

**Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta**

# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2023**

**Tomáš Teplan**

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

## **Osobnost učitele geologie**

Tomáš Teplan

**Katedra biologie**

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Kopecká, PhD.

Studijní program: Přírodopis a enviromentální výchova se  
zaměřením na vzdělávání maior/Anglický jazyk se  
zaměřením na vzdělávání minor

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Osobnost učitele geologie* vypracoval samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování mé vedoucí, doktorce Kopecké, za cenné rady, vstřícnost, pomoc při získávání potřebných informací a podkladů a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych rád poděkoval rodině, především mé sestře, za podporu.

# Obsah

Úvod .....	5
Anotace .....	6
Annotation .....	7
<b>1. VYMEZENÍ POJMŮ .....</b>	<b>7</b>
TYPOLOGIE .....	8
UČITEL .....	8
VZDĚLÁVÁNÍ .....	9
<b>2. OSOBNOST A VLASTNOSTI UČITELE .....</b>	<b>10</b>
<b>3. PEDAGOGICKÁ OSOBNOST .....</b>	<b>12</b>
3.1 KLÍČOVÉ VLASTNOSTI UČITELE .....	12
3.2 DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU .....	17
3.3. TRENDY PŘÍRODOVĚDNÉHO VYUČOVÁNÍ .....	18
3.4 TYPOLOGIE UČITELE .....	21
<b>4. TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELE .....</b>	<b>22</b>
4.1 JEDNOTLIVÉ TYPOLOGIE .....	22
4.2 VÝZNAM TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELE .....	31
<b>5. PROFESNÍ A OSOBNOSTNÍ KVALITY UČITELE GEOLOGIE .....</b>	<b>32</b>
Závěr .....	34
Seznam použité literatury .....	35

## Úvod

Ve své bakalářské práci „Osobnost učitele geologie“ se věnuji osobnosti učitele z pohledu psychologie i učitelství. Téma vhodné učitelské osobnosti je v dnešní době stále více aktuální a dotýká se všech typů škol a jejich ročníků. Jelikož osobnost učitele působí na vývoj i výchovu dětí po celou dobu jejich studia, tedy od dětství až do dospělosti, má silný vliv na jejich budoucí osobní i profesní život. Protože je každý žák individuální, individuální by měla být i jeho výchova a přístup k ní. K tomu napomáhá mapování učitelských osobností ve formě typologií. Ty v sobě obsahují jak obecné kategorie osobností, do kterých učitelé spadají, tak i jejich konkrétní klíčové vlastnosti a výchovná a vzdělávací specifika. Dále se pak práce zaměřuje na moderní trendy ve výuce biologie a na celkovou znalost pedagogického obsahu učiva.

Cílem této práce je poskytnout ucelený přehled existující literatury o osobnosti učitele a prozkoumat různé perspektivy a přístupy k pochopení tohoto složitého fenoménu. K popisu osobnosti učitelů byly navrženy různé teorie, modely a typologie, přičemž každá z nich nabízí jedinečný pohled na faktory, které utvářejí jejich profesní identitu a praxi. Teoretický přehled bude zahrnovat širokou škálu perspektiv, včetně psychologických, sociologických a pedagogických teorií, aby poskytl ucelené pochopení typologií osobnosti učitele. Práce pohlíží na aktuální trendy vyučování a pokouší se nalézt ideální učitelskou typologii, ve které by se harmonicky pojily moderní přístupy k vyučování a žákům.

Celkově si tato práce klade za cíl přispět k pochopení osobnosti učitele a jeho typologie převážně z teoretického hlediska. Poskytnutím uceleného přehledu existující literatury se tato práce snaží posunout chápání složité souhry mezi osobností učitele a jeho pedagogickou praxí a díky tomu poskytnout základ pro další výzkum a vývoj typologických profilů osobností učitelů přírodovědných věd.

## **Anotace**

Osobnost učitele je, spolu s rostoucí snahou vytvořit pro žáky příjemné a bezpečné prostředí ve školách, stále více diskutované téma, nejen ve školství a psychologii, ale i v médiích. Výsledky této studie je možno aplikovat jak v edukačním procesu, při školení učitelů, tak i v osobním životě, kdy toho rodiče mohou využít při výběru budoucí školy svých potomků a učitelé k sebereflexi.

Hlavním cílem této bakalářské práce je zmapování moderních pohledů na osobnostní profil učitelů na nižších a vyšších stupních základních škol, s vymezením na obory biologie a geologie, a následné posouzení jednotlivých typů osobností z hlediska způsobilosti kvalitní, plnohodnotné a všestranné výuky výše zmíněných předmětů s přihlédnutím ke schopnosti vytvoření a udržení příjemné atmosféry ve třídě a pozitivních vztahů žáci-kantor.

Dílčími cíli této bakalářské práce bude porovnání jednotlivých možných typologií osobnostních typů učitelů mezi sebou a zhodnocení jejich vztahu k moderním vyučovacím trendům a problémům

## **Annotation**

The personality of a teacher, along with the growing efforts to create a pleasant and safe environment for pupils in schools, is an increasingly discussed topic, not only in education and psychology, but also in the media. The results of this study can be applied in the educational process, in teacher training, as well as in personal life, where parents can use it to choose their offspring's future school and teachers to self-reflect.

The main aim of this bachelor thesis is to map the modern views on the personality profile of teachers at lower and upper primary school levels, with a focus on the fields of biology and geology, and then to assess the individual personality types in terms of competence for quality, full and versatile teaching of the aforementioned subjects, taking into account the ability to create and maintain a pleasant classroom atmosphere and positive student-teacher relationships.

The sub-objectives of this bachelor's thesis will be to compare the different possible typologies of personality types of teachers with each other and to evaluate their relationship to modern teaching trends and issues

### **1. Vymezení pojmů**

Abychom byli schopni plně pochopit zkoumanou oblast, je potřeba si nejprve objasnit několik stěžejních pojmů.



## TYPOLOGIE

Jasnou definici pojmu typologie, tedy zobecňující vědecké metody, nám poskytuje kupříkladu Vašutová, která říká, že typologie je jisté schematizování profese učitele pro lepší porozumění rozdílů a zobecnění shod mezi jednotlivými typy učitelů. Toto znázornění následně napomáhá k vytvoření předpokladů pro ovlivnění daných shod a rozdílů (Vašutová, 2004, s. 84). Typologie se běžně používá v různých oborech, jako je psychologie, sociologie, antropologie a vzdělávání, k pochopení a klasifikaci jedinců nebo objektů na základě jejich jedinečných charakteristik nebo vlastností a k identifikaci vzorců nebo trendů v rámci skupiny nebo populace. Typologie mohou být použity jako rámce nebo nástroje pro lepší pochopení a analýzu složitých jevů a pro pochopení rozmanitosti nebo variability v určitém kontextu nebo oblasti.

## UČITEL

Moderní literatura nabízí mnoho různých pohledů na definici slova „učitel“. Kupříkladu Vorlíček, ve své knize Úvod do pedagogiky, učitele definuje učitele jako osobu, která se zabývá výchovou i vzděláváním žáků a je k tomu kvalifikován a pověřen určitou institucí či jednotlivcem (Vorlíček, 2000, s. 118). Jůva se s Vorlíčkem do jisté míry shoduje, zejména co se týče role učitele ve výchově žáků, a sám učitele definuje jakožto osobu, která ve shodě s pedagogickými dokumenty zpracovává obsah výchovně-vzdělávací činnosti, provádí průběžnou diagnostiku a vyhodnocování jednotlivců i skupin a jejich výsledků a rozhoduje o vhodném použití a modifikaci potřebných forem a metod vzdělávání a výchovy (Jůva, 2001, s. 55). Výchovný názor na učitele má také Klika, čímž nám jaksí uzavírá pomyslný kruh a potvrzuje tento aspekt učitelovy osobnosti, jelikož tvrdí, že učitel zaujímá pozici hlavního zprostředkovatele upravených a srovnaných poznatků z vědních oborů ve škole a zároveň s rodiči zaujímá třetí roli činitele výchovy (Klika, 1909, s. 1912).

Mezi dva pojmy nejčastěji spojované s učiteli a jejich profesí jsou výchova a vzdělávání. Jedná se o velmi podobné termíny, které si jsou ovšem při bližším prozkoumání poměrně vzdálené.

## Výchova

Výchova je všeobecně vnímána jako dlouhodobá, cílená a všestranná příprava člověka pro jeho plnohodnotné a očekávané zapojení do společnosti. S touto obecnou definicí se do jisté míry shoduje i Průcha ve svém pedagogickém slovníku, kde definuje výchovu jako záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosažení pozitivních změn v jejím vývoji (Průcha, 1995, s. 257). Mimo jiné tento názor také utvrzuje například Jůva, který definuje výchovu jako celoživotní proces rozvoje fyzických, psychických i sociálních kvalit jedince, který je determinovaný několika faktory (Jůva, 1995, s. 20). Kupříkladu Čáp uvádí, že se výchova tradičně chápe „*jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod (např. přesvědčování, odměny, tresty). Takto chápaná výchova tedy patří mezi vnější podmínky, které formují, determinují vývoj osobnosti, vedle vlivu ostatních podmínek, zejména dědičnosti a nahodilých vlivů prostředí společenského a přírodního.*“ (Čáp, 1996, s. 13).

Výchovu můžeme tedy rozlišit na činitele výchovy a konkrétní výchovnou činnost, kdy za činitele výchovy považujeme vychovávajícího, vychovávaného a samozřejmě obsah samotné výchovy. Co se týká výchovné činnosti, jde o vztah cílů a prostředků, kdy zvolené cíle pak určují možné prostředky. Tyto prostředky jsou pak nějaké podněty z prostředí a míra záměrnosti výchovy je různá. Někdy si ani neuvědomujeme, že dochází k nějaké výchově. Dítě je potřeba vést, použít vhodné výchovné prostředky. Každý člověk má své výchovné cíle, v nichž má systém, avšak někdy je použita spíše spontánnost a mnohdy je jednání výsledkem spíše temperamentu, než pedagogického rozumu (Matějček, 1993, s. 14-16).

## VZDĚLÁVÁNÍ

Termínem vzdělávání je sice taktéž myšlen jakýsi dlouhodobý a cílený proces osvojování dovedností a znalostí, ovšem vzdělaný člověk neznamená nutně vychovaný. Vorlíček označuje vzdělávání za činnost učitelů, během které pomáhají žákům osvojit si informace obsažené v humanitních, přírodních a technických vědách (Vorlíček, 2000, s. 22). Konečný úspěšný výsledek vzdělávání je potom označován jako vzdělání.

Vzdělávání je určeno ke zdokonalování nabytých znalostí a dovedností člověka, má nějaký směr a určitý záměr. Aby však mohlo být vzdělávání organizované, musí mít nějakou popsateľnou formu. Vzdělávání má tedy omezené množství podob. Jiří Plamínek zmiňuje jako jedno z možných forem vzdělávání učení z výkonu, které rozděluje na učení z výkonu učitele (vzdělávaný se dívá na výkon učitele) anebo učení z vlastního výkonu, kdy naopak učitel přihlíží výkonu, který podává vychovávaný (Plamínek, 2014 s. 45).

## **2. Osobnost a vlastnosti učitele**

V průběhu let vzniklo bezbřehé množství definic pojmu osobnost, i přesto však stále není konkrétně definována. Například Eysenck, jenž použil psychiatrické hodnocení vlastností pacientů, uvádí, že osobnost je součtem skutečných nebo potenciálních vzorců chování organismu, které jsou určeny dědičností a prostředím a osobnost se následně vyvíjí skrze součinnost čtyř hlavních sektorů – kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a somatický (konstituce) (Eysenck, 1998, s 25). Dospěl také ke dvěma osobnostním faktorům: introverze – extraverze a emoční stabilita-emoční labilita, častěji označované jako neuroticismus (Eysenck, 1953, in Nolen-Hoeksema, 2012). Blatný na Eysencka navazuje a uvádí, že názor že osobnost představuje určité propojení charakteru,

temperamentu, schopností a konstitučních vlastností člověka. Tento názor je zmiňován a vyzdvihován ve většině teorií o osobnosti (Blatný, 2010, s. 16). V neposlední řadě, profesorka Nolen-Hoeksema shrnula definici osobnosti jako „*příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emoci a chování, které tvoří individuální osobní styl interakce a fyzickým a sociálním prostředím.*” (Nolen-Hoeksema, 2012, s.536-537).

Pokud se zaměříme čistě na osobnost učitele, musíme si nutně uvědomit, co vše tato profese obnáší. Na koho jiného je kladen tak silný důraz, a tak vysoké požadavky co se výchovy týče? Každý učitel působí na své žáky, ať už ve škole či mimo ni, celou svou osobností, tedy veškerým svým jednáním, chováním, vystupováním, vědomostmi i schopnostmi (Štefanovič, 1977). Z tohoto důvodu, je pro učitele mít tu nejvhodnější osobnost klíčové. Které vlastnosti jsou však ty, které by měly být vyzdvihovány? V průběhu let se názory na vhodné vlastnosti učitelů měnily přinejmenším stejně intenzivně, jako celé školství samotné. Kupříkladu Komenský viděl jako hlavní kvality mravnost, zbožnost a dobré didaktické schopnosti. Je více než jasné, že tyto vlastnosti by ve většině moderního světa byly vnímány jako nejdůležitější jen hrstkou pedagogů, a ještě méně žáků a jejich rodičů. Tuto problematiku zmiňuje také J. Vašutová, podle které jsou učitelé právě takovými, jakými je společnost chce mít (Vašutová, 2004, s. 21).

Zároveň nelze očekávat, že společností požadovaná osobnost se vyskytne u učitele z ničeho nic, jakmile dostuduje a nastoupí do praxe. Osobnost si každý učitel musí v průběhu let vytvořit sám, a je to proces dlouhodobý a náročný. Pedagogovi v tomto může pomoci například socioprofesionální příprava, která se dělí na teoretickou (vědomostní), praktickou (dovednostní) a osobnostní (hodnotovou). Až teprve po vzájemném splynutí těchto tří dimenzí můžeme učitele považovat za plnohodnotně připraveného a profesně dokonalého (Nelešovská, 2005, s.12).

Když se bavíme o tom, co vše by mělo tvořit ideální osobnost pedagoga, je potřeba uvědomit si, ze kterých částí se celková osobnost skládá. Obecně by se dalo říct, že osobnost by měla být výsledkem sloučení jistých biologických, psychických a sociálních znaků (Čechová, Rozsypalová, 2001, s.23). Tyto znaky se dále dělí na menší podkategorie, jako například temperament, motivaci a další. Jakmile si učitelovu osobnost rozštěpíme do těchto podkategorií, je mnohem jednodušší přesně

vytyčit jednotlivé typologie a vytáhnout z každé právě ty vlastnosti, které nám přijdou nejdůležitější – bavíme se pak o takzvaných klíčových vlastnostech učitele.

### **3. Pedagogická osobnost**

#### **3.1 KLÍČOVÉ VLASTNOSTI UČITELE**

Jak jsem zmiňoval v předešlé kapitole, abychom mohli přesně a vhodně determinovat osobnost učitele, musíme si nejdříve vytyčit určité klíčové vlastnosti jeho osobnosti. Stejně jako jakákoliv jiná profese, i učitelé mají širokou škálu osobnostních rysů, které mohou ovlivnit jejich styl výuky a interakce se studenty. Mluvíme o tzv. prosociálním chování, které se vymezuje jako *“jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným.”* (Výrost, Slaměník, 2008, s.285). Klíčových osobnostních vlastností, které jsou spojovány s efektivními učiteli, je mnoho, rád bych však vyjmenoval jen několik nejdůležitějších.

Empatie je důležitým aspektem prosociálního chování. Učitelé, kteří jsou empatictí, jsou schopni porozumět emocím, perspektivám a zkušenostem svých žáků a vcítit se do nich, jelikož *“u empatického jedince tak dochází k navozování podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby.”* (Výrost, Slaměník, 2008, s.289). Vůči svým studentům projevují pochopení a soucit, což napomáhá k vytvoření příznivého a pozitivního klimatu ve třídě.

Jelikož výuka může být pro studenty často náročná a vyžaduje opakované vysvětlování a upevňování, měla by být trpělivost téměř základní vlastností každého učitele. Učitelé, kteří jsou trpěliví, jsou schopni zachovat klid a rozvahu naskytnou-li se obtíže a jsou ochotni pracovat se studenty jejich vlastním tempem a přizpůsobit se jejich individuálním vzdělávacím potřebám, ať už se jedná o studenty vykazující nadprůměrné či podprůměrné výkony. Tato vlastnost je v dnešní době inkluze velmi žádanou, až téměř nutnou.

Pro profesi učitele je zajisté velmi důležitá schopnost flexibility. Učitelé, kteří jsou flexibilní, jsou schopni přizpůsobit své přístupy a strategie výuky na základě různých potřeb a schopností svých žáků. Jsou otevřeni novým nápadům, ochotni zkoušet různé přístupy a dokáží podle potřeby upravovat své plány výuky. Flexibilita je při řízení dynamiky třídy zásadní. Učitelé musí být schopni přizpůsobit svůj styl výuky a strategie ve třídě tak, aby účinně zvládali různé situace, jako například řešit problémy s chováním nebo se přizpůsobit změnám v učebních osnovách. Flexibilita umožňuje učiteli reagovat na neustále se měnící dynamiku třídy klidným a efektivním způsobem a pomáhá učitelům být otevřený novým nápadům, zpětné vazbě a možnostem profesního rozvoje. Flexibilita je také důležitá i co se interakce s učebním sborem týče, jelikož učitelé neflexibilní jsou často ostatními kolegy i řediteli vnímáni jako učitelé, kteří „*příliš nekomunikují, nemívají obvykle mezi kolegy blízké přátele, vyhýbají se setkáním a diskusím a často odcházejí ihned po vyučování domů*“ (Lazarová, 2005, s. 111). Lazarová dále uvádí, že „*s takovými učiteli se pak obtížně navazuje kontakt a je velmi nesnadné přimět je ke spolupráci a školním inovacím.*“ (Lazarová, 2005, s. 111).

Na flexibilitu navazuje právě zmiňovaná schopnost interakce, nejen s učitelským sborem. Efektivní komunikační dovednosti jsou pro učitele esenciální také, aby byli schopni předávat informace, pokyny a hodnocení žákům, stejně jako při účinné komunikaci se zákonnými zástupci, kolegy a dalšími zúčastněnými stranami. Dobré komunikační dovednosti zahrnují aktivní naslouchání, jasné vyjadřování a schopnost přizpůsobit styl komunikace různým skupinám posluchačů.

Další důležitou vlastností učitele je motivace, kterou bychom mohli zjednodušit a nazvat vášní. Vhodně motivovaní, vášniví učitelé se umí nadchnout pro svůj předmět a mají k němu velkou lásku. Svým vlastním nadšením a nasazením

inspirují studenty a podporují v nich lásku k učení. Učitel s vášnivou osobností podporuje motivaci a angažovanost žáků, posiluje emocionální vazby se studenty, inspiruje a slouží jako vzor a zvyšuje odolnost, oddanost a spokojenost svých kolegů.

Organizovanost pomáhá učitelům efektivně hospodařit s časem, zdroji, možnostmi a prostředím třídy. Organizovaní učitelé plánují a připravují hodiny dopředu, sledují pokroky a hodnocení žáků a udržují třídu všeobecně dobře organizovanou, což může přispět k hladkému a efektivnímu procesu výuky a učení.

Jelikož je v poslední době stále více vyzdvihován konstruktivismus, je potřeba aby se učitelé naučili kreativitě. Kreativní učitelé jsou schopni aktivně vymýšlet inovativní a poutavé výukové metody, aktivity a hodnocení, které žáky zaujmou a příjemní jim výuku. Přemýšlejí netradičně a jsou ochotni zkoušet nové přístupy, aby výuka byla poutavější a odpovídala zájmům žáků. Toto napomáhá zboření monotónnosti výuky a vzbuzuje u žáků zájem se učit, a to i mimo školu. Vhodně kreativní učitel je schopný žáky pro svůj předmět nadchnout natolik, že se sami stanou v tomto oboru kreativními a budou si z vlastní iniciativy dohledávat a doplňovat učivo.

Je důležité zmínit, že proces učení může být náročný a stresující pro učitele stejně jako pro žáky. Učitelé, kteří jsou odolní, se dokáží vyrovnat s výzvami, neúspěchy a nejistotami. Mají schopnost odrazit se od neúspěchů, udržet si pozitivní přístup a vytrvat tváří v tvář obtížím. Jelikož se v dnešní době, v případě neúspěchu žáka, stále více pohlíží na schopnosti a kompetence učitele, tato vlastnost je na vzestupu do popředí mezi ty nejdůležitější.

Po všech stránkách ideální učitel by v sobě měl být schopný kombinovat všechny výše zmíněné klíčové vlastnosti. Ovšem mezi ty asi nejdůležitější, které by měl bez výjimky mít i učitel který není dokonalý, patří bezpochyby empatie, flexibilita, motivace a kreativita.

Každý učitel by měl být schopný empatie, aby se mohl efektivně přiblížit svým studentům a mohl si s nimi vybudovat pozitivní vztah, který mu následně napomůže jak během vyučování, tak i v dlouhodobé výchově žáků. Pokud bude učitel vůči svým žákům empatický, bude schopný odhalit jejich skrytá individuální specifika, ať už genialitu nebo případné rezervy, a následně je rozvíjet nebo pomoci

žákovi je překonat. Empatie také může pomoci učiteli s managementem třídy a jejího klimatu. Pokud si budou žáci s učitelem díky empatii blízcí, budou jej více respektovat a on bude schopen vyhnout se pro žáky nepříjemným situacím. Zároveň je empatie přínosná i pro učitele, protože *“chování a jednání napomáhající druhé osobě redukovat její nepříjemně prožívaný stav (úzkost, strach, neštěstí, bolest) vede zároveň k redukcí vlastního emocionálního napětí.”* (Výrost, Slaměník, 2008, s.289). Empatie je také klíčovým komponentem takzvaného Social-Emotional Learning (Sociálně-Emočního učení) které je stále více uznáváno jako důležitý aspekt vzdělávání. Modelováním empatie mohou učitelé pomoci žákům rozvíjet jejich vlastní sociálně-emocionální dovednosti, jako je empatie, soucit a regulace emocí. Tyto dovednosti jsou klíčové pro to, aby se žáci dokázali orientovat ve vztazích, zvládat emoce a činit zodpovědná rozhodnutí ve třídě i mimo ni. I přes důležitost empatie by však měl učitel zůstat do jisté míry dominantní, což *„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.“* (Holeček, 2014, s. 19.). Schopnost empatie zdůrazňuje jako jednu z nejdůležitějších schopností a dovedností osobnosti učitele také Spousta, který užívá termínu *„empatický talent“* (Spousta, 2003, s. 14).

Schopnost empatie je velmi důležitá i pokud se zaměříme konkrétně na učitele biologie. V hodinách biologie se často setkáváme s velmi citlivými tématy, u kterých musí být učitel empatický vůči svým žákům a vhodně volit způsob, kterým jim tato témata představí. Mnohá témata z oblasti biologie mohou způsobit, že se někteří žáci budou při jejich probírání cítit nepříjemně, úzkostně nebo dokonce rozrušeně. Nelze dopustit, aby jejich učitel nad jejich pocity jen mávnul rukou a pokračoval dál ve svém výkladu. Je zapotřebí aby byl dostatečně empatický a schopný se s podobnými reakcemi profesionálně vypořádat.

Další základní vlastností je právě zmiňovaná flexibilita. Jelikož poznatky, a tedy i učivo, každého vědního oboru se v průběhu let stále mění, je potřeba aby učitelé byli flexibilní, tedy schopni se rychle těmto změnám přizpůsobit. Ani biologie není výjimkou, spíše naopak – biologie je jedním z předmětů, ve kterých dochází k objevování nových poznatků či pozměňování těch stávajících téměř neustále. Každý učitel biologie by tedy měl být schopný s těmito změnami držet krok, být jim otevřený a schopný se jim podřídit a žákům předávat aktualizované informace.



Inovace ve školství se však netýkají pouze vyučovaného předmětu, ale také vyučování a přístupu k žákům a učivu samotnému. Jak uvádí Lazarová, každý učitel, bez ohledu na jeho profesní zaměření, má vlastní takzvaný „*vnitřní potenciál pro to, aby se mohli stát učiteli se a inovativními profesionály*“ (Lazarová, 2005, s. 112). Dále také zmiňuje takzvané „*inteligentní chování*“, které v sobě spojuje vlastnosti jako jsou „*otevřenost vůči změně, schopnost učit se a těžit ze zkušenosti, schopnost sebereflexe a analýzy, interpersonální dovednosti apod.*“ (Lazarová, 2005, s. 112).

Schopnosti motivace a kreativity si dovolím spojit do společné kolonky, jelikož společně pomáhají učiteli seznámit a začlenit žáky do konstruktivistického procesu poznávání. Učitel předává svou vášeň k předmětu žákům, kteří ji reflektují a následně využívají pro samovolné vzdělávání a doplňování získaného učiva. Díky kreativitě je tohoto učitel schopný docílit i u méně motivovaných žáků, a například v hodinách biologie kreativně angažovat žáky, kteří jsou více výtvarně nadaní. Zejména v případě výuky geologie je vášeň k předmětu velmi důležitá, jelikož téma neživé přírody s sebou nese problém, a sice že není pro žáky, a mnohdy ani pro učitele, příliš záživné. Například v případě dotazníkového šetření Bc. Lupínské odpověděla čtvrtina dotazovaných žáků základních škol, že geologie je spíše či vůbec nebaví (Lupínská, 2020, s. 51). Podle dotazníkového průzkumu Bc. Vitáska odpověděla tímto způsobem až téměř jedna třetina z celkového počtu dotazovaných žáků střední školy a označila za nejméně oblíbené přírodovědné téma právě geologii (Vitásek, 2016, s. 35). V případě učitelů, je jakožto nejkritičtější téma přírodních věd označována právě geologie, a to až polovinou všech dotazovaných respondentů (Pokorná, 2021, s. 15). Přestože se v případě žáků neoblíbenost učiva geologie liší téma od tématu, jako hlavní důvod neoblíbenosti je uváděno, že je pro ně geologie příliš těžká (Dvořáčková, 2018, s. 136), u učitelů je pak jako nejčastější důvod neoblíbenosti označován velký objem učiva geologie (Pokorná, 2021, s. 16). Z těchto důvodů je patrné, že ideální učitel biologie musí mít nejen vášeň pro svůj obor, ale také být dokonale geologicky sečtělý.

Je důležité si uvědomit, že ne všichni učitelé mají stejný soubor osobnostních rysů a že různí učitelé mohou vykazovat různé kombinace rysů v závislosti na svých individuálních vlastnostech, stylu výuky a kontextu. Efektivní výuka navíc zahrnuje komplexní souhrn více faktorů mimo osobnostní rysy, jako jsou znalosti, dovednosti, zkušenosti a pedagogické strategie. Proto by se každý učitel měl zaměřovat na vlastní

seberozvoj. Je potřeba se zaměřit i na vztah učitele k době samému. Ideálním obrazem je zdravá sebedůvěra učitele i jeho sebepojetí, což je „*soubor postojů jedince k sobě a jako každý postoj má tedy i postoj k sobě samému tři složky: kognitivní; poznávací, tj. sebepoznání; emočně-hodnotící, tj. sebehodnocení; konativně-volní, tj. seberealizace.*“ (Holeček, 2014, s. 19). Dále potřeba neustále se zdokonalovat po všech stránkách a případnou kritiku nebrat jako útok na jeho osobu, nýbrž jako vhodnou připomínku a návrh na zdokonalení svých vlastností a schopností. Je ale také potřeba zmínit to, že v některých případech bývají učitelé zavaleni kritikou neprávem. Tuto problematiku adresuje například Helus, který upozorňuje, že se tradičně učitelé často stávají předmětem kritiky z mnohých stran (Helus, 2007, s. 356) a pokouší se to vysvětlit tvrzením, že příčiny této kritiky nevězí vždy pouze v pedagogických nebo osobních slabinách učitelů, ale pramení i z faktu, že právě samotná společnost, která učitele kritizuje, do nich promítá své vlastní selhání a snaží se na ně přenést určitou část vlastní výchovné zodpovědnosti, kterou nebyli schopni naplnit (Helus, 2007, s. 356).

### 3.2 DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU

Jak bylo zmiňováno v předchozí kapitole, ideální učitel geologie by měl být pro svůj obor vášnivý a dokonale sečtělý, jelikož tyto dvě vlastnosti jsou nejčastěji kamenem úrazu výuky geologie a oblíbenosti tohoto učiva. Tento názor zastává například i Královská chemická společnost ve Velké Británii, která tvrdí že „*nejlepší učitelé jsou ti, kteří mají odborné znalosti a skutečné znalosti předmětu. vášeň a nadšení pro předmět, který vyučují [...] Královská chemická společnost věří, že mladí lidé si zaslouží, aby je přírodovědné předměty vyučovali odborníci na daný obor.*“ (RSC, 2004, in Kind, 2008). Dle jejich názoru by ideální učitelé přírodovědných předmětů, tedy i biologie, měli mít jistou didaktickou znalost obsahu jejich vyučovaného předmět.

Pedagogická (didaktická) znalost obsahu (Pedagogical content knowledge – PCK) je koncept, který poprvé představil Lee S. Schulman v roce 1986 jako rámec pro pochopení jedinečných znalostí a dovedností, které učitelé mají, aby mohli efektivně vyučovat konkrétní obsahovou oblast. Schulman ve své studii dělí znalost

obsahu na tři podtypy – znalost obsahu předmětu, pedagogickou znalost obsahu a kurikulární znalost (Schulman, 1986, str. 9).

Znalost obsahu předmětu referuje informace, pojmy, zásady a dovednosti, které učitel má o určitém předmětu nebo tématu. Zahrnuje hloubku a rozsah znalostí, které učitel má ve svém oboru, a to, jak dobře dokáže tyto znalosti uspořádat a strukturovat pro efektivní výuku. Mezi rámce, kterými lze vyjádřit obsahové znalosti předmětu patří například Bloomova kognitivní taxonomie nebo Gagného podmínky učení.

Kurikulum ve zkratce zahrnuje rozsah a posloupnost toho, co se má vyučovat, cíle a záměry výuky, obsah, který se má probírat, metody a strategie výuky a hodnocení používané k měření výsledků učení studentů. Kurikulární znalostí tedy Schulman označuje obecnou znalost všeho výše zmíněného.

Pedagogická znalost obsahu pak označuje odborné znalosti, které učitelé mají o tom, jak efektivně učit žáky určitému předmětu. Přesahují rámec odborných znalostí v dané oblasti, jelikož zahrnují porozumění tomu, jak žákům prezentovat, vysvětlovat a usnadňovat učení se obsahu způsobem, který je přiměřený jejich vývoji i výchově, neboť zohledňuje kulturní aspekty, a je v souladu s výukovými cíli a individuálními potřebami žáků.

### **3.3. TRENDY PŘÍRODOVĚDNÉHO VYUČOVÁNÍ**

Stejně jako musí ideální učitel znát obsahovou náplň svého vyučovaného předmětu, měl by také být schopný vědět, jak svůj předmět předat dál, aby žáky zaujal a dále jej sami rozvíjeli, jak propojit svůj předmět napříč dalšími předměty, aby ukázal žákům možné souvislosti a možnosti spojení různých disciplín či jak u žáků rozvíjet kritické myšlení a schopnosti řešit problémy a dohledávat informace takzvaně „za pochodu“. Toto vše, a mnoho dalších, patří mezi moderní otázky a trendy vyučování, nejen přírodovědných předmětů. Často slyšíme od široké veřejnosti, že se ve škole vyučují předměty, které ve výsledku nemají praktické využití a jak uvádí například Doulík a Škoda, dlouhou dobu probíhají debaty, ať už v pedagogických či laických kruzích, o tom, zda je momentální vzdělávací systém

ideální a jestli není potřeba provést jeho modernizaci a reformu (Doulík, Škoda, 2003, s.470). Existuje množství nejrůznějších inovativních aktivizačních metod, které se toto pokouší napravit, a naopak přetransformovat výuku do formy, kdy se stane pro žáky co nejvíce praktickou a tím i nejvíce naučnou.

Než však učitel začne využívat těchto aktivizačních metod, jako jsou například diskuse, problémová či praktická výuka a další, je potřeba aby se nejprve dostatečně seznámil a sžil s konstruktivistickým stylem výuky. Je potřeba si uvědomit, že učení je vlastně proces výstavby informací na určitém základu. V moderní době je stále žádanější žákům poskytnout vhodný základ, dostatek vhodných materiálů a dále jim ponechat možnost a prostor zkonstruovat si zbytek informací. Tento přístup se opírá o myšlenku, že učení není pasivní proces, při kterém by se nové poznatky jednoduše vstřebávaly a osvojovaly, ale naopak, je to aktivní proces, který zahrnuje aktivní integraci nových informací do našich stávajících kognitivních struktur. Spíše, než pasivně vstřebávat poznatky chápeme a interpretujeme nové informace optikou našich stávajících schémat a zároveň máme možnost je přetvářet a zdokonalovat. V důsledku toho je vše, co se učíme, zasazeno do kontextu našich předchozích znalostí (Fisher, 1997, s. 9). V případě konstruktivistické výuky musí učitel být připraven vzdát se své vůdčí role a stát se pro žáky pouze facilitátorem, jehož úkolem není žákům nové poznatky předávat přímým způsobem, ale pouze jim ulehčovat samostatnou konstrukci nových poznatků na známém základu (Doulík, Škoda, 2003, s. 427).

Konstruktivistické přístupy v přírodovědném vzdělávání vznikly jako reakce na požadavek multidisciplinární integrace přírodovědných předmětů, ekologických disciplín a moderních technologií (Latour, 1987). Toto multidisciplinární propojování sice není nutností pro využívání aktivizačních metod ve výuce, může však pomoci žákům pochopit širší souvislosti biologických pojmů a podpořit celistvější a propojenější chápání světa přírody, jelikož biologické jevy jsou komplexní a lze jim lépe porozumět, pokud se využijí znalosti a metody z jiných oborů, jako je třeba chemie, fyzika, společenské vědy, nebo také například výtvarné výchovy. Díky propojení s výtvarnou výchovou dáváme žákům možnost si přírodovědná témata vizualizovat a osvojit i jinými smysly za pomoci nejrůznějších projektů, portfolií, herbářů a dalších. Naopak při propojení přírodopisu s matematikou dáváme žákům možnost pochopit uplatnění statistiky a připravit je tak

například pro budoucí badatelskou práci v laboratořích či v terénu. Na tuto nutnost rozvíjení multidisciplinarity upozorňuje například Ares, který tvrdí, že *„Důležitým společným jazykem, který umožňuje mezioborovou komunikaci, je matematika a statistika a v těchto oblastech si biologové často přinášejí zrezivělé dovednosti.“* (Ares, 2004, s. 1172).

Co se aktivizačních metod týče, je jistě na místě vyzdvihnout v rámci výuky přírodopisu hlavně praktickou, badatelskou nebo například problémovou výuku. Praktická výuka je důležitou součástí přírodovědného vyučování, například v případě témat, která se buď složitě či nedostatečně vyučují jen pomocí verbálního vyjádření. Samozřejmě v nedávné době distanční výuky došlo ke značnému omezení praktické výuky přírodopisu, ovšem i v tomto případě je mnoho způsobů realizace. Díky technickému pokroku a inovacím lze nyní praktickou výuku uzpůsobit nejrozličnějším podmínkám a přes webkameru ukázat žákům pokus který se odehrává v laboratoři na druhé straně světa nebo například pomocí virtuální reality umožnit žákům zkoumat půdní profil sopky na Novém Zélandu z pohodlí školních lavic. Zároveň je ale důležité zmínit, že nelze vnímat praktickou výuku jen z pohledu práce v laboratořích, které jsou často vyzdvihovány, ovšem prokázaly se být neefektivní (Berg, 2013, s. 74). Zejména v případě výuky neživé přírody je vhodné žáky zvednout ze školních lavic a fyzicky jim demonstrovat třeba určování hornin v kamenolomu a správnou manipulaci a práci s pomůckami k tomu určenými. Úspěšnost používání aktivizačních metod lze ověřit například z výkazů české školní inspekce, ve kterých se uvádí, že *„ve školách s výbornými výsledky v testu v průměru za žáky školy byl v hospitovaných hodinách častější výskyt např. práce žáků s dalšími zdroji (tabulka, graf aj.), výkladu, problémové výuky, rozhovoru i práce s textem než na školách se slabými výsledky v testu v průměru za žáky školy. Rozdíl dokládá jednak nižší výskyt aktivizačních metod, ale také menší míru pestrosti viděných metod ve vyučovací hodině.“* (ČŠI, 2018, s. 20).

Kromě praktické výuky se jako další účinný přístup ke stimulaci zapojení studentů často navrhuje badatelsky orientovaná výuka, kdy se doporučuje se sladit výzkumné úkoly s praktickými, reálnými problémy, kdy studenti mohou aktivně přispívat vlastními nápady a řešeními daného problému (Závodská, 2007). Badatelská výuka se úzce protíná s problémovým vyučováním, ovšem je potřeba si uvědomit, že se tyto dva pojmy pouze překrývají a nejedná se o totožné pojetí výuky.

Hlavní bod střetu těchto dvou typů výuky je problém, který je tradičně chápán jako jistá učební úloha, na jejíž řešení musí žáci za pomoci učitele a na základě vlastních osobních aktivit a znalostí dopracovat (Kalhous, 2002, s. 310). Hlavní rozdíl je však v přístupu k řešení daného problému. Zatímco v problémové výuce se žáci snaží daný problém prostě vyřešit, v badatelsky zaměřené výuce naopak žáci pohlížejí na různé možné situace a jejich řešení, bez zaměření na řešení samotného hlavního problému.

### 3.4 TYPOLOGIE UČITELE

Psychologická typologie se zabývá rozdělováním jedinců do různých typů osobnostních kategorií na základě jejich charakteristických vzorců myšlení, citění a chování, určitého znaku nebo souboru znaků (Hartl, Hartlová, 2004, s. 633). Typologie jsou často založeny na různých psychologických teoriích, jako jsou teorie rysů, kognitivní teorie a psychoanalytická teorie. Jednotlivé typologie mohou jednotlivcům pomoci lépe porozumět sobě i druhým tím, že identifikují společné vzorce a tendence v chování a myšlení. Lze je také použít k identifikaci potenciálně silných a slabých stránek a oblastí osobního růstu a rozvoje. V psychologii se používá mnoho různých typologických kategorií osobností, od té zjevně nejstarší, Hippokratovy, přes pětifaktorový model (takzvanou Velkou pětku osobnostních rysů nebo též „OCEAN“) a Enneagram až po, v současnosti asi nejpopulárnější, Myers-Briggsov typový indikátor (MBTI), který rozděluje jedince do různých typů osobnosti na základě jejich přirozených preferencí ve čtyřech dichotomických dimenzích (extraverze X introverze, citění X intuice, myšlení X citění a posuzování X vnímání), a mnoho dalších. Každá typologie je svým způsobem jedinečná, má svůj vlastní soubor kategorií a měřítek a může poskytnout cenný vhled do různých aspektů osobnosti jedince.

Je důležité si uvědomit, že ačkoli psychologické typologie mohou být užitečnými nástroji pro pochopení osobnosti, nemusí být nutně pevné nebo absolutní. Jednotlivci mohou vykazovat rysy chování, které se vymykají jejich přiřazenému typu, a v průběhu času může také docházet ke změnám a vývoji jejich osobnosti v důsledku různých životních zkušeností a vnitřních i vnějších okolností působících na ně.

## 4. Typologie osobnosti učitele

Typologie osobnosti učitele referují k systematickému třídění nebo klasifikaci učitelů na základě jejich osobnostních rysů, charakteristik a vzorců chování. Tyto typologie jsou rámce nebo modely, které pomáhají identifikovat společné vzorce nebo trendy mezi osobnostmi učitelů a poskytují způsob, jak pochopit a kategorizovat různé typy učitelů na základě jejich pozorovatelných nebo měřitelných rysů. Typologie osobnosti učitele mohou zahrnovat různé hodnotící metody, jako jsou například sebehodnotící průzkumy, pozorování chování nebo psychologická hodnocení, které umožňují identifikovat a zařadit učitele do různých osobnostních typů nebo kategorií. Tyto typologie mohou být založeny na zavedených psychologických teoriích nebo rámcích, či jiných relevantních teoriích.

Typologie osobnosti učitele mohou být užitečné pro výzkum, profesní i osobní rozvoj nebo praktické využití ve vzdělávání, protože mohou poskytnout náhled na to, jak mohou různé osobnostní rysy nebo charakteristiky ovlivnit výukové postupy, řízení třídy, interakce mezi žáky a učiteli a celkovou efektivitu učitele ve vyučovací hodině i mimo ni. Je však důležité si uvědomit, že žádná typologie nemůže plně obsáhnout a vystihnout složitost a rozmanitost osobností jednotlivých učitelů a že osobnost učitele je ovlivněna celou řadou faktorů, včetně výchovy, zkušeností a kontextových faktorů. Typologie osobnosti učitele by proto měly být používány s opatrností a neměly by být vnímány jako definitivní nebo normativní označení, ale spíše jako nástroje pro pochopení a popis určitých vzorců nebo trendů mezi jednotlivými osobnostmi učitelů.

### 4.1 JEDNOTLIVÉ TYPOLOGIE

Jednou z prvních známých typologií osobnosti, a v dnešní době asi i tou nejznámější i pro laickou veřejnost, je klasická typologie temperamentu podle Hippokrata, respektive Galena, který později tuto typologii zkoumal a hlouběji

rozpracoval. Přestože se nejedná čistě o typologii zaměřenou na osobnost učitele, je svým způsobem univerzální a lze ji použít u definování osobnosti jakéhokoliv povolání, věku či pohlaví. Hippokratova typologie je velmi jednoduchá, jelikož osobnost rozděluje na čtyři hlavní skupiny – Flegmatik, Cholerik, Melancholik a Sangvinik. Každá z těchto skupin se vyznačuje specifickými vlastnostmi a vzorci chování a je spojována s jednou z tekutin v lidském těle – Hlen, Žluč, Černá žluč a Krev.

- A. Flegmatik – Učitel s tímto typem osobnosti je klidný a rozvážený. Vyznačuje se především trpělivostí, introverzí a uvolněným přístupem, zároveň je však schopný analyzovat situace s nadhledem a poskytnout studentům ohleduplnou ale také věcnou reflexi.
- B. Cholerik – Cholerický učitel je často temperamentní až výbušný. U žáků nemusí být oblíben kvůli své asertivní povaze, naopak je ale schopen se rychle rozhodovat, hovořit přímo k věci a úspěšně organizovat třídu.
- C. Melancholik – Melancholický učitel se vyznačuje svou vnímavostí a seriózností. Přestože je empatický a je schopen postřehnout sebemenší detaily chování studentů, je odměřený a drží si profesionální odstup.
- D. Sangvinik – Tento typ učitele je přátelský a energetický. Je kreativní a aktivní, proto se snaží studenty co nejvíce zapojovat do výukových aktivit. Vyznačuje se extroverzí a optimismem a je připraven studentům vždy nabídnout povzbuzení.

Na Hippokratovu-Galenovu typologii temperamentu posléze navazuje hned několik psychologů, jako například Jung či Eysenck. Právě Jung zjednodušil Hippokratovo dělení osobnosti a v závislosti na přístupu k okolnímu světu navrhl dělení dichotomické na osobnost introvertní a extrovertní. Jelikož jsem již tyto dva výrazy použil u Hippokratova-Galenova dělení, mělo by být snazší je vymezit izolovaně.

- A. Introvert – Učitel s introvertní povahou preferuje menší skupinky studentů, se kterými má možnost interagovat stylem jeden-na-jednoho.



Před svou vyučovací hodinou se poctivě a dlouze připravuje, aby minimalizoval jakékoliv odchylky od svého plánu. Introvertní povaha koresponduje s flegmatickým typem osobnosti, jelikož se vyznačuje klidným a rozvážným jednáním a ohleduplným reflektivním přístupem.

- B. Extrovert – Extrovertní učitel je spokojenější ve větším kolektivu, ať už studentů či dalších kolegů. Je energetický a týmově zaměřený, proto se přirozeně přiklání ke kolektivnímu nebo tandemovému vyučování. Od studentů vyžaduje aktivní komunikaci, interakci a zpětnou vazbu.

H. J. Eysenck Hippokratovu-Galenovu typologii a zároveň Jungovu typologii použil při tvorbě své vlastní, ve které potvrzuje čtyři základní typy osobnosti a dále je rozšiřuje o další dva protipóly, takzvanou škálu neuroticismu, které protínají základní osobnostní čtveřici.

- A. Labilní typ – Vyznačuje se především nestálostí povahy, nedostatkem sebeovládání, neklidem a snadnou vzrušivostí.
- B. Stabilní typ – Tento typ je naopak sebejistý, klidný a duševně srovnaný.

Na první pohled se může zdát, že dichotomické dělení použité v Eysenckově typologii osobnosti učitele zcela nesouvisí s konkrétními osobnostními rysy učitelů. Podobně jako Hippokratovo temperamentové dělení má však tento přístup univerzální povahu a v kontextu chápání osobnosti učitele je tedy bezesporu relevantní. Navíc používání nejrůznějších dichotomií v osobnostních typologiích není v pedagogické psychologii vůbec neobvyklé a je široce přijímáno a využíváno v různých teoriích a hodnoceních osobnosti. Dichotomie poskytují jasný a zjednodušený rámec, který lze snadno pochopit a použít v praktických souvislostech, jako je vzdělávání učitelů, profesní rozvoj a řízení třídy. Univerzální povaha dichotomií v typologiích osobnosti navíc umožňuje snadné porovnávání a zobecňování v různých vzdělávacích prostředích, kulturních kontextech a věkových skupinách. Díky tomu je typologie přizpůsobitelná a aplikovatelná pro širokou škálu učitelů bez ohledu na jejich specifické kulturní nebo kontextové zázemí.

Za jednu z nejpropracovanějších typologií učitelské osobnosti je považována takzvaná eliptická typologie učitelů podle Ch. Caselmanna, která uvádí dvojí základní dělení, podle zaměření na učivo nebo žáka, které se následně dále dělí na konkrétnější podtypy (Kohoutek, 1996).

- A. Logotrop – Tento typ učitele klade důraz na učivo, vědomosti a poznatky, žáky spíše upozaduje.
  - a. Filozoficky orientovaný logotrop – Vyznačuje se tím, že u žáků usiluje hlavně o předání vlastního světónázoru. Snaží se svým žákům předat vlastní subjektivní myšlenky, a naopak odlišné názory zpravidla nepřijímá dobře.
  - b. Odborně vědecky orientovaný logotrop – Podle Caselmanna častější typ logotropa. Vyznačuje se velkým rozsahem znalostí ve svém oboru, ovšem často klade na své žáky až přehnané nároky, jelikož se jim snaží předat co největší množství informací. Učivo je však schopen srozumitelně vysvětlit. Jelikož je spíše zaměřen na svůj předmět, mívá problémy s disciplínou a postupně se od učitelství odvrací a stává se z něj vědec.
- B. Paidotrop – Učitel je zaměřen na žáka jakožto jedince a zároveň na vztah žák-pedagog.
  - a. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – Svě zaměření na žáky bere až do osobních rovin, kdy si s žáky buduje téměř rodičovský vztah, jehož základem je vzájemná důvěra a pochopení. Vyznačuje se nároky na pořádek a disciplínu a spíše žáky vychovává, než jen učí.
  - b. Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – Je racionální a jeho hlavním zájmem není pouze žáky vychovávat, ale i v nich probudit všeobecný zájem o studium.

Druhá Caselmannova typologie osobnosti učitele se zaměřuje na chování učitele ve třídě (Ďurič & Štefanovič, 1977).

- A. Autoritativní učitel – Tento učitel se vyznačuje velkým důrazem na pořádek a kázeň, chce mít vše pod kontrolou a řídit veškeré dění ve třídě. Často může postrádat vlastnosti jako jsou smysl pro humor či laskavost vůči žákům.
- B. Sociálně založený učitel – Přiklání se k tomu přenechávat žákům větší volnost, jelikož se snaží u žáků probudit samostatnost a zodpovědnost. Místo toho, aby byl pro žáky vůdcem se jim snaží být spíše přítelem a místo rozkazů jim dávat rady. Jelikož vyučování spíše jen organizuje a nevede, mohou se vyskytnout problémy s kázní.

Třetí a poslední Caselmannovo dělení se odvíjí od pedagogických postupů, které učitel využívá při své pedagogické činnosti (Ďurič & Štefanovič, 1977)

- A. Vědecko-systematický typ – Vyznačuje se racionalitou a systematickým postupem ve vyučování. Díky tomu, že je schopen učivo žákům předat jasně, krok za krokem a správně, se jeho výuka spíše podobá vědeckým metodám.
- B. Umělecký typ – Tento typ učitele je velice názorný a esteticky založený. Spoléhá se hlavně na svou názornost, proto může u žáků nedostatečně rozvíjet logické myšlení.
- C. Praktický typ – Vyznačuje se dobrými organizačními schopnostmi, ve výuce si pomáhá pomůckami a příklady a tím pomáhá rozvíjet především názorné a praktické myšlení u žáků.

Jako další popsal typologii učitelovy osobnosti E. Vorwickel, který se rozhodl zaměřit na specifika učitelovy práce. Vorwickel rozdělil osobnosti učitele podle toho, zda se zaměřují spíše na vzdělávání žáků či výchovu žáků. Stejně jako někteří jeho předchůdci vytvořil dvě hlavní kategorie, které se dále větví na detailnější podkategorie (Ďurič & Štefanovič, 1977).

- A. Věcný typ

- a. Striktně věcný typ – Zaměřuje se na učební látku a učebnici, kterou velmi respektuje. U žáků si váží především paměti a staticky naučených pojmů. Není schopen žáky vést k samostatnosti a individuální tvořivosti.
- b. Oduševněle věcný typ – Preferuje spolupráci jen s vybranými „nadanými“ žáky, zbytek třídy jako celek aktivizuje minimálně. Učební látku vnímá jako činitele formující kognitivní (poznávací) procesy.

## B. Osobní typ

- a. Naivně osobní typ – Spíše emocionálně zaměřený typ učitele, vůči žákům bývá benevolentnější, co se předávání učiva týče. Ve třídě podporuje spolupráci žáků.
- b. Uvědoměle osobní typ – Učební látku zkoumá a zvažuje její přínos a význam pro výchovu žáka.

O něco méně známé dělení podle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise se zaměřuje na různé výukové styly učitelů (Fenstermacher & Soltis, 2008). Fenstermacher uvádí celkem pět základních prvků vyučovacích stylů a ve své typologii rozděluje učitele do tří skupin podle toho, které kategorie základních prvků u nich dominují – vyučovací metody (methods), vnímání osobnosti žáka (awareness), znalost učiva (knowledge), chápání cílů (ends) a vztah mezi učitelem a žákem (relationship). Podle počátečních písmen jednotlivých kategorií nazval tento svůj model MAKER (Fenstermacher & Soltis, 2008).

A. Manažerský typ – Tento typ učitele klade velký důraz na obsah a metody výuky a menší důraz na porozumění individuálním potřebám žáků nebo jejich osobním specifikům. Budování vztahů se studenty není pro tento typ učitele prioritou, ale díky své srozumitelnosti a organizačním schopnostem může mít se studenty přesto pozitivní vztah. Učitel-manager je známý svou vysokou organizovaností,

strukturovanou výukou, pečlivě uspořádanými výukovými materiály a efektivním využíváním času.

- B. Facilitační typ – Dříve označovaný jako terapeut, je soucitný pedagog, který upřednostňuje rozvoj osobnosti žáků a podporuje vysokou úroveň seberealizace a sebe porozumění. Tento typ učitele si cení autenticity a uznává jedinečný přínos, který každý student do třídy přináší. Je otevřený znalostem studentů, i když nemusí být v souladu s formálními školními osnovami, a jeho úkolem je propojit tyto znalosti s novými obzory, které může vzdělávání nabídnout. Primárně staví do popředí svého přístupu potřeby a zájmy studentů, včetně silného důrazu na inkluzi. Ve třídě upřednostňuje vzájemný respekt, spolupráci a sdílené znalosti.
- C. Liberální typ – Též pragmatický typ. Vyznačuje se tím, že učitel usiluje o osvobození mysli žáků od každodenního stereotypu a vlivu prostředí. Tento typ přístupu se zaměřuje hlavně na vzdělávací cíle a znalost učiva, a vede žáky ke samostatnému poznávání a osvojování daných znalostí.

V neposlední řadě bych rád zmínil v poslední době asi nejrozšířenější a nejpoblárnější typologii osobnosti učitele založenou na takzvaném Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), což je nástroj pro hodnocení osobnosti, který zařazuje jedince do jednoho ze 16 osobnostních typů, z nichž každý je reprezentován čtyřpísmenným kódem. Tato čtyři písmena vycházejí ze čtyř dichotomických dvojic dělení osobnostních rysů:

Extraverze (E) vs. introverze (I)

Citlivost (S) vs. Intuice (N)

Myšlení (T) vs. Cítění (F)

Souzení (J) vs. Vnímání (P)

Zde je uvedeny několik možných osobnostních typů učitelů na základě členění MBTI. Upozorňuji, že ne všechny možné typy dělení podle tohoto vzoru jsou uvedeny:

- A. ISTJ (Introvertní, vnímavý, myslící, soudný): Tito učitelé mohou být vysoce organizovaní a orientovaní na detail a mohou ve svých vyučovacích metodách upřednostňovat strukturu a rutinu.
- B. ESFJ (Extrovertní, vnímavý, cítící, posuzující): Tito učitelé mohou upřednostňovat budování vztahů se svými žáky a vytváření vřelého a podpůrného prostředí ve třídě. Mohou také velmi dbát na detaily a postupy.
- C. ENFJ (Extrovertní, intuitivní, cítící, posuzující): Tito učitelé mohou být vysoce empatičtí a mohou vynikat v chápání a uspokojování emocionálních potřeb svých žáků. Mohou také umět vytvářet ve třídě pocit společenství.
- D. INTP (Introvertní, intuitivní, myslící, vnímající): Tito učitelé mohou mít vysoce analytický a logický přístup k výuce a mohou rádi předkládat studentům složité informace inovativním a netradičním způsobem.
- E. ENTP (Extrovertní, intuitivní, myslící, vnímavý): Tito učitelé mohou být velmi kreativní a inovativní a mohou rádi experimentovat s různými výukovými metodami a materiály.

Je důležité poznamenat, že ačkoli je MBTI široce používaným nástrojem pro hodnocení osobnosti, mezi psychology probíhají diskuse o jeho platnosti a spolehlivosti. Kromě toho jsou osobnostní rysy pouze jedním z aspektů celkového přístupu učitele k výuce a důležitou roli v efektivitě učitele ve třídě mohou hrát i další faktory, jako jsou zkušenosti, odborná příprava a znalosti předmětu.

Oblast typologií osobnosti učitele zahrnuje širokou škálu teorií a rámců navržených různými badateli, jako jsou například Beňo, Opendakker a Van Damme,

Lojová, Witkin, Sternberg, Evansová a mnoho dalších. I když tyto typologie nejsou tak známé jako ty, které jsem zmiňoval, nabízejí jedinečné a rozmanité pohledy na pochopení osobnosti učitele.

Osobnostní typologie předložené těmito badateli vrhají světlo na různé aspekty osobnosti učitelů a poskytují vhled do jejich chování, motivací a vlastností. Tyto typologie se mohou zaměřovat na různé aspekty osobnosti, jako jsou mimo jiné kognitivní styly, emocionální rysy, motivační faktory nebo mezilidská dynamika. Zkoumáním osobnosti učitelů z těchto různých úhlů pohledu mohou výzkumníci a pedagogové získat komplexnější porozumění složité a vícerozměrné povahy osobnosti učitelů.

Stálá aktuálnost tématu osobnosti učitele je patrná z pokračujícího zkoumání různých typologií. Oblast vzdělávání se neustále vyvíjí a pochopení role osobnosti při utváření chování učitelů a jejich interakcí ve třídě je pro efektivní vzdělávací praxi klíčové. Navíc složitost a rozmanitost lidských osobností činí ze studia osobností učitelů věčnou, dynamickou a mnohostrannou oblast výzkumu.

Možností zkoumání osobností učitelů je skutečně nespočet. Výzkumníci mohou vycházet z různých teorií a rámců, z nichž každý poskytuje jedinečný pohled a přispívá k pochopení tématu. Další výzkum v této oblasti může zlepšit naše chápání toho, jak osobnost ovlivňuje přístup k výuce, dynamiku třídy a v konečném důsledku i výsledky žáků.

Závěrem lze říct, že studium osobnosti učitele je dynamickou a mnohostrannou oblastí výzkumu. Méně známé typologie osobnosti navržené badateli, jako jsou již zmiňovaní Beño, Opdenakker a Van Damme, Lojová, Witkin, Sternberg, Evansová a další, nabízejí rozmanité pohledy na pochopení osobnosti učitelů. Vzhledem k tomu, že se oblast vzdělávání neustále vyvíjí, zůstává výzkum role osobnosti ve výuce a učení relevantním a důležitým tématem pro pokračující diskusi a výzkum.

#### 4.2 VÝZNAM TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELE

Výše uvedené kategorizace učitelů do rozdílných typologií na základě jejich osobnostních rysů je nezbytná a zásadní, protože umožňuje v budoucnu hlouběji pochopit jedinečné osobnostní charakteristiky učitele. To zahrnuje identifikaci rysů, které se shodují s určitým typem učitele, i těch, které ho z této kategorie vyčleňují.

Je nutné si uvědomit, že osobnostní typologie by neměly sloužit ke stereotypizaci nebo hodnocení učitelů, ale spíše jako jistý nástroj sebereflexe, profesní rozvoj a zlepšování vzdělávacích postupů. Každý učitel je jedinečný a může vykazovat rozdílné kombinace osobnostních rysů. Nicméně pochopení typologie osobnosti učitele může nabídnout cenné poznatky pro vytváření pozitivního prostředí pro výuku a učení a podporu úspěchu žáků.



## 5. Profesní a osobnostní kvality učitele geologie

Po kompletní podrobné analýze všech faktorů a názorů je poměrně očividné, že kvalitní učitel biologie by v sobě měl být schopný kombinovat jistou osobnost vědce s osobností vychovatele. Pokud bychom měli zmínit několik hlavních faktorů, které by se měli objevit v ideální osobnosti učitele biologie, pak by jimi byly bezpochyby schopnost empatie, flexibility, pozitivní vztah k předmětu a všeobecná předmětová znalost.

Můžeme tedy říct, že ideální učitel biologie, respektive geologie, má mít harmonickou kombinaci všech výše zmíněných základních vlastností, které ústí v jeho odborné znalosti předmětu a schopnost efektivně a s nadšením je předávat studentům a tím u nich budovat osobní zájem v tomto předmětu, což podporuje moderní konstruktivistický přístup k výuce a je vstřícný k aplikování aktivizačních metod ve výuce, zejména pak praktické výuky, která je úzce propojena právě se zmiňovaným konstruktivistickým přístupem, protože právě aktivita jedince a přímý kontakt s učivem jsou základem poznání okolního světa (Piaget, 1954). Dále je schopný orientovat se v multidisciplinárním pojetí výuky, tedy vyniká ve schopnosti propojování biologických témat s relevantními tématy dalších předmětů, které mohou být pro studenty zajímavější či nějakým způsobem obohacující, a podporuje tak pozitivní vztah k tomuto předmětu i u studentů, jejichž zájmy nejsou přírodovědné povahy, což pomáhá z prvotně neoblíbeného učiva geologie vytvořit pro žáky lépe uchopitelný a zajímavý učební materiál. Kromě toho navazuje se svými žáky vřelý a otevřený vztah, což mu umožňuje navázat silné osobní vazby. Díky těmto vazbám je schopný vnímat jejich individuální potřeby a názory. Toto empatické pouto umožňuje učiteli přizpůsobit se jedinečným potřebám každého žáka a přizpůsobit své výukové metody tak, aby zajistil příjemné a inkluzivní prostředí ve třídě pro všechny zúčastněné.

Zaměříme-li se pak na typologické dělení učitelských osobností a jejich vztah k výše zmíněným osobnostním vlastnostem, můžeme jednoduše vyčlenit právě ty kategorie, které budou těmi nejvhodnějšími a společensky nejžádanějšími. Kupříkladu logotropní typ učitele bude excelovat v oblasti obsahové znalosti předmětu a bude schopný snadno objevit možnosti propojení učiva s jinými předměty, naopak však bude mít problém vytvořit si s žáky bližší vztah a jeho

empatická vlastnost bude notně upozaděna. Se stejnými problémy se jistě bude potýkat i autoritativní typ učitele, který navíc bude mít i osobní konflikt s konstruktivistickým stylem výuky, a celkově bude spíše preferovat frontální konzervativní výuku stylu přednášek. Uvědoměle osobní typ učitele bude naopak vstřícnější konstruktivistickému přístupu a bude mu velkou pomůckou především badatelský styl výuky, kdy bude moci společně s žáky dlouze přemýšlet a diskutovat o možných scénářích doprovázející problémy, možnostech jejich řešení a jejich přínos pro žáky. Liberální typy učitelů pak mají asi největší potenciál se všem výše zmíněným problémům a nástrahám vyhnout a stát se po všech stránkách ideálními učiteli, se všemi vlastnostmi v této práci zmiňovanými.

Závěrem je na místě upozornit, že školství, stejně jako společnost, se neustále vyvíjí, tedy se společně s nimi musí zákonitě vyvíjet i učitelská osobnost a její požadované vlastnosti. Jak již bylo zmiňováno, kupříkladu Doulíkem a Škodou, mnoho lidí volá po reformě a modernizaci školství (Doulík, Škoda, 2003), a z této práce do jisté míry vyplívá, že oprávněně. Bezpochyby je na místě vyzvat k navázání na toto téma další studií a hlubším průzkumem, na jejímž konci by vznikl modernější typologický model osobnosti učitele, který by bylo možno asimilovat do současného kurikula budoucích učitelů a aktivně je připravit na problémy zmiňované v této práci.

## **Závěr**

Hlavním cílem bakalářské práce "Osobnost učitele geologie" bylo hlouběji proniknout do oblasti pedagogické psychologie a lépe porozumět osobnostem a typologiím učitelů se specifickým zaměřením na učitele biologie, respektive geologie.

Práce zahrnovala provedení hloubkové analýzy s cílem zachytit podstatu osobnosti učitele biologie. Toto zahrnovalo zkoumání osobnostních vlastností žádaných u moderních učitelů, posuzování jejich důležitosti a následné zmapování různých typologických teorií, které ovlivňují obecné osobnostní rysy a charakteristiky učitelů obecně. Práce byla dále zaměřena na výčet obecných klíčových vlastností učitele, ze kterých bylo následně vybráno několik konkrétních, vhodných pro osobnost učitele geologie. V práci je také zmíněna Schulmannova teorie didaktické znalosti obsahu a její propojení s klíčovými vlastnostmi učitele geologie.

Z práce vyplívají poměrně jasné požadované klíčové vlastnosti osobnosti učitele biologie. Můžeme přesně definovat které typy učitelských osobností jsou v moderní době žádané a které naopak nikoliv, případně které se nejvíce přibližují požadavkům laické i odborné společnosti na kvality učitele.

## Seznam použité literatury

1. ARES, M. *Interdisciplinary research and the undergraduate biology student*. Nature Structural & Molecular Biology, 2004, vol. 11, no. 12, p. 1170–1172.
2. BERG, E. V. D. *The PCK of Laboratory Teaching: Turning Manipulation of Equipment into Manipulation of Ideas*. Scientia in educatione 2013, vol. 4 no. 2, p. 74–92.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
4. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
5. ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie*. 5. nezměn. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2001. Učební text pro střední zdravotnické školy. ISBN 80-7013-343-0.
6. ČŠI. *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce. Získáno z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti>, 15.06.2023
7. DOULÍK, P., ŠKODA J. *Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech*. In Pedagogická revue, 2003, roč. 55, č. 5, 470–482 s. ISSN 3330-3815.
8. ĎURÍČ, Ladislav a Jozef ŠTEFANOVIČ. *Psychológia pre učiteľov: vysokoškolská učebnica pre vysoké školy na Slovensku*. 2. nezm. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.
9. DVOŘÁČKOVÁ, S., RYPL, J., KUČERA, T. *Vztah českých žáků k výuce neživé přírody: postoje, znalosti a nejrozšířenější miskoncepce*. Geographia Cassoviensis, 2018, vol. 12, no. 2, p. 133–145.
10. EYSENCK, H. J. *Dimensions of Personality*. New Jersey 1998. ISBN 1-56000-985-3.

11. EYSENCK, H. J. *The structure of human personality*. New York, 1953.
12. FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
13. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
14. HELUS, Zdeněk. *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků*. *Pedagogika*, roč. 57, č. 4, 2007. s. 356.
15. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3704-1.
16. JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-06-0.
17. KALHOUS, Zdeněk., OBST Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
18. KIND, Vanessa. *A Conflict in Your Head: An exploration of trainee science teachers' subject matter knowledge development and its impact on teacher self-confidence*. *International Journal of Science Education*, 2009. str. 1529-1562. 31. 10.1080/09500690802226062.
19. KLIKA, Josef a Karel ŠTECH. *Stručný slovník paedagogický: abecední soubor nejdůležitějších nauk ... se zřetelem k učitelstvu škol obecných a měšťanských*. Praha, 1909.
20. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
21. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2005, vol. 53, no. 10, p. 109–122.
22. LUPÍNSKÁ, L. *Způsoby pojetí výuky geologie na vybraných základních školách v Ústeckém kraji*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Praha, 2020.

23. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
24. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
25. NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
26. PIAGET, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. London: Routledge, 1954. ISBN 0415-21000-3.
27. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
28. POKORNÁ, V. *Kritická místa kurikula ve výuce geologie na základní škole z pohledu učitelů z praxe*. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, 2021.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
30. SCHULMAN, Lee S. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, 1986. str. 4-14
31. SPOUSTA, Vladimír. *Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém*. Pedagogická orientace, 2003, vol. 13, no. 1, p. 12–16.
32. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 8073150824.
33. VITÁSEK, T. *Vztah žáků střední pedagogické školy k biologickému učivu*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Praha, 2016.
34. VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-x.

35. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
36. ZÁVODSKÁ, R. Aktivizující metody v didaktické přípravě učitelů biologie a jejich využití ve školní praxi. In TÓTHOVÁ, A., VESELSKÝ, I. (ed.). *ScienceEdu: Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. 2007, p. 93–96. ISBN 978-80-88707-90-5.