

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Adéla Ždánková

Osobnost učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Osobnost učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy“ vypracovala zcela samostatně, pod vedením vedoucího diplomové práce za využití pramenů a odborné literatury uvedené v seznamu citované literatury.

V Žarošicích 18. června 2022

.....

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce Mgr. Jance Křížové za její vstřícný přístup, odborné vedení mé diplomové práce, za konzultace a cenné rady, které mi po celou dobu poskytovala. Dále děkuji rodině za podporu, kterou mi poskytovali po celou délku studia.

Obsah	
Úvod	6
Teoretická část	7
1 Osobnost.....	7
1.1 Utváření osobnosti a její stabilita.....	7
1.2 Struktura osobnosti	9
1.2.1 Temperament	10
1.2.2 Pětifaktorový model osobnosti	11
1.3 Emoční prožívání	13
1.4 Sociální percepce	14
1.4.1 Chyby sociální percepce	14
2 Osobnost učitele	17
2.1 Formování osobnosti učitele	17
2.2 Profesní standardy a kompetence učitele	18
2.3 Pedagogické dovednosti	20
2.3.1 Komunikační schopnosti učitele.....	22
2.3.2 Kreativní schopnosti učitele	23
3 Typologie učitele.....	24
3.1 Typologie W. O. Döringa	24
3.2 Typologie Ch. Caselmana.....	25
3.3 Typologie K. Lewina	26
3.4 Soudobé typologie	28
4 Komunikace	31
4.1 Druhy komunikace.....	31
4.1.1 Verbální komunikace.....	31
4.1.2 Neverbální komunikace	32
4.1.3 Komunikace činem.....	32
4.2 Pedagogická komunikace.....	32
4.3 Komunikace učitel – rodič	33
5 Distanční vzdělávání	34
5.1 E-learning.....	34
5.2 Online výuka.....	35
5.3 Off-line výuka.....	36
Praktická část.....	37
6 Metoda výzkumu.....	37

6.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	37
6.2	Tvorba a distribuce dotazníku.....	37
6.3	Charakteristika zkoumaného vzorku	38
7	Shrnutí dotazníkového šetření.....	39
8	Výsledky výzkumného šetření a diskuse	64
	Závěr.....	68
	Literatura:	70
	Internetové zdroje.....	74
	Použité zkratky	76
	Seznam grafů.....	77
	Seznam příloh.....	79

Úvod

První vnuknutí na zpracování tématu, osobnost učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy, které jsem si nakonec zvolila, jsem měla asi půl roku poté, co byla z důvodu pandemie covid 19 zavedena na základních školách distanční výuka. Vzhledem k tomu, že jsem ve svém okolí zaznamenávala velké množství jak pozitivních, tak negativních názorů na učitele ve spojitosti s distanční výukou, rozhodla jsem se diplomovou práci věnovat právě tomuto tématu. Zním několik paní učitelek a viděla jsem, jak je pro ně těžké se s náhlou změnou ve způsobu výuky vypořádat. Využití digitálních technologií nebylo jedinou překážkou, kterou museli učitelé překonat. Nutnost změn ve stylu tvoření příprav na hodinu, nové způsoby motivací pro žáky, hledání způsobů, jak se pokusit udržet pozornost žáků po celou dobu online výuky. Další ze změn byla, že v mnoha případech za monitorem neseděl pouze žák, ale byl u výuky přítomen i rodič nebo jiný rodinný příslušník. Přestože učitel má být profesionálem myslím si, že pro mnohé mohl být z počátku tento způsob výuky velmi stresující, což se mohlo projevat také v projevu učitele.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části diplomové práce je shrnout základní poznatky o osobnosti člověka, jejím utváření a struktuře. Krátce je zmíněno také emoční prožívání člověka, které patří mezi dynamické složky osobnosti, ale také úzce souvisí se strukturou a je významně ovlivňováno temperamentem. V závěru první kapitoly se věnujeme sociální percepci a jejím chybám. V druhé kapitole je definována osobnost učitele, její formování, profesní standardy a kompetence. Z části jsou zde popsány také pedagogické dovednosti. Třetí kapitola se věnuje některým z typologií učitele překonaným i soudobým. Ve čtvrté kapitole je popsána komunikace obecně, jsou zde popsány její druhy. Jedna z podkapitol popisuje komunikaci pedagogickou. V závěru teoretické části práce popisuje a definuje distanční vzdělávání a způsoby jeho realizování.

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, zda rodiče žáků 1. stupně základní školy změnili pohled na osobnost učitele po zkušenostech s distanční výukou a jak hodnotí jejich přístup. Práce může poskytnout širší veřejnosti, ale také učitelům náhled na situaci vnímanou rodiči žáků 1. stupně. Učitelé tak mohou získat podněty pro vlastní rozvoj v mnoha oblastech a výzkumné šetření jim může ukázat méně skreslený pohled na uplynulé období distanční výuky, jehož vnímání mohli mít někteří jedinci omezené vlivem svého nejbližšího okolí.

Teoretická část

1 Osobnost

Osobností se v průběhu let zabývalo mnoho myslitelů, filozofů, psychologů, a proto existuje několik desítek definic tohoto slova.

Osobnost je jako pojem užívána v mnoha situacích a významech. Často se setkáváme s tímto pojmem při označení významného a uznávaného člověka, je tedy používán jako pojem hodnotící. V sociologii či v právních vědách však osobnost využíváme významově jinak. V psychologii se s pojmem osobnost setkáváme až počátkem 20. století v souvislosti s nutností zaměřovat se i na duševní život člověka, jeho vnitřní uspořádání, funkční jednotou a organizovanost, a nejen jako na soubor funkcí: myšlení, vnímání, citění a chtění. (Nekonečný, 2009).

Balcar uvádí, že osobnost nelze jednoznačně definovat, jelikož je to natolik obsáhlý pojem, že stručný výrok by jej dostatečně neobsáhl a nedefinoval. Od různých autorů tedy existuje mnoho různých vymezení tohoto pojmu. Všechny definice se však pokouší o co nejstručnější soupis nejdůležitějších znaků. Definice osobnosti tedy nerozdělujeme na lepší a horší, ale dělíme je podle následného využití (Balcar in Blatný, 2010).

Čáp (1993) uvádí, že psychologické poznatky týkající se osobnosti jsou rozděleny do dvou velkých skupin. První z nich se zaměřuje na strukturu osobnosti a druhá se věnuje vývoji a formování osobnosti. Je však nutné říct, že oba tyto celky spolu úzce souvisí.

Postupem času se sociologové a psychologové začali přiklánět k tomu, že přestože se člověk s jistými osobnostními rysy rodí, velký vliv na osobnost člověka má jeho celoživotní vývoj, a současně ho ovlivňují vlivy prostředí společně s životními událostmi. Hřebíčková (2011) uvádí, že osobnost se nepřestává utvářet v určitém věku, ale vyvíjí se po celý život.

1.1 Utváření osobnosti a její stabilita

Utváření osobnosti je celoživotní proces. Osobnost jedince je utvářena až po jeho narození, člověk se tedy osobností nerodí, ale postupně si ji buduje.

V minulém století probíhalo mnoho debat, které byly zaměřeny na přínos biologických a enviromentálních faktorů na utváření osobnosti člověka. Rané teorie, byly postupně nahrazeny komplexnějšími přístupy. Ty braly zřetel současně na vzájemné působení genetických dispozic a vlivů prostředí. Jedním ze současných přístupů k determinaci osobnosti

je sociálně-kognitivních teorie osobnosti, která vychází z předpokladu, že všechny psychologické mechanismy a struktury mají sociální základy a současně jsou utvářeny a podněcovány sociálním a kulturním prostředím. Sebereflexe a seberegulace, které jsou závislé na procesech zrání organismu a na socializaci jedince, jsou vnímány v kontextu sociálně-kognitivní teorie jen okrajově (Blatný, 2010).

Šimíčková-Čížková (2003) uvádí, že v současné psychologii je nejčastěji uplatňováno interakční pojetí determinace psychického vývoje, za předpokladu vzájemného propojení, ovlivňování a působení činitelů vývoje. Jako základní mechanismy, které osobnost utváří, uvádí biologické pochody zrání organismu a psychologické procesy učení. Možnosti a meze vývoje jsou ovlivněny zráním stejně jako časový řád pro učení. Vlivem mimořádné schopnosti učení vzniká neobyčejné rozrůznění duševního života jedinců na základě jejich individuálního vývoje.

Vágnerová (2010) zmiňuje možnost posuzovat stabilitu osobnosti z několika různých hledisek. Jde o skupinovou stabilitu, která se zabývá stálostí osobnostního rysu v populaci. Diferenciální stabilitu, kterou definuje jako stabilitu osobnostní rysů u jednotlivců, kteří mají ustálenou pozici v určité populační skupině. Nakonec pak zmiňuje stabilitu individuální. V tomto případě se jedná o hodnocení stálosti osobnosti jednotlivce v průběhu času. Stabilita osobnosti je považována za důležitou individuální charakteristiku. U různých lidí se osobnostní vlastnosti mohou proměňovat v jiné míře a jiným způsobem. Měření stability osobnosti však nemusí být vždy přesné.

Co se týče stability a proměnlivosti základních osobnostních vlastností nelze hovořit o jednotné stabilitě. Některé vlastnosti se v průběhu života mohou měnit více a jiné méně. Proměna základních osobnostních rysů může probíhat až do 60. let života jedince. Co se týče neurotismu v období mladé dospělosti začíná postupně klesat a během dospělosti jsou tedy lidé emočně více stabilní. Po 60. roce života pak může neurotismus opět narůstat. Pokud budeme mluvit o extravertizaci, můžeme říct, že je ze všech osobnostních rysů nejstabilnější. Svědomitost pak během mladé a střední dospělosti může narůstat. Stává se tak v důsledku socializačního působení, s potřebou větší zodpovědnosti a přístupu k povinnostem spojené se zráním osobnosti. Během dospělosti také pomalu narůstá vstřícnost, která má velký význam pro schopnost vycházet s lidmi. Vstřícnost řadíme mezi méně stabilní rysy osobnosti, které jsou snadněji ovlivnitelné vnějšími faktory. Otevřenost novým zkušenostem narůstá v období adolescence a mladé dospělosti, postupně v důsledku stabilizace a zvýšenému zájmu o vnitřní

život během dospělosti a stáří klesá. Můžeme tedy říci, že základní rysy osobnosti se během dospělosti nezmění zásadním způsobem. Změny však můžeme pozorovat v jejich projevech (Vágnerová, 2010).

1.2 Struktura osobnosti

Pod pojmem struktura osobnosti rozumíme osobnostní rysy, což jsou charakteristiky, které představují soubory specifických vlastností a současně rozdílů mezi osobnostmi jedinců. Jedná se tedy o „*soubor základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání, jejich vzájemných souvislostí a vztahů*“ (Vágnerová, 2010, s. 84). Rysy osobnosti může s využitím několika bodů definovat takto:

1. Jedná se o rozdělení charakteristiky lidské osobnosti do několika kategorií, které můžeme chápat jako **předpoklady k určitému způsobu reagování**, jenž mají schopnost ovlivňovat prožívání, uvažování a chování člověka. Tyto kategorie popisují skupiny jedinců s tendencemi k určitému hodnocení situací na emoční i kognitivní úrovni, a které zároveň definují jejich sklony k jejich specifickému reagování.
2. Jsou považovány za poměrně **trvalé a stabilní vlastnosti**. Jejich projev se za různých okolností významně nemění a jejich proměny nepozorujeme ani v průběhu času. Osobnostní dispozice mají přímý vliv na jednání lidí a tyto vlastnosti ovlivňují způsob řešení různých situací.
3. **Vymejujeme je v bipolárních dimenzích** zahrnují tedy dva opačné krajní body. Mezi nimi je pak vyjádřena řada nejednoznačných alternativ (přátelský – nepřátelský, dominantní – submisivní atd.). Většina jedinců se nachází právě ve středu hraničních variant, jen malé množství jedinců lze popisovat do krajně vyhraněných.
4. Vzájemně jsou základní osobnostní rysy poměrně nezávislými charakteristikami. Jejich celkový soubor danému jedinci vytváří **typický osobnostní profil**. Na základě jednoho osobnostního rysu tedy není téměř možné popsat lidské chování. Jednotlivé složky chování se mohou projevovat v určité míře a vzájemně se také různým způsobem ovlivňují.
5. Na rozvoj **proměnlivých aspektů osobnosti**, jakou jsou názory, postoje, hodnoty, ambice, naplňování sociálních rolí a charakter mezilidských vztahů, mají vliv stabilní osobnostní rysy. Závisí na nich dynamika osobnosti, proto je nelze považovat pouze za popisné charakteristiky (Vágnerová, 2010).

Vágnerová (2010) dále uvádí, že osobnostní vlastnosti jedince se projevují konkrétním chováním, které může být ovlivněno situací. Projevy jednotlivých osobnostních rysů jsou závislé na tom, zda jde o standartní podmínky nebo nové, náročnější požadavky. Méně výrazné rysy se tedy při běžných situacích nemusí vůbec projevit, zůstávají skryty. Nelze tedy zcela určit, co více ovlivňuje lidské chování, jestli je to osobnost nebo daná situace. Je nutné zmínit, že na rozvoji osobnostních rysů se mohou podílet také sociokulturní vlivy.

V průběhu 20. století probíhalo několik výzkumů, jejichž předmětem zkoumání byly právě rysy osobnosti. Pro tyto výzkumy byly využity především: faktorová analýza, vyvozování konstruktů a typologií na základě racionální nebo teoretické úvahy a v neposlední řadě idiografický přístup. Za nejvíce oblíbenou můžeme považovat faktorovou analýzu, díky které psychologové vytvořily za pomoci 5 ortogonálních faktorů (extraverze, neuroticismus, svědomitost, přívětivost, otevřenost novým zkušenostem), nejširší a nejabstraktnější úroveň popisu rysů osobnosti. Tato dnes již plnohodnotně uznávaná teorie je nazývána pětifaktorový model osobnosti. Známý také pod pojmem „Big five“ (Blatný, 2010).

1.2.1 Temperament

Kagen (in Blatný 2003) popisuje temperament jako vrozené vzorce chování, které jsou propojeny s biologickými funkcemi organismu. Jejich projevy můžeme pozorovat již od narození, v závislosti na osobních zkušenostech člověka, pak můžou získávat fenotypický¹ výraz.

Psychologie slovo temperament užívá pro označení skupiny specifických osobnostních vlastností. Tyto skupiny chápeme jako faktory, které jsou statické a na sobě téměř nezávislé. Pod pojmem temperament tedy rozumíme celkové ladění osobnosti a dominující náladu člověka. Nesmíme zapomenout zmínit, že temperamentem rozumíme také způsob citové a volní vzrušivosti. Můžeme tedy říct, že se jedná o formální vlastnosti jedince, které nejsou závislé na obsahu vědomí a na směru osobních sklonů. Pro vznik charakteristiky temperamentu člověka je tedy nutné jej posoudit v mnoha různých samostatných vlastnostech (Říčan, 2007).

Vágnerová (2010) ve své knize zmiňuje, že vzhledem ke stabilitě temperamentu a jeho relativní neovlivnitelnosti vnějšími vlivy, jako je např. učení, vzniklo již v historii mnoho vymezení osobnostních typů. Za jednu z nejstarších a nejznámějších typologií temperamentu lze považovat Hippokratovu humorální teorii čtyř temperamentů, která byla vytvořena

¹ Fenotyp je souhrn vnějších znaků a vlastností jedince, které jsou vzájemným působením vrozených vloh a vlivů okolního světa od oplození vajíčka až po smrt jedince tvořeny (Hart, Hartlová, 2015).

na základě převahy jedné tělesné tekutiny Podle této teorie lze u člověka rozlišit čtyři temperamentové typy označované jako choleric, melancholik, sangvinik a flegmatik. Tato typologie se využívala po mnoho staletí a vžila se natolik, že je využívána i dnes. Je však nutné říct, že tato charakteristika je již překonána a využívá se jen v laické společnosti. Aktuální teorie temperamentu zohledňují jak biologické, tak i psychické charakteristiky jedinců a jejich zkoumání probíhá na vyšší úrovni, než tomu bylo dříve. Novější teorie berou v potaz neurofyziologické funkce s ohledem na rozdílné potřeby stimulace nebo na vnímání odměny a trestu.

1.2.2 Pětifaktorový model osobnosti

Pětifaktorový model osobnosti jinak pojmenovaný také Velká pětka vznikl již v 60. letech 20. století. Je považován jako možný kompromis mezi Eysenckovými třemi faktory a Cattellovými šestnácti faktory osobnosti. Model Velké pětky byl po letech neshod přijat až v 80. letech. Dnes již tento model díky své univerzálnosti považujeme za jeden z nejlépe vystihujících výkladů osobnosti člověka. V pěti faktorech jsou popsány osobnostní tendence, které se prokázaly a měly převahu ve způsobu prožívání, uvažování a chování lidí. Je v nich zahrnuto i to, jak jedinci vnímají své okolí a jak jej hodnotí. Popisují, jaký zaujímá osoba postoj k sobě samému, ke světu, jaký má daný člověk předpoklad pro zvládání různých situací, především v sociálních oblastech. Jednotlivé faktory jsou poměrně rozsáhle popsány a dělí se na dva rysy nižšího řádu a šest více specifikovaných osobnostních charakteristik (Vágnerová, 2010).

Následný pětifaktorový model osobnosti je uveden v bipolárních dimenzích.

1. Neuroticismus

- dráždivost
 - odtážitost
-
- sklony k strachu a obavám z toho, jak vše dopadne
 - sklony k hněvu, zatrpklosti a nepřátelství
 - sklony k prožívání depresí, zoufalství a smutku
 - sklony k pocitu studu, rozpaků, trapnosti a pochybnostem o sobě
 - sklony k impulzivité, podléhání pokušení
 - sklony k panice při zvýšeném stresu v důsledku větší psychické zranitelnosti

2. Extraverze, Introverze

- Asertivita
 - Enthusiasmus
-
- přátelská vřelost, zájem a zalíbení pro druhé
 - snaha vyhledávat společnost, radost z kontaktu a družnost
 - důrazné dominantní prosazování se sklony k panovačnosti
 - energičnost, aktivnost a tendence žít v rychlém tempu
 - sklony k vyhledávání vzrušujících zážitků a smyslových podnětů
 - převaha pozitivních citových prožitků, životního štěstí a optimismu

3. Svědomitost

- Píle
 - Sebekontrola
-
- sklon k připravenosti a efektivnímu řešení a zvládnání úkolů
 - pořádkumilovnost, schopnost postupovat systematicky a metodicky při řešení úkolů
 - zodpovědnost v plnění povinností a dodržování pravidel
 - cílevědomost jít cestou náročných úkolů se snahou o dobrý výkon
 - důkladnost, vytrvalost, disciplinovanost a schopnost odolávat rušivým vlivům
 - rozvážnost a tendence k promýšlení věci dopředu

4. Vstřícnost

- Soucitnost
 - Zdvořilost
-
- důvěra v druhé lidi
 - sklon k čestnému a upřímnému jednání
 - altruistické chování, velkorysost, laskavost a ohleduplnost
 - sklon ke spolupráci upřednostněný před soutěžením, potřeba harmonie
 - skromnost, pokora a slušnost vůči druhým lidem
 - soucit, sympatie a starostlivost k druhým lidem

5. Otevřenost ke zkušenostem

- Způsob poznávání
 - Otevřenost k poznávání
-
- náklonost k vytváření hojného vnitřního světa, imaginaci a fantaziím
 - smysl pro umění, krásu a estetično
 - schopnost rozlišit a uvědomit si poznatky emočního charakteru u sebe i druhých
 - odpor k rutině, sklon k objevování a zkoušení nových činností
 - otevřenost k netradičním myšlenkám a řešením, intelektuální zvědavost
 - sklon ověřovat si obecně uznávané společenské hodnoty a dogmata (Blatný, 2010; Říčan, 2007; Vágnerová, 2010)

1.3 Emoční prožívání

Emoční prožívání je velmi významný osobnostní rys, který má vliv na vše, co člověk dělá a jak hodnotí. Je to součást temperamentového základu, díky němuž se rozvíjí specifitější vlastnosti osobnosti. Tyto vlastnosti ovlivňují sklony k emočním prožitkům. Emoční prožívání ovlivňuje významně směřování člověka. Každý jedinec prožívá různé situace jiným způsobem a jinak na ně také reaguje. Emoční ladění se během života rozvíjí v důsledku vývoje osobnosti a vlivem zkušeností, v samé podstatě se však zásadně nezmění, spíše se s nimi naučí jedinec pracovat. Lidé se liší ve schopnosti emoce rozeznávat, či vnímat jejich intenzitu. V těchto schopnostech se lze zdokonalovat vlivem zkušeností. Emoční vnímavost má vliv na soulad emočních a kognitivních kompetencí. Inteligentní jedinci, s širokou slovní zásobou a s bohatými emočními prožitky, jsou schopni lépe emoce rozlišit a popsat. Umění empatie je pak založeno na schopnosti rozeznávat vlastní emoce (Vágnerová, 2010).

Vágnerová (2010) uvádí, že můžeme jedince charakterizovat také podle převažujícího emočního ladění. Jedná se o sklon k pozitivním emocím a sklon k negativním emocím. Například u některých lidí pozorujeme, že se cítí z dlouhodobého hlediska spokojeněji a jsou aktivnější i přesto, že se ocitnou v různých negativních situacích, které ovlivňují emoční prožitky.

Čačka (1997) ve své knize zmiňuje blízký vztah emocionality a motivace, jenž se navzájem ovlivňují. Na proměnách nálady se podílí vrozené predispozice, temperament, ale také zkušenost či aktuální situace a očekávání. Čačka také upozorňuje na rozdíly mezi citovými procesy a vztahy, které trvají jen určitý čas a osobnostními rysy, které jsou stabilní. Poukazuje

na jejich rozdílnou podstatu např. „Cítím se podrážděně“ a „Snadno se rozčílím“. Jde o výroky, které v prvním případě popisují aktuální emoční proces a v druhém případě osobnostní rys.

1.4 Sociální percepce

Jelikož diplomová práce nese název Osobnost učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy a naším záměrem v praktické část práce půjde o získání názoru rodičů, je nutné sociální percepce krátce definovat

Kučera (2006) ve slovníku cizích slov překládá sociální percepce jako utváření mínění o druhých. Řezáč (1998) říká, že sociální percepce není jen tom, jak druhého vidíme, ale i tom, jak ho hodnotíme. Jde totiž o proces výběrového přijímání a následného výkladu informací z vnějšího i vnitřního světa jedince.

Sociální percepce nebo také interpersonální percepce je nedílnou součástí sociálního poznávání a sociální inteligence. Jedná se o vnímání osob, jejich projevů, chování a reakcí na různé situace a emoční prožitky. Sociální vnímání je souhrn specifických zkušeností a způsobů jejich zpracování. Rozumíme tím, že každá osoba si všímá jiných detailů a jejich výklad je ovlivněn dříve naučenými vzorci a schémata, která ovlivňují naše způsoby vnímání (Vágnerová, 2004). Nekonečný (1998) uvádí, že sociální percepce není pouze o vnímání a hodnocení lidí, ale je také výrazně ovlivněna subjektivitou a není nikdy zcela objektivní.

Verbální projev, chování, úprava zevnějšku, postoje, určité informace o jedinci, které nejsou uvedeny v kontextu a mnoho dalších aspektů má vliv na to, jak druhou osobu vnímáme. Nejde však pouze o vnější projevy vnímání osobnosti, záleží také na poznání a pochopení vnímané sociální situace (Trpišovská, 2000).

Objektivnost sociálního vnímání ovlivňuje také vztah mezi jedinci, aktuální psychický stav pozorovatele, jeho obecné zaměření a speciální schopnosti. V neposlední řadě má velký vliv na naše hodnocení jiných umění nepodlehnutí chybám sociální percepce (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007).

1.4.1 Chyby sociální percepce

V následující části textu zmíníme několik chyb, které ovlivnit sociální percepce. Nepatří mezi ně pouze percepční stereotypy jako jsou předsudky a osobní posuzovací styl, který má každá jedinec jiný, ale i další chyby, které stručně definujeme se záměrem problematiku přiblížit v možném důsledku jejich působení na výsledky praktické část diplomové práce.

Chyba centrální tendence

Jedinec se vyhýbá krajním pólům v hodnocení. Pro svá vyjádření užívá výhradně střední, neutrální vyjádření, jako ucházející, postačující, dobrý atd.

Nesprávné úsudky

V tomto případě posuzující předkládá úsudky na základě vlastní soukromé teorie o osobnostech.

Chyba projekce

Jedinec je posuzován podle toho, jak vnímá posuzovatel svoji vlastní osobu nebo ji posuzuje podle osob, které se mu podobají.

Chyba mírnosti a přísnosti

Jde o náchylnost k mírnějšímu hodnocení osoby, která na nás působí sympatickým dojmem, a naopak o hodnocení přísnější v případě, že je nám člověk nesympatický.

Efekt rozptýlení

Tento efekt se vyznačuje tím, že informacím, které jsou dány do kontextu přikládáme větší význam než těm, které jsou řečený samostatně.

Haló efekt (efekt prvního dojmu)

Jedná se o chybu z prvního dojmu nebo také první informace, případně informace, která je výraznější než ostatní (výrazný vzhled aj.).

Chyba četnosti

Jde o tendenci klást větší význam častějším projevům posuzovaného, a naopak projevům méně častým pozornost nevěnovat či je opomínat úplně.

Pygmalionský efekt

Jedná se o přijímání postojů, někoho jiného za vlastní.

Efekt novosti

Tento efekt můžeme chápat tak, že snadněji si vybavíme ty informace, které jsme získali nedávno oproti těm, které jsme se dozvěděli před delší dobou. Nejnovější informace nás tedy ovlivní nejvíce.

Existují, ale také další chyby sociální percepce: Efekt primárnosti, Implicitní teorie osobnosti, Efekt přístupnosti, Chyba centrální tendence aj. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007; Výrost, Slaměník 2008; Řezáč, 1998).

2 Osobnost učitele

Pro pracovníky, kteří jsou přímo zapojeni do vykonávání edukačních procesů ve školním prostředí, používáme jednoslovné pojmenování učitel. Obecně pak pojem učitel zahrnujeme také pod termín edukátor. Tento termín však mimo zmíněného učitele označuje také mnohé další profesionály, kteří mohou vykonávat edukační procesy i mimo školní prostředí (Průcha 2017).

Učitele tedy chápeme jako osobu, jejímž úkolem je plánovat a vést výchovně-vzdělávací proces, která se u žáků snaží podporovat osvojování nových poznatků a vědomostí. Současně má za úkol rozvíjet jejich schopnosti, zájmy a potřeby. Přestože se vyskytla snaha roli učitele nahradit ať už pomůckami, audiovizuální technikou nebo učebními programy, žádná z těchto věcí nedokáže učitele nahradit úplně. Společná myšlenková práce vede třídu k novým poznatkům a jen učitel je schopen přizpůsobovat výuku v případě, že se objeví neočekávaná situace. Učitel je také ten, kdo žáky dokáže pro práci nadchnout, motivovat a napomáhá v nalezení cest při řešení úkolů. V neposlední řadě je učitel pro žáky vzorem dospělého člověka, který na žáky působí svými postoji, mravními zásadami, vyspělostí apod. (Kantorová, 2008).

„Učitel je nezastupitelný zejména proto, že je vzorem a modelem chování a velmi důležitým objektem pro napodobování a identifikaci žáků.“ (Gillernová a kol., 2011, s. 145)

Jakubovská et. al. (2016) považuje učitele za symbol pohledu na svět, který má za využití svých schopností a kompetencí dále šířit, předávat žákům. Žák naopak schopnostem učitele plně důvěřuje a částečně i přebírá učitelův pohled na realitu. Proto je pozice učitele považována za velmi zásadní pro další společenský a osobnostní vývoj žáka.

2.1 Formování osobnosti učitele

Kantorová (2008) ve své knize Vybrané kapitoly základní pedagogiky uvádí, že osobnost učitele prochází vývojem po celou dobu jeho života. Na počátku má na formování osobnosti vliv rodina, ve které jedinec vyrůstá. Zde se začíná budovat vztah k práci, dětem, získává dovednosti v plánování vlastní práce a rozvržení režimu dne. Později se osobnost utváří v období docházky na základní školu, střední školu, případně střední školu pedagogickou a také velmi intenzivně během docházky na vysokou školu. Nejzásadnější je však pro utváření osobnosti učitele, jeho vlastní pedagogická činnost. Během své praxe se učitel sebevzdělává a na základě toho získává didaktické, praktické, pedagogické dovednosti a návyky.

Dostál (in Kantorová, 2008) uvádí dvě zvláštní schopnosti, které mají zásadní podíl na úspěšné výchovné činnosti. Jde o „Pedagogické mistrovství“ čímž je myšlena struktura reálných schopností a „Pedagogický talent“ jako potencionální strukturu činnosti.

Pedagogické mistrovství se postupně rozvíjí s nárůstem učitelské praxe a každý učitel se k němu může propracovat. Můžeme si pod tímto pojmem představit pedagogickou práci, která dosahuje těch nejlepších výchovně-vzdělávacích výsledků v důsledku využití nejnovějších poznatků a zkušeností, uplatňování pedagogického taktu a dodržování zásad duševní hygieny. Vnější okolnosti, pedagogové a žáci mohou vyvolávat nezvyklé situace, pro které učitelé nemají vytvořené žádné algoritmy postupů. Na učitele jsou tak kladeny velké nároky na jejich řešení což má za důsledek využívání vlastních zkušeností upřednostněných před pedagogickou přípravou. V těchto situacích a jejich následném zvládnutí se nejvíce projevuje pedagogické mistrovství a povahové vlastnosti učitele. Jak třetí schopnost je uveden pedagogický takt, kterým rozumíme strukturu osobnosti. Pedagogický takt nelze definovat. Každá učitelská osobnost má svůj druh pedagogicko-taktního jednání. Jde o způsoby rozhodování a posuzování, ale také o řešení vzniklých výchovných situací a skrytou vnitřní logiku. Pedagogický takt je také často chápán jako něco, co dělá člověk intuitivně a jako umění, kterému se člověk nedokáže naučit. (Holoušová in Kantorová, 2008)

2.2 Profesionální standardy a kompetence učitele

Profesionální standardy jsou uváděny nejčastěji jako soupis profesionálních klíčových kompetencí, které mají těsnou vazbu na pojetí profesí učitele v souvislosti na danou zemi. Tyto kompetence chápeme jako souhrnný, přizpůsobivý soubor dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a hodnot (Spilková; Tomková a kol. 2010).

Kompetence dle Průchy et al. (2013) lze chápat jako soubor dovedností, vědomostí, hodnot a postojů, které jsou nezbytné pro učitelskou profesi. Mezi tyto kompetence patří: Kompetence didaktická a pedagogická; oborově předmětová; sociální, psychosociální a komunikační, diagnostická a informační; profesně a osobnostně kultivující; manažerská a normativní.

Vzhledem k tomu, že kompetencemi učitele z pohledu způsobilosti výkonu profesí se zabývá velké množství autorů, můžeme mezi nimi nalézt drobné odlišnosti. Nejčastěji se však budeme potkávat s tímto vymezením:

1. Kompetence předmětová/oborová – jedinec disponuje systematickými znalostmi odpovídajícími potřebám základní, případně střední školy z aprobovaného oboru; tyto vědní poznatky dokáže přizpůsobit do obsahu předmětů, které vyučuje a současně dokáže do vyučování aplikovat i mezipředmětové poznatky, dále je schopen odborné a složitější poznatky přizpůsobit myšlení svých žáků; neustále se rozvíjí, vyhledává a zpracovává informace. Pro rozvíjení této kompetence slouží: obecná didaktika, oborová didaktika, aprobační obory, pedagogická informatika.
2. Kompetence didaktické a psychodidaktické – jedinec za využití psychologických a sociálních aspektů dokáže vhodně využívat strategie vyučování a učení; vyučovací prostředky a nástroje hodnocení žáků dokáže využívat s ohledem na jejich vývoj a individuální zvláštnosti; učitel je dokonale seznámen se vzdělávacím programem a je schopen se aktivně zapojit do tvorby školního vzdělávacího obsahu; za využití informačních a komunikačních technologií dokáže rozvíjet učení žáků. Tato kompetence je tvořena studiem disciplín jako je obecná pedagogika, oborová didaktika, vývojová a pedagogická psychologie a v neposlední řadě řízená pedagogická praxe.
3. Kompetence pedagogická – na základě znalostí vzdělávacích soustav se jedinec dovede orientovat v souvislostech výchovy a vzdělávání, na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů rozumí procesům výchovy, dokáže adekvátně podporovat a rozvíjet individualitu žáka; orientuje se v právech dítěte a během své pedagogické praxe je plně respektuje. Tuto kompetenci během studia rozvíjejí tyto studijní disciplíny: psychologie, pedagogika, sociologie výchovy, řízená pedagogická praxe.
4. Kompetence diagnostická a intervenční – na základě vývojových a individuálních zvláštností žáka je učitel schopen využít prostředky pedagogické diagnostiky; orientuje se v sociálních vztazích mezi žáky ve třídě a dokáže tyto vztahy adekvátně diagnostikovat; je schopen rozpoznat žáky nadané, žáky se specifickými poruchami učení a na základě jejich potřeb přizpůsobit výuku; dovede rozpoznat sociálně patologické projevy u žáků (týrání, šikana...) a díky své aprobaci dokáže zajistit jejich vhodnou prevenci a nápravu; ve třídě si je učitel schopen zajistit kázeň, zná způsoby řešení výchovných problémů. K získání znalostí a dovedností nezbytných pro tuto kompetenci jedinec během studia získává studiem těchto předmětů: vývojová psychologie, pedagogická diagnostika, patopsychologie, speciální pedagogika a biologie dětí a mládeže.

5. Kompetence psychosociální, sociální a komunikativní – na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky dokáže učitel vyřešit sociální vztahy ve třídě, je schopen využít prostředky vhodné pro socializaci žáka a zároveň zajistit ve třídě příjemné a podnětné pracovní klima; v případě projevů negativního chování u žáka je učitel schopen příčiny vzniku tohoto chování analyzovat a za využití vhodných prostředků provést nápravu, případně učinit další preventivní opatření; zná a využívá prostředky pedagogické komunikace, které dokáže využít jak při komunikaci s žáky tak i pro účinnou komunikaci a spolupráci s jejich zákonnými zástupci. Tato kompetence je rozvíjena studiem disciplín: sociální pedagogika a psychologie, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, jazykový projev a rétorika.
6. Kompetence manažerská a normativní – jedinec se orientuje v zákonech a normách, které přímo souvisí s jeho povoláním a neustále se rozvíjí v oblasti vzdělávací politiky; je schopen vykonávat administrativní úkony nezbytné pro fungování vzdělávacího procesu žáků; organizuje a řídí mimo výukové aktivity žáků, jejich práci a vzdělávání, díky této dovednosti se podílí na tvorbě projektů a vhodných podmínek, které vedou ke spolupráci se zahraničními partnery školy. Během studia rozvíjejí tuto kompetenci disciplíny zabývající se školskou legislativou, vzdělávací politikou, základy školství a třídním managementem, cizími jazyky a řízenou pedagogickou praxí.
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující – jedinec disponuje všeobecnými znalostmi, má přehled v kultuře; důsledkem svého pedagogického působení je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků; ovládá profesní etiku učitelské profese, dodržuje její zásady a dokáže díky ní tuto profesi adekvátně reprezentovat; za využití autoevaluace a sebereflexe svou práci reflektuje a vylepšuje případně konzultuje, spolupráce s kolegy je nezbytnou součástí každodenní praxe. Studijními disciplínami rozvíjející tuto kompetenci jsou společenskovědní disciplíny, filozofie výchovy, etika, aprobační obory a řízená pedagogická praxe (Dytrtová, Krhutová, 2009; Švec, 2005).

2.3 Pedagogické dovednosti

Kyriacou (2012) nepovažuje za důležité nahlížet na učitele z pohledu toho jaký by měl učitel být, ale více se věnovat tomu, co všechno učitel opravdu dělá. Ve své knize popisuje sedm skupin základních pedagogických dovedností. Tyto dovednosti jsou definovány jako soubor na sebe navazujících aktivit, které mají za cíl stanovit cíle výukové a současně podporovat žáky k učení. V krátkodobém vnímání se zaměřuje na činnost učitele, které jsou součástí vyučovacích hodin. Z dlouhodobého hlediska je věnuje otázce vhodného výběru

učebních materiálů pro žáky a jejich následné přípravě na jimi zvolené budoucí povolání. Nezapomíná připomenout, že všech sedm dovedností spolu úzce souvisí a mají schopnost se vzájemně ovlivňovat a to znamená, že dovednosti, které jsou uplatňovány v oblasti jedné, mohou pozitivně ovlivňovat i oblasti ostatní. Je také důležité, aby se učitel neustále vzdělával a rozvíjel ve všech oblastech, které vědní obor přináší a byl tak schopen zajistit efektivní výuku.

Mezi sedm základních pedagogických dovedností patří:

Plánování a příprava – učitel je schopen správně a metodicky stanovit výukové cíle dané vyučovací hodiny, zvolit správné cíle výstupů, které mají žáci v závěru hodiny zvládnout a dokáže také zvolit nejlepší prostředky, kterými tyto cíle naplní. Je nutné, aby plánované vyučovací jednotky na sebe navazovaly stejně jako musí být uspořádána vyučovací jednotka samotná.

Realizace vyučovací jednotky – učitel je jistý, uvolněný, sebevědomý, svým jednáním dovede žáky ke zdařilému zapojení do výukové činnosti. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přizpůsobuje jeho výklad podle potřeby a úrovně žáků. Učivo je podáváno žákům jasně a srozumitelně s využitím velké škály učebních pomůcek. Názory a myšlenky žáků jsou přijímány s respektem a s kladeným důrazem na další rozvoj. Učitel poskytuje žákům prostor pro organizaci své vlastní práce.

Řízení vyučovací jednotky – schopnosti nutné k řízení a organizace činností v průběhu vyučovací hodiny s důrazem na udržení pozornosti, zájmu a aktivní účasti žáků. Pokroky žáků učitel pozorně sleduje a poskytuje jim adekvátní zpětnou vazbu. V případě potřeby je učitel schopný plán výuky pozměnit a přizpůsobit žákům.

Klima třídy – učitel podporuje a povzbuzuje žáky k učení, čemuž odpovídá také klima třídy, realizace a řízení vyučovacích hodin. Vztah učitel-žák je založen na vzájemné úctě, dobrých, důvěrných a uvolněných vztazích. Žákům je poskytována zpětná vazba, která napomáhá žákům k budování sebeúcty a sebedůvěry.

Kázeň – chápeme ji jako umění vytvořit vhodné klima ve třídě, vhodně realizovat a řídit vyučování, s využitím přiměřené autority, kterou žáci respektují. Pravidla a požadavky zabývající se chováním žáků jsou sdělovány vhodným způsobem a nežádoucímu chování je předcházeno pozorováním kolektivu. K situaci, kdy zpozoruje učitel nežádoucí chování, přistupuje správným způsobem, a to prověřením případu jeho projednáním, případné pomoci při učebních potížích nebo napomenutím či trestem.

Hodnocení prospěchu žáků – během hodiny učitel provádí důkladné a objektivní hodnocení a vyhodnocení práce žáků. Hodnocení slouží jako povzbuzení do další práce a poskytnutí zpětné vazby v dosažených výsledcích s možností opravy nalezených chyb. Hodnocení a pokroky žáků učitel vhodným způsobem zaznamenává a umožňuje žákům se na hodnocení své práce a prospěchu podílet.

Reflexe vlastní práce a evaluace – učitel hodnotí svou práci, pravidelně o ní uvažuje. Jeho cílem je lepší plánování činností a osobní rozvoj. Pro tato hodnocení jsou využívány různé, vhodně zvolené metody. Pravidelně také dohází k prověřování a revizi organizace vlastního času a činností učitele, se zajištěním lepší účinnosti, strategie a techniky výuky (Kyriacou, 2012).

2.3.1 Komunikační schopnosti učitele

Na komunikační dovednosti učitele je závislé efektivní vedení výuky. Vzhledem k tomu, že je učitel vystaven denně mnoha situacím, kdy je od něj očekáván kultivovaný projev, citlivé a taktické jednání s žáky, rodiči, kolegy, vedením i veřejností, řadíme komunikační dovednost mezi důležité schopnosti, které od učitele vyžadujeme (Kyriacou, 2012; Šimoník, 2003).

Dytrtová, Krhutová (2009) ve svém díle popisují několik dalších důvodů, proč je nezbytné rozvíjet a zdokonalovat řečové dovednosti učitelů.

- řeč, přestože existuje několik forem komunikace např. mimika, gesta, je považována za nejzásadnější způsob komunikace
- jazyk jako významově nejbohatší a současně nejpresnější dorozumívací prostředek
- slovní vyjádření myšlenek, jako nutnost pro aktivní tvůrčí činnost
- řečnické dovednosti a vyjadřovací schopnosti, na kterých je položen základ úspěchu slovního vyjadřování
- znalost spisovné výslovnosti, znalost gramatiky a široká slovní zásoba jsou další aspekty, které mají velký vliv na správné vyjadřování
- kultivovanost, všeobecné přehled, odborné znalosti, charakterové rysy mluveného a psaného projevu prozradí mnohé o osobnosti člověka
- v neposlední řadě by mělo být cílem učitelů vhodným způsobem odstraňovat chyby a nedostatky ve způsobu vyjadřování žáků, měli by dbát na zlepšování kulturnosti projevu žáků vůbec

Komunikace dle Dytrtové (2009) tvoří základ vztahu mezi učitelem a žákem, proto je vhodné a správné, aby byl verbální projev učitele plynulý a spisovný. Žáci jsou písemným i mluveným projevem učitele velmi ovlivňováni. Také dosažení výukových cílů je závislé na schopnosti učitele správným, jasným a srozumitelným způsobem formulovat myšlenky v logickém sledu s ohledem na intelekt a znalosti žáků. Svůj projev učitel může v komunikaci s žáky obohatit mnoha různými prostředky. Řadíme k nim sílu, výšku, barvu hlasu i tempo řeči, dále také fyzické postoje, doteky, proxemiku, ale i úpravu učitelova zevnějšku (Mareš, Křivohlavý, 1990).

2.3.2 Kreativní schopnosti učitele

Slovo kreativita vzniklo z latinského slova *creo* a v překladu znamená „tvořím“. Pod tímto slovem rozumíme soubor vlastností, mezi které řadíme vědomosti, dovednosti, postoje. Tyto vlastnosti nám pak umožňují nalézat nové způsoby řešení (Čáp, 2007). Kreativita je využívána v mnoha profesích, k nimž patří i profese učitelská.

Ve vyučovacím procesu lze správnými podněty od učitele rozvíjet a zdokonalovat kreativitu, která je u každého žáka v určité míře zastoupena. Jestliže předpokládáme, že učitel bude u žáků kreativitu rozvíjet musí sám učitel být tvůrčí osobností (Lokšová, 2003).

Cremin (2014) uvádí, že kreativní učitel by měl být zvědavý a měl by projevovat neustálou touhu učit se a poznávat nové věci. Svou vášní pro předmět je kreativní učitel schopen dále inspirovat i své žáky. Důležité je také umět přiznat chybu a otevřeně vyjadřovat pochybnosti. Neustále by učitel měl pokládat otázky sobě i žákům a podněcovat tím hlubší zamýšlení dané problematiky.

Stejný názor zastávají Cremin (2014) a Mackinnon (1962) v nutnosti umět propojovat učivo s obsahy ostatních školních předmětů a zapomínat by se nemělo ani na mimoškolní prostředí.

3 Typologie učitele

Doposud vzniklo již několik typologií učitele, jejichž úkolem není učitele zařazovat, ale naopak popsat a schematizovat profesní stránku jejich osobnosti. Typologii současně můžeme považovat za jeden z nejvýznamnějších způsobů hledání optimálního modelu profilu osobnosti učitele. Pojem typ v této souvislosti chápeme jako soubor vlastností, které jsou u osobnosti učitele dominantní (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Průcha (2002) uvádí, že vzhledem k tomu, že je učitelská profese různorodá, lze na ni pohlížet z několika úhlů. Stanovit typologii, tak můžeme na základě předmětů, které daný učitel vyučuje. Například „univerzalisté“, jako jedna ze skupin učitelů, kteří na daném stupni školy vyučují všechny předměty. Do této skupiny řadíme především učitele 1. stupně základní školy. Další skupinou jsou učitelé zaměřeni na jednotlivé předměty/obory, jako je matematika, český jazyk, cizí jazyk atd. „*Nejvýraznější je typologie učitelů podle toho, na kterém stupni a druhu školy pracují*“ (Průcha, 2009, s. 396).

Kořa (in Vališová, Kasíková, 2011) tvrdí, že každý člověk rámcově ví, co je jeho náplní a smyslem, není tedy možné jasně stanovit, co je obecně podstatou učitelství.

3.1 Typologie W. O. Döringa

Mezi velmi známé typologie řadíme typologie W. O. Döringa, který dělí učitele podle šesti typů. Döring založil svou typologii na základě typologie osobnosti E. Sprangera, který sestavil typologii na životních hodnotách člověka. (Kohoutek, 1996).

Typ náboženský – učitel je spolehlivý, žáci si jej váží není u nich však příliš oblíbený, je vážný a uzavřený, postrádá smysl pro humor. Náboženská typ je dále dělena na dva podtypy, pietistický neboli citově založený a ortodoxní, který se vyznačuje tím, že je intelektuálně zaměřený.

Typ estetický – učitel je empatický k žákům, dokáže se vžívat do jejich osobnosti a podílet se na jejím utváření; řídí se citem, intuicí a disponuje velkou fantazií, hodnoty spatřují v kráse, harmonii atd., tyto iracionální dovednosti převažují nad racionálními procesy jako je myšlení nebo jednání; tento typ učitele má sklony k individualismu a nezávislosti.

Döring dále popisuje dvě varianty estetického typu učitele. Jedním z nich je aktivně tvořivý učitel, který má snahu formovat osobnost žáka bez ohledu na jeho osobnostní zvláštnosti. Druhý je pasivně receptivní učitel, který rozvíjí žáka na základě jeho osobnostních zvláštností; je schopen vcítit se i do jiných typů osobnosti, než je on sám. Důsledek toho je větší obliba u žáků.

Typ sociální – učitel je zaměřen na celou skupinu nikoliv pouze na jednoho žáka, k žákům je milý, vstřícný a trpělivý, proto bývá mezi žáky velmi oblíbený, může však postrádat autoritu; je podobný typu náboženskému.

Typ teoretický – učitel upřednostňuje zájem o předmět, který vyučuje, tento zájem o teoretické poznatky převyšují nad zájmem o žáky; ve svém oboru je odborníkem, často přednáší a publikuje odborné texty, má rád řád a systematické uspořádání; u žáků vyžaduje co nejlepší výsledky, může v nich vyvolávat strach.

Typ ekonomický – učitel vede žáky k samostatné práci, připravuje je na praktický život, učí žáky, jak dosáhnout co nejlepších výsledků s vynaložením co možná nejmenšího úsilí, není však schopen ocenit teoretické znalosti a fantazii.

Typ politický (mocenský) – učitel je kritický a náročný, mnohdy se i za využití agrese snaží prosadit vlastní osobnost; prosazuje pouze své vlastní názory, postoje, a jejich důležitost upřednostňuje před kladným vztahem k žákům; s uspokojením vnímá strach žáků z jeho osobnosti, která má sklony k trestání a kázání (Fišer, 1965; Kohoutek, 2000; Kohoutek, 2009; Zormanová, 2014).

3.2 Typologie Ch. Caselmanna

Za jednu z nejznámějších a nejčastěji používaných považujeme Caselmannovu typologii. Osobnost učitele je zde dělena na dva hlavní typy, dle toho, na co se specializují.

Logotrop – klade důraz na obsah a problematiku předmětu, který vyučuje. Ve vztahu učitele a žáka je brán zřetel na vzdělávací stránku předmětu.

Paidotrop – zabývá se žákem samotným, zajímá se o jeho psychický vývoj, vedení a formování. Neklade tak velký důraz na vědomosti, ale upřednostňuje vtaž mezi jím a žákem.

Caselmann tyto dva typy dále specifikuje rozdělením na další čtyři typy, kterými jsou:

1. Filozoficky orientovaný logotrop si vypracovává a prohlubuje vlastní světový názor, který se pak následně snaží podle vlastního chápání předat žákům.
2. Odborně vědecky orientovaný logotrop se již během svého mládí zaměřoval na obor, který nyní vyučuje, plně se mu věnoval a jeho dovedností je, že umí u žáků vzbudit zájem o dané učivo. Témata a problematiku svého předmětu srozumitelně žákům vysvětlí a dokáže pro svůj předmět studenty nadchnout.

3. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop se vyznačuje snahou pochopit osobnost žáka, získat si jej, pochopit a následně dále utvářet. Vztah k žákům je rodičovský, je k nim chápavý a zakládá se na vzájemné důvěře.
4. Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop je charakteristický svým racionálním přístupem. Za cíl nepovažuje utváření osobnosti žáka, jeho zájem představuje řešení výchovných otázek z obecnějšího hlediska. K těmto tématům patří například hledání způsobu, jak vzbudit u žáka zájem o obtížné učivo nebo způsoby, jak cvičit paměť.

Ze základních dvou typů (logotropa a paidotropa) dále vyvozuje Caselmann na základě chování učitele ve třídě další dva typy:

Autoritativní – objevuje se spíše u logotropů, tento typ učitele chce do nejmenších podrobností vše řídit, ve většině případů postrádá smysl pro humor, spravedlnost a laskavost k žákovi. V případě, že tyto vlastnosti učiteli nechybí, může mít kladné výchovné působení na žáka v opačném případě se může vyhraňovat v tyrana.

Sociální – typičtější spíše pro paidotropa, díky ponechávání větší volnosti žákům se je snaží podporovat, rozvíjet jejich samostatnost a odpovědnost, a to vše způsobem poskytování přátelských rad.

Na základě pedagogických postupů byly vytvořeny ještě další tři typy učitelů:

- **Vědecko-systematický typ** ve vyučováních hodinách praktikuje systematický postup, jeho práce je promyšlená, postupně na sebe navazuje, vede k logickým závěrům, u žáků rozvíjí logické myšlení a učí je se jasně vyjadřovat.
- **Umělecký typ** učitele je specifický svou představivostí, schopností názorně myslet a při hlubším výkladu učiva je schopen vhodně a efektivně využívat svou intuici, ne vždy je tedy látka zpracována logicky.
- **Praktický typ** je charakterizován svou schopností vše velmi efektivně organizovat, rozvíjet u žáků schopnost názorně, a především prakticky myslet a učivo podávat přehledně a srozumitelně (Kantorová et al., 2008; Langová et al., 1992).

3.3 Typologie K. Lewina

Na základě výzkumů vytvořil typologii učitele také americký psycholog Kurt Lewin. Předpokladem výzkumu, podle nějž K. Lewin později rozdělil učitele do tří skupin, bylo že každý učitel užívá jistý výchovný styl bez ohledu na danou situaci (Kohoutek, 2009).

Dominantní (autokratický, diktátorský) styl výchovy se u učitele vyznačuje dominantními prvky v chování, častým rozkazováním, hrožením a trestáním. Učitel nerespektuje přání a potřeby dětí, nemá pro ně pochopení, neumožňuje jim vlastní iniciativu v oblasti tvořivosti, diskuse či samostatné práce. Od žáků vyžaduje nejlepší výsledky a bezpodmínečné plnění všech požadavků a posouzení. Převažuje u něj cholerický temperament. Ve třídě se dominantní styl výchovy projevuje vysokým napětím ve vztazích, vysokými výkony žáků, to vše výhradně za kontroly učitele. V případě, že je tento výchovný styl uplatňován na žáky se slabší osobností může se u nich projevovat submisivita, závislost a nedostatečná iniciativa v hodinách. U žáků se silnější osobností se naopak může projevovat zvýšená asertivita, která může vyústit až v agresivitu. U některých žáků pak můžeme vlivem diktátorského stylu výchovy pozorovat zdravotní potíže jako je např. ranní nevolnost, zvracení, bolesti hlavy apod.

Nezasahující (liberální) styl výchovy je typický tím, že učitel své žáky řídí sporadicky případně je neřídí vůbec. Na žáky tak nejsou přímo kladeny žádné požadavky, učitel však využívá obecných výzev, které jsou předkládány celé třídě. Učitelé, kteří se vyznačují tímto stylem výchovy bývají často nejistí, pasivní, ve své práci nenalezli v dosavadním působení vyvážené pojetí výchovy. Tento styl výchovy není vnímán jako výrazně škodlivý v porovnání se stylem diktátorským, nenaplnuje však požadavky pro formování charakteru žáků, neurčuje žádné normy a oblasti organizace společné práce je tento styl nedostačující. To vše vede k tomu, že žáci nedosahují výsledků, pro které mají potenciál. Může se to projevovat tím, že žáci jsou nejistí a projevují se reakcemi, které působí chaoticky.

Integrační (sociálně integrační, demokratický) styl výchovy je charakteristický svým vyváženým přístupem k vedení, kontrole žáka, pevným výchovným působením a vytvářením prostoru pro vlastní iniciativu žáka, jeho tvořivost a kooperaci se spolužáky. Jednání učitele je spravedlivé a postihy jsou udělovány vyváženě, žákům jsou předkládány jasně stanovené cíle, ke kterým jsou postupně vedeni. Pro tento styl výchovy je charakteristické uvolněné napětí ve třídě, čímž učitel dosáhne užšího navázání vztahů a spolupráce. Žákům je poskytnut prostor pro tvořivou práci tak, aby výrazně nezpomalovala a neovlivňovala postup k dosažení cíle. Demokratický styl můžeme považovat za vhodný pro utváření kolektivu, pro rozvíjení osobnosti jednotlivců i pro samotnou výchovnou práci. Je nutné však zmínit, že tento styl výchovy je schopný uplatňovat jen málokterý učitel, a to z důvodu náročnosti na ideální strukturu vlastností typických pro tento výchovný styl (Kohoutek, 2009).

3.4 Soudobé typologie

Vzhledem k tomu, že předchozí zmíněné typologie učitele jsou v dnešní době považovány za překonané, vzniklo několik typologií, které odpovídají dnešnímu novému pohledu na charakteristiky učitelské profese s ohledem na neustále měnící se vývoj.

Na základě výsledků výzkumu postojů učitelů ke školské reformě, která probíhala v 90. letech 20. století byla vytvořena dvě schémata, která dělí učitele do dvou skupin na základě toho, jak byli ochotní učitelé přijímat reformy.

Učitel – tradicionalista se negativně staví k reformě, jelikož upřednostňuje zaběhlé, stereotypní způsoby, vyznává osvědčené přístupy a není ochoten se adaptovat a ustoupit tak novým inovacím. Zastává tedy tradiční přístup k vyučování a zakládá si na tradiční roli.

Učitel – chameleon chápe potřebu reformy školství a nutnost změny, je však k těmto změnám zdrženlivý, a současně nevěří, že tyto změny něco výrazněji změní. Na venek tak působí jako zastánci inovace a změny, ve skutečnosti i nadále pokračují v tom, na co jsou zvyklí (Vašutová, 2004).

G. D. Fenstermacher (2007) vytvořil typologie zaměřenou na vyučovací styl učitele. Tato typologie dělí učitele podle užívaných metod, vnímání žáků, znalosti obsahu vzdělávání, znalosti a ovládání cílů a v neposlední řadě na základě vztahu mezi učitelem a žáky. Dělení je popsáno ve třech kategoriích.

Manažer je znám svou efektivitou, systematickou organizací a přesnou zpětnou vazbou. Své žáky dokáže povzbudit a nadchnout pro vzdělávání.

Facilitátor klade důraz na žáka jako jednotlivce, plně vnímá jeho potřeby a zájmy. Výuka je tedy individualizovaná a velká pozornost učitele je zaměřena s důraz na procesy učení.

Pragmatik staví na přední místa své pozornosti na výukové cíle a získání znalostí v souvislosti s jejich využití. Je potřeba zmínit i učitelův zájem i o samotné výsledky vzdělávání.

Jedna ze zajímavostí, tohoto dělení vyučovacích stylů, je úplná absence negativní kategorie. Volba jednoho pojetí vyučování, případně kombinace více stylů je zcela na učiteli a neexistuje možnost jej vnímat záporně (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Za jednu z nejnovějších a současně nejkompexnějších typologií lze považovat typologie, která vznikla na základě empirického výzkumu na Slovensku. Jednalo se o snahu postihnout co nejdůležitěji celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci,

ale také k žákům a v neposlední řadě k vlastní profesi. Vzhledem k tomu, že tato typologie je zcela aplikovatelná pro české učitele, je její překlad ze slovenštiny užíván v plném znění (Vašutová, 2004).

Učitelé se dělí na tyto typy:

Plačky – tento typ učitele se vyznačuje tím, že neustále kritizuje stávající stav školství a ztěžuje si také na své vlastní postavení.

Ignoranti – do této skupiny patří učitelé, kterým na ničem nezáleží, případně se tak alespoň tváří. Vykonávání učitelské profese si údajně zvolili, protože se jim nechtělo hledat jiná profese, současným stavem školství však opovrhují. Jejich ignorantský přístup není skutečný.

Fanatici, nenapravitelní idealisté – tito učitelé jsou považováni za opravdové nadšence pedagogické práce a „milovníky“ dětí. Přestože stávající stav školství nepovažují za ideální, přiči se jim jeho neustálá kritika. Tito učitelé nedokážou objektivně zhodnotit proces vyučování a výchovy. Ve své práci se dokážou zapáleně věnovat žákům, nejsou schopni však hledat cesty pro zlepšení situace ve školství.

Tandemisté – působí sebevědomě a jistě, vždy se snaží přiklánět k větším či menším skupinám, které mají snahu docílit nějaké změny ve školském systému, svou neustálou přelétavostí však ve většině případech mají na svědomí neúspěch, často i zajímavé myšlenky. Ve skutečnosti nejsou tito učitelé schopni vyjádřit svůj vlastní názor. K žákům se nechovají spravedlivě, mají ve zvyku upřednostňovat žáky vlivných rodičů, k ostatním se chovají bezohledně v krajních případech až krutě.

Aristokraté – v ideálním případě je lze považovat za příkladné učitele. Neustále se vzdělávají a zdokonalují, jsou sebevědomí, nebojácní, tvořiví a vždy dobře připravení. Respektují je žáci, rodiče i kolegové. U kolegů se však může vůči těmto typům projevit závist, svou „dokonalostí“ totiž pro ostatní zvedají laťku příliš vysoko. Jejich názory na vzdělávání a připomínky k vzdělávacímu systému jsou věcné, realistické a systematické.

Podnikatelé – své působení ve školství považují za doplňkovou činnost, která jim zaručuje pravidelný plat a dává jim prostor pro své vlastní podnikání. V období socialismu využívaly kontaktů s vlivnými rodiči a jejich jednání bylo často odměňováno protislužbou. Dnes využívají jiných předností, často jsou živnostníky, obchodníky a věnují se podnikatelské činnosti. Často se s nimi můžeme potkat v uskupeních podílejících se na vedení obcí a měst.

Zběhové – do této skupiny řadíme učitele, kteří již svou profesi nevykonávají, a to z důvodu špatného finančního ohodnocení, v souvislosti rozdílných názorů na jejich kvalifikaci (Vašutová, 2004).

4 Komunikace

Vzhledem k tomu, že v praktické části diplomové práce se částečně zabýváme komunikací rodičů s učitelem, považujeme za nezbytné věnovat komunikaci prostor i v části teoretické. Na následujících několika stranách se tedy pokusíme přiblížit, co je to komunikace, se zaměřením na pedagogickou komunikaci.

Doposud nevznikla obecná definice komunikace, ve všech případech je však popisována jako proces výměny informací, myšlenek a názorů v jakékoliv formě a jejím smyslem je dorozumívání se. Z pohledu fungování společnosti a přežití je považována za jeden z nejdůležitějších aspektů a některé její druhy jsou evolučně velmi staré (Pavlovská, 2004).

Vymětal (2008) ve své knize uvádí tři hlavní významy komunikace. Jako první, uvádí výměnu informací, která probíhá jak mezi lidmi a živočichy, tak mezi neživými mechanismy nebo v informatice. Jako další je zmíněno veřejné spojení (veřejná doprava) kam řadíme například dopravu silniční, železniční, leteckou, telekomunikační aj. Jako třetí význam komunikace je uvedeno spojení dopravními prostředky.

Jelikož pro naše účely považujeme za nejdůležitější komunikaci ve smyslu výměny informací mezi lidmi, zaměříme se blíže právě na tento význam komunikace, který je nazýván komunikací sociální. Tato forma komunikace se dělí na tři druhy: ústní (rozhovor, diskuse, výuka...), písemná (dopis, zpráva, e-mail...), vizuální (graf, videozáznam, fotografie...). Co se týče komunikačních prostředků, dělíme ji na komunikaci verbální, neverbální případně realizovanou činy a skutky (Vymětal, 2008).

4.1 Druhy komunikace

4.1.1 Verbální komunikace

Jako nejčastější dorozumivací prostředek lidé využívají řeč. Vzhledem k tomu, že základní jednotkou pro řeč je slovo, mluvíme o slovní neboli verbální komunikace (Nelešovská, 2005). Tento souhrnný název pokrývá všechny komunikační procesy, které jsou realizovány za pomoci mluveného slova případně slova psaného. Verbální komunikace je nedílnou součástí každodenního života lidí (Klenková, 2006).

Hošková (1994) uvádí existenci několika forem řeči, které jsou děleny podle počtu osob, jež se jí zúčastňují. Dělíme je takto: monolog a samomluva, dialog a rozhovor mezi dvěma lidmi, řeč v malé skupině lidí (skupinový rozhovor) a řeč ve velké skupině lidí.

4.1.2 Neverbální komunikace

Neverbální neboli mimoslovní komunikaci zahrnuje mimoslovní sdělení, patří sem projevy emocí, tedy pocity, nálady a afekty. Neverbální komunikace je velmi důležitá také pro správné pochopení komunikace verbální. Napomáhá v komunikaci rozeznat jaký zaujímáme vztah k druhé osobě (Hošková, 1994).

4.1.3 Komunikace činem

Nelze opomenout komunikaci činem, která je pro pedagogickou komunikaci nepostradatelná. Tento druh komunikace zahrnuje to, co děláme a jak to děláme. Jde například o postoj učitele k nepřípravenému žákovi, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem či k výchovným situacím (Nelešovská, 2005).

4.2 Pedagogická komunikace

Nelešovská (2005) uvádí, že pedagogickou komunikaci lze chápat mnoha způsoby. Můžeme na ni nahlížet z pohledu obsahu i rozsahu. Vzhledem k tomu, že pedagogickou komunikaci považujeme za zvláštní případ komunikace sociální, můžeme její funkci považovat také jako výchovnou a vzdělávací. Jejím používáním se snažíme dosáhnout naplnění pedagogických cílů.

D. Gavora (1988, s. 22) pedagogickou komunikaci definoval takto „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“ Můžeme tedy říci, že pedagogická komunikace probíhá mezi učitelem, vychovatelem, přednášejícím, vedoucí-zájmových útvarů a žákem, studentem či posluchačem. Současně se objevují i jiné formy vzdělávání např.: učebnice, učební pomůcky, didaktické technika. Dnes se již výrazně podílejí na vzdělávání žáků i samotní rodiče. V komunikačním procesu považujeme za základní činitele učitele a žáka. Je však nutné podotknout, že o pedagogickou komunikaci se jedná i v případě, že mezi sebou komunikují žáci samotní (Nelešovská, 2005).

Jelikož se v pedagogická komunikaci jedná o dvousměrný proces, přirovnává J. Andersonová (1993, s. 94) tento druh komunikace k ping-pongu. Popisuje ji takto: „*Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Strídejte se. Ať je míč v pohybu.*“ (Nelešovská, 2005).

Jako jeden ze specifických znaků pro komunikaci ve školním prostředí uvádí Pavlovská (2004) právě to, že probíhá v mnoha úrovních a také v několika komunikačních rovinách: učitel – žák, učitel – učitel, učitel – rodič atd.

4.3 Komunikace učitel – rodič

Epsteinová (1995) považuje správnou komunikaci za nejdůležitější věc ve smyslu zaručení správného fungování vztahů učitelů s rodiči jejich žáků. Spolupráce učitelů s rodiči má totiž pozitivní vliv na vzdělávání a rozvoj žáků. Na základě studií zaměřených na spolupráci pedagogů s rodinami žáků na základních a středních školách bylo vytvořeno šest typů zapojení rodičů do fungování školy. Díky těmto typům pak školy vytvářejí komplexnější programy právě pro spolupráci školy a rodiny (Rogers, Wright, 2008).

Mezi tyto typy řadíme:

Povinnosti rodiče – řadíme sem povinnost rodičů a celé rodiny zajistit bezpečné a zdravé rodinné zázemí. Lepší obecné informace o zdravé a bezpečné domácnosti můžou školy rodičům poskytnout ve formě školení, prezentace či workshopu (Epstein, 2009).

Povinnosti školy – jedná se o povinnost pravidelně komunikovat s rodiči žáků, informovat je o aktuálním dění týkající se školy a o výsledcích žáků. Pro tuto komunikaci lze využít tradiční způsoby (telefonní hovor, krátké písemné sdělení apod.) (Epstein, 2009). Dnes se již pro sdělení informací využívá převážně e-mailová komunikace a přístup k webové stránce školy, kde mohou rodiče nalézt aktuální informace (Davenport, Eib, 2004).

Angažovanost školy – jedná se o aktivitu škol v oblasti pořádání akcí se snahou zapojit rodiče do školních aktivit a umožnit jim podílet se na chodu školy (Epstein, 2009).

Angažovanost v domácím prostředí – za využití technologií a přístupu k webovým stránkám školy s informacemi o domácích úkolech je rodičům umožněno snadněji najít informace což jim umožňuje mít lepší přehled o jejich dítěti (Decker, Decker, 2003).

Angažovanost v rozhodovacím procesu – obnáší poskytnutí potřebných nástrojů a informací rodičům žáků s úmyslem umožnit jim stát se aktivním členem v radě rodičů, která má vliv při rozhodování záležitostí týkajících se školy (Epstein, 2009).

Spolupráce s komunitou – pod tímto pojmem si můžeme představit pomoc či povzbuzení rodičů ve vytváření spolupráce s organizacemi a společnostmi, které v budoucnosti mohou být užitečné pro jejich děti (Epstein, 2009).

5 Distanční vzdělávání

V následující kapitole diplomové práce se krátce zaměříme i na téma distančního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že praktická část diplomové práce s tímto tématem souvisí je nezbytné věnovat se dané problematice.

Distanční vzdělávání má mnoho definic, u autorů a institucí se liší v některých aspektech. Je však důležité zmínit, že momentální vnímání distančního vzdělávání veřejností je v mnoha případech chybné. Často je totiž popisováno jako vzdělávání přes internet, což je chybný výklad. Distanční vzdělávání není bezpodmínečně spjata se vznikem internetu či s velkým rozvojem digitálních technologií. Černý et. al. (2015) uvádí, že počátky distančního vzdělávání spadají historicky do dob, kdy internet ještě neexistoval. Distanční výukou tedy rozumíme i výuku, která není realizována přes internet nebo elektronickou formou.

Většina autorů se ve svých definicích shodují. Všetulová et al. (2007) například vzdělávání distanční formou definuje takto „*Vzdělávací akce realizované distanční formou jsou zpravidla nenáročné na osobní účast studentů i vyučujících. Vyučující a studenti jsou v průběhu vzdělávacího procesu převážně oddělení v čase i prostoru.*“ (Všetulová et al., 2007, s. 14). Černý et al. (2015) ve své definici také uvádí, že se jedná o vzdělávání studenta samostatně, bez bezprostředního kontaktu s vyučujícím.

MŠMT (2020) vneslo novelu o pravidlech pro distanční vzdělávání, také do školského zákona. Tato novela zahrnuje povinnosti pro školy, ale také povinnosti pro žáky a studenty. V Metodických doporučeních zaměřených na distanční vzdělávání je uvedena možnost vzdělávat formou online výuky a offline výuky. MŠMT také doporučuje využívat, v rámci možností dané školy, distanční vzdělávání s podporou digitálních technologií i během vzdělávání v běžných podmínkách.

5.1 E-learning

Jak již bylo zmíněno, distanční vzdělávání může být realizováno několika způsoby. Během pandemie covid 19 byl velmi využíván právě e-learning. Průcha et al. (2013) v Pedagogickém slovníku uvádí, že termín e-learning povětšinou ponecháváme v anglickém znění případně jej překládáme jako „elektronické vzdělávání“. Jde o různé druhy učení, které využívají počítače a moderních technologických prostředků.

V této starší definici chybí zmínka o využívání internetu, který je dnes převážně v e- learningu upřednostňován.

Zounek (2006) publikoval v časopisu Pedagogika článek, kde e-learning charakterizuje tak, že jde o vzdělávací proces, ve kterém jsou využívány informační a komunikační technologie, které pracují s daty v elektronické podobě. Využití těchto technologií je určeno převážně vzdělávacími cíli, charakterem edukačního prostředí, potřebami a možnostmi aktérů realizující vzdělávací proces.

5.2 Online výuka

V díle Drtiny (2011) je online výuka definována jako způsob vzdělávání, kdy je pro distribuci učebního materiálu využíván internet a intranet. Pro přenášení informací, lze využívat i jiné druhy sítí např. mobilní síť.

Metodická doporučení MŠMT, která byla vytvořena pro distanční vzdělávání definují online výuku jako „*způsob vzdělávání na dálku, které probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporováno nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji.*“ (MŠMT, 2020, s. 8) můžeme si povšimnout, že definice MŠMT je téměř shodná s definicí Drtiny.

Online výuka je dále dělena na dva typy:

Synchronní výuka

Pod pojmem synchronní výuka rozumíme způsob vzdělávání, kdy jsou učitelé a žáci v kontaktu v jednom určitém čase, avšak každý na jiném místě. S využitím internetu, který je dnes dostatečně rychlý a dostupný téměř všude, je možné nahradit prezenční výuku výukou v takzvané virtuální třídě. Zde se studenti setkávají v termínu, který si předem domluvili. Součástí synchronní výuky je užívání komunikačních nástrojů typu chat, audio a video konference, sdílení whiteboard a mnoha dalších aplikací (Drtiny, 2011).

MŠMT (2020) uvádí podobnou definici, doplněnou o informaci, že skupina složená z učitele a žáků se v určeném čase podílí na plnění stejného nebo podobného úkolu. Také pojednává o synchronní výuce jako o možnosti, jak u žáků překonávat problémy způsobené sociální izolací. Setkání ve virtuální prostoru může sloužit i jako podpora motivace k učení.

Asynchronní výuka

Jedná se o formu výuky, kdy se žáci vzdělávají v jimi zvolené době a nejsou limitováni časem, tedy mají možnost pracovat vlastním tempem. Žáci vypracovávají zadané úkoly, společné online schůzky se nekonají. Pro období distanční výuky, tedy i pro asynchronní výuku

bylo doporučeno využívat k samostatnému vzdělávání, k zadávání úkolů a k poskytnutí zpětné vazby některou z mnoho platforem, aplikací, portálů atp. Příkladem pro asynchronní online výuku může být zadání samostatné, případně skupinové práce, jejíž zpracování není časově přesně určeno. Je však stanoven termín odevzdání práce. V období, kdy je práce žákům zadána, by učitel měl vymezit konzultační hodiny a čas pro individuální studijní podporu. V tomto způsobu výuky spatřujeme velké výhody v oblasti míry individualizace, která je vhodná zejména v případech, kdy není možné zabezpečit stejné podmínky pro všechny žáky. Pro její správné fungování je zapotřebí zodpovědného přístupu jednotlivých účastníků, kompetencí k učení a časové flexibility vyučujícího. Při realizaci této výuky bychom měli vědět o tom, že může vzrůst u některých žáků potřeba individualizované podpory učitelem. Domácí prostředí a rozdílná míra podpory od rodičů, která se může u jednotlivých žáků lišit, ovlivňuje zvládnutí učiva a ukotvení nově získaných poznatků (MŠMT, 2020).

5.3 Off-line výuka

Off-line výuka je forma výuky realizovaná na dálku, pro kterou není potřebné připojení počítače k internetu a nevyžaduje ani žádné jiné digitální technologie. Výuka nejčastěji probíhá formou samostudia, kdy žáci nejčastěji pro studium využívají učebnic, pracovních listů a dalších podobných výukových materiálů. Další možností pro realizaci vzdělávání formou off-line výuky je plnění praktických úkolů, které lze plnit v přirozených podmínkách žáků. Je možné je tedy plnit v domácím prostředí a řadíme mezi ně řemeslné a kreativní práce, využití znalostí a dovedností v praxi, úkoly zaměřené na samostatnou práci žáků, případně na rozvoj kompetencí (vaření/příprava jídla, zahradnické práce, péče o rodinné příslušníky, tvoření portfolia atd.) (MŠMT, 2020).

Dršina (2011) shodně uvádí, že v off-line výuce není zapotřebí připojení počítače k internetu. Pro šíření učebních materiálů je však možné využít DVD, CD, flash disk, pevný disk, paměťové karty apod. Off-line výuka byla dříve využívána pro domácí přípravu žáků, kteří pracovali s výukovými programy.

Off-line výuka dnes patří mezi méně využívané formy výuky, jelikož internet je přístupný téměř každému a během distanční výuky, která byla zavedena z důvodu pandemie covid 19 školy poskytovaly žákům možnost vypůjčení notebooků a tabletů.

Praktická část

6 Metoda výzkumu

Jako výzkumná metoda pro praktickou část diplomové práce byla zvolena forma dotazníkového šetření s využitím nestandardizovaného dotazníku. Dotazníkové šetření je možné definovat jako jednu ze základních technik využívaných pro sběr informací. Její podstata spočívá ve sběru údajů a informací za využití dotazníku, což je výzkumný nástroj, který tvoří určitý soubor otázek. Jedná se o sběr dat, kdy od respondentů tímto způsobem, dostáváme soubor písemných odpovědí (Petrušek, 1996).

V našem případě bylo zvoleno kvantitativní výzkumné šetření. Tato metoda byla zvolena z důvodu relativně snadného způsobu sběru velkého množství údajů a také z důvodu oslovení velkého množství respondentů.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, zda rodiče žáků 1. stupně základní školy změnilo názor na osobnost učitele po zkušenostech s distanční výukou a jak hodnotili rodiče žáků přístup učitele k distanční výuce.

Výzkumné otázky byly vytvořeny na základě stanoveného cíle praktické části.

Výzkumné otázky:

VO1: Jak hodnotí rodiče přístup učitelů k distanční výuce?

VO2: Považovali rodiče přístup učitele k distanční výuce za dostačující v oblasti kreativity?

VO3: Změnilo se dle rodičů chování učitele v průběhu distanční výuky?

VO4: Změnili rodiče názor na učitele po zkušenosti s distanční výukou?

6.2 Tvorba a distribuce dotazníku

Dotazník byl tvořen 24 otázkami z nichž otázky číslo 6, 22, 23 a 24 byly doplněny o podotázky s možností vlastního podrobnějšího vyjádření. Na základě odpovědi u otázky číslo 7 pokračovali respondenti na otázky číslo 8-11, které nebyly povinné, ale sloužily pro doplnění informací k 7. otázce. V opačném případě byli odkázáni k pokračování od otázky číslo 12.

V průběhu dotazníku byly také doplněné další instrukce jako zaměření se na hodnocení jednoho konkrétního učitele v případě, že respondent byl rodič více jak jednoho dítěte navštěvující 1. stupeň základní školy.

Sběr dat byl zcela anonymní a probíhal za využití programu Google Forms jako volně dostupný odkaz a současně byl rozeslán prostřednictvím e-mailu přátelům a učitelům 1. stupně ZŠ, kteří na základě vlastní iniciativy rozeslali odkaz s dotazníkem dalším lidem. Tento způsob byl zvolen z důvodu co nejširšího možného zhodnocení. Data byla sbírána v období měsíce února a března roku 2022.

6.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Vzhledem k tomu, že tématem diplomové práce je osobnost učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy, výzkumným vzorkem byli právě rodiče těchto dětí. Výzkumu se zúčastnilo 100 respondentů.

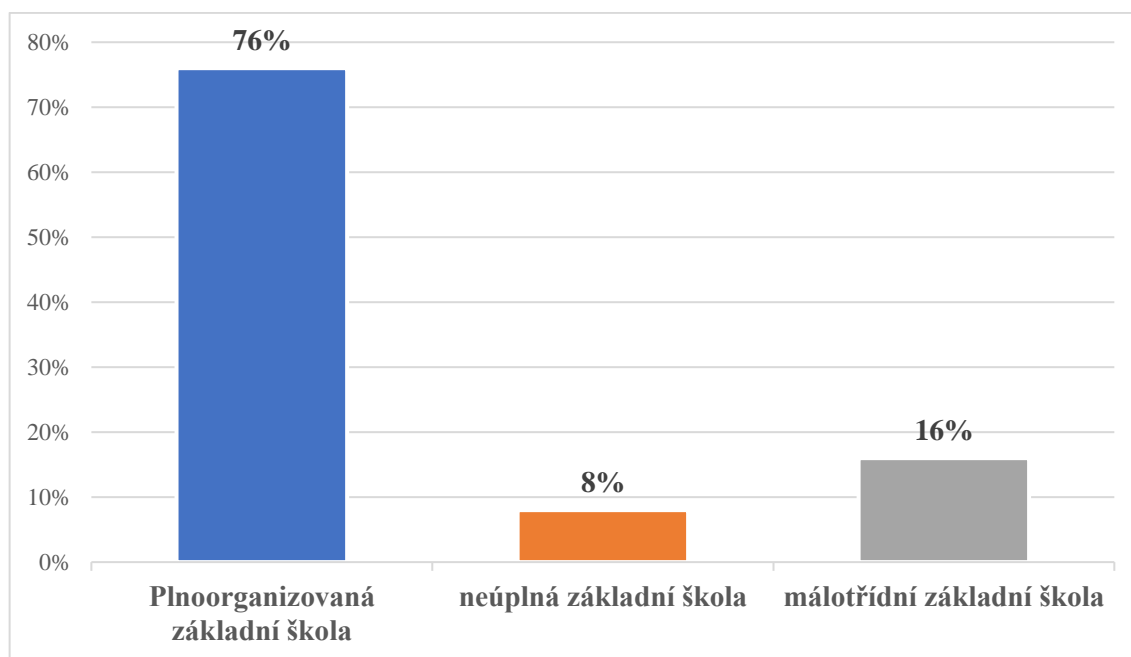
Dotazník byl formou odkazu veřejně sdílen na sociální síti Facebook a současně byl rozeslán na e-maily širšímu okruhu známých, kteří pak na základě vlastního rozhodnutí šířili odkaz s dotazníkem dále.

7 Shrnutí dotazníkového šetření

V následující části textu jsou uvedeny jednotlivé otázky s přehledem odpovědí respondentů. V našem případě se jednalo o odpovědi rodičů žáků 1. stupně ZŠ.

Otázka č. 1:

Jaký typ základní školy navštěvuje Vaše dítě? (jedná se pouze o děti navštěvující 1.stupeň ZŠ)



Graf 1 - typ základní školy

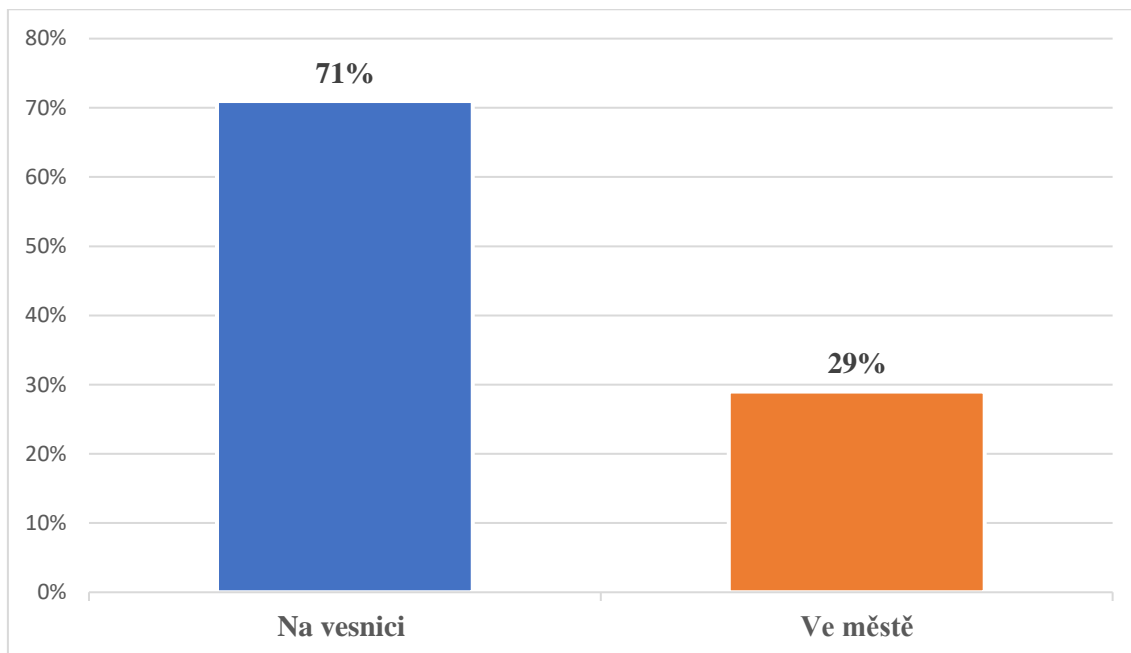
V první otázce bylo naším cílem zjistit jaký typ školy navštěvuje dítě dotazovaného respondenta. V grafu můžeme vidět, kolik procent dotazovaných hodnotilo učitele z plnoorganizované ZŠ, kolik z málotřídní školy a kolik ze školy neúplné.

Ze sta respondentů uvedlo 76 %, že jejich dítě navštěvuje plnoorganizovanou základní školu. Školu málotřídní označilo 16 % respondentů a školu neúplnou 8 %.

Z grafu tedy vyplývá, že nejvíce hodnocených učitelů působí na plnoorganizované základní škole, v daleko menším zastoupení jsou hodnoceni učitelé málotřídních škol a nejmenším počtem respondentů byli hodnoceni učitelé škol neúplných.

Otázka č. 2:

Kde se nachází ZŠ, kterou Vaše dítě navštěvuje?



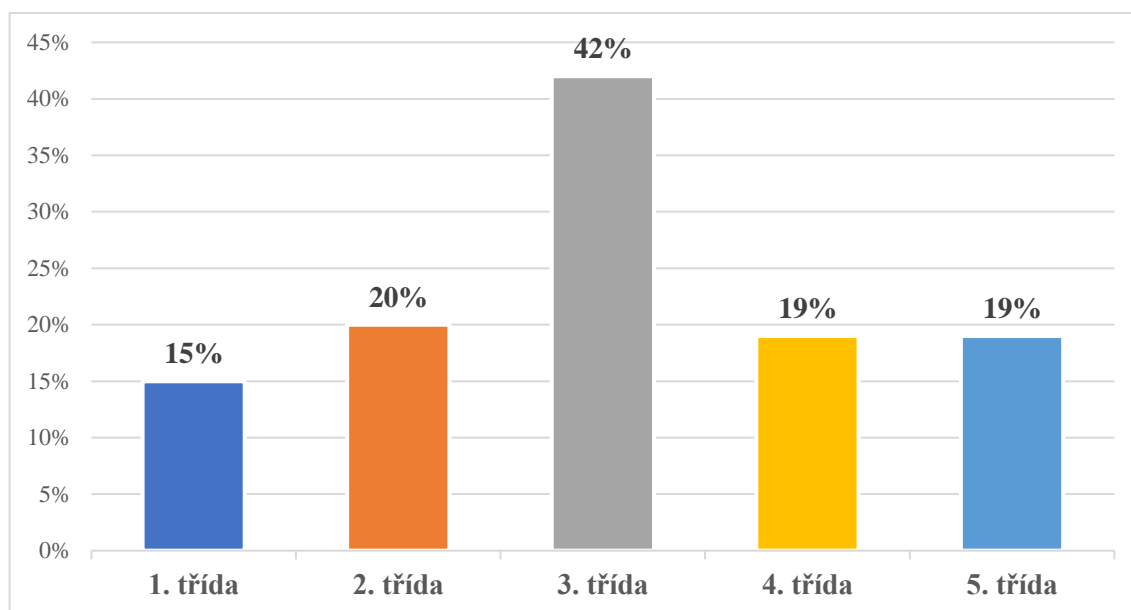
Graf 2 – poměr vesnických a městských škol

V případě této otázky měli respondenti na výběr pouze ze dvou možností. Otázka byla položena se záměrem získat přehled o procentuálním zastoupením hodnocení učitelů z vesnických a městských škol.

V grafu můžeme vidět, že ze sta respondentů uvedlo 71 % rodičů vesnici jako místo, kde jejich dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy. Možnost město vybralo 29 % respondentů. Z grafu vyplývá, že více jak dvě třetiny hodnocených učitelů působí na vesnické základní škole.

Otázka č. 3:

Jaký ročník na 1.stupni ZŠ navštěvuje Vaše dítě? (V případě, že první stupeň navštěvuje více vašich dětí, označte více odpovědí)



Graf 3 – třída

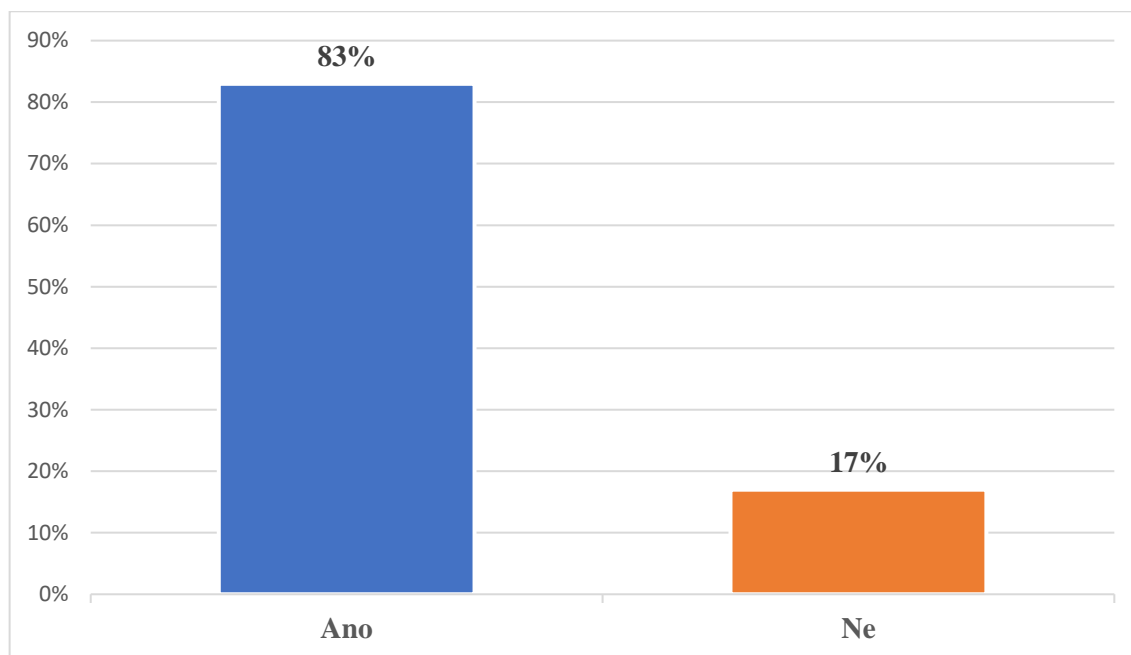
V této otázce měli respondenti možnost zvolit více odpovědí, protože je zcela zřejmé, že rodiče můžou mít více než jedno dítě, které navštěvuje 1. stupeň základní školy. Tento případ odpovědí byl zaznamenán u 15 respondentů. Z tohoto důvodu je vždy každá odpověď vypočítána ze 100 % tedy ze 100 respondentů, jelikož každý respondent měl možnost zvolit každou nabízenou odpověď.

Ve školním roce 2021/2022 uvedlo tedy 42 % respondentů, že jejich dítě je žákem 3. třídy, 20 % respondentů má dítě ve 2. třídě. Ve stejném zastoupení 19 % byla označena třída 4. a 5. V nejmenším procentuálním zastoupení byla zvolena 1. třída a to přesněji 15 % respondentů.

Díky dotazníkovému šetření můžeme tedy zmínit, že z 15 respondentů (100 %), kteří zvolili více odpovědí, konkrétně dvě, byla označena jedním respondentem (6,6 %) 1. a 2. třída, čtyřmi respondenty (26,6 %) 1. a 3. třída, 2 respondenty (13,3 %) 1. a 4. třída. Jeden respondent (6,6 %) zvolil 2. a 4. třídu, jedním respondente (6,6 %) byla zvolena také 2. a 5. třída a nejvíce respondentů, celkem šest (40 %) označilo 3. a 5. třídu.

Otázka č. 4:

Navštěvovalo Vaše dítě 1. stupeň ZŠ po celou dobu distanční výuky?



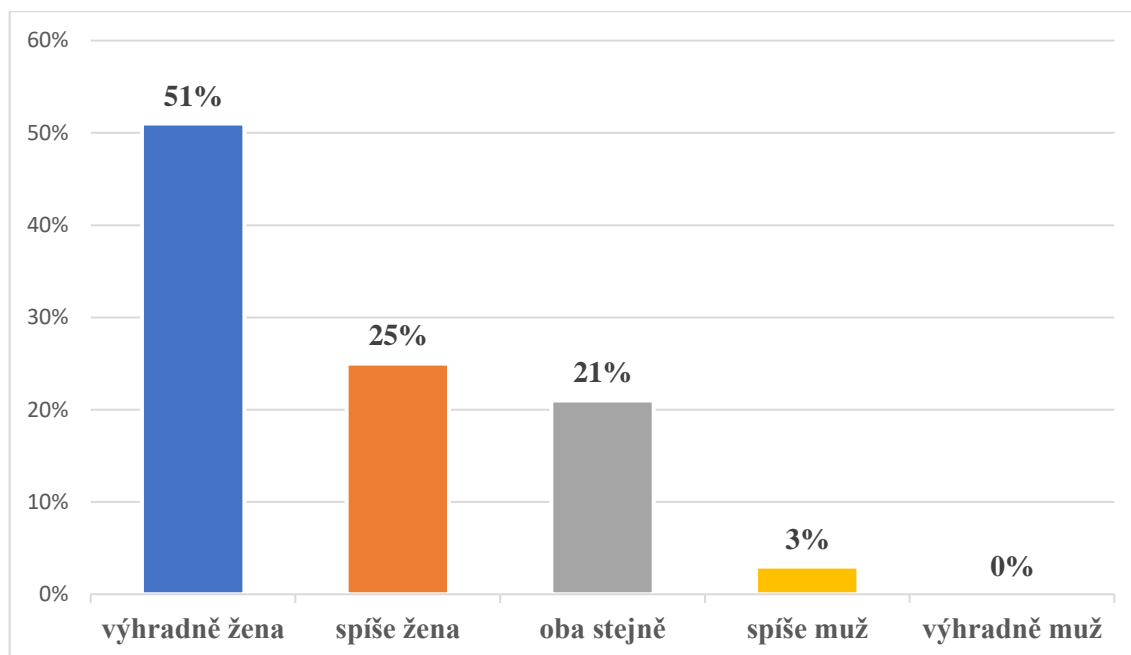
Graf 4 – docházka dítěte na 1. stupeň ZŠ během distanční výuky

Vzhledem k tomu, že byl dotazník zaměřen na zkušenosti a názory rodičů na osobnost učitele v průběhu distančního vzdělávání, bylo záměrem této otázky zjistit, kolik procent žáků absolvovalo distanční výuku od počátku pandemie COVID 19. Tedy kolik procent respondentů bude moci hodnotit učitele 1. stupně ZŠ s ohledem na celkový průběh a vývoj distančního vzdělávání.

Z grafu můžeme vyčíst, že 83 % respondentů uvedlo, že jejich dítě navštěvovalo 1. stupeň základní školy po celou dobu zavedení distanční výuky z důvodu onemocnění Covid 19 na území České republiky. Zbylých 17 % respondentů (17 rodičů ze sta) uvedlo, že jejich dítě po celou dobu prvního stupně ZŠ nenavštěvovalo. Z čehož vyplývá, že 17 % respondentů má doma dítě, která v průběhu distanční výuky bylo buď předškolákem (školní rok 2019/2020) a následně nastoupilo do 1. ročníku ZŠ (školní rok 2020/2021), případně dítě navštěvovalo 5. ročník ZŠ a následně přecházelo na 2. stupeň základní školy.

Otázka č. 5:

Kdo se doma během distanční výuky věnoval přípravě dítěte na distanční výuku?



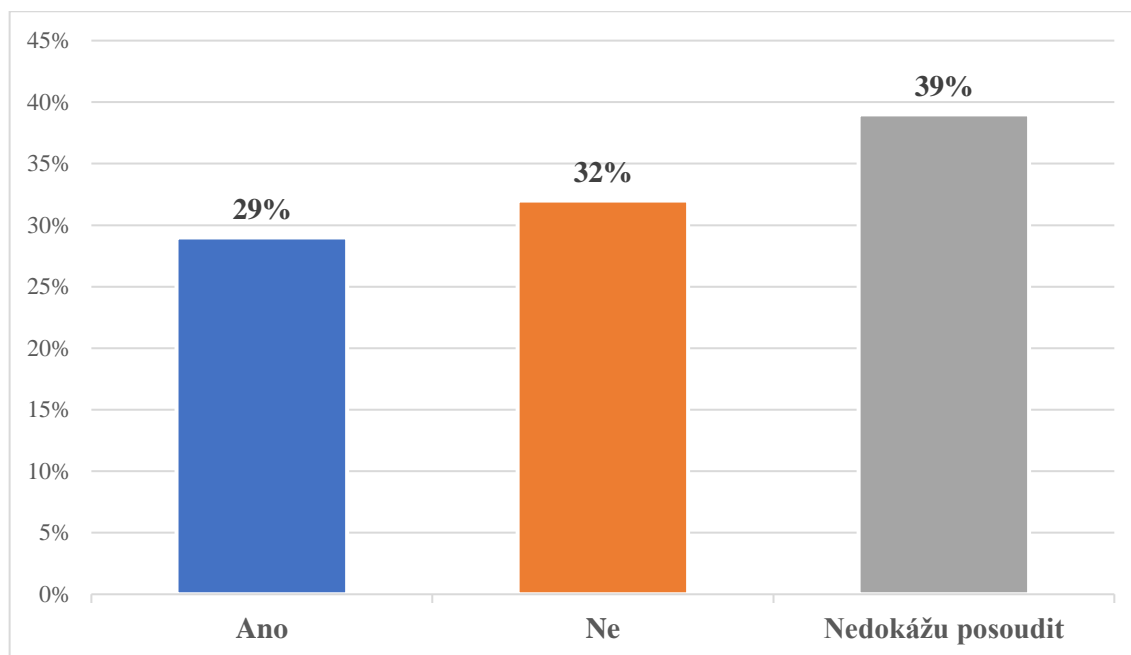
Graf 5 – pomoc při přípravě na distanční výuku

Otázka číslo pět nám měla za úkol zjistit, v jakém procentuálním zastoupení se na přípravě na distanční výuku dítěte podílel muž a v jakém žena.

Z tohoto grafu vyplívá, že sto respondentů uvedlo, že se nejčastěji na přípravě dítěte na distanční výuku podílela žena. Celkem 51 % respondentů uvedlo, že přípravě dítěte na distanční výuku se výhradně podílela žena, 25 % zvolilo odpověď spíše žena. V 21 % případech se podíleli na přípravě obě pohlaví stejně a pouze u 3 % dotazovaných se na přípravě na distanční výuku podílel spíše muž. Možnost odpovědi, že se na přípravě dítěte na distanční výuku podílel výhradně muž nezvolil žádný ze sta respondentů.

Otázka č. 6:

Měl, dle Vás, věk učitele vliv na kvalitu distanční výuky?



Graf 6 – vliv věku učitele na kvalitu distanční výuky

Tato otázka se ptala na vliv věku učitele na kvalitu distanční výuky. Respondenti tak měli možnost vyjádřit svůj subjektivní názor na vliv věku učitele na distanční výuku.

39 % respondentů (39 rodičů ze 100) označilo odpověď „nedokážu posoudit“, 32 % respondentů uvedlo odpověď „ne“. Nejméně respondentů, 29 % (29 rodičů), zvolilo odpověď „ano“. Z čehož vyplývá, že 29 rodičů zastává názor, že věk učitele ovlivňoval kvalitu distanční výuky.

V případě, že respondenti odpověděli „ano“ měli možnost vyjádřit se k otázce konkrétněji.

V případě, že jste odpověděli ano. Na co měl věk učitele vliv?

V této dobrovolné, doplňující otázce jsme získali 27 odpovědí. Tedy z 29 respondentů (29 % ze sta respondentů), kteří zvolili odpověď ano odpovědělo na doplňující otázku 93,1 % (27 respondentů).

Následující odpovědi jsou přepsány v originálním znění tak, jak byly napsány respondenty v dotaznících.

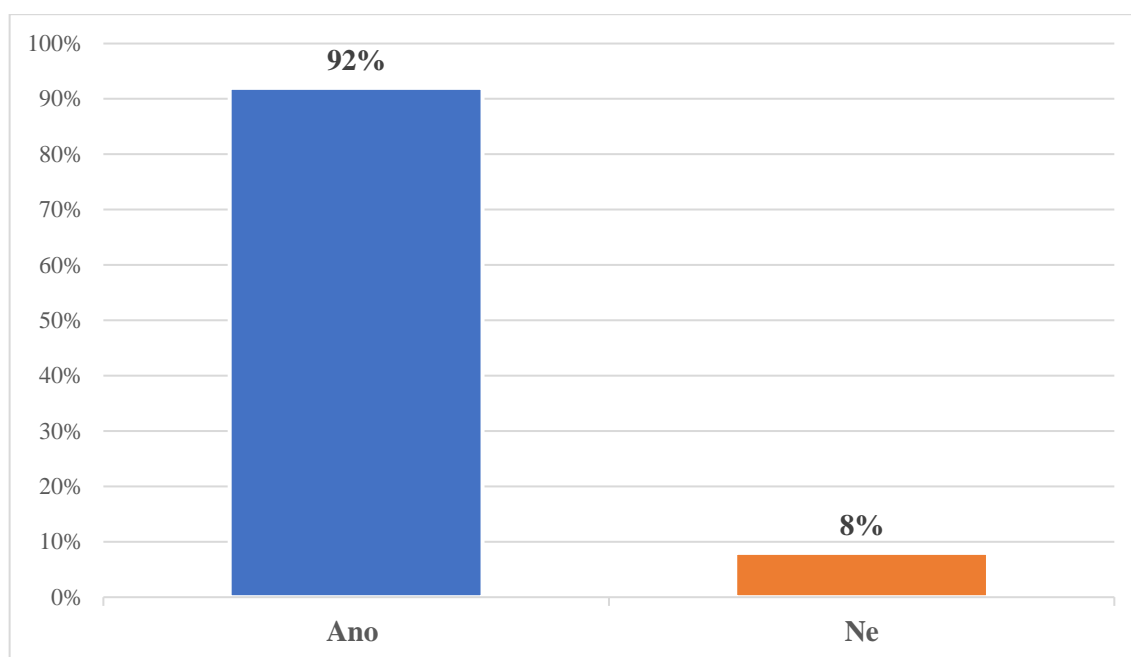
- Učitel neuměl zaujmout děti spoléhal se na rodiče, že učivo dovysvětlí rodič.

- Zaujetie detí cez distančnú výuku. Hravejší prístup k deťom. Novodobejší prístup k učivu.
- Lepší manipulace s technikou. Více různých aktivit v online prostředí.
- Moje dítě během distanční výuky vystříдалo 2 učitelky – první starší paní, která distančku totálně nezvládla a druhou mladou paní učitelku, která absolutně všechno zvládla na 100 %, dokázala děti zaujmout, udržet pozornost u počítače a dokonce naučit!!! Rozdíl mezi nimi je obrovský.
- Super organizace a práce s PC a sociálními sítěmi. Velmi to pomohlo, zejména během DV v 1. třídě.
- Na využití technologií a přístupu k výuce
- Technická zdatnost
- Mladá učitelka, více nápadů
- Používání online systému a jiných online pomůcek.
- Lepší užívání IT
- Přístup k PC
- Zkušenosti
- Zkušená paní učitelka by si sjednala pořádek
- Na kvalitu učení a formu učení
- Technické znalosti ohledně PC
- Znalost technologií a následná způsob prezentace výuky.
- Mladší učitel má bližší vztah k PC a k online komunikaci přes kameru.
- Na samostatnost
- Jak děti zabavit, když nedávají pozor. Střídání pozadí, nezakazovat chat ale využívat.
- Schopnost pracovat s technikou.
- Na obratnost a trpělivost s technikou, přenesení se přes zvyk jiného druhu výuky
- Schopnost práce na PC
- Ovládání a přizpůsobení se informačním technologiím
- Na to se tomu věnovat na plno, zkusit nové věci.
- Technická dovednost.
- Je mladší, šikovnější přes PC, zatím stále trpělivá...
- Obsluha IT

V odpovědích na doplňující otázku k dotazu vlivu věku učitele na kvalitu distanční výuky respondenti nejčastěji uváděli vliv věku učitele na využití technologií, znalost práce s PC, programů a aplikací obohacující online výuku. Často uváděné odpovědi se týkaly také vlivu věku učitele na schopnostech organizovat výuku a schopnosti usměrnit žáky i přes monitor počítače.

Otázka č. 7:

Byl/a jste během online výuky přítomen/a u některé z vyučovacích online hodin?



Graf 7 – přítomnost rodiče u online výuky

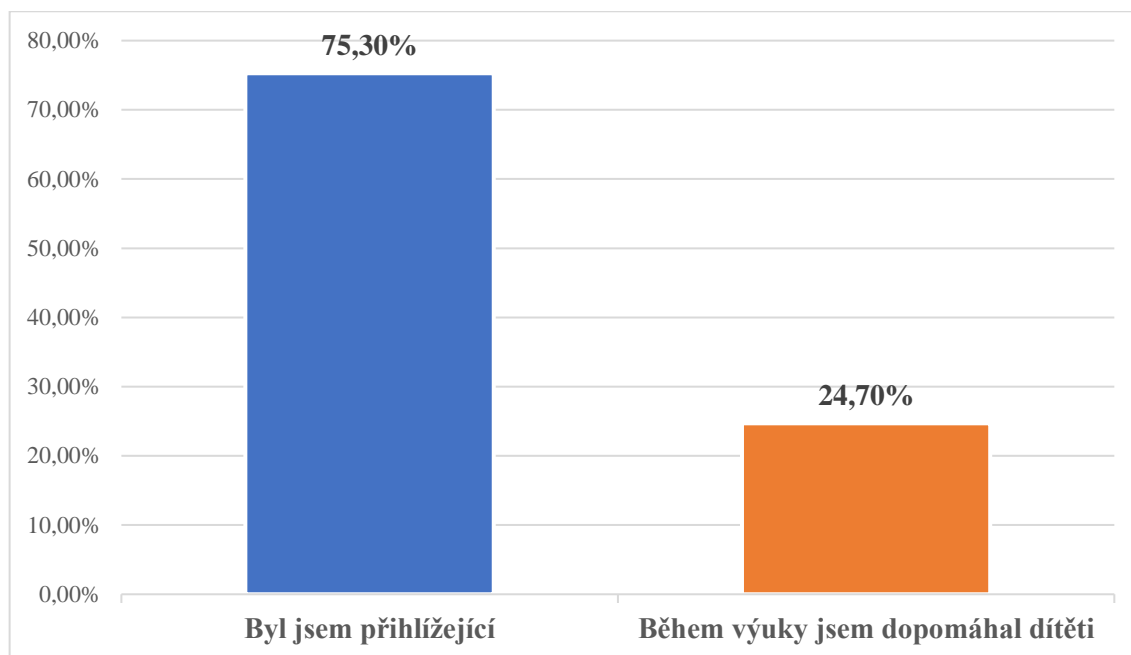
Otázka číslo sedm nám umožnila zjistit kolik respondentů (dotazovaných rodičů) bylo přítomno alespoň u jedné online hodiny.

Z uvedeného grafu vidíme, že 92 % respondentů (tedy 92 rodičů ze 100) bylo přítomno alespoň u jedné z vyučovacích online hodin svého dítěte. Pouhých 8 % respondentů uvedlo, že nebylo přítomno v průběhu online výuky u žádné online hodiny.

V případě, že respondenti v předchozí otázce zvolili odpověď „ne“ měli dle instrukcí přejít na otázku číslo 12. Pokud zvolili odpověď „ano“ následovali nepovinné otázky 8-11, které otázku číslo 7 doplňovali.

Otázka č. 8:

Jak se Vaše přítomnost projevovala?



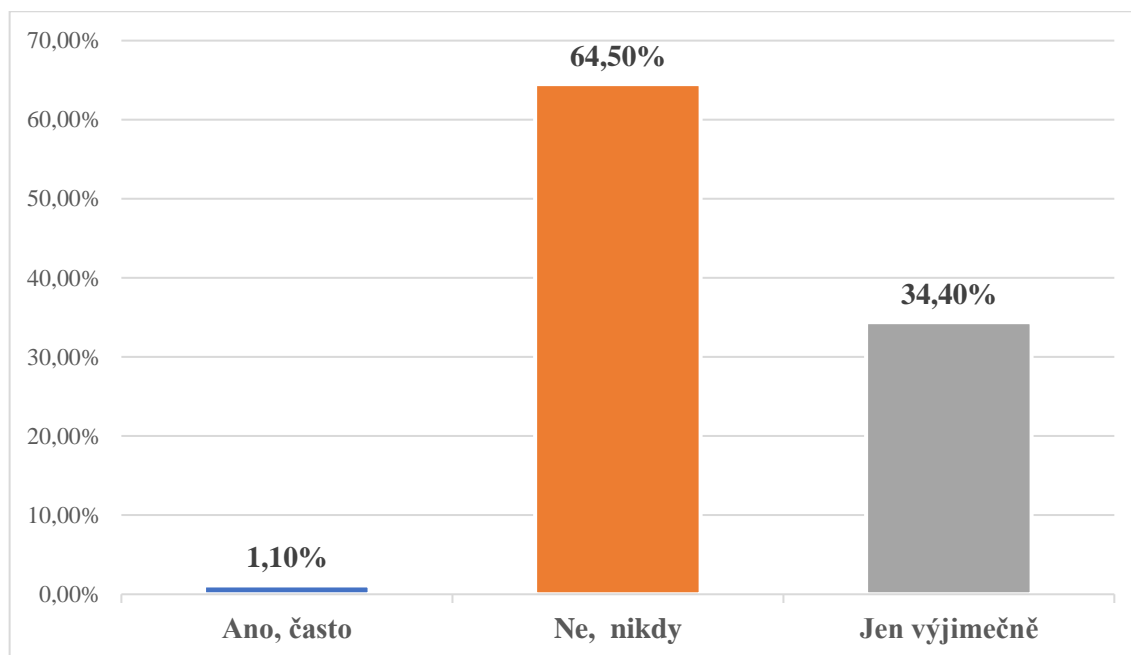
Graf 8 – přítomnost rodiče u online hodiny

Vzhledem k tomu, že respondenti, kteří v předchozí otázce zvolili odpověď „ne“ byli odkázáni k pokračování u otázky číslo 12, nebudeme u následující čtyř otázek vypočítávat procenta z celkového počtu 100 respondentů.

Konkrétně u grafu číslo osm jsme zjistili, že z 93 respondentů odpovědělo 75,3 %, že byli u online hodiny pouze jako přihlížejí a 24,7 % respondentů během online hodiny dítěti dopomáhalo.

Otázka č. 9:

Zasahovali jste do probíhající online hodiny?

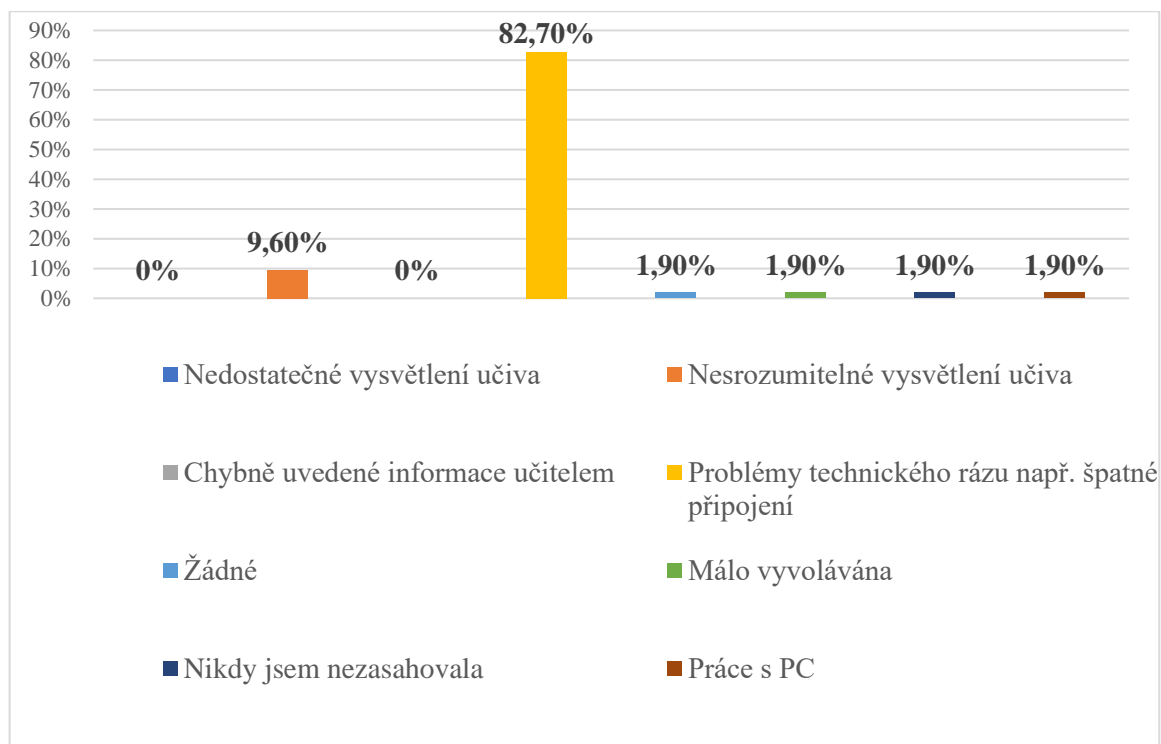


Graf 9 – zásah rodiče do online hodin

Na otázku, zda rodič do probíhající online hodiny zasáhl, odpovědělo celkem 93 respondentů. Z celkového počtu 93 respondentů zvolilo odpověď, že do online hodiny nikdy nezasáhlo 64,4 % rodičů. Odpověď „jen výjimečně“ zvolilo 34,4 % respondentů a pouze 1,1 % odpovědělo, že do online výuky zasahovali často.

Otázka č. 10:

Jaký byl důvod Vašeho zásahu do online hodiny?



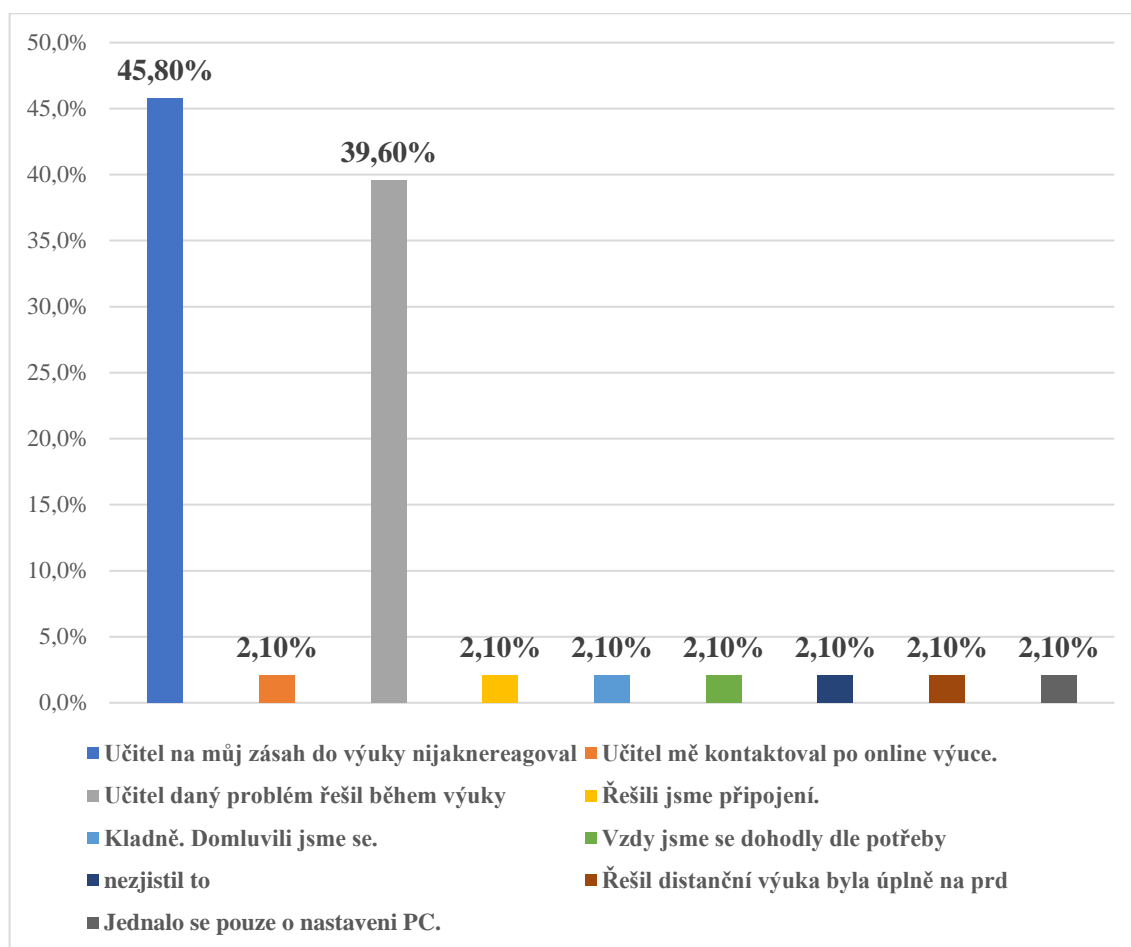
Graf 10 – důvod zásahu do online hodiny

V této otázce jsem se zabývali tím, jaký byl důvod zásahu rodiče do online hodiny. Tato otázka nebyla povinná a celkem se tedy k této otázce vyjádřilo 52 respondentů. Námi formulované odpovědi k této otázce byly celkem čtyři ve zbývajících páté mohli respondenti doplnit svoji vlastní odpověď.

Z celkového počtu 52 respondentů zvolilo 82,7 % z nich, tedy téměř většina, že důvodem zásahu do online hodiny byly problémy technického rázu např. špatné připojení. Zásah do online hodiny z důvodu nesrozumitelného vysvětlení učiva učitelem zvolilo jako svoji odpověď 9,6 % respondentů. Jako vlastní formulaci uvedlo 1,1 % respondentů, že jako rodič neměl žádný důvod do online hodiny zasahovat, 1,1 % doplnilo jako důvod zásahu do online hodiny nedostatečné vyvolávání dítěte, 1,1 % napsalo odpověď, že nikdy do online hodiny nezasahovali a 1,1 % respondentů napsalo, že důvodem zásahu byla práce s PC.

Otázka č. 11:

Jak na Váš zásah reagoval učitel?



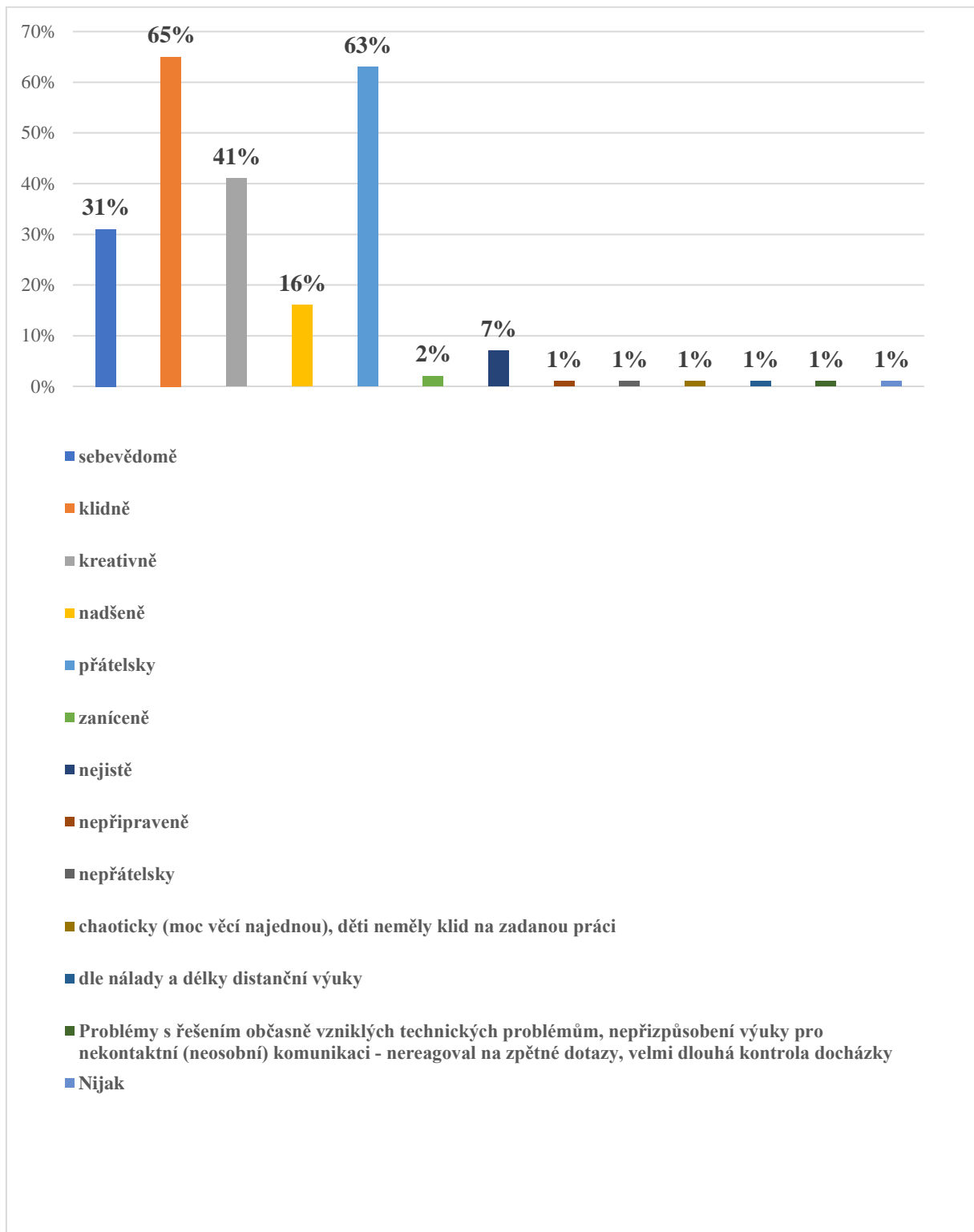
Graf 11 – reakce učitele

V poslední nepovinné otázce jsme nabídli respondentům tři předpřipravené odpovědi, ale opět jsme jim umožnili dopsat vlastní specifickou odpověď. Celkem na otázku číslo 11 odpovědělo 48 respondentů.

Z celkového počtu 48 respondentů označilo 45,8 % odpověď, že na zásah do online hodiny učitel nijak nereagoval. Odpověď „učitel daný problém řešil během výuky“ zvolilo 39,6 % respondentů. Námí formulovanou odpověď „učitel mě kontaktoval po online výuce s prosbou o nezasahování do online výuky“ označilo 2,1 % respondentů. Následující odpovědi jsou vlastními formulacemi rodičů. Odpověď „nezjistil to“ napsal jeden rodič ze čtyřiceti osmi tedy 2,1 %. Jeden z rodičů tedy 2,1 % respondentů napsalo odpověď „řešil distanční výuku úplně na prd“. 2,1 % respondentů zvolilo odpověď „řešili jsme připojení“, další odpověď „jednalo se pouze o nastavení PC“ byla označena 2,1 % respondentů, stejně tak odpověď „Vždy jsme se dohodli podle potřeby“ a „kladně, domluvili jsme se“.

Otázka č. 12:

Jak na Vás působil projev učitele v průběhu distanční výuky?



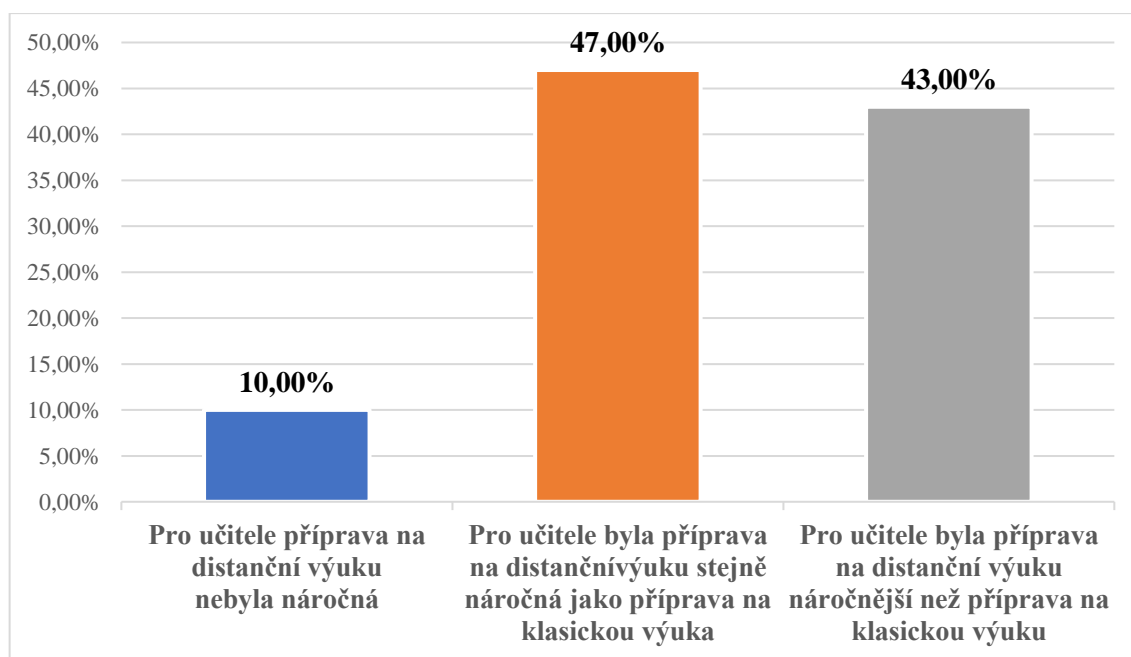
Graf 12 – projev učitele

Zde měli respondenti možnost zvolit více odpovědí z nabízených možností. Případně bylo možné vypsát vlastní odpověď. Proto je každá odpověď vypočítána ze 100 % tedy ze 100 respondentů, neboť každý respondent mohl zvolit každou odpověď.

V největším zastoupení 65 % ze 100 respondentů popsalo projev učitele v průběhu online výuky jako klidný, 63 % považovalo projev učitele za přátelský, 41 % zvolilo odpověď, že učitel působil kreativně. Odpověď sebevědomě zvolilo 31 % respondentů a možnost nadšeně zvolilo 16 % dotazovaných respondentů. S nejmenšími počty odpovědí byly pak zaznamenány odpovědi nejistě a to u 7 % respondentů, zaníceně u 2 % respondentů. Námi nabídnutou odpověď „nepřipraveně“ zvolilo 1 % respondentů stejně jako odpověď „nepřátelsky“. Zbylé čtyři odpovědi byly doplněny respondenty.

Otázka č. 13:

Jak z Vašeho pohledu hodnotíte distanční výuky ve smyslu náročnosti pro učitele?



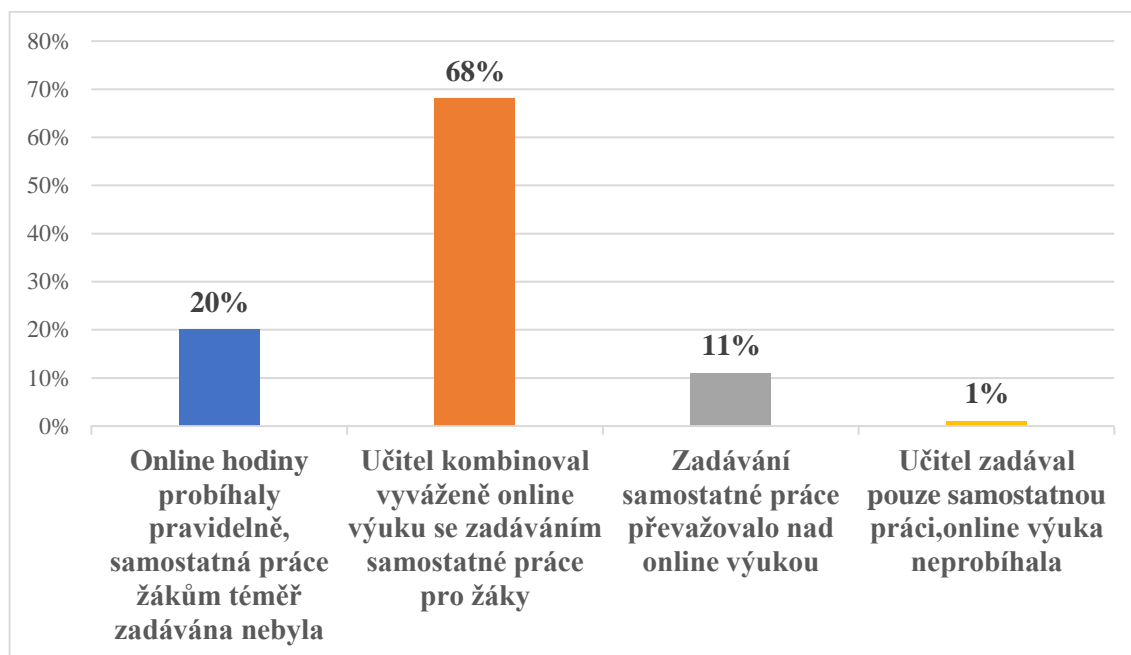
Graf 13 – náročnost pro učitele

V otázce číslo třináct jsme se ptali na to za jak náročnou považují rodiče žáků 1. stupně ZŠ přípravu učitele na distanční výuku.

V grafu vidíme, že za sta respondentů považuje 47 % rodičů přípravu na distanční výuku za stejně náročnou jako přípravu na klasickou výuku. Téměř stejné procento 43 % respondentů uvedlo, že si myslí, že pro učitele je příprava na distanční výuku náročnější než příprava na klasickou výuku a 10 % respondentů soudí, že pro učitele příprava na distanční výuku nebyla náročná.

Otázka č. 14:

Jak hodnotíte přístup učitele k distanční výuce?



Graf 14 – přístup učitele k distanční výuce

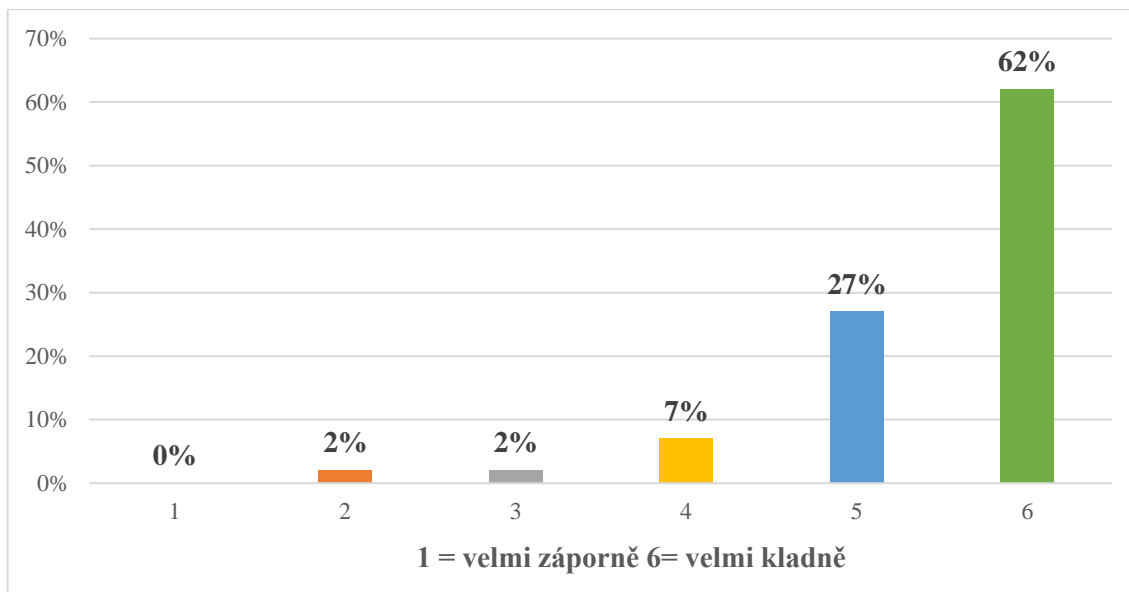
Čtrnáctá otázka se zaměřovala na hodnocení přístupu učitele k distanční výuce, a to z pohledu jejího pojetí. Respondenti měli na výběr ze čtyř odpovědí.

Z grafu je patrné, že ze sta respondentů zvolilo 68 % respondentů (68 rodičů) odpověď „Učitel kombinoval vyváženě online výuku se zadáváním samostatné práce pro žáky“, 20 % respondentů (20 rodičů) označilo odpověď „Online hodiny probíhaly pravidelně, samostatná práce žákům téměř zadávána nebyla“. Výrazně menším procento a to přesně 11 % respondentů označilo možnost „Zadávání samostatné práce převažovalo nad online výukou“ a pouhé jedno 1 % respondentů (1 rodič) zvolilo odpověď „Učitel zadával pouze samostatnou práci, online výuka neprobíhala“.

Následujících pět otázek bylo vytvořeno na principu Likertovy škály. U těchto otázek měli respondenti na základě vlastního uvážení odpovídat výběrem čísla na stupnici 1-6, kdy jednička znamenala velmi záporné hodnocení a číslo šest znamenalo velmi kladné hodnocení.

Otázka č. 15:

Jak hodnotíte vstřícnost učitele během distanční výuky?

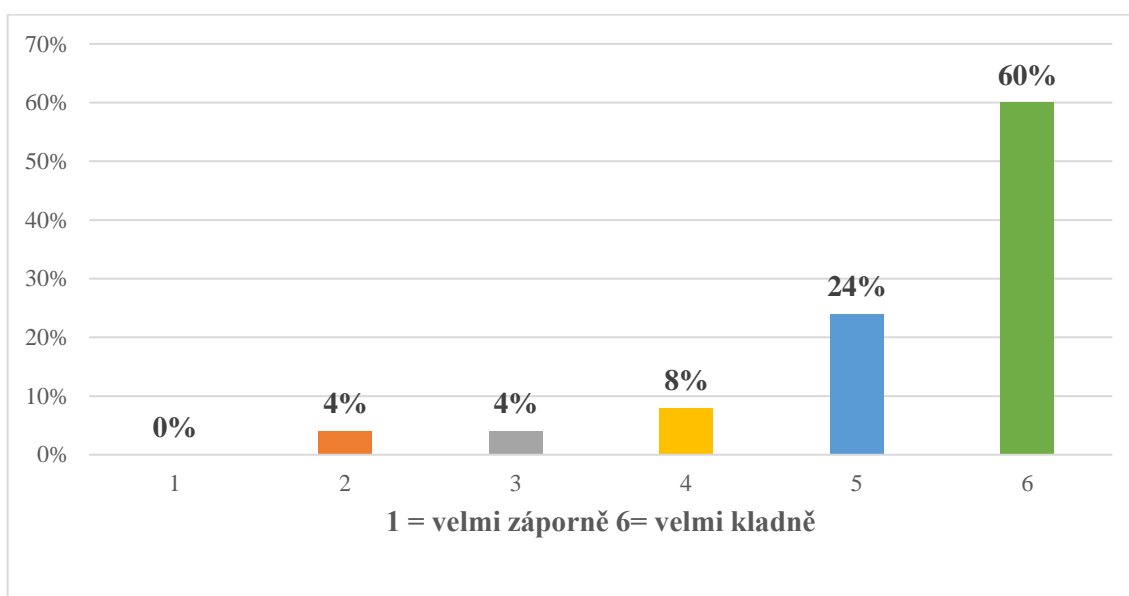


Graf 15 – vstřícnost učitele během distanční výuky

Z grafu je patrné že ze sta respondentů hodnotí 89 % respondentů (89 rodičů) vstřícnost učitele v průběhu distanční výuky kladně, 7 % se také přiklonilo spíše ke kladnému hodnocení. K zápornému hodnocení vstřícnosti učitele se přiklonila 2 % respondentů a stejně tak pouhá 2 % respondentů hodnotila vstřícnost učitele záporně.

Otázka č. 16:

Jak hodnotíte komunikaci s učitelem během distanční výuky?

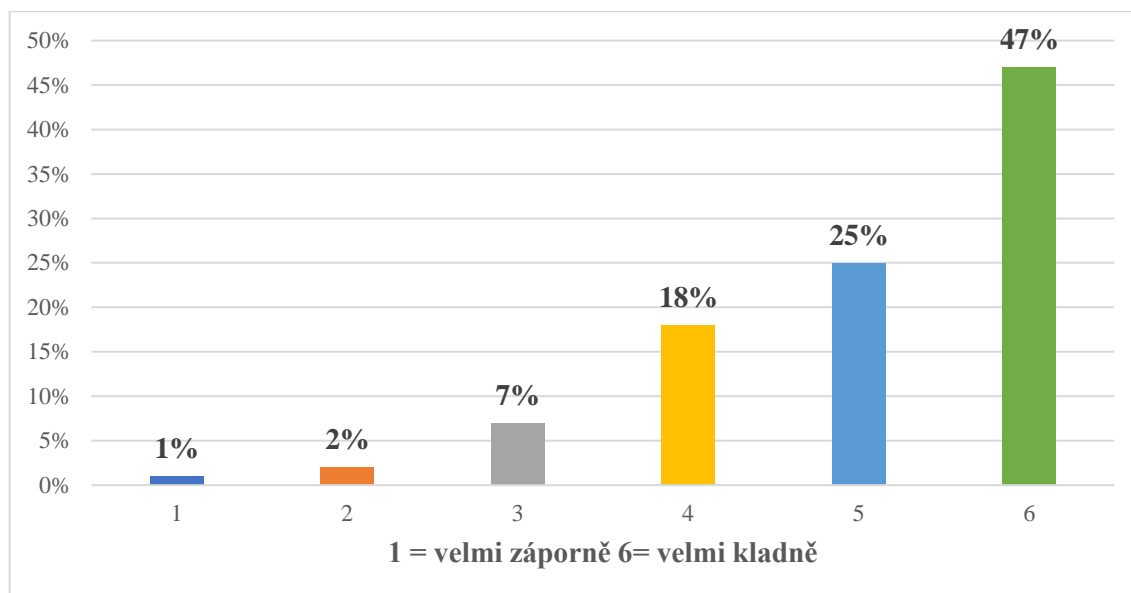


Graf 16 – komunikace s učitelem

Komunikaci s učitelem během distanční výuky hodnotilo 84 % respondentů kladně, 8 % zvolilo spíše kladné hodnocení, odpověď označující spíše záporného hodnocení zvolila 4 % respondentů. Záporné hodnocení komunikace s učitelem zvolila taktéž 4 % respondentů.

Otázka č. 17:

Jak hodnotíte učitelovu organizační schopnost během online výuky?

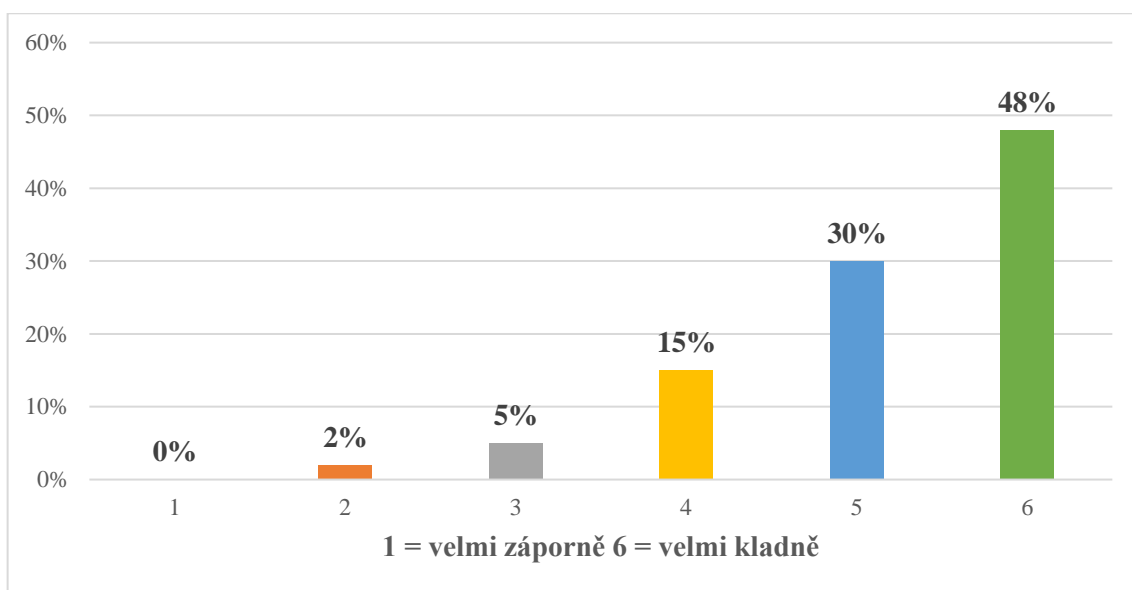


Graf 17 – organizační schopnosti učitele

V otázce organizační schopnosti 72 % respondentů hodnotilo učitele kladně, Spíše kladně hodnotilo učitele 18 % respondentů, 7 % se přiklonilo ke spíše zápornému hodnocení, 2 % hodnotila organizační schopnost záporně a 1 % respondentů (1 rodič) zhodnotilo organizační schopnost učitele velmi záporně.

Otázka č. 18:

Jak hodnotíte srozumitelnost výkladu během distanční výuky?

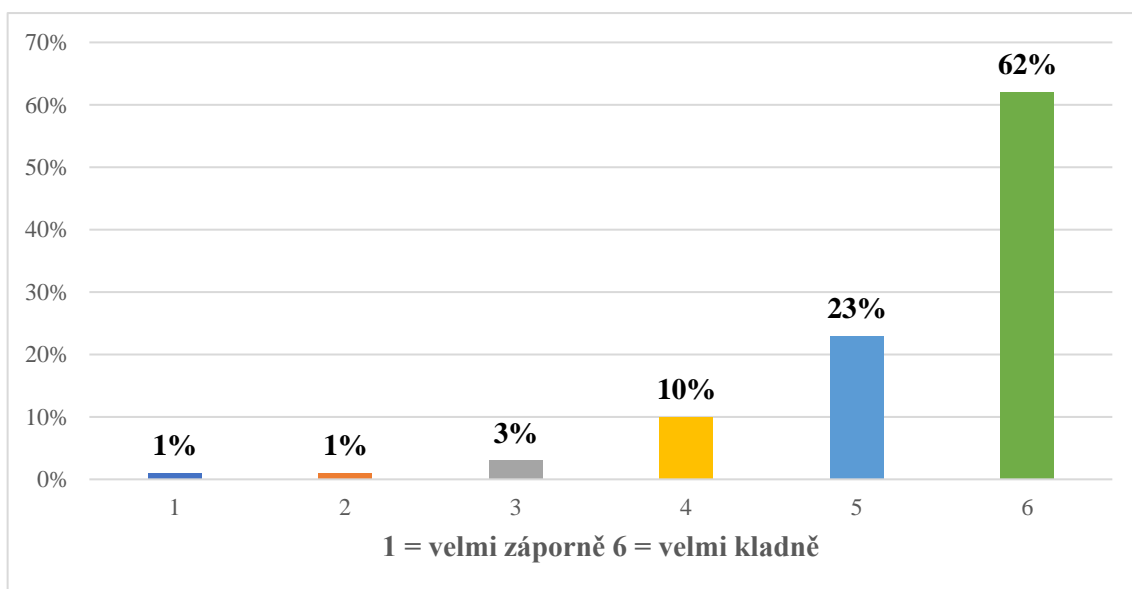


Graf 18 – srozumitelnost výkladu učiva

V této otázce jsme se ptali na hodnocení srozumitelnosti výkladu učiva učitelem. Ze sta respondentů 78 % hodnotilo srozumitelnost výkladu během distanční výuky kladně, ke spíše kladnému hodnocení se nakonec rozhodlo 15 % respondentů. Spíše záporné hodnocení zvolilo 5 % respondentů a pouhá 2 % zhodnotila srozumitelnost výkladu záporně.

Otázka č. 19:

Jak hodnotíte celkový přístup učitele k distanční výuce?

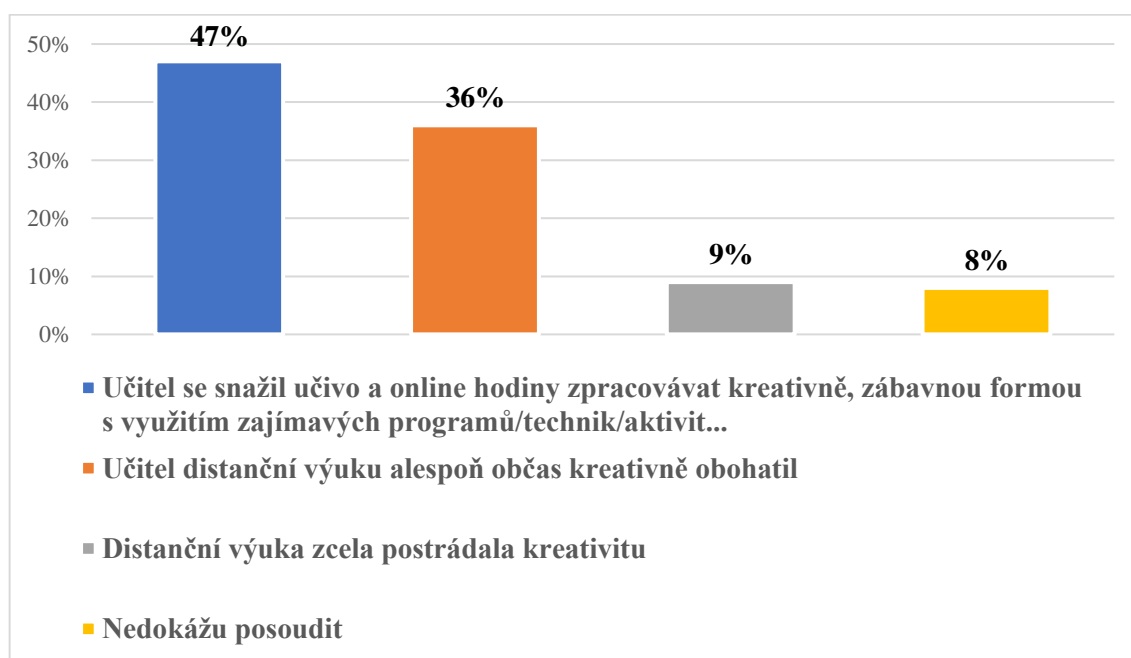


Graf 19 – přístup učitele k distanční výuce

V poslední otázce vytvořené principem Likertovy škály jsme respondenty tedy rodiče žádali o zhodnocení celkového přístupu učitele k distanční výuce. Z grafu je patrné, že 85 % respondentů zvolilo kladné hodnocení, 10 % respondentů se přiklonilo také spíše ke kladnému hodnocení. Pouhá 3 % respondentů hodnotila celkový přístup učitele spíše záporně, 1 % vybralo odpověď záporně a stejné procento respondentů zvolilo odpověď velmi záporně.

Otázka č. 20:

Jaká je Vaše zkušenost s kreativitou učitele v průběhu distanční výuky?

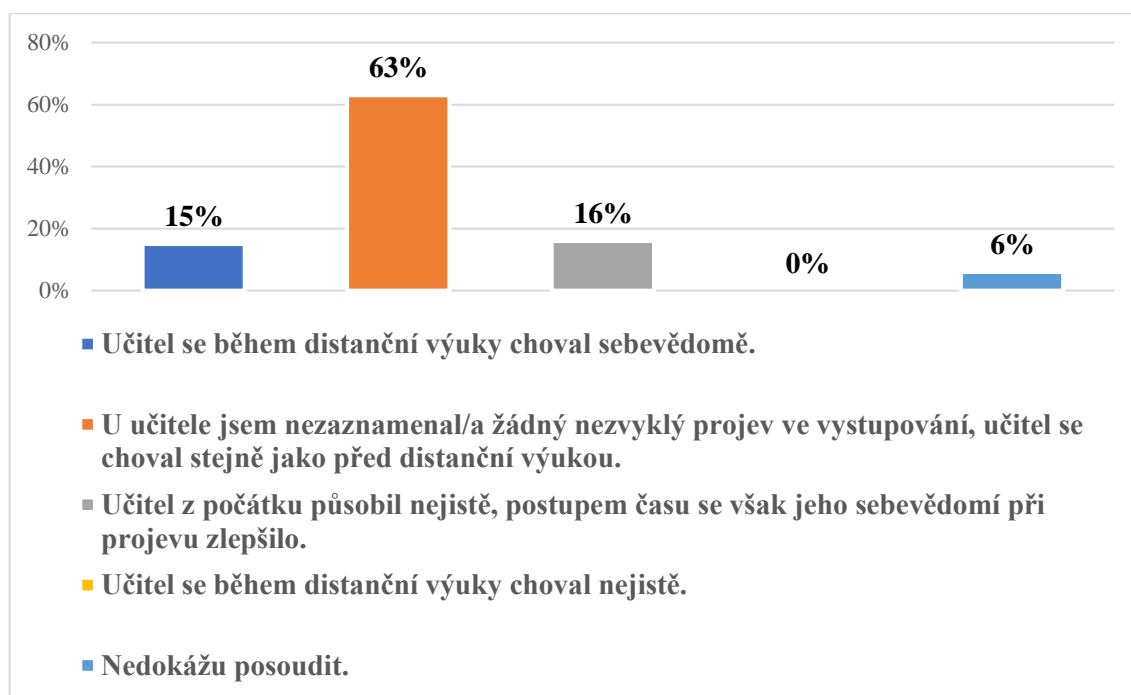


Graf 20 – kreativita učitele

Z grafu lze vyčíst, že ohledně zkušenosti s kreativitou učitele odpovídali respondenti následovně. Celkem 47 % respondentů (tedy téměř polovina rodičů) uvedlo, že učitel se snažil učivo a online hodinu zpracovávat kreativně, zábavnou formou s využitím zajímavých programů/technik/aktivit. Odpověď, které hodnotila kreativitu učitele tak, že učitel distanční výuku alespoň občas kreativně obohatil zvolilo 36 % respondentů, 9 % respondentů zhodnotilo, že distanční výuka zcela postrádala kreativitu. Z celkového počtu sta respondentů 8 % uvedlo, že kreativitu učitele nedokáže posoudit.

Otázka č. 21:

Jak hodnotíte vystupování učitele během distanční výuky?



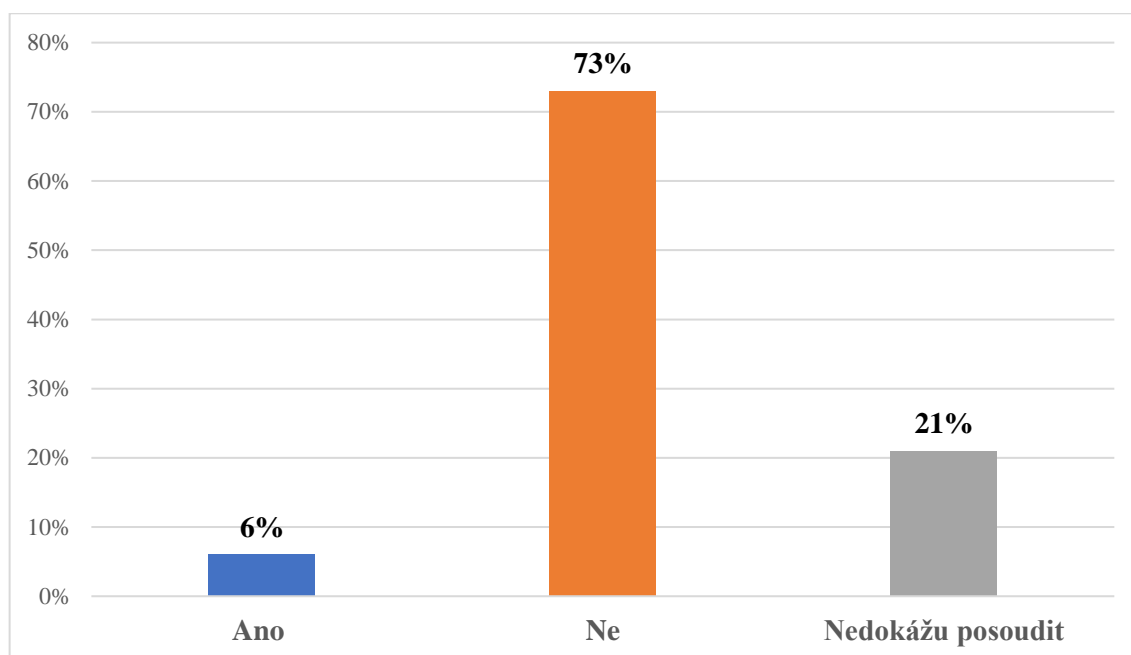
Graf 21 – vystupování učitele

Otázka číslo 21 se zaměřovala na hodnocení vystupování učitele během distanční výuky. Mezi nabízenými odpověďmi bylo vystupování sebevědomé, nejisté, případně z počátku nejisté s postupným získáváním sebevědomí nebo stejně jako před distanční výukou. Poslední možná odpověď byla, že respondent nedokáže vystupování učitele posoudit.

V grafu tedy můžeme vidět, že ze sta respondentů 63 % zvolilo odpověď „u učitele jsem nezaznamenal/a žádný nezvyklý projev ve vystupování, učitel se choval stejně jako před distanční výukou“. 16 % respondentů odpovědělo, že učitel z počátku působil nejistě, ale postupem času se jeho sebevědomí při projevu zlepšilo a 15 % respondentů zhodnotili vystupování učitele během distanční výuky jako sebevědomé. Pouze 6 % respondentů nedokázalo vystupování učitele zhodnotit. Žádný z dotazovaných pak nezhodnotil učitelovo chování jako nejisté.

Otázka č. 22:

Změnilo se chování učitele v průběhu distanční výuky?



Graf 22 – změna chování učitele

V otázce, kde měli respondenti na výběr z odpovědí „ano“, „ne“ a „nedokážu posoudit“ jsme se ptali na změnu chování učitele v průběhu distanční výuky.

Celkem 73 % respondentů zvolilo odpověď „ne“ tedy že u učitele nezaznamenali během online výuky žádné změny v chování. Odpověď „nedokážu posoudit“ zvolilo 24 % dotazovaných a 6 % odpovědělo, že u učitele se v průběhu online výuky chování změnilo.

V případě, že respondenti odpověděli ano, měli možnost napsat a vyjádřit se k doplňující otázce.

V případě, že jste odpověděli ano. Jak se změna chování u učitele projevovala?

Z 6 respondentů (6 %), kteří odpověděli v předchozí otázce „Ano“, odpovědělo na doplňující otázku 6 rodičů, tedy 100 %.

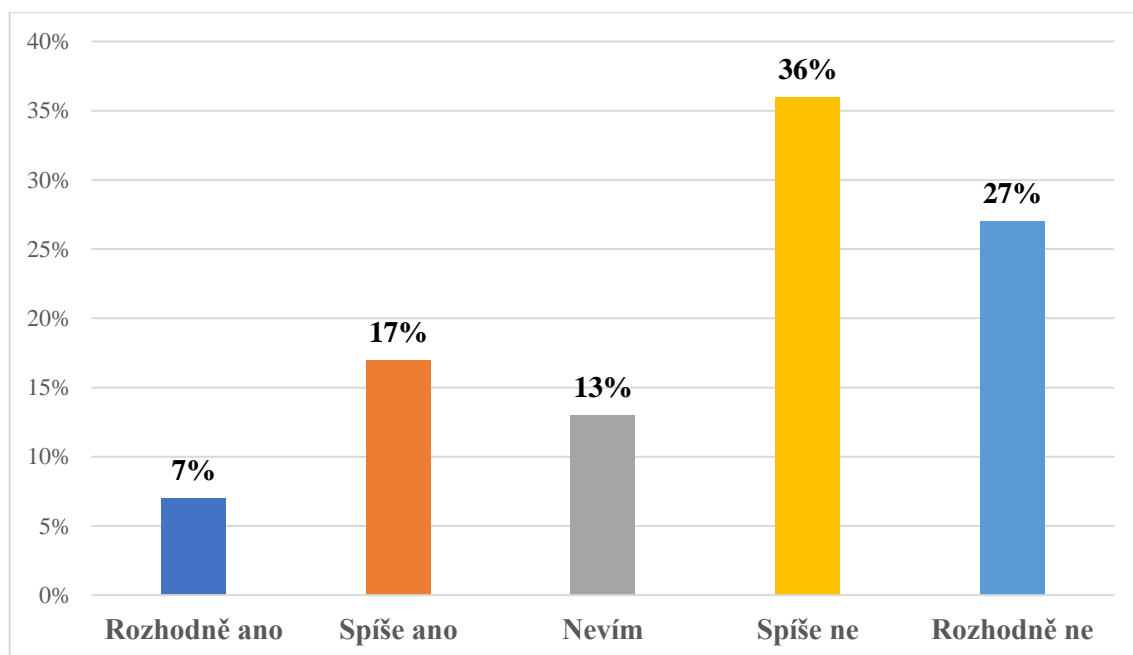
Následující odpovědi jsou přepsány v originálním znění tak jak byli napsány respondenty v dotaznících.

- Více klidně, ale čím dál tím více začalo přibývat spíše samostatné práce.
- Občas bolo potreba deti viac zaujať, aby dávali pozor a boli aktívne.
- Více sebevědomá ke konci distanční výuky.

- Zlepšení stylu výuky v průběhu času.
- Počáteční nejistota v technické oblasti se změnila na jistější.
- Při delším trvání dist. výuky bylo vidět snížení aktivity učitele.

Otázka č. 23:

Změnil se Váš pohled na učitele během distanční výuky?



Graf 23 – pohled na učitele

V tomto grafu můžeme vidět, jak respondenti odpovídali na otázku, zda se u nich po zkušenostech s distanční výukou změnil pohled na učitele.

Ze sta respondentů 36 % zvolilo odpověď spíše ne, 27 % zvolilo odpověď „rozhodně ne“. Odpověď „spíše ano“ jsme zaznamenali u 17 % respondentů, 7 % respondentů odpovědělo „rozhodně ano“ a 13 % zakliklo odpověď „nevím“.

K této otázce byla taktéž otázka doplňující, na kterou mohli respondenti dobrovolně odpovědět.

Jakým způsobem se Váš pohled na učitele změnil? (postačí stručná odpověď)

V doplňující otázce jsme získali celkem 20 odpovědí. Tedy ze sta respondentů se následně k pod otázce vyjádřilo 20 % respondentů.

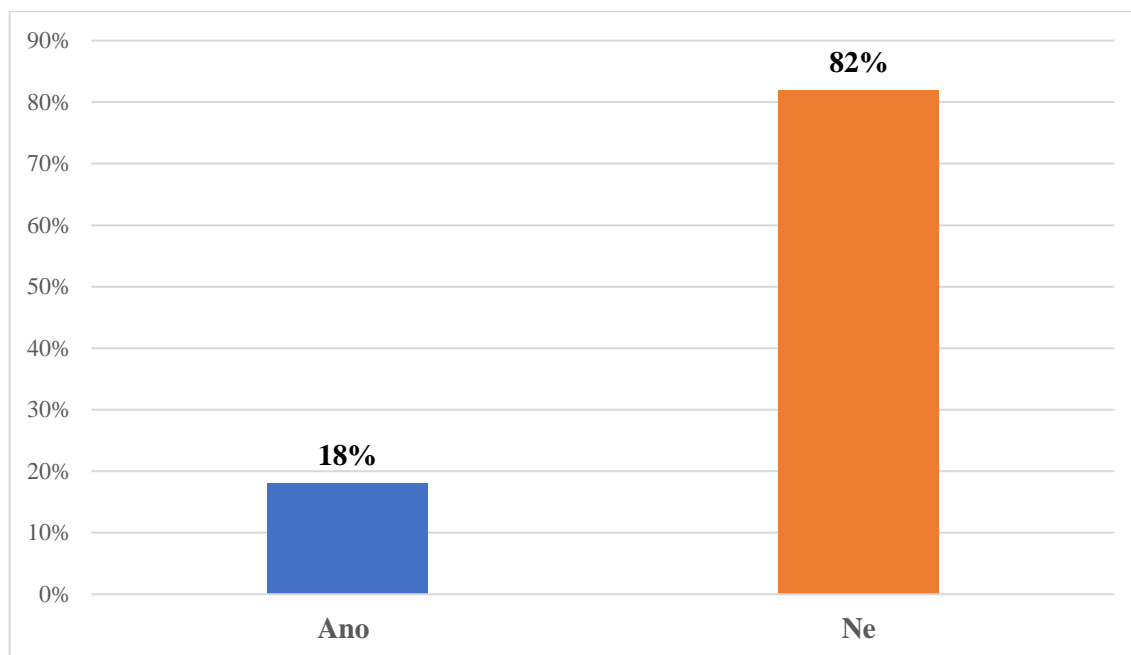
Následující odpovědi jsou přepsány v originálním znění tak jak byli napsány respondenty v dotaznících.

- Na takovou práci bych neměl trpělivost obdivuhodné.
- Skvelá triedna učitelka.
- Obdiv, že to tak zvládla.
- Obdivuji paní učitelku ještě více než před tím.
- Kladně, představa, jak to chodí v běžných hodinách.
- Nemá to s dnešní mládeží jednoduché.
- Nijak
- Starší paní učitelka učila jako by se jí nechtělo. V normální výuce jsem neměla problém.
- Přestala jsem ji jako učitelku respektovat.
- Uvědomění si náročnosti práce učitele.
- Viděla jsem, jak velké rozdíly jsou mezi žáky, Lépe chápu tempo výuky.
- Obdiv ke schopnosti děti zaujmout.
- Oceňuji jeho snahu a připravenost, ochotu pomáhat.
- Moc si paní učitelky vážím, vždy nám pomohla nebo poradila.
- Poznání, že jsou učitelé spíše nudní a nezajímaví.
- Víc věřím synovi.
- Neuměl se dobře přizpůsobit vzniklé situaci/potřebám nekontaktní komunikace.
- Změna pohledu na povolání jako takové. Bylo to pro paní učitelku velice náročné udržet pozornost všech žáků jen přes monitor, ale přes to to bravurně zvládla.
- Neochota využít situace se vzniklou situací. Za ty 2 roky šlo lépe pochopit celou situaci. Hodně práce zbyla na rodičích, kteří tuto práci učitele suplovali.
- Více si jich vážím.

V celkovém množství dvaceti odpovědí byla ve 13 odpovědích zmíněna spíše kladná změna v názoru na učitele. Jedna odpověď zmiňovala, že rodič nijak svůj názor na učitele nezměnil a šest odpovědí upozorňuje na spíše zápornou změnu pohledu na učitele.

Otázka č. 24:

Spatřujete nějaké výhody v distančním vzdělávání?



Graf 24– výhody distančního vzdělávání

V poslední otázce jsme se respondentů ptali na spatření výhod v distančním vzdělávání. Z celkového počtu 100 respondentů nespatřuje v distančním vzdělávání 82 % žádnou výhodu, 18 % jisté výhody v distančním vzdělávání spatřuje.

K poslední otázce byla také poslední dobrovolná otázka s možností vyjádřit se k tomu, jaké výhody může distanční vzdělání přinášet.

V případě, že jste odpověděli ano, jaké výhody distanční vzdělávání může přinášet?

K dobrovolné doplňující otázce se vyjádřilo 18 respondentů tedy 100 % z 18 rodičů, kteří v poslední povinné otázce zvolili kladnou odpověď.

Následující odpovědi jsou přepsány v originálním znění tak jak byli napsány respondenty v dotaznících.

- Jedinou výhodu vidím v tom, že se všichni velice rychle naučili pracovat v on-line prostoru. A děti pochopili, že počítač není jen na hra.
- Rodič může lépe nahlížet na komunikaci učitele s dětmi a na jeho práci.
- Přítomnost vidět, jak probíhá učení a hodina.
- Distanční online výuka je neefektivní a je to utrpení pro učitele.
- Pokud to nejde jinak, tak aspoň takto se dětem dostalo kontaktu s vyučujícím.

- Práce s technikou.
- V některých případech může děti naučit více soběstačnosti.
- Osamostatnění
- Pokud je distanční výuka kvalitní je daleko přínosnější než běžná, odpadá čas a náklady na dopravu.
- Náhled rodičů na výchovně vzdělávací proces.
- Mohou se výuky účastnit i nemocné a nachlazené děti.
- Naučili se pracovat s technikou.
- Větší samostatnost, zodpovědnost dětí, kooperace mezi učiteli a rodiči, zlepšení technického vybavení i znalostí při práci s PC.
- Možnost zúčastnit se výuky i dětem nemocným. Zvýšení počítačové gramotnosti obou zúčastněných stran, zapojení rodičů do výuky, pozorování chování dítěte ve vztahu s učitelem a kolektivem třídy, náhled na to, jak se dítě chová během výuky (rozdíl v chování v domácím a školním prostředí).
- Uvědomění, že výpočetní technika bude nedílnou součástí výuky a není čas ztrácet čas nejen v jejím využívání, ale učením, jak se s ní učit.
- Děti se naučili ovládat PC a celkově virtuální svět. Kde se naučili, jak si najít informace, jak je využít.
- Pro děti, které mají ve třídě 28 velmi hlasitých spolužáků a jsou spíše uzavřeni to byla aspoň na pár týdnů úleva, jinak jsem samozřejmě pro normální docházku.
- U starších dětí bych výhody viděla aspoň v tom, že se děti naučí větší samostatnosti, v krajních případech jako je dlouhodobější nemoc, možnost distanční výuky kvitují. Mladší děti neumí u distanční výuky udržet pozornost, což bych viděla jako velké mínus.

Tato doplňující otázka nám poskytla získat různorodé názory na přínos distanční výuky. Přesto, že jsme obdrželi pouze 18 odpovědí mnohé lze považovat za velmi přínosné pro budoucí pedagogickou činnost.

8 Výsledky výzkumného šetření a diskuse

V této části textu se budeme podrobněji zabývat odpověďmi na naše výzkumné otázky. Je nutné brát v potaz, že se jedná o subjektivní názory rodičů na učitele a výsledky výzkumného šetření mohou být ovlivněny mnoha aspekty ovlivňující sociální percepci člověka.

Výzkumná otázka číslo 1

Jak hodnotí rodiče přístup učitelů k distanční výuce?

Prostřednictvím otázek číslo 14 a 19 z dotazníkového šetření jsme zjistili, že 62 % rodičů hodnotí celkový přístup učitelů k distanční výuce velmi kladně a 23 % kladně. Současně 68 % respondentů odpovědělo, že kombinace online výuky se zadáváním práce byla vyvážená a 20 % respondentů dokonce odpovědělo, že online výuka byla pravidelná a téměř žádnou samostatnou práci žáci neměli. Celkově tedy více jak 80 % rodičů zhodnotilo přístup učitelů k distanční výuce kladně.

Organizace Učitel na živo společně s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR se zabývalo zkoumáním postoje rodičů a členů domácnosti k distanční výuce. Tento výzkum nebyl zaměřen pouze na 1. stupeň ZŠ, ale také na 2. stupeň základní školy a na školy střední. Jednalo se o 17. vlnu výzkumu projektu Život během pandemie, byla zde například porovnávána retrospektivně výuka na jaře a na podzim roku 2020, nejedná se tedy pohled na celé období distanční výuky. V této části výzkumu více než polovina (57 %) respondentů hodnotící retrospektivně výuku na 1. stupni ZŠ uvedla, že distanční výuka byla na podzim lepší než na jaře roku 2020. Byl zaznamenán tedy pozitivní vývoj. V další oblasti se výzkum tázal na komunikaci učitelů s dítětem v čemž byla zahrnuta výuka, zadávání práce atd. Jako velmi dobrý hodnotilo tento aspekt 42 % dotazovaných respondentů s dětmi na 1. stupni ZŠ. Stejně tak v našem šetření bylo zaznamenáno zlepšení přístupu k distanční výuce s ohledem na postupné získání zkušenosti s distanční výukou. Naše odpovědi na otázku ohledně spokojenosti s výukou byly stanoveny konkrétněji a hodnotily distanční výuku v delším časovém úseku, proto lze pozorovat menší rozdíly ve výsledcích. V našem případě hodnotilo vyvážené zadávání práce a výuku kladně 68 % respondentů.

Výzkumná otázka číslo 2

Považovali rodiče žáků 1. stupně základní školy v průběhu distanční výuky svého učitele za kreativního?

Součástí dotazníkového šetření byla také zmíněna oblast kreativity učitele v průběhu distanční výuky. Necelá polovina dotazovaných rodičů, přesněji 47 % označilo odpověď, která odkazovala na snahu učitele učivo a online hodiny zpracovávat kreativní formou s využitím zajímavých programů, technik, aktivit a dalších výuku obohacujících prostředků. Občasné kreativní obohacení učiva učitelem během distanční výuky zvolilo 36 % rodičů a 9 % rodičů zhodnotilo zkušenost s kreativitou učitele záporně, označili tedy odpověď, že distanční výuka zcela postrádala kreativitu. Z celkového množství sta respondentů se 8 % rodičů nevyhranilo a uvedlo, že kreativitu učitele nedokázali posoudit.

Z dotazníkového šetření bylo tedy zjištěno, že pouze necelá polovina dotazovaných rodičů zhodnotila učitelovo počínání v průběhu online výuky za kreativní. Kreativitu učitele mohla do jisté míry ovlivňovat nedostatečná zdatnost ve využití technologií. Důsledkem mohlo být také nedostatečné technické vybavení základních škol, které však byla poměrně rychle v průběhu podzimu 2020 zafinancováno ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Česká školní inspekce (2022) uvádí, že pro tyto typy otázek je obtížné metodologické vyvození, ale je možné na tyto oblasti nahlížet v širších kontextech s využitím dílčích poznatků jiných šetření. Zmiňuje například vztah mezi didaktickým stylem, který užívá učitel a složením školy z hlediska socioekonomického statusu. Je tedy možné, že kreativita učitele v průběhu online výuky mohla být částečně ovlivněna možnostmi a vybavením dané školy.

Výzkumná otázka číslo 3

Změnilo se dle rodičů chování učitele v průběhu distanční výuky?

Na základě dotazníkového šetření jsme se respondentů ptali, zda během zavedené distanční výuky zpozorovali změnu chování u učitele. K této otázce se pak mohli respondenti dále vyjádřit svojí vlastní konkrétnější odpovědí.

Celkem 73 % rodičů na otázku zaměřenou na změnu chování učitele odpovědělo záporně, tedy že u učitele žádnou změnu chování nezaznamenali. Dalších 21 % vyhodnotilo, že nedokážou chování učitele posoudit a pouhých 6 % rodičů vedlo, že změnu u učitele zpozorovali. V doplňující otázce pak rodiče uvedli, že během distanční výuky se učitel

postupně stával sebevědomější a jistější, a to jak v oblasti technologií, tak i samotné výuce. Jeden z rodičů zmínil, že vlivem delšího trvání distanční výuky zaznamenal u učitele ve stylu výuky změnu k lepšímu. Jeden z rodičů naopak zmínil, že u učitele zpozoroval klidnější chování, což však mělo vliv na to, že žákům přibíla spíše samostatná práce. Jako spíše zápornější vypořádanou změnu uvedl jeden rodič postupné snižování aktivity učitele s postupným prodlužováním trvání distanční výuky.

Z odpovědí na otázku chování tedy můžeme říct, že necelé tři čtvrtiny rodičů žádné změny v chování učitele nezaznamenali. Mezi 6 % rodičů, kteří uvedli, že změnu chování zaznamenali se pak v podrobnějších odpovědích doplňující otázky objevovali převážně kladná hodnocení.

Výzkumná otázka číslo 4

Změnili rodiče názor na učitele po zkušenosti s distanční výukou?

Prostřednictvím dotazníku 27 % rodičů uvedlo, že během distanční výuky rozhodně nezměnilo svůj názor na učitele. Dalších 36 % zvolilo odpověď spíše ne, z čehož nám vyplývá, že u více jak poloviny dotazovaných rodičů neměla distanční výuka a samotný její průběh vliv na změnu názoru na učitele.

Naopak pouze 7 % rodičů uvedlo, že se jejich názor na učitele rozhodně změnil a 17 % zvolilo možnost, že se jejich názor spíše změnil. Celkem 13 % rodičů zvolilo neutrální odpověď „nevím“, což můžeme chápat, tak že tito dotazovaní se nechtějí, případně nedokážou objektivně k dané otázce vyjádřit.

V doplňující otázce s možností vlastního vyjádření se mezi odpověďmi rodičů objevovaly převážně kladné změny názoru na učitele. Mezi odpověďmi, které odkazují spíše k záporné změně pohledu na učitele, bychom chtěli zmínit větu, kdy rodič zmínil vyšší věk učitelky, která během distanční výuky působila, tak že se jí učit nechce, přitom při klasické výuce bylo vše v pořádku. Jeden rodič ve své odpovědi prohlásil, že jeho zkušenost s distanční výukou mu umožnila zjistit, že jsou učitelé spíše nudní a nezajímavý, další rodič uvedl, že po zkušenostech přestal paní učitelku respektovat.

Hojně byly zastoupeny odpovědi, kde rodiče vyjadřovali k učitelům větší obdiv, za zvládnání nezvyklé situace, za učitelovu trpělivost a schopnost zaujmout žáky. Některým rodičům distanční výuka umožnila utvořit si představu, jak probíhají běžné hodiny, jaké rozdíly

mezi žáky jedné třídy mohou být, což kladně ovlivnilo jejich pohled na učitele a lépe porozuměli celkovému tempu výuky ve třídě jejich dítěte.

Česká školní inspekce (2022) provedla dotazníkové šetření mezi učiteli základních škol. Jedna z otázek se zaměřovala na hodnocení komunikace a vztahů se zákonnými zástupci žáků. Další se dotazovala na index vztahů učitelů se žáky. Vyhodnocení probíhalo na úrovni okresů. V okrese Hodonín byla zaznamenány u obou otázek spíše pozitivní výsledky. Můžeme se tedy domnívat, že kladné hodnocení se může projevit i v opačném případě. Tedy v případě, kdy zákonní zástupci budou hodnotit učitele působících právě v tomto okrese. Přestože naše dotazníkové šetření nebylo zaměřeno na konkrétní okres, můžeme se domnívat, že velké množství našich respondentů je právě z okresu Hodonín. Právě v tomto okrese se totiž nachází i naše bydliště a jak už bylo zmíněno dříve, dotazník byl rozeslán v hojné míře právě mezi naše známe a učitele 1. stupně ZŠ, kteří také v okrese Hodonín žijí. Naše výzkumná otázka byla položena poněkud konkrétněji, lze však předpokládat, že vztahy dotazovaných rodičů s hodnocenými učiteli mohli naše šetření také ovlivnit.

Závěr

Učitel je v mnoha případech pro dítě v období mladšího školního věku velkým vzorem. S příchodem pandemie covid 19 nastali znenadání pro všechny velké změny a nebylo tomu jinak i u učitelů. Každý se v průběhu tohoto období musel vypořádat s problémy a situacemi které doposud nikdy nezažil. Jednou z těchto situací byla změna klasické výuky na výuku distanční. Nebylo to lehké pro žáky, učitele ani rodiče. Distanční vzdělávání a školství obecně se tak stalo velmi diskutovaným tématem a vzhledem k tomu, že přechod na distanční výuku znamenal pro většinu učitelů krok do neznáma a současně byla jejich práce znenadání často pod drobnohledem rodičů žáků, byli častým tématem i oni. Pro většinu z nich bylo najednou nezbytné změnit pojetí a způsob výuky, bylo nutné se co nejrychleji sžít s různými technologiemi umožňujícími vůbec distanční online výuku realizovat.

Diplomová práce se zabývala osobností učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy. V teoretické části se zabývala nejdříve osobností člověka obecně, jejímu utváření a stabilitě, strukturou osobnosti, temperamentem, pětifaktorovým modelem osobnosti, ale také emočním a prožíváním, které se strukturou souvisí a je temperamentem výrazně ovlivněno. V závěru první kapitoly je popsána sociální percepce s výčtem a popisem některých jejích chyb. Tyto chyby v percepci totiž mohly ovlivnit hodnocení učitelů rodiči v našem dotazníkovém šetření. V druhé kapitole byla blíže popsána osobnost učitele, její formování. Byly uvedeny také učitelovy profesní standardy a kompetence, pedagogické dovednosti jako jsou komunikační a kreativní schopnosti. Třetí kapitola se věnuje soudobím i překonaným typologiím učitele. Předposlední tedy čtvrtá kapitola teoretické části byla věnována komunikaci, a to jak jejím druhům, tak i konkrétně komunikaci pedagogické a komunikaci mezi učitelem a rodičem. V závěru teoretické části bylo ještě nutné zmínit samotné distanční vzdělávání, konkrétně e-learning, online výuku a off-line výuku. Tato kapitola byla opět nezbytná pro návaznost praktické části diplomové práce.

V praktické části diplomové práce je stanovena a popsána metoda výzkumu, je zde uveden cíl výzkumu a také jednotlivé výzkumné otázky. Krátce popsána je tvorba a distribuce dotazníku, který byl určen rodičům žáků prvního stupně základní školy. V sedmé kapitole je za pomoci grafů popsán souhrn dotazníkového šetření. Pro praktickou část byly stanoveny čtyři výzkumné otázky a ty jsou v osmé kapitole popásány a vyhodnoceny formou diskuse

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, zda rodiče žáků 1. stupně základní školy změnili pohled na osobnost učitele po zkušenostech s distanční výukou a jak rodiče přístup učitele k distanční výuce hodnotí.

Jak je zmíněno již v diskusi, pohled na osobnost učitele z pohledu rodičů se nijak výrazně nezměnil. U rodičů, kteří názor změnili se ve většiny případů jednalo o změnu k lepšímu. Hodnocení přístupu učitele k distanční výuce bylo u více jak tří čtvrtin rodičů kladné.

Přestože výsledky šetření mohly být ovlivněny mnoha faktory, dle mého názoru byly stanovené cíle diplomové práce splněny. Věřím, že tato práce může být obohacující, jak pro učitele, tak i pro rodiče či širší veřejnost stejně tak, jako byla inspirativní a obohacující pro mé budoucí pedagogické působení. Na základě získaných výsledků dotazníkového šetření vyvstává mnoho dalších otázek. Troufám si tvrdit, že právě tyto otázky otevírají cestu k dalšímu možnému zkoumání.

Literatura:

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

Cremin, T. (2014). *Creative teachers and creative teaching*. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education*. Learning Matters.

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-7239-010-4.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERNÝ, Michal a kolektiv. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

LEBEDA, Tomáš, Jakub LYSEK, Daniel MAREK, et al. *České školství v mapách: prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88087-86-1.

DECKER, Larry E.; DECKER, Virginia A. *Home, school, and community partnerships*. Scarecrow Press, 2003. ISBN: 978-0810845220.

DRTINA, René. *Možnosti a omezení elektronické podpory kvality vzdělávání*. Praha: Extrasystem Praha, 2011. ISBN 978-80-87570-01-2.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 53-54 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

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

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. 22s.

- GILLERNOVÁ, J., V. KEBZA, M. RYMEŠ a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. 2., rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. Právnícké učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). ISBN 978-80-7380-065-9.
- HOŠKOVÁ, Lenka; LAKATOŠOVÁ, Jana. *Komunikace*. Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-407-5.
- HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JAKUBOVSKÁ, Viera, Gabriela JONÁŠKOVÁ a Lubica PREDANOCYOVÁ. *Učitel a jeho kompetence*. Boskovice: Albert, 2016. ISBN 978-80-7326-271-6.
- KANTOROVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002. 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. ITEM. ISBN 80-7204-176-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada Publishing as, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGOVÁ, Marta et al. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
- LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- MacKinnon, D. W. (1962). *The nature and nurture of creative talent*. American Psychologist, 17(7), 484-495.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.12.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PAVLOVSKÁ, Marie, ed. *Komunikace, týmová spolupráce a řešení problémových situací ve škole: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu, záznam realizovaných cvičení pro rozvoj komunikace a řešení problémových situací ve škole*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-24-1.
- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 396 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 26 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-704-4304-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0841-9.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VŠETULOVÁ, M. a kol. *Příručka pro tutora*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2007.
- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4509-9.

ZOUNEK, Jiří, 2006. *E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu*. Pedagogika. Praha: PedF UK, LVI, č. 4, s. 335-347. ISSN 0031-3815.

Internetové zdroje

EPSTEIN, Joyce L. *School/family/community partnerships*. Phi delta kappan [online]. 1995 [cit. 20.3.2022]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/218509027/740B01BEA05947CBPQ/3?accountid=16730>

EPSTEIN, Joyce L. *Six Types of Parental Involvement* [online]. 2009 [cit. 30.3.2022]. Dostupné z: https://www.npc.ie/images/uploads/downloads/Epsteins_6_Types_of_Parental_Involvement.pdf

DAVENPORT, Marla. EIB, B. J. *Linking home and school with technology. Principal Leadership (High School Edition)* [online]. 2004 [cit. 30.3.2022]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9515&rep=rep1&type=pdf>

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi. Typy osobnosti učitele*. [online]. 2009 [cit. 23.3.2022]. Dostupné z: <https://wayback.webarchiv.cz/wayback/20100224153058/http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informace o mimořádných prostředcích na ICT*. MŠMT ČR [online]. 2020 [cit. 17.6.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-o-mimoradnych-prostredcich-na-ict>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. [online]. 2020 [cit. 30.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1

PROKOP, D; MARKOVÁ, L. *Učitel naživo*. [online]. 2021 [cit. 17.6.2022] Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/paq-distancni-vzdelavani.pdf>

ROGERS, R.; WRIGHT, V. *Assessing technology's role in communication between parents and middle schools*. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* [online]. 2008 [cit. 30.3.2022]. Dostupné z:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=F2352E9FCA8B232E587CF46EE1771AE8?doi=10.1.1.484.6298&rep=rep1&type=pdf>

Použité zkratky

ČR – Česká republika

IT – informační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství a tělovýchovy

PC – osobní počítač (personal computer)

RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ZŠ – základní škola

Seznam grafů

Graf 1: typ základní školy

Graf 2: poměr vesnických a městských škol

Graf 3: třída

Graf 4: docházka dítěte na 1. stupeň ZŠ během distanční výuky

Graf 5: pomoc při přípravě na distanční výuku

Graf 6: vliv věku učitele na kvalitu distanční výuky

Graf 7: přítomnost rodiče u online výuky

Graf 8: přítomnost rodiče u online hodiny

Graf 9: zásah rodiče do online hodin

Graf 10: důvod zásahu do online výuky

Graf 11: reakce učitele

Graf 12: projev učitele

Graf 13: náročnost pro učitele

Graf 14: přístup učitele k distanční výuce

Graf 15: vstřícnost učitele během distanční výuky

Graf 16: komunikace s učitelem

Graf 17: organizační schopnosti učitele

Graf 18: srozumitelnost výkladu učiva

Graf 19: celkový přístup učitele k distanční výuce

Graf 20: kreativita učitele

Graf 21: vystupování učitele

Graf 22: změna chování učitele

Graf 23: pohled na učitele

Graf 24: výhody distančního vzdělávání

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Dotazník pro rodiče žáků 1. stupně základní školy

Dobrý den,

jmenuji se Adéla Ždánková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí praktické části mé diplomové práce. Dotazník je zaměřen na Vaše hodnocení osobnosti učitele v době distanční výuky. Vyplnění dotazníku Vám nezabere více jak 10 minut a jeho vyplnění je zcela anonymní.

1. Jaký typ základní školy navštěvuje Vaše dítě? (jedná se pouze o děti navštěvující 1. stupeň ZŠ)

Plnoorganizovaná základní škola (9 ročníků)

Neúplná základní škola (1. stupeň ZŠ – každý ročník zvlášť)

Málotřídní základní škola (1. stupeň ZŠ – některé ročníky spojené)

2. Kde se nachází ZŠ, kterou Vaše dítě navštěvuje?

Na vesnici

Ve městě

3. Jaký ročník na 1. stupni ZŠ navštěvuje Vaše dítě? (V případě, že první stupeň navštěvuje více vašich dětí, označte více odpovědí)

1. třída

2. třída

3. třída

4. třída

5. třída

4. Navštěvovalo Vaše dítě 1. stupeň ZŠ po celou dobu distanční výuky?

Ano

Ne

5. Kdo se doma během distanční výuky věnoval přípravě dítěte na distanční výuku?

výhradně žena

spíše žena

spíše muž
výhradně muž
oba stejně

6. Měl, dle Vás, věk učitele vliv na kvalitu distanční výuky?

Ano
Ne
Nedokážu posoudit

V případě, že jste odpověděli ano. Na co měl věk učitele vliv?

Pro odpovědi u následujících otázek se prosím zaměřte výhradně na zkušenosti s jedním vámi zvoleným třídním učitelem.

7. Byl/a jste během online výuky přítomen/a u některé z vyučovacích online hodin?

Ano
Ne

V případě, že jste v předchozí otázce odpověděl/a "ne", přejděte na otázku č. 12.

8. Jak se Vaše přítomnost projevovала?

Byl jsem přihlížející
Během výuky jsem dopomáhal dítěti

9. Zasahovali jste do probíhající online hodiny?

Ano, často
Ne, nikdy
Jen výjimečně

10. Jaký byl důvod Vašeho zásahu do online výuky?

Nedostatečné vysvětlení učiva
Nesrozumitelné vysvětlení učiva
Chybně uvedené informace učitelem

Problémy technického rázu např. špatné připojení

Jiná: _____

11. Jak na Váš zásah reagoval učitel?

Učitel na můj zásah do výuky nijak nereagoval

Učitel mě kontaktoval po online výuce s prosbou o nezasahování do online výuky

Učitel daný problém řešil během výuky

Jiná: _____

12. Jak na Vás působil projev učitele v průběhu distanční výuky? (možnost výběru více odpovědí)

Sebevědomě

Klidně

Kreativně

Nadšeně

Přátelsky

Zaníceně

Nejistě

Nepřipraveně

Nepřátelsky

Jiná: _____

13. Jak z Vašeho pohledu hodnotíte distanční výuku ve smyslu náročnosti pro učitele?

Pro učitele příprava na distanční výuku nebyla náročná

Pro učitele byla příprava na distanční výuku stejně náročná jako příprava na klasickou výuku

Pro učitele byla příprava na distanční výuku náročnější než příprava na klasickou výuku

14. Jak hodnotíte přístup učitele k distanční výuce?

Online hodiny probíhaly pravidelně, samostatná práce žákům téměř zadávána nebyla

Učitel kombinoval vyváženě online výuku se zadáváním samostatné práce pro žáky

Zadávání samostatné práce převažovala nad online výukou

Učitel zadával pouze samostatnou práci, online výuka neprobíhala

U následujících otázek vyberte na škále 1-6 stupeň, který nejvíce odpovídá vašemu vnímání učitele.

Stupnice: 6=velmi kladně, 1=velmi záporně

15. Jak hodnotíte vstřícnost učitele během distanční výuky?

Velmi záporně	1	2	3	4	5	6	Velmi kladně
---------------	---	---	---	---	---	---	--------------

16. Jak hodnotíte komunikaci s učitelem během distanční výuky?

Velmi záporně	1	2	3	4	5	6	Velmi kladně
---------------	---	---	---	---	---	---	--------------

17. Jak hodnotíte učitelovu organizační schopnost během distanční výuky?

Velmi záporně	1	2	3	4	5	6	Velmi kladně
---------------	---	---	---	---	---	---	--------------

18. Jak hodnotíte srozumitelnost výkladu učiva během distanční výuky?

Velmi záporně	1	2	3	4	5	6	Velmi kladně
---------------	---	---	---	---	---	---	--------------

19. Jak hodnotíte celkový přístup učitele k distanční výuce?

Velmi záporně	1	2	3	4	5	6	Velmi kladně
---------------	---	---	---	---	---	---	--------------

20. Jaká je Vaše zkušenost s kreativitou učitele v průběhu distanční výuky?

Učitel se snažil učivo a online hodiny zpracovávat kreativně, zábavnou formou s využitím zajímavých programů/technik/aktivit...

Učitel distanční výuku alespoň občas kreativně obohatil

Distanční výuka zcela postrádala kreativitu

Nedokážu posoudit

21. Jak hodnotíte vystupování učitele během distanční výuky?

Učitel se během distanční výuky choval sebevědomě

U učitele jsem nezaznamenal/a žádný nezvyklý projev ve vystupování, učitel se choval stejně jako před distanční výukou.

Učitel z počátku působil nejistě, postupem času se však jeho sebevědomí při projevu zlepšilo

Učitel se během distanční výuky choval nejistě

Nedokážu posoudit

22. Změnilo se chování učitele v průběhu distanční výuky?

Ano

Ne

V případě, že jste odpověděli ano. Jak se změna chování projevovala?

23. Změnil se Váš pohled na učitele během distanční výuky?

Rozhodně ano

Spíše ano

Nevím

Spíše ne

Rozhodně ne

Jakým způsobem se Váš pohled na učitele změnil? (postačí stručná odpověď)

24. Spatřujete nějaké výhody v distančním vzdělávání?

Ano

Ne

V případě, že jste odpověděli ano, jaké výhody distanční vzdělání může přinášet?

Anotace

Jméno a příjmení:	Adéla Ždánská
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Janka Křížová
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Osobnost učitele z pohledu rodičů žáků 1. stupně základní školy
Název v angličtině:	Teacher's personality from the perspective of primary school kid's parents
Anotace práce:	Práce popisuje osobnost člověka, její utváření, stabilitu a strukturu. Věnuje se emočnímu prožívání a sociální percepci. Popisuje různé typologie učitele, druhy komunikace a konkrétněji popisuje i komunikaci pedagogickou. V závěru teoretické části se zabývá distančním vzděláváním. V praktické části se práce pokouší poskytnout vhled do vnímání osobnosti učitele rodiči žáků 1. stupně.
Klíčová slova:	Osobnost, utváření osobnosti, stabilita osobnosti, emoční prožívání, sociální percepce, chyby sociální percepce, osobnost učitele, profesní standardy učitele, kompetence učitele, pedagogické dovednosti, typologie učitele, komunikace, pedagogická komunikace, distanční vzdělávání, 1. stupeň základní školy
Anotace v angličtině:	This thesis describes the personality, it's formation, stability and structure. It deals with experiencing emotions and social perception. It describes various typologies of teachers, types of communication and more specifically describes pedagogical communication. At the end of the theoretical part it deals with distance education. The work tries to provide insight into the perception of the teacher's personality by the parents of the primary school pupils in the practical part.
Klíčová slova v angličtině:	Personality, personality shaping, personal stability, emotional experience, social perception, social perception errors, teacher's personality, professional standards of the teacher, teacher's competence, pedagogical skills, teacher's typology, communication, pedagogical communication, distance education, primary school
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro rodiče žáků 1. stupně základní školy
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	Čeština