost žáků.

Otázka č. 4 Co vám na vašem učiteli vadí?

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Nejčastější odpovědi:

- ponižování
- dlouhé zápisky
- chování k některým studentům

Další odpovědi: nejsou vtipní, neupřímnost, nevyvolávat každou hodinu, nedávat „přepadovky“, nespravedlnost, hlas, neustálé opakování, řeší nepodstatné věci.

Je pochopitelné, že se žákům nezamlouvá, když po nich učitel vyžaduje, aby se průběžně připravovali na hodiny (vyvolávání každou hodinu, „přepadovky“). Zastávám však názor, že průběžná příprava do hodin „není od věci“ a výše zmíněné metody žáky donutí tuto činnost provádět. Naopak mě zaskočila odpověď, že učitel žáky ponižuje. Tato odpověď zajisté vzešla na základě vlastní zkušenosti žáků. Učitel by však neměl v žádném případě žáky ponižovat ani nijak srážet jejich sebevědomí. V období puberty si dítě buduje svoji osobnost a ponižování může velmi ovlivnit jeho duševní vývoj. Tohle chování je tedy z hlediska učitelské profese zcela nevhodné a neprofesionální.

Otázka č. 5 Co byste na svém učiteli změnili?

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Nejčastější odpovědi:

- výšku
- chování
- kratší zápisky

Další odpovědi: neměl by být falešný, měl by brát školu hrou, být více chápavý, hlas, postavu, umět naslouchat, neřvat kvůli hloupostem, víc vyhovět, být více aktivní.

Odpovědi týkající se fyzického vzhledu nijak nevyovídají o osobnosti učitele. Žáci si nejspíše neuvědomili, že fyzické předpoklady nelze změnit. Mnoho žáků by ocenilo, kdyby byl jejich učitel více empatický. Těžko lze však posoudit, co měli žáci na mysli odpovědí, že by měl učitel více vyhovět a že by měl být více chápavý. Je možné, že by žáci chtěli, aby učitel zmírnil své požadavky, což je však z hlediska RVP (Rámcový vzdělávací program) a ŠVP (Školní vzdělávací program) velmi sporné.

Otázka č. 6 Jak převážně vypadají vaše hodiny?

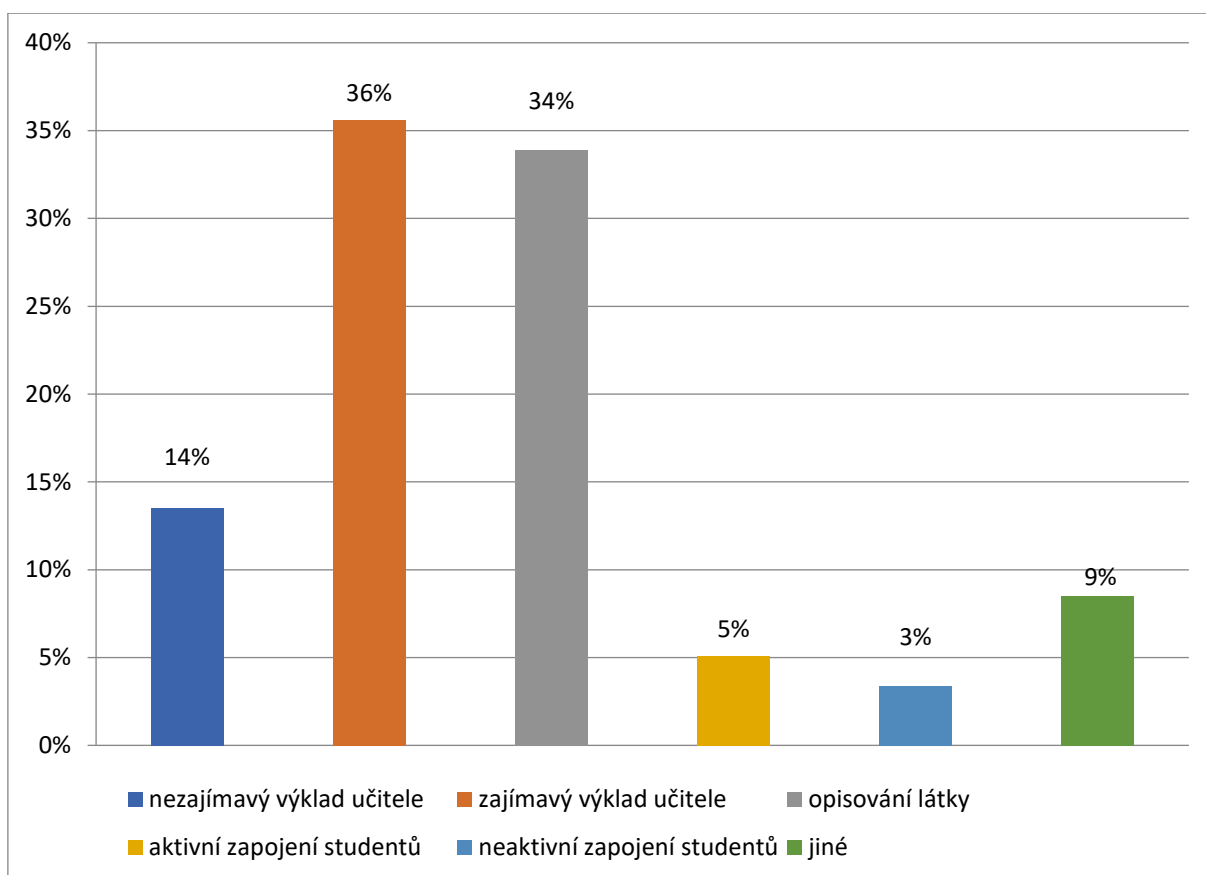
- a) nezajímavý výklad učitele
- b) zajímavý výklad učitele
- c) opisování látky
- d) aktivní zapojení studentů
- e) neaktivní zapojení studentů
- f) jiné

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Tabulka 3: Průběh vyučovací hodiny

Jak převážně vypadají vaše hodiny	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Nezajímavý výklad učitele	8	13,5 %
Zajímavý výklad učitele	21	35,6 %
Opisování látky	20	33,9 %
Aktivní zapojení studentů	3	5,1 %
Neaktivní zapojení studentů	2	3,4 %
Jiné	5	8,5 %
Celkem	59	100 %

Graf 3: Průběh vyučovací hodiny



Na průběh vyučovací hodiny 21 (36 %) žáků odpovědělo, že má učitel zajímavý výklad. 20 (34 %) žáků napsalo, že jen opisují látku, 8 (14 %) žáků označilo učitelův výklad za nezajímavý. Jen 3 (5 %) žáci odpověděli, že jsou aktivně zapojováni do výuky ale i 2 (3 %) žáci odpověděli, že nebývají zapojeni do výuky vůbec. Zbýlých 5 (9 %) zvolilo odpověď „jiné“ bez další specifikace. Škoda, že žáci tuto odpověď více nerozvedli.

Z výsledku vyplývá, že pro 1/3 žáků je výklad učitele zajímavý, což znamená, že učitel umí danou látku dobře podat a srozumitelně vysvětlit. Téměř stejný počet žáků uvedl, že v hodinách převážně opisují látku. Z předchozích odpovědí (viz otázka č. 4 a otázka č. 5) plyne, že žáci opisování látky vnímají spíše negativně.

Otázka č. 7 Je pro vás učitel autoritou?

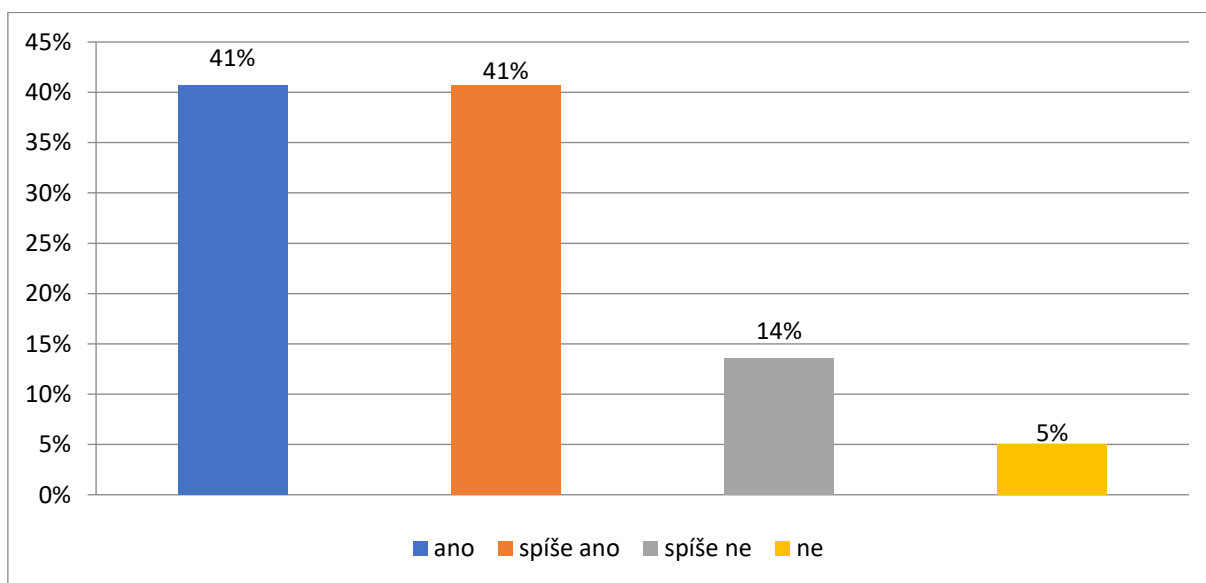
- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 2 a č. 5.

Tabulka 4: Autorita učitele

Je pro vás učitel autoritou?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	24	40,7 %
Spíše ano	24	40,7 %
Spíše ne	8	13,6 %
Ne	3	5 %
Celkem	59	100 %

Graf 4: Autorita učitele



24 (41 %) žáků odpovědělo „ano“, což znamená, že je pro ně učitel autoritou. Dalších 24 (41 %) žáků považuje učitele také za autoritu (odpověděli „spíše ano“). Pro 8 (14 %) žáků učitel spíše není autorita a zbylí 3 (5 %) žáci svého vyučujícího za autoritu nepovažují vůbec.

Předpokládala jsem, že pro 65 % žáků bude učitel autoritou. Náš odhad byl stanoven na základě obecného chování dnešních dětí vůči učiteli. Ve skutečnosti byl však počet žáků, kteří považují učitele za autoritu, vyšší zhruba o 15 %, což bylo pro mě příjemným zjištěním.

Otázka č. 8 Je váš učitel vždy připravený na výuku?

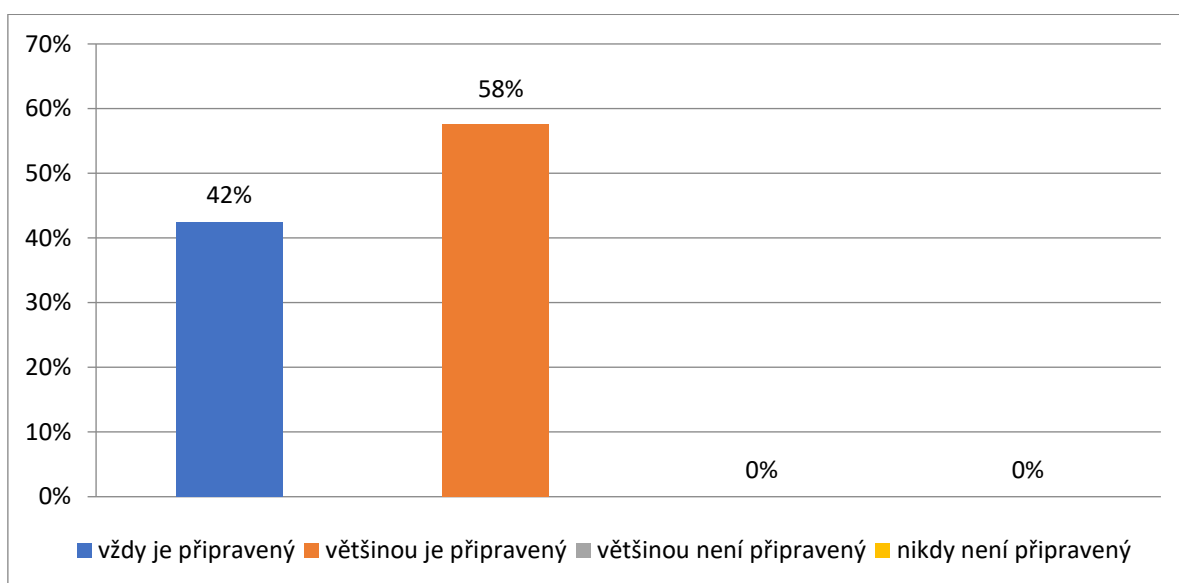
- a) vždy je připravený
- b) většinou je připravený
- c) většinou není připravený
- d) nikdy není připravený

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Tabulka 5: Připravenost učitele na výuku

Je váš učitel vždy připravený na výuku?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Vždy je připravený	25	42,4 %
Většinou je připravený	34	57,6 %
Většinou není připravený	0	0 %
Nikdy není připravený	0	0 %
Celkem	59	100 %

Graf 5: Připravenost učitele na výuku



Připravenost učitele na výuku označilo 25 (42 %) žáků, že je vždy připraven. 34 (58 %) žáků vnímá, že učitel je většinou připravený na výuku. Zda je učitel nepřipraven na výuku neodpověděl nikdo.

Dá se tedy předpokládat, že připravenost učitele ovlivňuje průběh celého vyučování. Domnívám se, že díky tomu je výuka efektivnější a méně chaotická.

Otázka č. 9 Učíte se průběžně na hodiny?

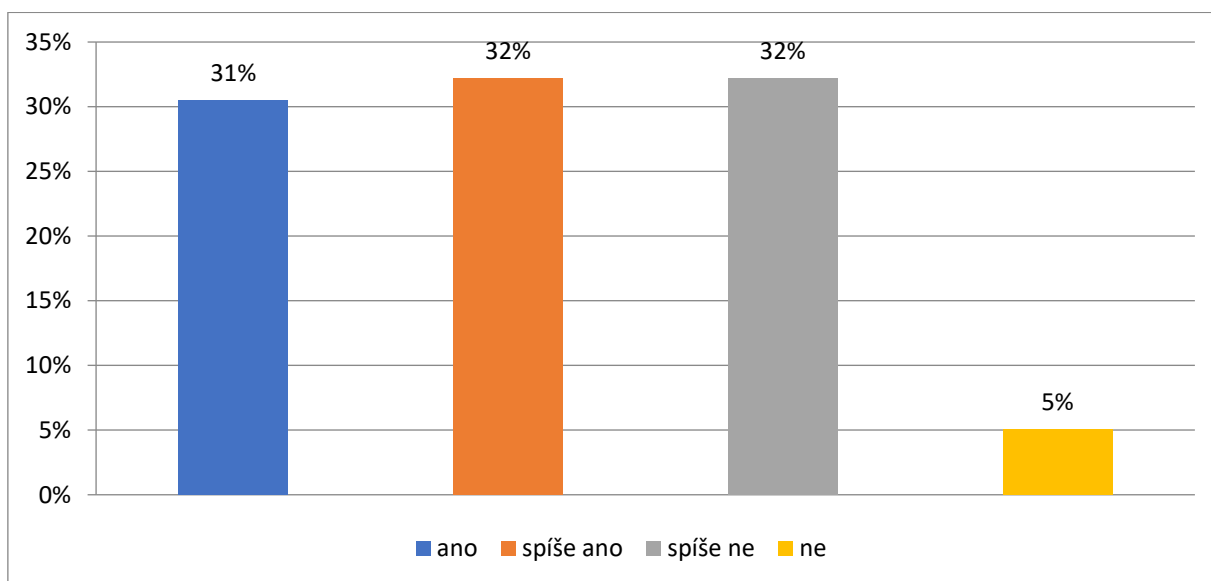
- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3.

Tabulka 6: Průběžné učení se do hodin

Učíte se průběžně na hodiny?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	18	30,5 %
Spíše ano	19	32,2 %
Spíše ne	19	32,2 %
Ne	3	5,1 %
Celkem	59	100 %

Graf 6: Průběžné učení se do hodin



Když byli žáci tázáni na jejich průběžné učení se do hodin, 18 (31 %) žáků odpovědělo, že se pravidelně připravují. 19 (32 %) žáků se spíše připravuje a stejný počet žáků se spíše nepřipravuje. 3 (5 %) žáci se nepřipravují vůbec.

Předpokládali jsme, že 60 % žáků se průběžně učí na hodiny. Náš předpoklad se tedy ukázal jako pravdivý. Na základě předchozích odpovědí (viz otázka č. 4) je však zřejmé, že se žáci učí průběžně do hodin z důvodu častého „vyvolávání“ a nečekaných písemek (tzv. „přepadovek“).

Otázka č. 10 Pomáhají vám domácí úkoly k pochopení/procvičení látky?

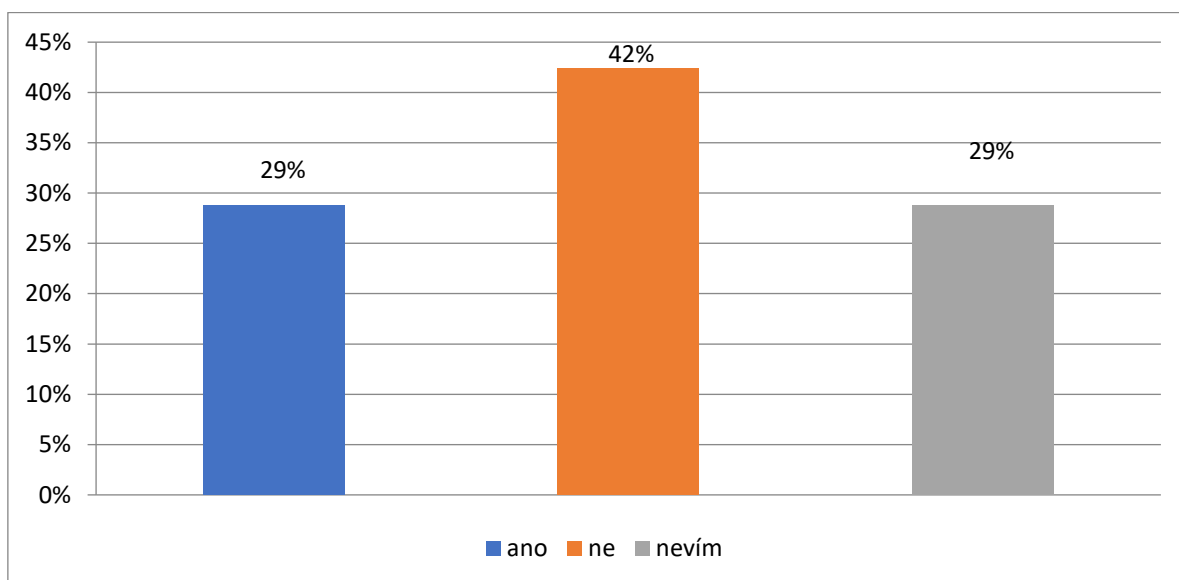
- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3.

Tabulka 7: Pochopení/procvičení látky pomocí domácích úkolů

Pomáhají vám domácí úkoly k pochopení látky?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	17	28,8 %
Ne	25	42,4 %
Nevím	17	28,8 %
Celkem	59	100%

Graf 7: Pochopení/procvičení látky pomocí domácích úkolů



Z celkového počtu žáků pouze 17 (29 %) odpovědělo, že jim domácí úkoly pomáhají k pochopení či procvičení probírané látky. 25 (42 %) žáků je přesvědčeno o tom, že jim domácí úkoly nijak nepomáhají k pochopení/procvičení látky. Zbýlých 17 (29 %) žáků označilo odpověď „nevím“. Dále byli žáci tázáni, aby zdůvodnili své odpovědi. Nejčastěji se objevovaly tyto odpovědi: nemáme moc úkolů, naučím se látku v hodině, nestíhám se učit, a ještě dělat domácí úkoly, pravidelně si při tom učivo procvičuji, pokud ho nechápu stejně ho nepochopím.

Žáků, kterým domácí úkoly nijak nepomáhají k pochopení/procvičení látky, bylo nejvíce. Podle jejich zdůvodnění, která se objevovala nejčastěji, je patrné, proč takto žáci odpověděli (viz výše).

Otázka č. 11 Pokud ve škole nepochopíte probíranou látku, co uděláte?

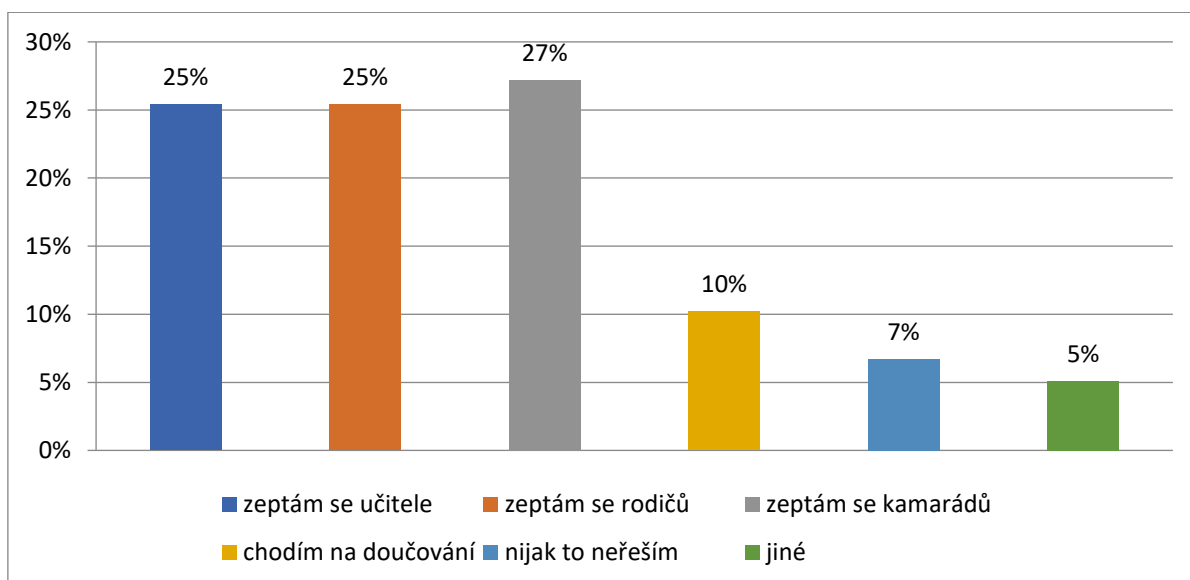
- a) zeptám se učitele
- b) zeptám se rodičů
- c) zeptám se kamarádů
- d) chodím na doučování
- e) nijak to neřeším
- f) jiné

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3.

Tabulka 8: Nepochopení probírané látky

Pokud ve škole nepochopíte probíranou látku, co uděláte?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Zeptám se učitele	15	25,4 %
Zeptám se rodičů	15	25,4 %
Zeptám se kamarádů	16	27,2 %
Chodím na doučování	6	10,2 %
Nijak to neřeším	4	6,7 %
Jiné	3	5,1 %
Celkem	59	100 %

Graf 8: Nepochopení probírané látky



Nepochopení probírané látky řeší 15 (25 %) žáků doptáním se učitele, stejný počet žáků se ptá doma rodičů. 16 (27 %) žáků se zeptá spolužáků, 6 (10 %) uvedlo, že chodí na doučování, 4 (7 %) žáci nepochopení látky nijak neřeší a 3 (5 %) uvedli odpověď „jiné“ bez bližší specifikace.

Z výsledku můžeme vyvodit závěr, že i když žáci nepochopí probíranou látku, snaží se ji nějakým způsobem doučit. Obecně můžeme říct, že žáci preferují vysvětlení učiva od někoho, koho dobře znají, ať už se jedná o pomoc rodičů, nebo o optání se učitele či kamarádů. Záleží, jaké má daný žák možnosti a co mu nejvíce vyhovuje.

Otázka č. 12 **Jak si učitel v hodině sjedná pořádek?**

Tato otázka se vztahuje k výzkumným otázkám č. 2 a č. 5.

Nejčastější odpovědi:

- zařve
- začne zkoušet
- vyhrožuje

Další odpovědi: píšeme písemku, „fláknutím do lavice“ poprosí o klid, snaží se upoutat pozornost, píš'alkou.

Z odpovědí lze říct, že ke sjednání pořádku v hodině existuje celá řada metod, které jsou mnohdy i dosti individuální. Každý učitel musí přijít na to, co na jeho žáky „platí“ a podle toho se řídit.

Otázka č. 13 **Dělá váš učitel rozdíly mezi žáky?**

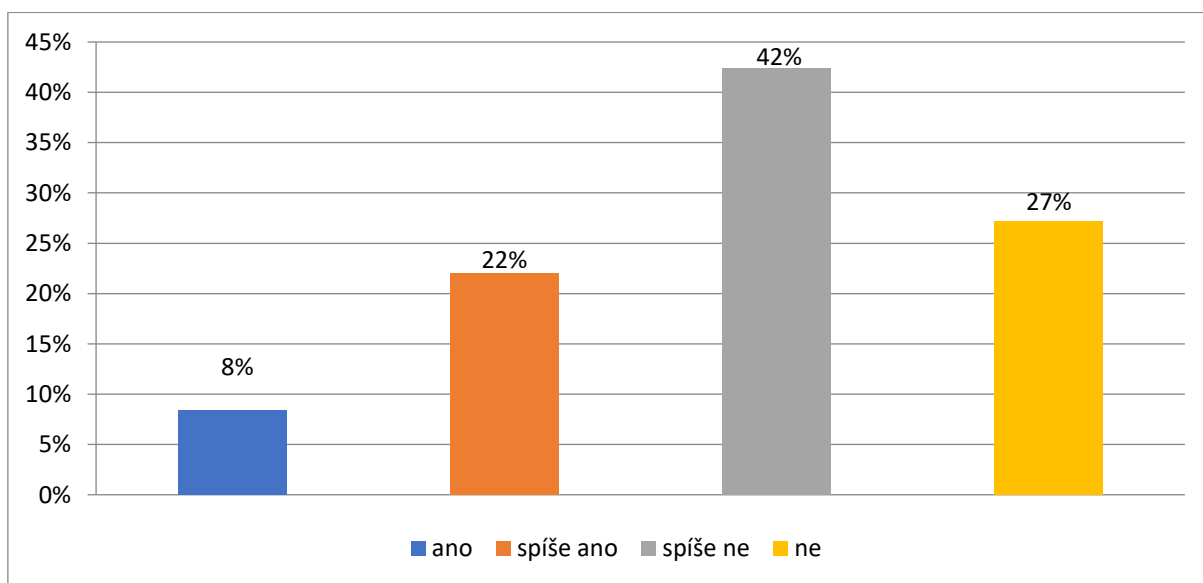
- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 9: Rozdíly mezi žáky z pohledu učitele

Dělá váš učitel rozdíly mezi žáky?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	5	8,4 %
Spíše ano	13	22 %
Spíše ne	25	42,4 %
Ne	16	27,2 %
Celkem	59	100 %

Graf 9: Rozdíly mezi žáky z pohledu učitele



5 (8 %) žáků uvedlo, že učitel mezi žáky rozdíly dělá, 13 (22 %) žáků odpovědělo „spíše ano“, 25 (42 %) žáků je přesvědčeno, že učitel rozdíly spíše nedělá a 16 (27 %) žáků si je jistých, že učitel rozdíly mezi žáky nedělá.

Žáků, kteří odpověděli na tuto otázku „ne“ a „spíše ne“, byla většina. Je důležité, že větší část učitelů nedělá rozdíly mezi žáky a chovají se ke všem rovnocenně. Na základě otázky č. 1, kde žáci nejčastěji odpovídali, že učitel by měl být především spravedlivý je patrné, že si váží toho, že učitel mezi žáky rozdíly nedělá.

Naopak žáci, kteří na tuto otázku odpověděli „ano“ a „spíše ano“, vycházejí zřejmě z vlastní zkušenosti.

Otázka č. 14 Jaká je atmosféra v hodinách?

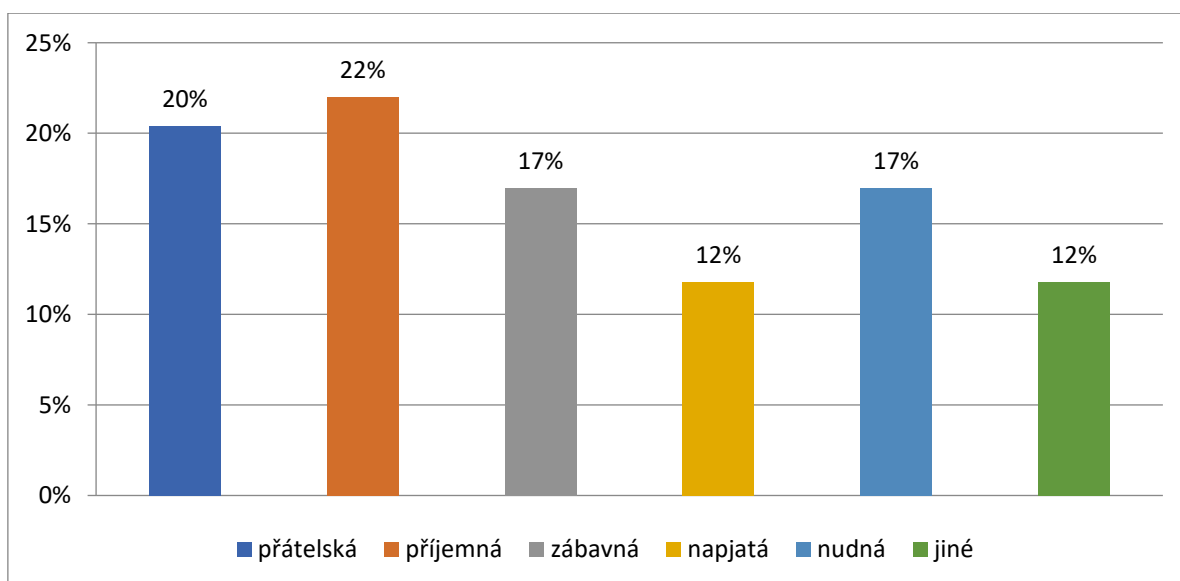
- a) přátelská
- b) příjemná
- c) zábavná
- d) napjatá
- e) nudná
- f) jiné

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Tabulka 10: Atmosféra v hodinách

Jaká je atmosféra v hodinách?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Přátelská	12	20,4 %
Příjemná	13	22 %
Zábavná	10	17 %
Napjatá	7	11,8 %
Nudná	10	17 %
Jiné	7	11,8 %
Celkem	59	100 %

Graf 10: Atmosféra v hodinách



Atmosféru v hodinách ohodnotilo 12 (20 %) žáků jako přátelskou, 13 (22 %) ji považuje za příjemnou, pro 10 (17 %) žáků je atmosféra v hodině zábavná, 7 (12 %) vnímá hodinu napjatě, 10 (17 %) žáků se v hodinách nudí a zbylých 7 (12 %) žáků uvedlo v odpovědi možnost „jiné“. Je však škoda, že žáci, kteří odpověděli „jiné“, své odpovědi nijak nespecifikovali.

Odpovědi na tuto otázku jsou různorodé, což je dáno tím, že každý učitel je jiný a jinak na žáky působí. To má vliv také na to, jaká atmosféra v hodinách převládá. Velká část dotazovaných žáků hodnotí atmosféru v hodinách kladně („přátelská“, „příjemná“, „zábavná“). Poměrně velké procento žáků vnímá atmosféru v hodinách jako „nudnou“. Příčinou by mohl být učitel a jeho styl výuky, nebo zkrátka nezájem žáků o daný předmět.

Otázka č. 15 Hodnotí učitel vaši aktivitu v hodině?

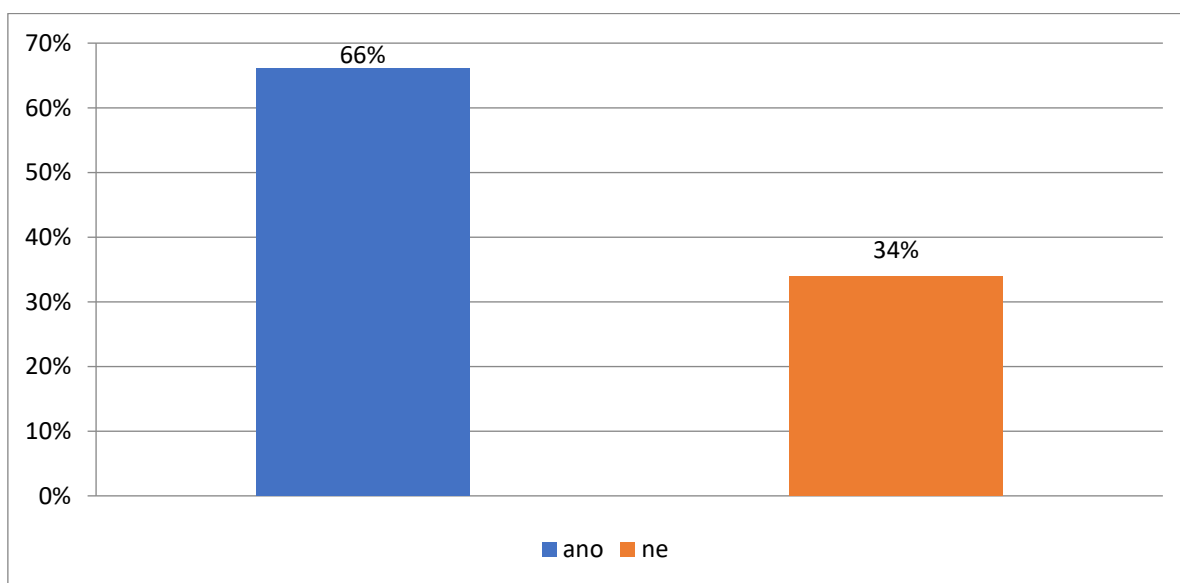
- a) ano
- b) ne

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 11: Hodnocení aktivity v hodině

Hodnotí učitel vaši aktivitu v hodině?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	39	66,1 %
Ne	20	33,9 %
Celkem	59	100 %

Graf 11: Hodnocení aktivity v hodině



39 (66 %) žáků uvedlo, že učitel hodnotí jejich aktivitu v hodinách, zatímco u 20 (34 %) žáků učitel aktivitu v hodinách nehodnotí. Žáci, které učitel v hodinách hodnotí, byli tázáni, aby blíže specifikovali jak. Nejčastější odpovědi byly: známkou, nesnáší mě, negativně, malé plus.

Předpoklad, že u více jak 50 % žáků učitel hodnotí aktivitu v hodině, se ukázal jako pravdivý, jelikož u 66 % žáků je aktivita v hodině hodnocena. Z tohoto výsledku lze usuzovat, že žáci budou více aktivní a budou se více připravovat na hodiny.

Otázka č. 16 Hodnotí učitel vaše chování v hodině?

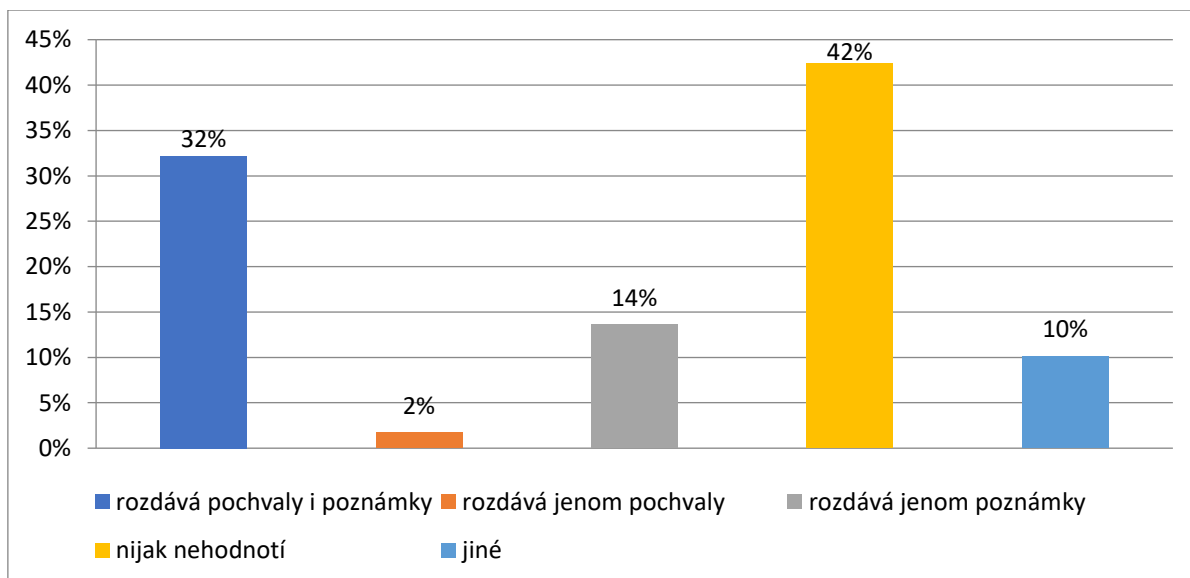
- a) rozdává pochvaly i poznámky
- b) rozdává jenom pochvaly
- c) rozdává jenom poznámky
- d) nijak nehodnotí
- e) jiné

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 12: Hodnocení chování v hodině

Hodnotí učitel vaše chování v hodině?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Rozdává pochvaly i poznámky	19	32,2 %
Rozdává jenom pochvaly	1	1,7 %
Rozdává jenom poznámky	8	13,6 %
Nijak nehodnotí	25	42,4 %
Jiné	6	10,1 %
Celkem	59	100 %

Graf 12: Hodnocení chování v hodině



Jestli hodnotí učitel chování v hodině, odpovědělo 19 (32 %) žáků tak, že učitel rozdává pochvaly i poznámky, 1 (2 %) žák uvedl pouze pochvaly, 8 (14 %) žáků zvolilo možnost „rozdává jenom poznámky“, 25 (42 %) žáků nedostává žádné hodnocení na jejich chování v hodinách a 6 (10 %) žáků si vybralo možnost „jiné“, bez dalšího bližšího vysvětlení. Je škoda, že žáci tuto odpověď nijak neupřesnili.

Hodnocení chování žáků v hodinách může mít velký vliv na dodržování kázně v průběhu vyučování.

Otázka č. 17 Kolik času věnujete přípravě do školy?

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3.

Nejčastější odpovědi:

- moc ne
- 30 minut denně
- pokud je test tak 1 – 2 hod.

Další odpovědi: 1 – 3 hodiny, jak kdy.

Z těchto odpovědí plyne, že každý žák je individuální, a proto se čas, který věnují přípravě do školy liší. Někteří žáci se učí každý den a někteří žáci se učí pouze před nějakým testem či zkoušením.

Otázka č. 18 Jak často vás učitel zkouší/rozdává testy na známky?

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3.

Nejčastější odpovědi:

- každou hodinu
- přiměřeně
- 1 x za dva týdny

Další odpovědi: jak kdo, často, vždy po dobrání látky, 4x za pololetí.

Odpovědi na tuto otázku byly velmi různorodé. Je to dáno tím, že každý učitel má jiné požadavky a jiný styl zkoušení.

Otázka č. 19 Jak mluví váš učitel?

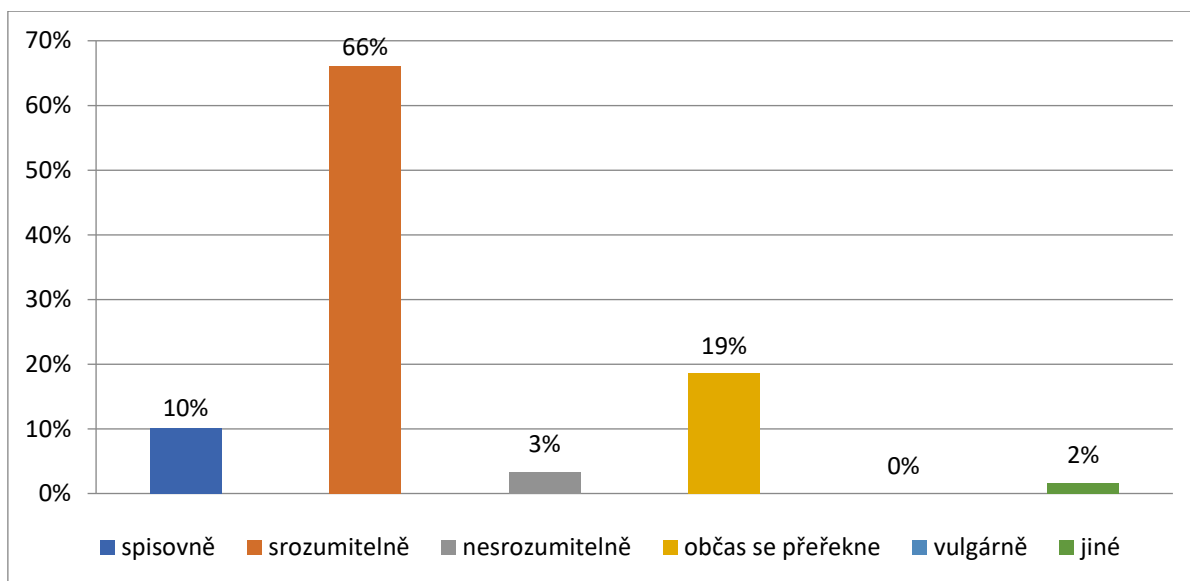
- a) spisovně
- b) srozumitelně
- c) nesrozumitelně
- d) občas se přerékne
- e) vulgárně
- f) jiné

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Tabulka 13: Mluvený projev učitele

Jak mluví váš učitel?	Absolutní četnost n	Relativní četnost n
Spisovně	6	10,2 %
Srozumitelně	39	66,1 %
Nesrozumitelně	2	3,4 %
Občas se přerékne	11	18,6 %
Vulgárně	0	0 %
Jiné	1	1,7 %
Celkem	59	100 %

Graf 13: Mluvený projev učitele



Mluvený projev učitele je pro 6 (10 %) žáků spisovný, 39 (66 %) žáků uvedlo, že jejich učitel mluví srozumitelně a naopak 2 (3 %) žáci odpověděli, že mluví nesrozumitelně. U 11 (19 %) žáků se učitel občas v hodině přerékne. Vulgárně v hodinách nemluví žádný učitel a 1 (2 %) žák dokonce uvedl, že jeho učitel mluví hanáckým nářečím.

Velké procento žáků uvedlo, že jejich učitel mluví srozumitelně. Z toho lze vyvodit, že pokud učitel mluví srozumitelně, tak jsou žáci schopní lépe pochopit probíranou látku. Důležitým zjištěním bylo, že žádný učitel nemluví vulgárně. Učitel by měl jít žákům příkladem, a proto je vulgarita ze strany učitele naprosto nepřijatelná.

Otázka č. 20 Máte v hodině daná pravidla, která učitel vyžaduje dodržovat?

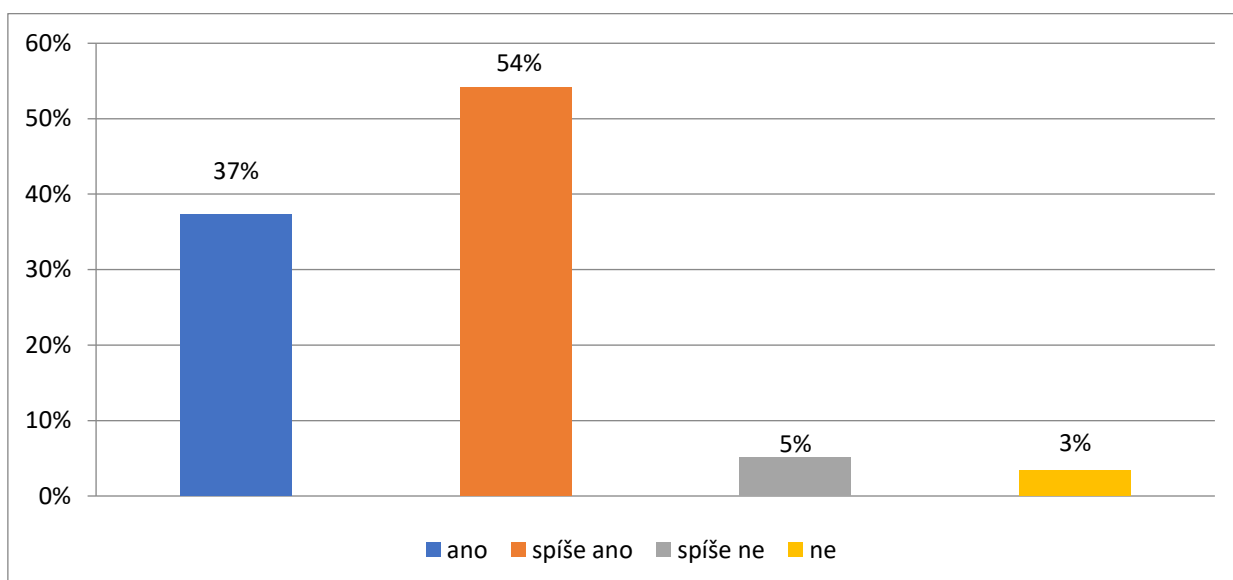
- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 14: Pravidla v hodině

Máte v hodině daná pravidla, která učitel vyžaduje dodržovat?	Absolutní četnost n	Relativní četnost %
Ano	22	37,3 %
Spíše ano	32	54,2 %
Spíše ne	3	5,1 %
Ne	2	3,4%
Celkem	59	100 %

Graf 14: Pravidla v hodině



Na otázku, zda mají žáci v hodině daná pravidla, která učitel vyžaduje dodržovat, odpověděla většina žáků kladně. Konkrétně 22 (37 %) žáků odpovědělo jednoznačně „ano“,

32 (54 %) žáků zvolilo možnost „spíše ano“, 3 (5 %) žáci zaškrtnuli „spíše ne“ a 2 (3 %) žáci uvedli, že učitel nevyžaduje dodržování žádných pravidel v hodině.

Tyto odpovědi potvrzují náš předpoklad, že 90 % (konkrétně 91 %) musí respektovat pravidla v hodině daná učitelem. Dle mého názoru by si každý učitel měl stanovit nějaká pravidla, aby žáci věděli, kde jsou „hranice“ toho, co si mohou dovolit a jaké chování je již nepřijatelné. Kdyby učitel nestanovil žádná pravidla, která by museli žáci dodržovat, tak by v hodině zavládl spíše zmatek a učitel by se musel více věnovat tomu, aby žáky umravnil než samotnému vzdělávání.

Otázka č. 21 **Jaké pomůcky využívá váš učitel při výuce?**

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1.

Nejčastější odpovědi:

- fixa
- tabule
- učebnice

Další odpovědi: ruce, projektor, pravítko, učební pomůcky – kostra, atrapy aj., interaktivní tabule, notebook, prezentace, křída, houba.

Z toho plyne, že učitel využívá nejrůznější pomůcky, aby žákům přiblížil dané učivo. Tyto pomůcky se liší podle hodiny a jejího zaměření.

4.9 Závěr výzkumu

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat a zjistit, zdali učitel ovlivňuje výchovně vzdělávací proces a jakým způsobem. Dále jsem se snažila zjistit, zda učitel ovlivňuje přípravu žáků na výuku a zda ovlivňuje jejich chování.

Výzkum byl zaměřen zejména na to, jak žáci učitele vnímají, jak probíhají jejich hodiny a jaké metody učitel volí. Nejobtížnější ke zpracování byly otevřené otázky, které nám však prozradily mnoho informací. V rámci výzkumu byly stanoveny předpoklady, které se vztahují k výše uvedeným cílům. Pomocí těchto předpokladů jsem provedla vyhodnocení dat získaných z dotazníků a zjišťovala jsem, zda mé předpoklady jsou pravdivé, či nikoliv.

První předpoklad se ukázal jako pravdivý pouze s 5 % odchylkou. Předpokládali jsme, že 90 % žáků si myslí, že učitel ovlivňuje oblíbenost vyučovaného předmětu. Z toho lze vyvodit, že z velké části záleží na učiteli, zda žáci projeví o daný předmět zájem a budou se na jeho hodiny těšit. Podle tohoto předpokladu a dalších otázek v dotazníku (viz otázka č. 1, 3, 4, 5, 6, 8, 14, 19 a 21) můžeme potvrdit, že osobnost učitel z velké části ovlivňuje výchovně vzdělávací proces.

Druhý předpoklad se jako jediný nepotvrdil. Na základě obecného chování dnešních dětí k učiteli jsem předpokládala, že žáků, kteří považují učitele za autoritu bude pouze 65 %. Ve skutečnosti se však ukázalo, že učitel je autoritou pro více jak 80 % žáků, což mě mile překvapilo.

U třetího předpokladu jsme si mysleli, že 60 % žáků se bude průběžně připravovat na výuku. Tento předpoklad se nám potvrdil, jelikož žáků připravujících se na výuku bylo 63 %. Čtvrtý předpoklad, že u více jak 50 % žáků učitel hodnotí jejich aktivitu v hodině, se nám opět potvrdil, jelikož u 66 % žáků učitel hodnotí jejich aktivitu v hodině, což pro ně může být motivací k tomu, aby se na hodiny více připravovali. Na základě těchto dvou předpokladů a dalších otázek z dotazníku (viz otázka č. 10, 11, 17 a 18) se nám potvrdilo, že učitel ovlivňuje přípravu žáků na výuku.

Pátý předpoklad potvrzuje, že u 90 % žáků učitel předem stanoví pravidla, která musí žáci v hodinách dodržovat. Tento předpoklad se ukázal jako velmi přesný, protože žáků, kteří takto odpověděli, bylo 91 %. Podle tohoto předpokladu a několika dalších otázek z dotazníku (viz otázka č. 12, 13 a 16) můžeme vyvodit závěr, že učitel do jisté míry ovlivňuje chování žáků.

Závěr

Učitelé jsou nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a pomocí našeho výzkumu jsme se snažili zjistit, zda tento proces osobnost učitele ovlivňuje a jakým způsobem. Z výsledku výzkumu je zřejmé, že učitel ovlivňuje oblíbenost vyučovaného předmětu, z čehož lze usuzovat, že z velké části záleží na učiteli, zda žáci projeví o daný předmět zájem. Neméně důležité je také to, jaké má učitel vlastnosti. Nejvíce žáků uvedlo, že by měl být učitel především spravedlivý. Dalším důležitým faktorem je to, jak učitel s žáky mluví. Podle většiny žáků mluví jejich učitel srozumitelně, což má vliv na pochopení probírané látky. Shrnutím těchto poznatků se nám potvrdilo, že osobnost učitele z velké části ovlivňuje výchovně vzdělávací proces.

Rovněž je evidentní, že učitel ovlivňuje přípravu žáků na výuku například tím, že hodnotí jejich aktivitu v hodině, což by mohlo být pro žáky motivací, aby se na hodiny více připravovali. Tato domněnka se nám potvrdila, protože velké množství žáků uvedlo, že se na hodiny průběžně učí. Z výsledku výzkumu jsme se ale také dozvěděli, že velký vliv na jejich průběžnou přípravu na výuku má například nečekané písemné či ústní zkoušení.

Vzhledem k dnešní společnosti jsem mírně pochybovala, zda učitel bude pro žáky autoritou, ale výsledky výzkumu mi tyto pochybnosti vyvrátily. Zjištění, že většina žáků považuje učitele za autoritu, bylo velmi pozitivní a pro budoucí učitele, jako jsem já, také povzbudivé. Pokud je učitel pro žáky autoritou, tak je pochopitelné, že k němu budou i více vzhlížet. Z výchovného hlediska je dle mého názoru také důležité, že téměř všichni žáci musí v hodinách dodržovat určitá pravidla, která učitel předem stanoví. Tato pravidla určují hranice toho, co si žáci mohou dovolit a jaké chování je již nepřipustné. Díky těmto faktorům můžeme potvrdit, že učitel do jisté míry ovlivňuje chování žáků.

Je zajímavé zamýšlet se nad tím, kolik lidí může učitel za svou profesní kariéru ovlivnit. Každý učitel by měl tedy svou práci brát zodpovědně a měl by usilovat o to, aby žáky ovlivnil hlavně v pozitivním slova smyslu. Naopak žáci by si měli uvědomit, že práce učitele není jednoduchá, a proto by ji měli umět více ocenit a více si jí vážit. Protože stejně tak, jako učitel může ovlivnit žáky, tak i žáci mohou ovlivnit a motivovat učitele tím, když mu ukážou, že jeho práce není zbytečná a že si z jeho hodin dokážou něco odnést. Není nic lepšího a motivujícího, než když za sebou člověk vidí výsledky své práce a když vidí, že čas, který do toho vložil, byl využitý efektivně.

Osobnost každého z nás je zcela jedinečná a výjimkou nejsou ani učitelé. Každý učitel na žáky působí jinak, ale jedno mají společné: mají velký dar a poslání vzdělávat lidi. Škola je jen budova, ale právě učitelé z ní dělají místo, které umožňuje žákům získat nové znalosti, ale také rozvíjet jejich osobnost.

Seznam použitých zkratk

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

Seznam použité literatury

- ANDERSONOVÁ, Jean, Susan FISCHGRUNDOVÁ a Mary LOBASCHEROVÁ. *Dobrý start do školy: jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1993.
- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- ČAČKA, Otto. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- DOFKOVÁ, Radka. *Přesvědčení o připravenosti budoucích učitelů matematiky jako didaktická výzva primárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.
- FIŠER, Jan. *Z typologie osobnosti učitele*. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Universitě Karlově, 1965.
- FOLVARČNÁ, Zuzana. *Osobnost učitele s přihlédnutím k potřebám žáků se specifickými poruchami učení*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- FRÍŠOVÁ, Petra. *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika*. I. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 1996.
- HAAN, Milan. *Stres v činnosti učitele střední odborné školy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2017.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009.
- HELUS, Zdeněk. Interakce učitel – žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, č. 6, 1988, s. 642-660.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele I: (vybraná témata)*. Praha: Karolinum, 1992.

- HELUS, Zdeněk. Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, roč. 57, č. 4, 2007, s. 349-363.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014.
- HOLOUBKOVÁ, Martina. *Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zaměřením*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016.
- JAKOUBKOVÁ, Iveta. *Osobnost učitele*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018.
- JOBOVÁ, Jana. *Sebereflexe: klíč k profesnímu růstu učitele mateřské školy*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2018.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008.
- KLEMENT, Milan a kol. *ICT a učitelé: adorace, či rezistence?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017.
- KNIEZKOVÁ, Tereza. *Význam osobnosti učitele v současné teorii a praxi konkrétní střední školy*. Bakalářská práce. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.
- KOPECKÁ, Ivana. *Osobnost učitele na střední škole*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

KOSTRŮNKOVÁ, Hana. *Pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu na profesní kompetence učitele v kontextu přípravy na budoucí povolání*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.

KOUDELKOVÁ, Marcela. *Osobnost učitele na klasické a alternativní škole*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2016.

KOVAŘÍKOVÁ, Veronika. *Ideální učitel očima žáků kvarty*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992.

MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001.

MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008.

MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009.

MATĚJČKOVÁ, Lenka. *Kompetence učitele z pohledu pedagogické orientace*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000.

OCETKOVÁ, Michaela. *Vzdělávání jako celoživotní proces*. Bakalářská práce. Praha: Bankovní institut vysoká škola Praha, 2012.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004.

PODLAHOVÁ, Libuše, ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.

- PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019.
- RIEGER, Zdeněk a Hana VYHNÁLKOVÁ. *Ostrov rodiny: integrující přístup pro práci s rodinou: příručka pro odborníky*. Hradec Králové: Konfrontace, 1996.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010.
- SCHIERLOVÁ, Jana. *Reflexe a sebereflexe v učební činnosti žáka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011.
- SIKOROVÁ, Vendula. *Ideální učitel z pohledu nadaných žáků*. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007.
- SLAVÍK, Jan a Stanislav, SIŇOR. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993.
- SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012.
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014.
- SOJÁK, Petr. *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Praha: Grada, 2017.
- STRAKOVÁ, Jana a kol. *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. *Pedagogika*, roč. 64, č.1, 2019, s. 34-65.
- SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Gaudeamus, 2002.

- ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. *Výchova k hodnotám ve vztahu k profesnímu přesvědčení učitelů*. In: *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, s. 44-52.
- ŠTĚPANÍK, Jaroslav, Irena OCETKOVÁ a Rudolf KOHOUTEK. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018.
- TRNEČKA, Lukáš. *Úspěšný učitel – různé pohledy na kvalitu učitele*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2017.
- VACÍNOVÁ Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Československý spisovatel, 2011.
- VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem, 2013*. Olomouc: ANAG, 2013.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2010.
- VÁŇA, Josef. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika*, č. 3, 1962, s. 272-315.
- VÁŇOVÁ, Iveta. *Autorita učitele*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.
- VAŠINA, Lubomír. *Jak zlepšit paměť*. Brno: Computer Press, 2002.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.
- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017.

Internetové zdroje

KOSÍKOVÁ, Věra. *Úvod do obecné psychologie, psychologická propedeutika* [online].

Dostupné z:

https://fpe.zcu.cz/export/sites/fpe/study/celozivotni_vzdelavani/nabidka/ESF_mistri/materialy_2010/ZS_podpory/KPS_PPROP.pdf

Seznam příloh

Příloha číslo 1: Dotazník pro žáky

Příloha číslo 2: Vložená příloha – disk CD ROM obsahující bakalářskou práci

Vážení studenti,

Jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit pro účely bakalářské práce na téma „Osobnost učitele“. **Vyplnění dotazníku je zcela anonymní.**

Vždy označte jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Velice děkuji za vyplnění dotazníku.

Marie Glozová

1. Jaký by měl učitel být?

- g) hodný
- h) spravedlivý
- i) přátelský
- j) přísný
- k) nudný
- l) jiné

2. Ovlivňuje učitel oblíbenost vyučovaného předmětu?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

Zdůvodněte.....

3. Jaký by měl učitel být, aby si získal vaši pozornost?

.....

4. Co vám na vašem učiteli vadí?

.....

5. Co byste na svém učiteli změnili?

.....

6. Jak převážně vypadají vaše hodiny?

- g) nezajímavý výklad učitele
- h) zajímavý výklad učitele
- i) opisování látky
- j) aktivní zapojení studentů
- k) neaktivní zapojení studentů
- l) jiné

7. Je pro vás učitel autoritou?

- e) ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) ne

8. Je váš učitel vždy připravený na výuku?

- e) vždy je připravený
- f) většinou je připravený
- g) většinou není připravený
- h) nikdy není připravený

9. Učíte se průběžně na hodiny?

- e) ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) ne

10. Pomáhají vám domácí úkoly k pochopení/procvičení látky?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

Zdůvodněte.....

11. Pokud ve škole nepochopíte probíranou látku, co uděláte?

- g) zeptám se učitele
- h) zeptám se rodičů
- i) zeptám se kamarádů
- j) chodím na doučování
- k) nijak to neřeším
- l) jiné

12. Jak si učitel sjedná v hodině pořádek?

.....

13. Dělá váš učitel rozdíly mezi žáky?

- e) ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) ne

14. Jaká je atmosféra v hodinách?

- g) přátelská
- h) příjemná
- i) zábavná
- j) napjatá
- k) nudná
- l) jiné

15. Hodnotí učitel vaši aktivitu v hodině?

- c) ano
- d) ne

Pokud ano, jak?.....

16. Hodnotí učitel vaše chování v hodině?

- f) rozdává pochvaly i poznámky
- g) rozdává jenom pochvaly
- h) rozdává jenom poznámky
- i) nijak nehodnotí
- j) jiné

17. Kolik času věnujete přípravě do školy?

.....

18. Jak často vás učitel zkouší/rozdává testy na známky?

.....

19. Jak mluví váš učitel?

- g) spisovně
- h) srozumitelně
- i) nesrozumitelně
- j) občas se přefekne
- k) vulgárně
- l) jiné

20. Máte v hodině daná pravidla, která učitel vyžaduje dodržovat?

- e) ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) ne

21. Jaké pomůcky využívá váš učitel při výuce?

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Glozová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Osobnost učitele
Název v angličtině:	Personality of a teacher
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá osobností učitele. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřuje na osobnost učitele, profesionální kvalifikace učitele a na interakce ve škole. Empirická část se zabývá kvantitativním výzkumem. Cílem bakalářské práce je popsat a zjistit, zdali osobnost učitele ovlivňuje výchovně vzdělávací proces a jakým způsobem.
Klíčová slova:	Osobnost učitele, typologie, kompetence učitele, kvantitativní výzkum
Anotace v angličtině:	The theme of bachelor thesis deals with the personality of a teacher. It is divided into theoretical and empirical part. Theoretical part focuses on the personality of a teacher, the teacher's professional qualifications and interactions at school. Empirical part focuses on quantitative research. The aim of the research is to describe and find out whether the teacher's personality influences educational process and in what way.
Klíčová slova v angličtině:	Personality of a teacher, typology, competence of a teacher, quantitative research
Přílohy:	Příloha číslo 1: Dotazník pro žáky Příloha číslo 2: Vložená příloha – disk CD ROM obsahující bakalářskou práci
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	český jazyk