

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Osobnost učitele
Teacher personality

Diplomová práce

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Renata Jandová

Vypracovala:

Petra Oubramová

ANOTACE

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Je zaměřena na problematiku osobnosti učitele a pohled žáků 2. Stupně ZŠ na ni. První část práce charakterizuje rysy osobnosti pedagoga a rozmanité vyučovací styly. Rovněž vymezuje odborné kompetence učitele jako např. kompetenci komunikativní nebo kompetenci reflexe vlastní činnosti. Pozornost je věnována také vymezení vlastností „dobrého“ učitele, kterými jsou autorita, asertivita, citová stabilita, smysl pro humor, spravedlivé hodnocení, tvořivost a flexibilita. V závěru teoretické části jsou stanoveny požadavky a úkoly pro učitele současné školy a popsán vliv učitelského povolání na osobnost.

Praktická část představuje výsledky kvantitativního výzkumu, při kterém byla použita metoda písemného dotazování. Získané údaje objasňují pohled žáků 2. stupně ZŠ na osobnost pedagoga a ukazují, které vlastnosti hodnotí žáci jako významné a které formy a metody práce přijímají pozitivně.

ABSTRACT

The thesis has a theoretical and empirical nature. It focuses on issues of teacher's personality and view of 2nd Primary school for her. The first part describes personality traits, teacher and diverse teaching styles. It defines the professional competence of teachers, such as competence and communicative competence reflect on their activities. Attention is paid to define the characteristics of "good" teachers, who are the authority, assertiveness, emotional stability, sense of humor, fair evaluation, creativity and flexibility. In conclusion, the theoretical part of the established requirements and objectives for the current school teachers and the teaching profession The influence of personality.

The practical part presents the results of quantitative research, which was written the method of questioning. The data obtained explain the view of 2nd Primary school teacher and a personality show, which features students assessed as significant and which forms and methods of work adopted positively.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Renatě Jandové za odborné vedení, konzultace, cenné rady a připomínky při tvorbě diplomové práce.

Mé poděkování též patří učitelům ZŠ Třeboň a ZŠ Soběslav, kteří byli ochotní, aby byl v jejich vyučovacích hodinách proveden výzkum. Chtěla bych také poděkovat žákům za upřímnost a čas, který věnovali vyplnění dotazníku.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „*Osobnost učitele*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

ve Vlastiboři, dne 8. 4. 2011

.....

podpis

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Obecné principy chápání osobnosti.....	9
1.1. Temperament.....	9
1.2. Schopnosti osobnosti.....	11
1.3. Motivační struktura osobnosti.....	12
1.4. Osobnostní testy.....	13
2. Charakteristika rysů osobnosti učitele.....	14
2.1. Rysy osobnosti.....	14
2.2. Typologie osobnosti učitele.....	16
2.3. Vyučovací styly učitelů.....	17
3. Kompetence učitele.....	21
3.1. Pedagogická komunikace a pedagogický takt.....	23
3.2. Kompetence reflexe vlastní činnosti.....	26
4. Vlastnosti dobrého učitele.....	28
4.1. Autorita.....	29
4.2. Asertivita.....	30
4.3. Citová stabilita.....	32
4.4. Smysl pro humor.....	32
4.5. Učitel jako spolutvůrce příznivého klimatu.....	33
4.6. Spravedlivé hodnocení.....	35
4.7. Tvořivost a flexibilita.....	36
5. Úkoly a požadavky kladené na učitele současné školy.....	38
5.1. Lisabonský proces.....	38
5.2. Bílá kniha.....	39
5.3. Rámcový a školní vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	41

5.4. Nové pojetí vzdělávání – nové požadavky na učitele.....	42
6. Vliv učitelského povolání na osobnost.....	44
6.1. Profesní deformace.....	44
6.2. Pracovní zátěž učitelů a stres.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST	
7. Cíl výzkumu.....	48
8. Předpoklady výzkumné práce.....	49
9. Popis zkoumaného vzorku.....	50
10. Použitá metoda.....	51
10.1. Dotazníková metoda.....	51
10.2. Použitý dotazník.....	52
10.3. Vyhodnocení dotazníku.....	53
10.4. Posouzení předpokladů.....	71
10.5. Pohledy žáků 2. stupně ZŠ na osobnost učitele.....	75
11. Závěr.....	78
12. Seznam použité literatury.....	80
13. Přílohy.....	82
13.1. Originální dotazník.....	82
13.2. Grafické znázornění dotazníku.....	86
14. Summary.....	96

Úvod

Povolání učitele patří k velmi náročným profesím. Učitelé jsou ti, kteří se bezprostředně podílejí na výchově a vzdělávání dětí a mladých lidí. Pomáhají jim utvářet si pohled na svět a osvojovat si znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro život v moderní společnosti. Jejich povolání je neustále sledováno a hodnoceno odborníky i širokou veřejností. Jaké je však pohled samotných žáků na učitele?

Tato diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Jejím cílem je objasnit pohled žáků 2. stupně ZŠ na osobnost učitele a zjistit, které vlastnosti pedagogovy osobnosti hodnotí žáci jako významné a které formy a metody práce přijímají pozitivně.

Teoretická část se věnuje osobnosti učitele, jeho povolání a s nimi souvisejícím pojmům. První kapitola obsahuje informace o základní struktuře osobnosti, kterou tvoří psychické vlastnosti jako temperament, schopnosti a motivace. Následující kapitola představuje rysy osobnosti učitele, typy učitelovy osobnosti a konečně přednosti a nedostatky odlišných vyučovacích stylů (formální a neformální, direktivní a indirektivní, exekutivní, facilitační a liberální vyučovací styl). Práce rovněž popisuje profesní standard a kompetence učitele, které odborníci pokládají za nezbytné pro výkon učitelského povolání. Podkapitola 3.1 Pedagogická komunikace a pedagogický takt blíže seznamuje s kompetencí komunikativní, zatímco část 3.2 Kompetence reflexe vlastní činnosti s kompetencí autodiagnostickou. Čtvrtá kapitola vymezuje vlastnosti „dobrého učitele“, jako jsou autorita, asertivita, citová stabilita, smysl pro humor, tvořivost či flexibilita, a předkládá poznatky z výzkumů realizovaných v průběhu 20. století. Pozornost je v práci věnována také požadavkům, které jsou – zejména v souvislosti s reformou českého vzdělávacího systému – na učitele kladeny. Stručně je představen základní dokument této reformy, tzv. Bílá kniha, a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Závěr teoretické části je věnován vlivu učitelského povolání na osobnost, zejména pracovní zátěži učitelů a jejím důsledkům, jako jsou stres, sociální únava a syndrom vyhoření.

Praktická část představuje výsledky realizovaného výzkumu Osobnosti učitele, při němž byla použita metoda písemného dotazování. V kapitolách 7 až 9 je stručně charakterizován cíl výzkumu, předpoklady výzkumné práce a výzkumný vzorek. Vyhodnocení dotazníku je doplněno tabulkami, které výsledky přehledně ilustrují, a shrnujícím pojednáním o pohledu žáků na osobnost učitele. Přílohou práce je originální dotazník a grafický přehled výsledků výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Obecné principy chápání osobnosti

V psychologii se lze setkat s různými definicemi osobnosti. J. Čáp a J. Mareš uvádějí dva významy pojmu osobnost, **obecný a specifický**: „*Osobnost je obecně člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty ..., s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd. Osobnost je ale zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu atd.*“ (cit. dle: Čáp, Mareš, 2001, s. 111). Pojem osobnost může mít také **hodnotící význam**, jak uvádí P. Říčan: „*Osobností, resp. „skutečnou osobností“, je jedinec nějak pozoruhodný, vynikající, především v pozitivním smyslu*“ (cit. dle: Říčan, 2007, s. 11). V tomto významu se pojem osobnost užívá především v běžné řeči, kdy hovoříme např. o politických, historických či uměleckých osobnostech.

Lidé se mimo jiné navzájem odlišují **vlastnostmi**, které mají. Vlastnosti vyjadřují to, co je určitému člověku *vlastní*, co je pro něj charakteristické. O někom tak říkáme, že je vřelý a přátelský, o jiném, že je urážlivý či vznětlivý. Tyto individuální vlastnosti osobnosti se v konkrétních situacích projevují chováním, jednáním a prožíváním odlišným od ostatních lidí.

Za důležité psychické vlastnosti (neboli rysy), jež tvoří základní strukturu osobnosti, lze považovat temperament, schopnosti a motivaci, které ve vzájemné kooperaci určují a charakterizují profil osobnosti (Mikšík, 2007, s. 23).

1.1 Temperament

Pojem temperament (z lat. *temperare* – mísit, směřovat) představuje soubor relativně trvalých povahových vlastností osobnosti. Jedná se zejména o převládající citové ladění osobnosti, vedle toho o způsob jednání, prožívání a reagování jedince na různé podněty a v různých životních situacích. Temperamentové vlastnosti jsou do jisté míry determinovány tělesnými vlastnostmi (např. hormony) a vyjadřují, jakým způsobem něco děláme (svědomitě, nebo nesvědomitě; vytrvale, nebo málo vytrvale).

Podle první teorie temperamentu, pocházející od antického lékaře Hippokrata, lze rozlišit čtyři základní typy povah (původně podle převládající tekutiny v těle – krve, hlenu, žluči a černé žluči): **sangvinika** (veselého, lehkomyšlného, optimistického, sdílného, společenského a vyrovnaného jedince), **flegmatika** (pomalého, klidného až lhostejného, rozvážného, vytrvalého, stálého a pasivního jedince), **cholera**

(podnikavého, impulzivního, netrpělivého, prchlivého a urážlivého jedince, jehož hněv však netrvá dlouho) a *melancholika* (spíše smutně naladěného, truchlivého, přecitlivělého, starostlivého a nepřízpůsobivého jedince). (Říčan, 2007, s. 63 – 64) Charakteristika jednotlivých typů temperamentu podle Hippokrata se používá dodnes. Žádný jedinec však není přesně vymezený temperamentový typ, většinou se jedná o kombinaci více typů v různém poměru.

Podle teorie E. Kretschmera souvisejí temperamentové odlišnosti úzce se stavbou těla. Kretschmer vymežil tři následující tělesné typy: pyknika, leptosoma a atletika a jim odpovídající typy temperamentu: *cyklotymní, schizotymní a viskózní*. Cyklotymní typ je charakteristický svou bezprostředností a přizpůsobivostí, typické je pro něj střídání veselé a smutné nálady, vzrušení a klidu. Pro schizotymní typ je příznačná společenská zdrženlivost a střídání stavů přecitlivělosti, vzrušivosti a netečnosti. Viskózní typ je pomalý, důkladný, vytrvalý a střídají se u něj stavy výbušnosti a apatie. (Mikšík, 2007, s. 35)

H. J. Eysenck vymežil dvě základní dimenze osobnosti. První z nich je dvojice *extraverze* a její protipól *introverze*. *Extravert* je impulzivní, spontánní, činorodý a velmi družný, proto je nerad sám a lépe se cítí ve větší společnosti. Je však méně spolehlivý a rád riskuje. *Introvert* je naopak tichý, trpělivý a rozvážný. Ve vztazích je otevřený pouze nejbližším přátelům, dává přednost menší společnosti před větší, má rád řád a důležité jsou pro něj etické normy. Druhou dimenzi osobnosti tvoří dvojice *stabilita – labilita* (neuroticismus). Na rozdíl od emocionálně stabilního jedince je jedinec s projevy neuroticismu úzkostlivý, nedůtklivý, neklidný, přecitlivělý, citově nestálý, přehnaně starostlivý a má nízké sebevědomí. Každý člověk se vyznačuje individuální mírou extraverze – introverze a stability – lability, čímž vzniká temperamentová charakteristika jeho osobnosti (stabilní/labilní extravert nebo stabilní/labilní introvert).

V moderní psychologii lze najít jiné varianty temperamentových vlastností, např. *Sklon k negativním emocím, Sklon k pozitivním emocím a Sklon k dezinhibici* (tj. regulace emocí; na jednom pólu osoby impulzivní, na druhém osoby pečlivě zvažující své jednání a vyhýbající se riziku). Cloninger (2004) rozlišuje čtyři následující dimenze: *Vyhýbání se poškození, Vyhledávání nového, Závislost na odměně a Vytrvalost*. (Říčan, 2007, s. 66 – 67, 70)

1.2 Schopnosti osobnosti

Každý člověk je *schopný* osvojit si na různé úrovni mnohé dovednosti a činnosti a úspěšně je vykonávat. Má schopnost, předpoklady k něčemu – ke sportovní činnosti, cizímu jazyku, hře na hudební nástroj. Na rozvoj schopností má vliv jednak dědičnost, jednak prostředí. Je-li prostředí podnětné, rozvíjejí se schopnosti jedince rychleji a lépe. P. Říčan definuje schopnost „*jako potencialitu, jako možnost, případně učenlivost pro tu či onu činnost*“ (cit. dle: Říčan, 2007, s. 73). V běžné řeči se termínu schopnost užívá i pro vyjádření již osvojených znalostí a dovedností (např. mít organizační schopnost, mít řídicí schopnost, mít schopnost komunikovat). Jako základní schopnosti osobnosti můžeme uvést inteligenci a tvořivost (Říčan, 2007, s. 73, 78 – 81; Nakonečný, 1995, s. 100 – 107):

Intelligence

Intelligence je rozumová schopnost účelně jednat; schopnost chápat a řešit nové situace a úkoly, s nimiž nemáme zkušenost; schopnost adaptovat se, tzn. účinně se přizpůsobit novým životním podmínkám. Podle R. B. Cattella lze rozlišit dvě složky inteligence, fluidní a krystalickou. **Fluidní inteligence**, tj. přirozená bystrost a schopnost učit se, je determinována převážně vrozenými vlohami, ale je možné ji rozvíjet (tréninkem myšlení, osvojováním nových znalostí a dovedností). Její rozvoj vrcholí okolo 14 let věku. **Krystalická inteligence** je naopak utvářena v průběhu života zkušenostmi, znalostmi a zejména vzděláním. U intelektově aktivních lidí stoupá až do vysokého věku. Vedle obecné inteligence má velký význam **inteligence sociální** neboli schopnost jednat s druhými lidmi. Lidé s vysokou úrovní sociální inteligence si počínají v mezilidských vztazích velmi obratně – snadno navazují kontakty, dovedou se vcítit se do druhého a získat jeho důvěru, dokáží dosáhnout svého záměru.

Úroveň obecné inteligence se vyjadřuje tzv. inteligenčním kvocientem (**IQ**), jehož hodnota se s věkem může částečně měnit. IQ vyjadřuje poměr mentálního a chronologického (kalendářního) věku a lze ho měřit pomocí testů inteligence. Rovná-li se mentální věk věku chronologickému, hovoříme o průměrné inteligenci (IQ 90 -110).

Tvořivost

Tvořivost neboli **kreativita** je souhrn vlastností osobnosti, které se projevují jako schopnost tvořivě jednat, tvořivě řešit problémy a nacházet nová neobvyklá řešení. Tvořivý jedinec je činorodý, vynalézavý, nápaditý, vnímavý, hravý a má **originální** nápady, které jsou zároveň smysluplné a užitečné. Tvořivost má svůj význam ve všech

oblastech lidských činností a je zdrojem jejich pokroku. Tuto schopnost lze u jedince rozvíjet vhodným pedagogickým působením.

1.3 Motivační struktura osobnosti

Přejeme-li si pochopit lidské jednání, musíme znát jeho *motivy* (z lat. *motus* - pohyb), tzn. *pohnutky, hybné síly*, které člověka vedou k určitému jednání a aktivitě, k určitému cíli. Lidských motivů je mnoho a jsou mezi sebou různě propojeny. Základními motivy každého jedince jsou primární potřeby, tj. potřeby nejnaléhavější, které – nejsou-li uspokojeny – ovládají naše prožívání a jednání. Od primární potřeb jsou odvozeny další motivy, a to zájmy a postoje.

Primární potřeby

Primární lidské potřeby lze třídit na *fyziologické a psychologické*. Na uspokojení základních fyziologických potřeb (potřeby vody a potravy, potřeby spánku) je závislý život jedince. Z fyziologických potřeb je pro psychologii osobnosti – z hlediska individuálních rozdílů mezi lidmi – důležitá zejména sexuální potřeba, neboť její význam a intenzita se v životě jednotlivých lidí liší.

Z psychologických potřeb hrají u každého jedince významnou roli především *potřeba sebeprosazení, potřeba bezpečí, potřeba společnosti, agresivita a potřeba pečovat o druhé*.

Zájmy

Zájem chápeme jako specifický druh motivů, projevující se kladným vztahem k určité činnosti nebo činnostem. Zájmy jedinec uspokojuje vykonáváním příslušných činností (hraním na hudební nástroj, malováním, četbou). Zájmy člověka mohou být přechodného nebo trvalého charakteru a je možné je záměrným působením ovlivnit – rozvíjet, prohlubovat nebo naopak oslabovat.

Postoje a hodnotové orientace

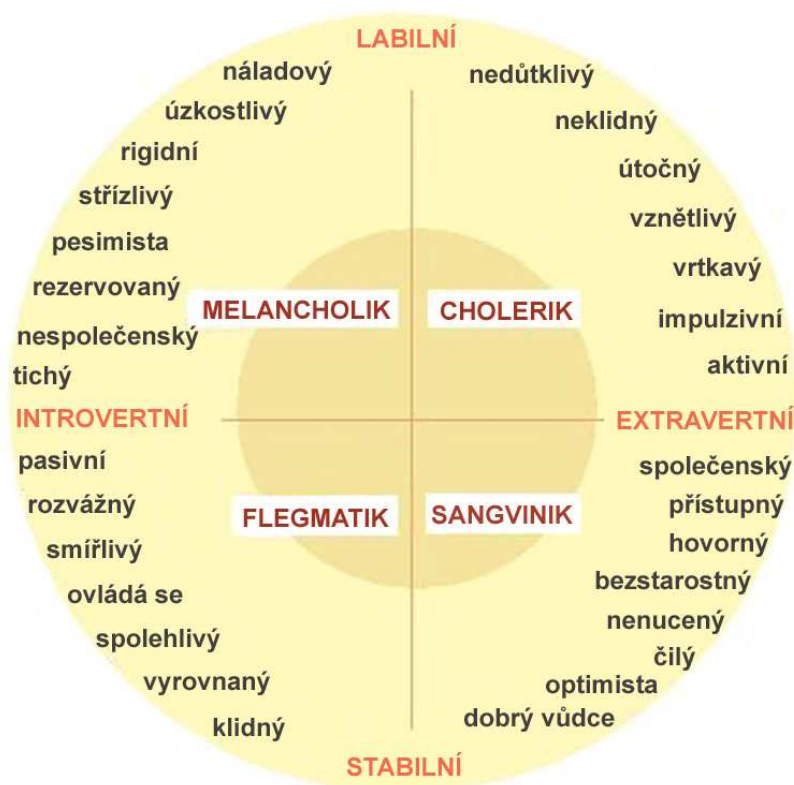
Postoje představují vztah jedince k jednotlivým objektům, jevům, činnostem, událostem či lidem a odrážejí se v jeho chování a jednání. Mohou se týkat všedních událostí nebo mohou mít obecnější povahu, jako např. postoj ke zdravému životnímu stylu, k životnímu prostředí, k umění, ke vzdělání, ke spravedlnosti nebo svobodě. Tyto obecné postoje nazýváme *hodnotami* nebo *hodnotovou orientací jedince*.

Lidé se od sebe v postojích a hodnotách velmi liší. Hodnoty, které jsou pro určitého člověka významné, a které vyznává, mají *normativní charakter*, tzn., že je jedinec

považuje za důležité a mravné pro všechny. Např. ekonomicky smýšlející člověk nechápe jedince, kteří zbytečně plýtvají, a esteticky zaměřený člověk naopak nechápe ty, kteří umění nepřikládají zvláštní význam. (Říčan, 2007, s. 91 – 92, 100, 103 – 106)

1.4 Osobnostní testy

Individuální rozdíly mezi lidmi můžeme zjišťovat prostřednictvím *osobnostních testů*. Lze použít např. osobnostní testy H. J. Eysencka, resp. jeho dvojice rysů extraverte – introverte a stabilita – labilita, které umožňují rozlišit čtyři odlišné typy osobnosti: *stabilní/labilní extravert* nebo *stabilní/labilní introvert*. Tyto typy poměrně dobře odpovídají osobnostním typům *sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik* (viz také kap. 1.1 Temperament):



Obr. 2.1 Typy osobnosti podle H. J. Eysencka (Čáp, Mareš, 2001)

Pomocí šestnáctifaktorového osobnostního dotazníku R. B Cattella lze dále stanovit šestnáct základních vlastností osobnosti neboli osobnostních rysů (např. bezprostřednost, inteligenci, citovou zralost, nadšenost, svědomitost, soběstačnost či průbojnost). Velmi uznávaným systémem je tzv. *Big Five* autorů Costa a McCrae, který zjišťuje pět obecných faktorů osobnosti: *Neuroticismus* (náchylnost k obavám, strachu,

depresi, smutku), *Extraverzi* (vřelost, družnost, energičnost), *Otevřenost ke zkušenosti* (vnímavost, zvědavost, představitivost), *Vstřícnost* (upřímnost, altruismus, ohleduplnost) a *Svědomitost* (pořádkumilovnost, vytrvalost, rozvážnost, spolehlivost).
(Říčan, 2007, s. 113 – 117; Čáp, Mareš, 2001, s. 158)

2. Charakteristika rysů osobnosti učitele

2.1 Rysy osobnosti učitele

Snahy vymezit důležité rysy osobnosti učitele provázejí učitelské povolání řadu let. Již v 19. století byly za významné osobnostní rysy považovány *motivace k povolání, talent k povolání a kognitivní vybavenost* (Průcha, 1997). Ve 20. století byla v oblasti osobnostních charakteristik učitelů realizována řada výzkumů usilujících o to, zjistit, zda je na učitelových vlastnostech závislá kvalita a výsledky vyučování. V souvislosti s tím uvádí J. Průcha (1997, s. 183 – 184) přehled nejdůležitějších charakteristik osobnosti učitele podle Windhama (1988), kterými jsou: *stupeň učitelovy kvalifikace* (dosažené vzdělání), *rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnost a postoje*. Zároveň však upozorňuje, že ne u všech charakteristik byl empirickými výzkumy prokázán jejich přímý vliv na učební výsledky žáků. Význam některých charakteristik naopak potvrzen byl, např. verbální (komunikační) schopnost učitele přímo ovlivňuje učení žáků (o pedagogické komunikaci více v kap. 3.1).

Průcha (1997, s. 186 – 187) dále uvádí teze o učitelích uveřejněné L. W. Andersonem a R. B. Burnsem v jejich odborné publikaci *Výzkum ve třídách* (Research in Classrooms, 1989), podle kterých:

- Neexistuje univerzální definice dobrého učitele, protože žádný učitel nemůže rovnoměrně splňovat celý rozsah profesních činností, které povolání učitele obnáší.
- Osobnostní a profesní charakteristiky učitelů (zájmy, postoje, hodnotová orientace, očekávání) jsou navzájem velmi odlišné a nemají na efektivnost výuky významný vliv.
- Charakteristiky učitelů ovlivňují prospěch žáků spíše nepřímou (charakteristika učitele může např. ovlivnit jeho chování k žákovi, které zase může mít vliv na jeho prospěch).
- Učitelé ve své profesní dráze procházejí odlišnými etapami, od etapy začátečníka po etapu experta, v jejichž průběhu se mění i některé jejich osobnostní charakteristiky (věk, zkušenosti).

Za důležité rysy osobnosti pedagoga, které mohou přispívat k úspěšnému vykonávání učitelské profese, lze pokládat mj. *sebeovládání*, tj. schopnost projevovat emoce v přiměřené míře, chovat se vyrovnaně a zvládat problematické situace bez

projevů agresivity (např. adekvátně reagovat v emocionálně vypjatých situacích); *sebedůvěru* – víru v sebe sama a ve své schopnosti a *svědomitost*, tzn. úsilí o to, pracovat co nejlépe, spolehlivě, vytrvale a též efektivně organizovat svůj čas. Vzhledem k povaze povolání učitele mají svůj význam také *družnost*, tj. vlastnost být přívětivý, přátelský a komunikativní, *otevřenost* – zejména ochota být otevřený novým metodám a postupům, být iniciativní a schopný přizpůsobit se novým požadavkům a konečně *vnímavost* – dovednost být vnímavý k dění kolem sebe, zajímat se o problémy žáků a citlivě přistupovat k jejich řešení. Neméně důležitý je kladný vztah k lidem projevující se mj. vstřícností, pochopením a ochotou pomáhat druhým.

2.2 Typologie osobnosti učitele

Učitel svou osobností a svým výchovným působením ovlivňuje vývoj dětí a dospívajících. Základním úkolem učitele je žáky *vzdělávat* (tzn. předávat jim vědomosti, učit je potřebným schopnostem, dovednostem a způsobům myšlení) a *vychovávat* (tzn. rozvíjet jejich zájmy, formovat postoje a charakter). Plnit obě tato očekávání je obtížné.

Podle švýcarského psychologa Ch. Caselmanna lze rozlišit dva typy učitelů: První typ – *logotrop* – je učitel zaměřený na obor. Logotrop usiluje o to, vzbudit v žácích zájem, nadchnout je pro svůj obor a předat jim ze svého oboru co nejvíce informací. Logotrop umí učivo srozumitelně vykládat, avšak méně se zajímá o žáky samotné, o jejich osobnost, problémy apod., nemá pro ně dostatek pochopení, mívá s nimi více kázeňských problémů a jejich vlastní názory uznává málo. Druhý typ – *paidotrop* – je učitel zaměřený na žáka. Paidotrop má velký výchovný vliv, podílí se na utváření žákovy osobnosti, je schopný vcítit se do jeho situace, snaží se mu porozumět a pomoci nejen se školními problémy, ale i s osobními starostmi. Jeho vztah k žákům je založený na důvěře a pochopení. Někdy však může být paidotrop až příliš mírný a může nepřiměřeně snižovat své požadavky na žáky. (Čáp, Mareš, 2001, s. 264 – 265)

Z hlediska výchovného působení lze podle J. Čápa a J. Mareše (2001, s. 325 – 326) rozlišit 3 typy učitelů s následujícími styly výchovy: se stylem autokratickým, liberálním a integračním (demokratickým).

Autokratický učitel (silné řízení)

Učitel s *autokratickým stylem výchovy* přesně plánuje a řídí činnost žáků, nevyžaduje od nich samostatnost, neponechává jim prostor pro vlastní iniciativu a

alternativní nápady odmítá. Žák je zde objektem učitelova působení, jeho jediným úkolem je pasivně přijímat informace, pracovat a plnit úkoly podle vydaných pokynů a příkazů. Autokratický učitel žákům nedůvěřuje, vyžaduje od nich přísnou kázeň, přehlíží jejich přání a potřeby, často trestá a zakazuje.

Liberální učitel (slabé řízení)

Liberální učitel nemá autoritu, a tak ani průběh hodiny nemá pevně ve svých rukou – chová se nejistě a neudrží kázeň. Dále má na žáky nízké požadavky a nekontroluje jejich plnění.

Liberální učitel se záporným emočním vztahem je lhostejný k žákům, k problémům i konfliktům ve třídě a k dění kolem sebe vůbec. Žáci takového učitele nezajímají a unavují.

Liberální učitel s kladným emočním vztahem má porozumění pro žáky i jejich nedostatky, nekontroluje však plnění již tak malých požadavků, které na ně klade. V důsledku toho podávají žáci zbytečně nižší výkony než jakých jsou schopni.

Můžeme se setkat také s učitelem, který střídá oba uvedené styly, potom hovoříme o rozporném autokraticko-liberálním stylu.

Demokratický učitel (střední až zesílené řízení)

Učitel s **integračním** (nebo také *demokratickým*) **výchovným stylem** považuje žáky za své partnery, důvěřuje jim a respektuje je. Vhodnými způsoby formuje jejich osobnost, chová se klidně, sebejistě a ve třídě vytváří pozitivní klima. Od žáků požaduje aktivitu, oceňuje jejich snahu a nové nápady, podporuje jejich individualitu a samostatnost. Učitel s integračním stylem klade na žáky přiměřené požadavky a kontroluje jejich plnění. Příkazů používá málo, namísto kárání děti povzbuzuje, motivuje, umí klást vhodné otázky a vést děti k zamyšlení. Demokratický učitel je ceněn pro své znalosti, spravedlivý přístup a schopnost porozumět a pomoci žákům.

Integrační styl se zdá být nejlepší variantou výchovného působení na žáky, neboť je učitel vnímá jako partnery a k jako takovým k nim přistupuje.

Uvedené typologie mohou učiteli posloužit při sebereflexi, jelikož popisují jak pozitivní, tak negativní stránky jednotlivých přístupů k žákům a jejich výchově. Učitel může svůj výchovný styl porovnat s charakteristikami učitelů v typologiích, kriticky jej zhodnotit a uvědomit si jeho přednosti a nedostatky.

2.3 Vyučovací styly učitelů

Každý učitel přistupuje k vyučování jinak a dává přednost jinému způsobu výuky neboli vyučovacímu stylu. Do něj se promítají osobní vlastnosti učitele, jeho hodnoty, postoje, znalosti a životní zkušenosti.

Učitelé mohou využívat formální či neformální výukový styl (Fontana, 1997, s. 367): Ve *formálním výukovém stylu* je kladen důraz na daný předmět, přičemž učitel ve vyučovacích hodinách využívá především výklad a úkoly žákům přímo zadává. V *neformálním výukovém stylu* je kladen důraz na děti a jejich potřeby. „Neformální“ učitel rozvíjí tvořivost a odpovědnost dětí a ponechává v hodinách prostor pro jejich iniciativu. Oba přístupy je vhodné kombinovat.

D. Fontana (1997, s. 368) dále uvádí direktivní a indirektivní styl Flanderse a více – méně iniciativní styl Leikarta: Využívá-li učitel *indirektivní styl*, znamená to, že při výuce žáky chválí, povzbuzuje a je otevřený jejich nápadům. To vše ve výsledku zvyšuje jejich výkonnost. Naopak využívá-li *direktivní styl*, má tendenci žáky řídit, napomínat a kritizovat. Nakonec lze uvést *více - méně iniciativní styl*. Je-li učitel vysoce iniciativní, je schopen přizpůsobovat své metody jak potřebám jednotlivých žáků, tak vyučovacímu předmětu. Je ochotný dětem naslouchat a využívat jejich dovednosti a schopnosti. Vysoce iniciativní učitel je schopen udržovat zájem žáků, rozvíjet jejich sebedůvěru a schopnost samostatně se rozhodovat a řešit problémy.

G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008) vymezují jiné typy vyučovacích stylů. Podle toho, jaká pozornost je věnována metodám vyučování, potřebám žáků, učivu, cílům vyučování a interakci mezi učitelem a žáky, rozlišují mezi exekutivním, facilitačním a liberálním vyučovacím stylem:

Exekutivní styl

Exekutivní styl pohlíží na učitele jako na manažera, který připravuje učivo pro žáky; volí formy a metody výuky, s jejichž pomocí žákům učivo co nejefektivněji zprostředkuje; rozhoduje se, kolik času bude jednotlivým učebním úlohám věnovat (tzv. timemanagement) a čeho jimi lze dosáhnout. Vše musí udělat tak, aby žáci učivo co nejlépe porozuměli. Při výuce pak tyto plány upravuje a přizpůsobuje reálné situaci a řídí práci žáků – dává organizační pokyny, sleduje, kdo látku nepochopil nebo kdo z různých důvodů nepracuje. Exekutivní styl klade důraz na čas, který je věnovaný *aktivnímu učení* žáků, neboť čím více času žáci učením stráví, tím více se toho naučí. To úzce souvisí s cílem tohoto vyučovacího stylu, kterým je, aby žák pod vedením učitele

získával z rozmanitých zdrojů (např. z výkladu učitele, filmů, učebnic či pracovních sešitů) co nejvíce **znalostí**. Znalosti jsou chápány jako objektivní informace, které je nezbytné ověřovat (písemnými testy, zkoušením aj.).

Z uvedeného vyplývá, že „*exekutivní styl nejvíce zdůrazňuje metody a učivo, klade relativně menší důraz na vnímání potřeb žáků, stanovování cílů a pěstování přátelských vztahů se žáky*“ (cit. dle: Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 29).

Facilitační styl

Ve **facilitačním stylu**, vycházejícím z humanistické psychologie, je upřednostňována **osobnost žáka**. Učivo na rozdíl od exekutivního stylu není nejvyšším cílem, ale prostředkem, který pomáhá žákovi osobnost rozvíjet. Facilitační styl bere v úvahu vlastnosti a charakterové rysy žáka, jeho potřeby, zájmy a rovněž životní podmínky, v nichž vyrůstá. Respektuje také znalosti a životní zkušenosti, které žák získává mimo školu. Učitel pomáhá žákům tyto zkušenosti využívat a propojovat s novými poznatky, které přináší vyučování a škola vůbec. Hlavní úlohu v tomto stylu hraje tudíž i *interakce* mezi učitelem a žáky.

Facilitační styl věnuje pozornost i nové součásti vyučování – multikulturalismu: Učitel usiluje o to, aby si žáci uvědomili svoji jedinečnost a odlišnost od druhých, aby však tuto odlišnost a rozmanitost mezi lidmi – ať v rase, etniku, kultuře, pohlaví nebo sexuální orientaci – také respektovali a vnímali jako něco, co obohacuje je samotné. Cílem vyučování je, aby žáci poznávali sebe samé a uvědomovali si svoji cenu jako plnohodnotné osobnosti a lidské bytosti. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 39 – 42, 52 – 54)

Liberální styl

V **liberálním vyučovacím stylu** je kladen důraz na *vzdělávací cíle a učivo*, neboť znalost učiva pomáhá rozvíjet **lidského ducha**. Učitel usiluje o to, vzbudit v žácích zvědavost a touhu poznávat, zároveň podporuje jejich tvořivost a představivost. Aby byl v tomto úspěšný, musí podle toho i vystupovat – musí být schopný kriticky myslet, hledat pravdu, požadovat důkazy pro vyslovená tvrzení, rovněž být žákům morálním vzorem a respektovat názory a představy druhých. Jen tak se mu může podařit podnítit takové vystupování i u svých žáků.

Významným prvkem liberálního vyučování je i výchova k odpovědnosti, demokratickým ideálům a citlivosti k sociálním otázkám. Učitel s liberálním výukovým stylem „*usiluje o výchovu ušlechtilé a kompetentní osobnosti. Východiskem jsou mu poznatky, které lidstvo získávalo po tisíce let*“ (cit. dle: Fenstermacher, Soltis, 2007, s.

61). Obsah vzdělávání by proto měl pokrývat všechny oblasti poznání (historii, náboženství, umění). Tím se liberální styl výrazně liší od facilitačního, kde jsou spíše respektovány osobní zájmy žáka. Nabyté znalosti pomáhají žákovi rozumět světu kolem sebe a využít příležitostí, které mu nabízí. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 59 – 70)

Představení rozdílných vyučovacích stylů nám umožňuje jejich krátké zhodnocení. Z hlediska toho, co je pro učitele ve výuce nejpodstatnější, lze posuzovat mezi exekutivním, facilitačním a liberálním stylem. Exekutivní styl vyhovuje podmínkám v běžné škole, kde je důležité do učebního procesu zapojit všechny žáky a průběžně kontrolovat jejich činnost. Tento vyučovací styl umožňuje ověřit, zda žáci pochopili, co jim učitel vyložil a v neposlední řadě žáky efektivně připravuje na přijímací řízení na střední školu. Nevýhodou je, že věnuje méně pozornosti individuálním rozdílům mezi žáky a jejich osobnostnímu rozvoji, což by k náplni vzdělávání na základní škole mělo patřit také. Tomu věnuje značnou pozornost naopak facilitační styl, který rozvíjí žákovu osobnost a buduje jeho porozumění a toleranci k druhým. Na druhou stranu je problémem tohoto vyučovacího stylu nejen to, jak velkou volnost dát žákům ve výběru toho, co je zajímavé, příp. jak to nejlépe realizovat ve třídě o dvaceti žácích, ale také do jaké míry respektovat jejich rozhodnutí, která mohou být nesprávná. Poslední z vyučovacích stylů (liberální) usiluje o výchovu vzdělané osobnosti, která dokáže vidět pravdu, vnímat krásu, rozlišit mezi dobrem a zlem, samostatně se rozhodovat a v okamžiku rozhodnutí se přiklonit na stranu dobra. Mít tyto ideály neustále na paměti a začlenit je do vyučování vyžaduje od učitele značné úsilí a ne vždy to musí být to nejpodstatnější, na co se ve výuce zaměřit.

Jaký z vyučovacích stylů učitel upřednostní, závisí především na tom, v čem vidí smysl učitelského poslání – zda v tom, předat žákům co nejvíce znalostí, aby byli úspěšní v dalším studiu, nebo rozvíjet jejich osobnost a zájmy a učit je vážit si sebe samých, nebo probouzet v nich svobodomyšlného ducha.

Ať tak či tak, učitel se nemusí striktně držet jednoho stylu, vždy má možnost volit mezi nimi podle toho, jak to situace nebo okolnosti vyžadují.

3. Kompetence učitele

Pojem kompetence chápeme nejčastěji jako dovednost, způsobilost či schopnost. Být k něčemu kompetentní znamená být schopný, oprávněný něco vykonávat, např. profesi. Prostřednictvím *kompetencí učitele* tak můžeme definovat, co je důležité pro to, aby učitel vykonával svoji profesi kvalitně, tj. aby byl dobrým učitelem.

Jednu z možných definic profesních kompetencí učitele uvádí J. Průcha: „*Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. ... Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence ...*“ (Průcha a kol., 1996, s. 110, cit dle: Vašutová, 2007, s. 28).

Odborníci vymezují různé kompetence, které považují pro výkon učitelského povolání za nezbytné, ovšem v řadě z nich se shodují. Např. B. Kraus (1998, s. 152 – 154) uvádí 3 oblasti kompetencí učitele, a to *pedagogickou, specializační* (předmětovou) a *sociální*. Vedle dílčích činností učitele spadajících pod tyto tři kompetenční oblasti, jako jsou příprava na vyučování, organizace výuky a práce žáků, volba didaktických metod, interpretace učební látky či komunikace s žáky, sem patří i vedení žáků k pro život důležitým hodnotám: zdravému životnímu stylu, empatii, altruismu a principům demokracie.

V. Spilková (1997, s. 62) uvádí jako uznávané kompetence kompetenci *odborně předmětovou, pedagogickou a psychodidaktickou*. Ovšem upozorňuje, že kompetence odborně předmětová, která byla dříve považována za jednu z nejdůležitějších, dnes ustupuje do pozadí a větší význam je přikládán posledním dvěma jmenovaným. Ve stejné publikaci uvádí V. Spilková jako důležité kompetence také *kompetenci komunikativní, organizační a řídicí, diagnostickou a intervenční* (tzn. schopnost rozpoznat problém žáka a umět mu pomoci), dále *kompetenci poradenskou a konzultativní a kompetenci reflexe vlastní činnosti*.

Kompetence učitele lze podle J. Vašutové (2007, s. 30 – 33) odvodit od cílů vzdělávání a funkcí školy. Základní funkce školy jsou funkce *kvalifikační* (tzn. připravit žáky pro studium či profesi), *socializační* (tzn. předávat žákům morální hodnoty, formovat jejich postoje, učit je ohleduplnosti, solidaritě a spolupráci), *integrační* (tzn. učit žáky orientovat se ve složité moderní společnosti, vést je k toleranci k cizím kulturám či k ochraně životního prostředí) a *personalizační* (tzn. pomáhat rozvíjet

žakovu osobnost, podporovat jeho individualitu). Jim odpovídají čtyři cíle neboli čtyři pilíře vzdělávání, a to 1. učit se poznávat, 2. učit se žít, 3. učit se jednat a 4. učit se být. Naplňovat tyto čtyři funkce školy - potažmo cíle vzdělávání - pomáhá učitelům řada s nimi souvisejících kompetencí, které získává během studia a dále prohlubuje v průběhu pedagogické praxe. Jsou to např. *kompetence pedagogická, komunikativní, prosociální, multikulturní a environmentální*.

Kompetence učitele jsou také úzce spojeny s tzv. profesním standardem učitele, tzn. s požadavky, které jsou na výkon učitelského povolání kladeny. Tomuto profesnímu standardu odpovídají následující kompetence, které by měly být (v různé míře) rozvinuty u každého učitele: 1. *kompetence předmětová*, 2. *didaktická/psychodidaktická*, 3. *pedagogická*, 4. *diagnostická a intervenční*, 5. *sociální, psychosociální a komunikativní*, 6. *manažérská a normativní* a 7. *profesně a osobnostně kultivující*. (Vašutová, 2007, s. 34)

B. Kraus i J. Vašutová přiřazují k uvedeným kompetencím ještě **kompetenci osobnostní**, kterou shodně považují za velmi důležitou: „*Jde především o schopnosti sociability (vnímavosti pro různé situace a různá prostředí), sebekontroly a sebeovládání, emoční stabilitu. Důležitá je také rozhodnost, důslednost, kladné sociální ladění, schopnost empatie a také značná míra kreativity*“ (cit. dle: Kraus, 1998, s. 154).

Z. Helus (2001, s. 38 – 39) klasifikuje kompetence učitele do osmi kategorií, které souvisejí s úsilím modernizovat české základní vzdělávání. Tyto kategorie odpovídají probíhajícím změnám v českém školství a jsou v souladu s potřebami současné společnosti. Vedle základních kompetencí, tzn. 1. *kompetence pedologické* (vyjadřující dovednost učitele vytvořit vhodné podmínky k učení a pomoci žákovi, aby při učení využíval co nejlépe svých schopností), 2. *kompetence oborově didaktické* (spočívající ve vysoké odbornosti učitele v rámci příslušného předmětu a rovněž ve schopnosti odborné znalosti didakticky zpracovat a předat žákům), 3. *kompetence pedagogicko-organizační* (vyjadřující schopnost učitele řídit činnost žáků při výuce tak, aby bylo zajištěno efektivní pracovní klima) a 4. *kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe* (znamenající, že učitel je schopen reflektovat své jednání a jeho vliv na žáky, a případně jej upravit), uvádí další čtyři kompetence zaměřující se na podporu rozvoje žakovy osobnosti:

1. **Kompetence uvádět žáky/studenty do možností samostatného pohybu v informačních prostorech**, tzn. např. učit je využívat různé informační zdroje a média, pracovat s informacemi a vytvářet si na ně vlastní názor.

-
2. **Kompetence uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací**, tzn. rozvíjet vnímavost žáků pro dobro, pravdu, morální postoje apod.
 3. **Kompetence uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti** (partnerství, přátelství, občanství).
 4. **Kompetence uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým** (rozvoj osobnosti, seberealizace).

Pojetí kompetencí učitele se v průběhu času přirozeně mění, aby vyhovovalo aktuálním potřebám společnosti. Dnes, v tzv. společnosti *znalostní*, se ukazuje jako důležité nejen to, přinášet žákům nové informace, ale především učit je vyhledávat informace spolehlivé, ověřovat je, třídit, zpracovávat, interpretovat a vytvářet si na ně vlastní názor. Vedle toho je nezbytné rozvíjet osobnost žáků, motivovat je k celoživotnímu vzdělávání a vést je k důležitým životním hodnotám, občanské odpovědnosti a toleranci. To vše má učitel ovládající alespoň v určité míře popsané kompetence šanci ovlivnit. Profesní kompetence by měl učitel získávat v průběhu studia a dále rozvíjet při samotném výkonu tohoto povolání.

Kapitoly 3.1 a 3.2 se dále podrobněji věnují dvěma vybraným profesním kompetencím učitele. Jsou to (1.) kompetence komunikativní, kterou je možné pokládat za relevantní, neboť prolíná všemi činnostmi učitele, a (2.) kompetence reflexe vlastní činnosti, která pomáhá učiteli zkvalitňovat své vyučování.

3.1 Pedagogická komunikace a pedagogický takt (komunikativní kompetence)

Základním předpokladem učitelova výchovného působení je schopnost komunikovat. Komunikace mezi učitelem a žákem obvykle neprobíhá izolovaně od školní třídy. Tyto dvě složky od sebe naopak nelze oddělit, neboť hovoří-li učitel k jednomu žákovi - chválí jej nebo napomíná - sledují, vnímají a hodnotí to ostatní žáci a jsou tím ovlivňováni (Čáp, Mareš, 2001, s. 268 – 269). Hovoříme zde o **pedagogické komunikaci**, tj. „komunikaci, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat“ (cit. dle: Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24).

V pedagogické komunikaci se předávají informace kognitivní (poznatky), afektivní a regulační (vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu apod.) a užívají se přitom verbální i nonverbální prostředky. Každý učitel komunikuje s žáky jinak – obecně lze říci, že učitelé komunikují častěji s oblíbenými a dobře prospívajícími žáky, protože komunikace s hůře prospívajícími žáky je obtížnější (čímž se ale paradoxně jejich

komunikační schopnosti ještě zhoršují). Děti tyto rozdíly velmi dobře vnímají a poznají, jaký vztah učitel ke kterému žákovi má. (Čáp, Mareš, 2001, s. 268 – 269)

Na častost a kvalitu pedagogické komunikace má vliv i vzdálenost mezi učitelem a žákem a místo, kde žák ve třídě sedí. Podle toho mluví učitel s některými žáky častěji než s jinými. Atwoodová a Leitnerová (1985) hovoří o tzv. *zóně aktivní účasti*, kde je komunikace nejbohatší (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 49 – 50). Ví-li učitel o výše popsaných problémech, může podle toho upravit své jednání a střídat rozmístění žáků ve třídě tak, aby zapojil do komunikace všechny žáky.

Pedagogická komunikace se může odehrávat min. na třech úrovních: může být detailně či rámcově připravená a nepřipravená. Na rozdíl od *detailně připravené* komunikace, jejíž průběh je předem dokonale promyšlen, v komunikaci *připravené rámcově* využívá učitel svých předchozích zkušeností, na jejichž základě je schopný řešit problém nebo odhadnout, jak se situace bude vyvíjet. V případě *nepřipravené komunikace* se učitel setkává s neobvyklými situacemi (často plnými emocí), na které se nelze dopředu připravit. Dokáže-li se z nich učitel poučit, umožní mu to v budoucnu v podobné situaci správně zareagovat.

Při pedagogické komunikaci je nezbytné **dodržovat** určitá **pravidla**, aby spolupráce mezi žáky a učiteli probíhala bez větších problémů. Řada komunikačních pravidel je dána školou nebo normami chování ve společnosti (nemluvit bez vyzvání, neskákat druhému do řeči), další musí stanovit samotný učitel. To má svůj význam zejména při jiných formách práce než je frontální vyučování (např. při skupinové práci). Těchto pravidel má být podle J. S. Cangelosiho nejvýše 10, aby si je žáci lépe pamatovali, a mají omezit vyrušování ostatních, usnadnit spolupráci, zajišťovat příjemné klima ve třídě a zdvořilé chování mezi žáky. Komunikační pravidla může učitel formulovat společně s žáky, což s sebou podle M. Havlíkové nese jednoznačnou výhodu: Žáci je nevnímají jako omezení zvnějšku, neboť je sami pomáhali vytvořit. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26 – 35)

V rámci pedagogické komunikace je nezbytné rozvíjet **komunikační kompetenci žáka**. Dobrý učitel by proto měl povzbuzovat děti k mluvení: k vyjadřování vlastních myšlenek, pocitů, postojů a ke kladení otázek. A naopak i učitel by měl klást otevřené, motivující otázky a poskytnout žákům dostatek času na rozmyšlení odpovědi. Většinou však učitelé kladou *otázky věcné*, které vyžadují pouze vybavení vědomosti a její prosté sdělení, nikoli formulování vlastních myšlenek vlastními slovy. Podle výzkumů si navíc značnou část těchto otázek musí učitel zodpovědět sám.

Při vyučování by měl učitel dětem trpělivě, pozorně a se zájmem naslouchat a dávat najevo, že stojí o vyslechnutí jejich názorů. Rovněž by měl naslouchat svým vlastním slovům, aby mohl posoudit, zda používá vhodné jazykové prostředky. Pomůckou mu může být zaznamenání hodiny na magnetofonový pásek a jeho následný poslech. (Fontana, 1997, s. 92 – 93, s. 96)

J. Mareš a J. Křivohlavý uvádějí možnosti pedagogické komunikace v rámci hromadného, skupinového a individualizovaného vyučování (1995, s. 39 – 48):

V hromadném vyučování lze použít:

1. **Sdělování:** Komunikace zde probíhá jedním směrem od učitele k žákům a má charakter prostého sdělování informací. Žáci jsou jen pasivními příjemci sdělovaného obsahu a nemají možnost vyjádřit svůj názor a rozvíjet komunikační dovednosti.
2. **Rozhovor se třídou:** Komunikace mezi učitelem a žáky je v tomto případě obousměrná, tzn., že oproti sdělování mají žáci možnost se pedagogické komunikace aktivně účastnit. Aby se rozhovor zdařil, je důležité jej předem rámcově připravit, navodit vhodnou atmosféru a rozhovor vést a usměrňovat požadovaným směrem. Otázky může klást učitel nebo žáci, druhá možnost je však méně častá. V případě ústního zkoušení hovoří učitel pouze s jedním žákem a ostatní žáci v roli pozorovatelů nemohou do dialogu vstupovat bez vyzvání.
3. **Rozprava ve třídě (diskuze):** V případě rozpravy probíhá komunikace nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem. Každý má možnost ujmout se slova a vyjádřit svůj názor. Důležité pro rozpravu je 1. vybrat vhodné téma, které provokuje k vyjádření svých zkušeností, vlastního stanoviska a obhájení svých názorů, 2. diskuzi přiměřeně řídit a 3. na závěr ji zhodnotit a ukončit.

Ve skupinovém vyučování je možné komunikovat *v páru* nebo *ve skupinkách* o 3 - 5 žácích, v nichž žáci rozvíjejí schopnost komunikovat, spolupracovat, volit vhodné metody práce a převzít odpovědnost za svou práci. Předem je nutné sestavit pracovní skupinu podle požadovaného úkolu, seznámit žáky s úkolem a cílem skupinové práce a také stanovit pravidla pro práci ve skupině a pro následné hodnocení.

V případě individualizovaného vyučování komunikuje učitel s žákem v přítomnosti ostatních žáků, kteří ale na rozdíl od zkoušení nemají roli diváků, neboť se věnují vlastní práci. Probíhající rozhovor se jich netýká. V jiném případě individualizované komunikace má žák k dispozici programovanou učebnici nebo jiné materiály.

Každá z uvedených možností má svá pro i proti. Učitel by proto měl volit takovou variantu, která nejlépe vyhovuje nastolenému tématu a znalostem, kterými žáci o daném tématu již disponují. Např. diskuzi zvolíme teprve poté, co jsou žáci s konkrétní problematikou důkladně seznámeni a jsou schopni hovořit o svých názorech a opírat se o objektivní informace. Vždy je však důležité vytvořit ve třídě příznivou atmosféru, ve které se žáci nebojí projevit a ptát se, když jim něco není jasné nebo si nevědí rady.

V pedagogické komunikaci se také projevuje *pedagogický takt*, tj. sociální dovednost, kterou si učitel osvojuje v průběhu pedagogické praxe. Jedná se o druh zpětné vazby – učitel sleduje a vnímá signály ve třídě, zpracovává je a následně podle nich vhodně reaguje a upravuje své jednání. Učitel s pedagogickým taktem včas pozná, že žáci nerozumí výkladu, nestíhají zapisovat poznámky, přestávají se soustředit, klesá jejich pozornost nebo jsou unavení. Podle toho zvolí vhodný postup: látku důkladněji vysvětlí, zpomalí tempo výkladu, zařadí odpočinkovou činnost nebo přestávku. Pedagogický takt je empatie, porozumění a ohleduplnost k druhým a jejich potřebám. (Čáp, Mareš, 2001, s. 268 – 269)

3.2 Kompetence reflexe vlastní činnosti

Reflexe a hodnocení vlastního vyučování by měly být součástí činností, které učitel pravidelně vykonává, neboť mu umožňují rozvíjet své vyučovací dovednosti, potažmo zlepšovat svoji práci. Předpokladem úspěšného rozvíjení takových dovedností je ochota učitele *učit se ze zkušenosti*. G. Petty (1996, s. 363 – 364) vysvětluje učení ze zkušenosti na základě *zkušenostního učebního cyklu*, který má 4 fáze:

1. *Konkrétní zkušenost*, tzn. zkušenost, kterou učitel získává v průběhu vyučování.
2. *Reflexe zkušenosti*: Zde učitel svoji zkušenost hodnotí a zjišťuje, v čem byl úspěšný a v čem nikoliv. V každém případě by k sobě měl být upřímný – přiznat si úspěchy, ale i chyby.
3. *Abstraktní konceptualizace*: V tomto stadiu hledá učitel příčiny toho, proč byl v určité činnosti úspěšný a v jiné neúspěšný. Klade si otázky jako např. „Proč se vydařila druhá část hodiny lépe než první?“
4. *Plán aktivního experimentování*: V poslední fázi zkušenostního učebního cyklu by měl být učitel schopen říct, co se ze zkušenosti naučil a co by mohl v budoucnu dělat jinak (např. použít novou vyučovací metodu).

Ch. Kyriacou (1996) doporučuje učiteli, aby si při hodnocení své práce nejprve stanovil oblasti, o kterých si myslí, že vyžadují zdokonalení, a na které se tudíž bude soustředit. Vycházet přitom může z konkrétních nedostatků, se kterými se ve vyučování potýká – mohou to být nesoustředěnost nebo nízká aktivita žáků, málo skupinových prací či špatné plánování vyučovacích hodin. Následujícím krokem je sběr dat. Shromážděná data poskytnou učiteli užitečné informace o tom, jak probíhá jeho současná činnost ve třídě, a mohou mu pomoci uvědomit si, v čem přesně dělá chyby nebo co by bylo dobré zdokonalit. Vhodných metod sběru dat je několik, Ch. Kyriacou uvádí následující:

1. *Deník*: Zápis do deníku může učitel udělat vždy po skončení vyučovací hodiny nebo školního dne. Zapsané postřehy mu pomohou odhalit, na které činnosti se ve snaze o zlepšení zaměřit. G. Petty (1996, s. 366) doporučuje vytvořit si formulář a do něj zapisovat údaje o vyučovací hodině - použité vyučovací metody, pomůcky, aktivita žáků, komunikace s žáky atd.
2. *Pořízení záznamu hodiny*: Auditivní či audiovizuální zaznamenání vyučovací hodiny dává učiteli možnost všimnout si detailů, které by jinak neodhalil, např. nesprávného držení těla a řeči těla vůbec nebo příliš hlasitého/tichého projevu.
3. *Zpětná vazba od hospitujícího kolegy*: Hospitujícímu kolegovi je vhodné předem objasnit, na co se má při vyučovací hodině soustředit, tzn. na co se bude zpětná vazba vztahovat. Získané informace mají mít popisný charakter. Pokud mají charakter hodnotící, musejí pocházet od spravedlivého a nezaujatého pozorovatele, ke kterému má učitel důvěru.
4. *Zpětná vazba od žáků*: Zpětnovazební informace může učitel od žáků získat např. prostřednictvím dotazníku nebo diskuze. Takto získané informace mohou být pro učitele zajímavým přínosem, a proto by se neměl bát tento druh sběru dat využívat.

Učitel se přirozeně nemusí omezovat pouze na jednu metodu sběru dat, může je naopak kombinovat. Analýza zpětné vazby (shromážděných informací) mu umožní navrhnout řešení zjištěných nedostatků a poté, co jej uvede do praxe, vyhodnotí, zda se ukázalo jako efektivní. (Kyriacou, 1996, s. 139 – 140, 143 – 144)

4. Vlastnosti dobrého učitele

Stanovit profil dobrého a úspěšného učitele není jednoduché, protože každý učitel je jedinečná osobnost s individuálními vlastnostmi. Přesto o to usilují různé výzkumy osobnosti učitele. Např. výzkum P. A. Wittyho ze 40. let 20. století ukázal, že žáci nejvíce oceňují „...*demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost,*...“ (cit. dle: Čáp, Mareš, 2001, s. 266).

Výsledky výzkumu Rayense provedeného v USA (1960) ukázaly, že žáci na 1. stupni ZŠ vnímají jako nejdůležitější vlastnosti učitele *vřelost, pochopení, přátelskost, odpovědnost, vynalézavost a nadšení*. S věkem žáků však význam těchto vlastností klesá, a tak je na 2. stupni ZŠ základem úspěšnosti učitele pravděpodobně *znalost příslušného oboru a didaktické dovednosti*. Z výzkumu Rosenshinea (1970) vyplývá, že jednou z důležitých vlastností je i schopnost nebyt nadmíru kritický k výkonům žáků, neboť v důsledku přehnané kritiky mohou děti časem podávat nižší výkony, než jakých by ve skutečnosti byly schopny. Podle jiných výzkumů je zřejmé, že úspěšnější jsou učitelé, kteří se na vyučování pečlivě připravují. (Fontana, 1997, s. 364 – 365)

Podle výsledků výzkumu S. Bendla (2001), realizovaného na 2. stupni základních škol, jsou žádanými vlastnostmi učitelů také *láska, přísnost a zajímavá výuka*. Žákům vadí nekázeň, která je v současné době ve školách běžná a jsou názoru, že kázeň by měla být zpřísněna. Podle autora výzkumu žáci požadují *přísného, důsledného* a zároveň *sebevědomého* učitele, který má smysl pro humor, má žáky rád a záleží mu na nich. (Průcha, 2002, s. 61)

J. Čáp a J. Mareš (2001, s. 269) uvádějí jako klíčové vlastnosti učitele *humánní vztah k dětem, empatii, porozumění, snahu pomoci, kladný emoční vztah a afiliaci (družnost, navazování kladných sociálních kontaktů)*. Podle amerických profesorů pedagogiky G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise patří mezi vlastnosti zásadní pro dobré vyučování *„schopnost aktivně naslouchat, být čestný a poctivý, být skeptický k tvrzením, která nejsou podložena důkazy, projevat respekt k rozdílu mezi lidmi, poskytovat kritiku takovým způsobem, aby nepodřývala iniciativu a aktivitu, aby žákovi pomáhala a neodrazovala ho od dalších (i neúspěšných) pokusů“* (cit. dle: Fenstermacher, Soltis, 2007, s. 63 – 64).

K důležitým vlastnostem a dovednostem učitele, popsaným v následujících kapitolách 4.1 – 4.7, patří autorita, citová stabilita, smysl pro humor, schopnost vytvářet

ve třídě pozitivní klima, být tvořivý, přizpůsobivý a jednat asertivně. Některé pomáhají učitelé vést třídu a získat respekt a důvěru žáků, jiné jednat s nimi otevřeně a přímočaře, být spravedlivý a do výuky vnášet humor a nové, tvůrčí prvky.

4.1 Autorita

Autoritu učitele rozlišujeme dvojí: **formální a přirozenou**. Formální autorita „je garantována prostřednictvím pracovního řádu učitelů vymezující pracovní povinnosti a míru zodpovědnosti, dále školního řádu, který stanoví pravidla školního chování žáků a sankce proti jeho porušení, klasifikačního řádu (nebo jiných nástrojů hodnocení) a hierarchií vztahů nadřízený – podřízený“ (cit. dle: Vašutová, 2007, s. 44 – 45). Na formální autoritu je kladen větší či menší důraz podle typu školy (tradiční vs. alternativní škola). O formální autoritu nemusí učitel usilovat, neboť vyplývá z jeho role.

Mít přirozenou (osobní) autoritu znamená být respektován a uznáván svými žáky. Přirozenou autoritu učitele podporují následující projevy a činy: pozitivní vztah ke svému předmětu, vytváření příznivého klimatu ve třídě, spravedlivé hodnocení, demokratický přístup k žákům, schopnost řešit rozpory, smysl pro humor, optimismus, dobrá orientace v politickém a kulturním dění a další. (Vašutová, 2007, s. 45)

Osobní autorita je důležitým předpokladem, aby výuka probíhala úspěšně. Někteří učitelé disponují přirozenou autoritou bez vyvinutí většího úsilí, většina si ji však musí nejprve vybudovat. Podle Ch. Kyriacoua (1996, s. 99 – 103) závisí budování přirozené autority na následujících čtyřech stránkách role učitele:

1. *Vyjadřování učitelova statusu*: Pro utváření autority je důležité jednat v souladu se svým postavením, tzn. projevovat se sebejistě a uvolněně, jednat rozhodně, řídit činnost žáků, rozhodovat o jejím zahájení a ukončení apod.
2. *Kompetentní vyučování*: Kvalitní výuka, ze které je zřejmé, že učitel disponuje vynikající znalostí svého předmětu, má opravdový zájem o svůj předmět a dobré organizační schopnosti, významně upevňuje jeho autoritu.
3. *Výkon manažerského řízení*: Dalším zdrojem autority učitele je jeho dovednost řídit třídu. To od učitele vyžaduje, aby byl schopen minimalizovat případná narušení a pokud se i tak vyskytnou, aby je dovedl rychle odstranit a výuka mohla dál hladce probíhat.
4. *Účinný přístup k nežádoucímu chování*: Při řešení nevhodného chování žáků je

nutné, aby učitel postupoval účelně a spravedlivě. Pomoci mu mohou jasně stanovená pravidla pro chování žáků (viz např. níže: metoda asertivní kázně Canterových).

4.2 Asertivita

Asertivita, tj. schopnost prosadit se a otevřeně vyjádřit své emoce, názory a požadavky bez toho, aniž bychom na druhé útočili nebo s nimi manipulovali, je důležitá sociální dovednost. Dovede-li ji učitel využívat v pedagogické praxi, umožní mu to lépe řešit konfliktní situace nebo jim předcházet a zároveň vést žáky k respektování druhých a jejich práv. Asertivní jednání lze využít nejen v kontaktu se žáky, ale i s jejich rodiči.

Asertivní model výchovy podporuje spolupráci, partnerské vztahy a vzájemnou toleranci mezi učitelem a žáky. Tento model se opírá o kombinaci přirozené a formální autority vyplývající z role učitele, o společně vytvořená pravidla a rovněž o užívání přiměřených odměn a trestů. Asertivní učitel např. ihned pozitivně hodnotí vhodné chování žáka, zatímco rušivé chování okamžitě usměrňuje. (Vališová, 1998, s. 60 – 62)

A. Vališová v publikaci *Asertivita v rodině a ve škole* (1998, s. 63 – 64) uvádí pravidla společného soužití, která podle metody *asertivní kázně* L. a M. Canterových pomáhají učiteli předcházet a efektivně řešit nežádoucí chování žáků. Základem úspěchu je podle nich 1. formulace pravidel vymezujících, jaké chování bude požadováno (např. spolupráce) a jaké naopak sankcionováno (vyrušování). 2. Učitel si dovede „trvat na svém“ – musí např. trvat na splnění úkolů, které žákům zadal a nesmí tolerovat, aby se někdo věnoval jiné činnosti než té, která byla stanovena. 3. V případě nespolupracujícího chování žáka musí učitel rozpoznat, zda jsou důvody pro takové chování opodstatněné. Platí totiž, že bez vážnějších důvodů nemá nikdo nárok na výjimku. 4. Učitel vypracuje plán pro eliminaci nespolupracujícího chování, podle kterého při nevhodném chování žáka postupuje. Jak žáci, tak jejich rodiče by měli znát následky nevhodného chování stanovené v disciplinárním plánu. Při závažnějších přestupcích je na místě i úzká spolupráce s rodiči žáka. 5. Vedle systému trestů by měl být sestaven systém odměn, aby bylo posilováno pozitivní chování – každý den je vhodné žáka pochválit nebo informovat o jeho úspěchu rodiče. Jak odměny, tak tresty mají být odstupňované a musí být udělovány rovnocenně a spravedlivě. 6. Učitel předpokládá a vyhledává podporu ze strany rodičů, zkušených kolegů a vedení školy. Žáci se pravděpodobně pokusí zjistit, zda si mohou dovolit stanovená pravidla

nerespektovat a je na učiteli, aby jejich dodržování důsledně a vytrvale vyžadoval. Vyplatí se mu to, aby v budoucnu udržel ve třídě pořádek.

Při interakci se žáky mohou být učiteli doporučením *zásady asertivní komunikace* A. Vališové (1998, s. 76 – 82):

1. kontrolovat své emoce
2. respektovat a tolerovat osobnost druhého
3. upřímně vyjádřit své pocity (uznat svoji chybu nebo omyl)
4. snažit se vidět reálně druhé i sebe (a své možnosti)
5. pokusit se poznat stanovisko druhého (pochopit, proč se tak zachoval, jak se cítil)
6. naslouchat druhému (pozorně a trpělivě)
7. vážit si názoru druhých
8. nesnažit se zvítězit za každou cenu (je-li to možné, vyhnout se sporu a pokusit se o domluvu)
9. učit se nacházet kompromis (řešení výhodné pro obě strany!)
10. přiznat chybu či omyl a napravit ho
11. uvědomit si, co chceme (a jak toho nejlépe dosáhnout)

Asertivní učitel jednající v souladu s uvedenými zásadami má dobré předpoklady, aby jeho spolupráce a komunikace s žáky byla otevřená, jasná, efektivní a založená na slušnosti a vzájemném porozumění. (Vališová, 1998, s. 60 – 83)

Ovládá-li učitel asertivní jednání, umožňuje svým žákům, aby si i oni tuto dovednost osvojovali. A. Vališová (1998, s. 18) říká o žácích: „*Nechme jim vždy prostor a možnost vyjádřit své city a myšlenky, avšak neslevujeme na stanovených požadavcích a nárocích.*“ Vede-li učitel žáky cílevědomě k asertivnímu stylu jednání, buduje tím u nich zdravé sebevědomí a jistotu při kontaktu s jinými autoritami a rovněž schopnost lépe řešit řadu běžných situací, do kterých se každodenně dostávají. Za tímto účelem je vhodné s žáky v rámci vyučování (např. v rodinné výchově) nacvičovat – nejlépe formou sociálních her – alespoň *základní asertivní techniky*. Ty žákům pomáhají např. jasně a rozhodně odmítnout požadavek (technika „asertivního ne“), prosadit své stanovisko (technika „pokažené gramofonové desky“), vyrovnat se s kritikou (technika „otevřených dveří“ nebo „negativní aserce“), požádat o laskavost či přistoupit na kompromis. Vedle základních asertivních technik lze s žáky trénovat také schopnost sdělovat upřímně své pozitivní i negativní pocity, vyjádřit i přijmout kompliment nebo ovládat své emoce v konfliktních situacích. (Vališová, 1998, s. 118 – 126, 145)

4.3 Citová stabilita

Důležitou vlastností úspěšného učitele, jak uvádí D. Fontana (1997), je jeho citová zralost neboli *citová stabilita*. To znamená, že se učitel např. nenechá vyvést žáky z míry, nenechá se vyprovokovat jejich chováním nebo vtáhnout do bezvýznamných sporů a hašteření s nimi – a to i přesto, že se děti k učitelům chovají někdy velmi bezohledně a škodolibě (zejména k začínajícím učitelům nebo k těm, kteří udrží kázeň ve třídě jen obtížně). Pokud je na učiteli vidět, že ho leccos vyvede z míry, situace se jen zhoršuje. Pokud se naopak vyvést z míry nenechá a s problémy se rychle vypořádá, přestanou děti všelijaké škodolibosti velmi rychle bavit a jeho postavení jen získává. Citová stabilita je také spojena s pojmem „*síla ego*“, tzn. sebedůvěrou a vyrovnaností, které dovolují učiteli vypořádat se s každodenními problémy s klidem a profesionálním odstupem, ať už se jedná o řešení konfliktů ve třídě, o komunikaci s rodiči žáků nebo o neočekávané události (např. úraz). Síla ego také učiteli dovoluje vyrovnat se s neúspěchy a radovat se z úspěchů, které jeho činnost přináší. (Fontana, 1997, s. 365 – 366)

4.4 Smysl pro humor

I ve výuce má své místo humor a vtip a neexistuje důvod, proč by se jim měl učitel vyhýbat, naopak – dobrý učitel si je vědom možností a příznivého vlivu humoru na výuku. Humor oživuje všední školní život, narušuje stereotyp, zpříjemňuje každodenní povinnosti, „*nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, na dění ve škole i mimo školu, akcentuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektívám*“ (cit. dle: Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 160). Humor umožňuje učiteli vyučování okořenit: Učitel může používat např. vtipy, hádanky, slovní hříčky, zábavné historky, vtipné glosy či komentáře (kategorie učitelského humoru podle J. Bryanta).

J. Mareš a J. Křivohlavý rozlišují 2 základní funkce humoru ve výuce: ***funkci tlumící*** a ***funkci posilující***. V rámci psychického rozpoložení žáka může humor např. redukovat napětí, rozpaky, strach nebo nudu, či naopak posilovat odvahu, radost a uvolnění. V rámci vzájemných vztahů ve třídě může tlumit společenské rozdíly a drobné konflikty nebo posilovat demokratickou atmosféru, neformálnost a soudržnost mezi spolužáky. Humor přitom nemusí vycházet jen od učitele, jeho autory může být učitel společně se žáky nebo žáci samotní.

Učitel může užívat humoru záměrně, aby uvolnil napjatou atmosféru nebo oživil vyučovací hodinu – může vyprávět vtipnou historku související s učivem, může žáka humorně upozornit na chybu nebo ho napomenout, může vtipně uvést učební látku či vtipem reagovat na nastalou situaci. Nejdůležitější přitom je, aby se učitel v každém případě vyhýbal ironii a výsměchu a aby užíval humorné výroky nebo projevy přiměřené věku žáků, aby je pochopili. Existuje však také řada situací, kdy se humor ve výuce objevuje nechtěně. Jeho zdrojem jsou v tomto případě často přeřeknutí nebo zkomoleniny.

Užívá-li učitel humor vhodným způsobem, působí tak pozitivně na vzájemné vztahy ve třídě a atmosféru, v níž se školní činnost odehrává: Zmenšuje rozdíly mezi učitelem jako nadřazeným a žáky jako podřazenými, sblíží je a zlepšuje sociální klima ve třídě. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 160 – 167, 176 – 177)

4. 5 Učitel jako spolutvůrce příznivého klimatu

Dobrému učiteli záleží na tom, zda dosáhne cílů vytyčených pro danou vyučovací hodinu a zda jeho žáci pracují s chutí, soustředěně, aktivně a v příznivých podmínkách. Učitel má velkou šanci tyto podmínky ovlivnit.

J. S. Cangelosi (1994, s. 66 – 91) ve své tvorbě doporučuje dodržovat určitá pravidla, která pomáhají vytvořit podmínky pro příznivou – „podnikatelskou“ atmosféru:

- Na začátku nového školního roku nebo pololetí je důležité dbát na *dodržování stanovených pravidel a postupů*, aby to žáky odradilo od nežádoucího chování a vyučování se vyvíjelo již od začátku příznivě.
- Výhodné je, poskytne-li učitel žákům stručný *přehled výuky* předmětu na dané pololetí. Z něj se žáci mohou dovědět, jaký cíl mají učební činnosti a k čemu se jim budou hodit.
- První učební činnosti by žákům měly přinést pocit úspěchu, aby povzbudily jejich chuť ke spolupráci.
- *Pokyny pro učební činnost* mají být zpočátku jednoduché, teprve později mohou být složitější, ovšem vždy musí být *srozumitelné*, aby si je žáci navykli pozorně poslouchat (neboť matoucím pokynům by žáci věnovali čím dál menší pozornost). Pokud je zadání úkolu komplikované nebo pro každou skupinu jiné, vyplatí se udělovat pokyny jinou formou než ústně, např. v podobě kartiček, na

kteřé učitel v případě nejasností během práce odkazuje.

- Cangelosi dále upozorňuje na důležitost *kvalitní přípravy na vyučování*. Ta 1. zajišťuje plynulý průběh hodiny, 2. vyvolává v žácích dojem, že učitel bere vyučování vážně a totéž se vyžaduje od nich a 3. šetřít učitel čas do budoucna, neboť připravené materiály může kdykoliv použít znovu.
- Přechod od jedné učební činnosti k druhé má být *plynulý* a *rychlý*, aby žáci neměli příležitost k vyrušování. Pokud jsou k učební činnosti potřebné pomůcky, může je učitel rozdat ještě před hodinou nebo při dokončování předchozí činnosti. Ideální je, když má poslední činnost v hodině takový charakter, že je možné ji kdykoliv ukončit (podle zbývajícího času).

Kromě uvedených opatření podporujících pracovní klima by měl učitel dbát na to, aby hodnotil *chování* a *výkony* žáků, ne žáky samotné. Tím jim dává jasně najevo, že si jich váží, když se jim dařít stejně, jako když se jim nedařít. Žáci tak nebudou mít strach z neúspěchu, který by jim bránil aktivně se zapojit do učební činnosti.

Cangelosioho doporučení je užitečné doplnit o další možnosti, které učitel pomáhají vytvářet ve třídě pozitivní klima. Je to především *podpora motivace žáků k učení*. Učitel přitom musí mít na zřeteli motivaci vnitřní a vnější a rovněž žákovo očekávání úspěchu.

Vnitřní motivace je příčinou toho, že se žáci zapojují do učební činnosti proto, aby ukojili svoji přirozenou zvědavost a touhu získat určitou dovednost. Žáci mají zájem o danou činnost jen kvůli ní samé, pro radost z ní. *Vnější motivace* znamená, že se žáci účastní učební činnosti s cílem získat za ni určitou odměnu, např. dobrou známku nebo pochvalu. Učební činnost je nyní prostředkem, nikoliv samotným cílem. *Očekávání úspěchu* znamená, že žáci mají, nebo nemají zájem podílet se na učební činnosti podle toho, zda předpokládají, že v ní mají/nemají šanci uspět. Příliš snadné nebo naopak příliš obtížné úkoly nejsou pro žáky motivující.

Vnitřní motivaci žáků lze povzbudit prostřednictvím různých strategií. Učitel může např. vybírat témata, o kterých soudí, že budou žáky zajímat nebo jim může nabídnout možnost, aby si sami vybrali úkol, na kterém budou pracovat. Vnitřní motivaci žáků lze také úspěšně podpořit využitím didaktických her a skupinových prací. Příznivý vliv má rovněž to, poskytuje-li učitel žákům pravidelně zpětnou vazbu o rozvoji jejich dovedností.

Vnější motivaci je možné zvýšit odměnami souvisejícimi s uznáním, jako jsou např. známka nebo pochvala od učitele. Při jejich užívání však musí učitel dbát na to,

aby nevyvolávaly přílišnou soutěživost. Motivující také je, upozorňuje-li učitel žáky, jak je zvládnutí dané učební činnosti potřebné pro jejich cíle, např. pro přijímací řízení na střední školu nebo pro profesní kariéru.

Žákovo *očekávání úspěchu* lze pozitivně ovlivnit tím, že zadané úkoly a požadavky budou přiměřené jeho schopnostem. Je-li toto pravidlo dodrženo, je velmi pravděpodobné, že žák uspěje. Učitel by měl také projevit žákům důvěru v to, že se jim činnost podaří, budou-li usilovně pracovat a dát jim najevo, že ho mohou kdykoliv požádat o pomoc. (Kyriacou, 1996, s. 82 - 85)

4.6 Spravedlivé hodnocení

Hodnocení prospěchu žáků je běžnou součástí života ve škole a má řadu cílů: Je 1. zpětnou vazbou pro učitele, neboť mu poskytuje informace o tom, do jaké míry žáci pochopili učební látku; 2. záznamy o prospěchu umožňují učiteli posoudit výkony žáků z hlediska jejich dlouhodobého vývoje a informovat o nich rodiče a 3. v případě nápadného zhoršení učitele včas upozorní na možný problém. Hodnocení je rovněž zpětnou vazbou pro žáky, kteří mohou podle dosažených výsledků posoudit svůj pokrok.

Při hodnocení si musí být učitel vědom několika úskalí, kterých je nutné se vyvarovat: Především nesmí být na hodnocení ve výuce kladen příliš velký důraz, aby pro žáky nebylo nepřiměřeně stresující a zároveň je nutné mít na paměti, že trvale negativní hodnocení nepříznivě ovlivňuje postoj žáka ke škole.

Aby hodnocení splňovalo výše uvedené cíle a redukovalo uvedená úskalí, je důležité, aby učitel využíval více typů hodnocení – především *formativní* (tj. hodnocení, které odhaluje obtíže žáka při učení a současně poskytuje rady, jak tyto obtíže odstranit), *finální* (tj. shrnující hodnocení za určité období), *neformální* (hodnocení běžné práce v hodině) a *formální* (např. zkoušení, test). Učitel může k hodnocení využívat širokou škálu činností: Hodnotit lze běžné nebo zvláštní úkoly v hodině, domácí úkoly, písemné práce, standardizované testy či formální zkoušky (stanovené školou). Hodnotící činnost se musí odehrávat v podmínkách, ve kterých se žáci mohou soustředit na výkon a stres je redukován na minimum. Pokud učitel zadává žákům krátké testy pravidelně, vytváří u nich návyk učit se průběžně a systematicky.

Má-li být hodnocení spravedlivé a objektivní, měl by učitel dbát následujících zásad:

- Žák by měl být o testu nebo jiném typu formálního hodnocení informován, aby

měl možnost se na něj připravit.

- Hodnocení se musí vztahovat k učivu probranému v daném období.
- Žáci by měli znát kritéria hodnocení a dále, co bude posuzováno – zda správnost odpovědí, tvořivost, samostatnost, úsilí.
- Výslednou známku je vhodné doplnit o komentář a připomínky, které žáka upozorní na to, jak odstranit nedostatky nebo práci zlepšit.

(Kyriacou, 1996, s. 121 – 135)

Ch. Kyriacou uvádí na závěr obecná shrnující doporučení, jak lépe hodnotit: „*klást větší důraz na formativní hodnocení, zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů, přesněji vymezit výukové cíle, více přizpůsobovat postup výuky potřebám jednotlivců, zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení...*“ (cit. dle Kyriacou, 1996, s. 126)

4.7 Tvořivost a flexibilita

Tvořivost je dnes pokládána za velmi cennou vlastnost osobnosti. Tvořivé osobnosti se vyznačují vysokým stupněm autonomie (samostatnosti, nezávislosti), a snahou o seberealizaci. Uplatnění nacházejí ve vědě, technice, umění, podnikání a v mnoha jiných oblastech života společnosti. Rovněž v moderní pedagogice je tvořivosti přikládán velký význam. Tvořivé vyučování je zdrojem komplexního rozvoje osobnosti žáka, napomáhá rozvíjet jeho schopnost tvořivě myslet, motivaci k učení, fantazii a obrazotvornost. Dále posiluje odvahu žáků samostatně myslet a jednat a umožňuje jim zažívat sebeuspokojení, seberealizaci a ocenění jejich vlastní tvorby.

Tvořivý učitel jako podporovatel tvořivosti žáků

Hlavním zdrojem tvořivého vyučování je **tvořivý učitel**. „*Tvůrčí osobnost učitele charakterizují především: humanistická orientace, inovační výuka a tvořivé sebereflektivní a sociálně komunikativní dovednosti.*“ (cit. dle: Lokšová, Lokša, 2003, s. 70). Jedním z předpokladů jeho úspěšné profesní seberealizace je, aby neustále prohluboval znalosti teorie a metodiky tvořivého vyučování v rámci celoživotního vzdělávání. Na základě těchto znalostí je učitel schopen tvořivě učit.

Podporovat rozvoj tvořivosti žáků může učitel pomocí vhodných organizačních forem vyučování (zejména individuálního, týmového, kooperativního, projektového a diferencovaného vyučování) a různých metod tvořivého vyučování, zejména prostřednictvím: *problémových metod* (tzn. metod, jejichž podstatou je učení se prostřednictvím řešení problémových úloh), *inspirativních metod* (čtení příběhů

významných osobností), *heuristických metod* (tzn. metod, kde žáci v jednotlivých krocích hledají a objevují nové poznatky a souvislosti; základem úspěchu této metody jsou správně kladené otázky, patří sem např. problémový výklad či brainstorming), *didaktických her* (učení se prostřednictvím hry, jejímž úkolem je splnit výukový cíl; podporují uvolněnou atmosféru), *aktivizujících metod* (tzn. metod, jejichž podstatou je kreativizace obsahu učiva, která stimuluje aktivitu a tvořivé myšlení žáků; jsou to především situační metoda, inscenační metoda a dramatizace, lze je využít zejména při řešení reálných životních situací) a *relaxačních metod* (tzn. metod, jejichž cílem je, aby si žáci odpočinuli, uvolnili se a připravili se na tvořivou činnost; učitel vede žáky k nácvičku správného sezení a dýchání, ve druhé fázi předčítá relaxační příběh a na závěr uvede žáky zpět do bdělého stavu).

Učitel musí myslet na to, že každý žák je v určité míře tvořivý a tuto jeho schopnost je potřeba rozvíjet. Rozvoj tvořivosti významně podporuje sociální prostředí, ve kterém se žáci neobávají hodnocení výkonů a výsledků jejich tvůrčí práce. Příznivý vliv na rozvoj tvořivosti má rovněž vnitřní motivace, zatímco vnější motivační činitelé, jako jsou hodnocení nebo odměna za činnost, časový limit apod., mohou mít na tvořivý výkon negativní vliv. Odvracejí totiž pozornost žáka od činnosti a brání mu zvolit tvořivější řešení, které by mohlo ohrozit dosažení stanoveného cíle. (Nakonečný, 1995, s. 107; Lokšová, Lokša, 2003, s. 7, 9, 40 – 41, 51 – 54, 70 – 73, 105 – 122, 136 – 140)

Flexibilita

Jak uvádí D. Fontana (1997, s. 370), další velmi důležitou vlastností učitele je flexibilita neboli *přizpůsobivost*. Dobrý učitel je schopný obměňovat své metody a přizpůsobovat je jednak vyučovacím předmětu, jednak žákům. Je-li učitel neochotný zkoušet nové techniky a metody, ochuzuje tím žáky i sám sebe o možnost dalších výukových zkušeností. Učitel může přinejmenším nahradit část tradičních výukových metod jako jsou např. metody slovní (vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor), metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, instruktáž) či metody dovednostně praktické (napodobování, experimentování, vytváření dovedností) (viz Maňák, Švec, 2003) metodami a úlohami tvůrčího typu, a vnést tak do výuky nové obohacující prvky.

5. Úkoly a požadavky kladené na učitele současné školy

Společnost 21. století bývá označována jako *učící se společnost* nebo *společnost vědění*. Vzdělání je v ní základním předpokladem, aby se jedinec uplatnil ve všech oblastech života, zejména v zaměstnání. J. Helus (2001, s. 28) upozorňuje, že vedle této dominující sféry vzdělávání má být osobnost člověka rozvíjena min. ve třech dalších oblastech života: První oblastí je *volný čas*, kde má být cílem rozvíjet schopnosti oprostit se od pracovních záležitostí a stresu a aktivně se věnovat svým zájmům. Druhou významnou oblastí je *kultura mezilidské vzájemnosti*, kde mají být rozvíjeny sociální vztahy (význam přátelství a partnerství), schopnost spolupráce, pochopení pro druhé a podporováno aktivní občanství. Třetí oblastí je *oblast lidského bytí*, kde má být rozvíjen lidský duch, smysl pro pravdu, krásu, umělecké vnímání, vztah k přírodě apod.

Na vzdělání dnes do značné míry závisí i ekonomická stabilita. Evropská unie z toho důvodu iniciovala v roce 2000 změny vzdělávání v Evropě a tzv. Lisabonský proces se stal východiskem pro změnu vzdělávacích politik členských zemí.

V souladu s Lisabonským procesem se realizuje i reforma českého školství, přičemž základním dokumentem nové vzdělávací politiky ČR je Bílá kniha. Zásadní změny spočívají v pohledu na vzdělávání, které nemá jedince vybavit „encyklopedickými znalostmi,“ ale dovednostmi potřebnými pro život v moderní společnosti a má jej motivovat k celoživotnímu učení. To s sebou přirozeně přináší nové úkoly pro učitele.

5.1 Lisabonský proces

V březnu 2000 se v Lisabonu uskutečnilo zasedání Evropské rady, na kterém byl projednán a schválen nový strategický cíl Evropské unie do roku 2010: „*Stát se nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou světa zajišťující udržitelný hospodářský rozvoj, tvorbu více a kvalitnějších pracovních míst a větší sociální soudržnost.*“ Tento náročný cíl nepředpokládá pouze změny v oblasti ekonomiky a systémů sociálního zabezpečení, ale i modernizaci vzdělávacích systémů. Lisabonské zasedání tudíž představuje první podnět pro přípravu Pracovního programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy, který byl schválen 14. února 2002. Tento program zpracovaný Radou pro vzdělávání a Evropskou komisí vymezil **3 strategické záměry** a 13 cílů Evropské unie pro vzdělávání:

1. *Zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů v Evropské unii*

- cíle: zlepšit vzdělávání učitelů, rozvíjet dovednosti pro společnost vědění (tzv.

klíčové kompetence), zpřístupnit pro všechny informační a komunikační technologie, zvýšit počet studujících v oblasti přírodovědných a technických oborů, co nejvíce využívat dostupné finanční zdroje

2. *Zajistit pro všechny přístup ke vzdělávání*

- cíle: vytvořit prostředí s rozmanitými možnostmi vzdělávání a zajistit prostupnost mezi nimi, zatraktivnit učení (zejména motivovat mladé lidi k dalšímu studiu), podporovat aktivní občanství, rovné příležitosti a sociální soudržnost

3. *Otevřít vzdělávací systémy okolnímu světu*

- cíle: posilovat vazby mezi světem práce, výzkumem a ostatní společností, rozvíjet smysl pro podnikání, zlepšit kvalitu studia cizích jazyků, zvyšovat mobilitu a výměny (studium v zahraničí), rozvíjet evropskou spolupráci

(Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010, 2003, s. 7 – 8, s. 12)

Tyto záměry a cíle stanovené Evropskou unií představují východisko pro realizaci vzdělávacích reforem v jednotlivých zemích.

5. 2 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli *Bílá kniha* je dokument schválený na zasedání vlády ČR 7. února 2001. Je výsledkem analýz a hodnocení českého školství od roku 1996 a rovněž výsledkem veřejné diskuze s názvem „*Výzva pro deset milionů*“ iniciované MŠMT, jíž se účastnili především školy a pedagogičtí pracovníci, ale i odborná veřejnost. Cíle a doporučení přijaté v tomto dokumentu se staly základem reformy celé české vzdělávací soustavy. Tato reforma je odpovědí na proměnu společnosti, která na jedné straně přináší nové možnosti, na straně druhé však zvyšuje nároky na člověka. Rychlé tempo rozvoje technologií, flexibilní pracovní trh, kulturní, etnická a jazyková rozmanitost – to vše vyžaduje od člověka schopnost flexibility, toleranci k druhým a osobní zodpovědnost. Předpokladem úspěchu jsou samostatnost, tvořivost, iniciativa a ochota učit se novému. Hovoříme o *učící se společnosti*, která si je vědoma potřeby dosáhnout vysoké úrovně vzdělání a ve vzdělávání pokračovat po celý život.

Dokument pojednává tři hlavní sektory vzdělávání, tj. 1. předškolní, školní a základní vzdělávání dětí a mládeže, 2. terciární vzdělávání a 3. vzdělávání dospělých. (Národní

program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 7 – 8, s. 15 – 16)

Bílá kniha doporučila zavést systém tří úrovní vzdělávacích programů (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 37 – 38): Nejvyšší úroveň představuje *státní program vzdělávání* (neboli národní kurikulum), jenž vymezuje oblasti, obsah a obecné cíle vzdělávání a výchovy, které jsou založené na humanistických a demokratických hodnotách. Další úroveň systému představují *rámcové vzdělávací programy* (RVP), které vymezují obecné požadavky pro tvorbu *školních vzdělávacích programů* (ŠVP) na jednotlivých stupních a oborech vzdělávání. Zatímco RVP jsou zpracovány centrálně, ŠVP zpracovávají jednotlivé školy s ohledem na své možnosti, potřeby, plány.

Při tvorbě rámcových a školních vzdělávacích programů je podle Bílé knihy kladen důraz na novou úlohu školy a učitelů. Tou již není předávat co nejvíce nových informací, ale poskytovat „*systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.*“ (cit. dle: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 38). Důraz je přitom kladen na rozvoj klíčových kompetencí a nové vzdělávací cíle: naučit se poznávat, naučit se jednat a žít společně a naučit se být. Dále je posílena výuka cizích jazyků, do vyučování jsou zařazována nová témata jako např. evropská integrace, environmentální výchova nebo výchova ke zdraví, využívají se nové formy výuky (např. projektová výuka) a prohlubují se mezipředmětové vztahy.

Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 48 – 49) se také dotýká specifických problémů a změn na jednotlivých stupních vzdělávání:

Pojetí vyučování na 2. stupni základního vzdělávání se mění zejména ve způsobu zprostředkovávání učiva: Nové poznatky nemají být předávány, nýbrž hledány a nalézány. V tomto ohledu se významně mění i role učitele, od kterého se nevyžaduje, aby žákům učivo předával, ale aby využíval jejich přirozené aktivity, zájmů a znalostí, aby je vedl k vyhledávání informací a aby jim pomáhal při tvorbě vlastních prací. Tím se žáci učí větší odpovědnosti za vlastní práci. Při hodnocení je nutné, aby se učitel zaměřoval především na to, jaké znalosti žák má (nikoliv na chyby). U žáků 2. stupně procházejících obdobím puberty je nutné, aby učitel hledal vhodné způsoby motivace k učení a k rozvíjení a zdokonalování svých schopností.

Změny, které Bílá kniha navrhuje, jsou v první řadě úkolem pro učitele a další pedagogické pracovníky. Realizovat požadované změny a plnit nové úkoly představuje pro učitele vysokou časovou i psychickou zátěž. Proto je v dokumentu rovněž vyjádřena nutnost podporovat rozvoj jejich osobních a profesionálních kvalit (především v rámci

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) a rehabilitovat jejich platovou úroveň a společenské postavení.

Souběžně s tvorbou Bílé knihy a ve vzájemném souladu s ní byl projednáván návrh nového školského zákona, tj. zákona č. 561/2004 Sb., který navržené změny kodifikuje.

5.3 Rámcový a školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program klade na učitele nové požadavky, zejména v ohledu **klíčových kompetencí**, které v něm mají zvláštní význam. Tyto má učitel u žáků v rámci výuky a dalších školních aktivit utvářet a soustavně rozvíjet. Klíčové kompetence jsou schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které žákovi umožňují vést úspěšný osobní i pracovní život. Hlavním cílem základního vzdělávání tudíž je, aby žák na určité úrovni disponoval následujícími kompetencemi:

1. *Kompetence k učení* (tzn. vyhledávat, třídit a účelně využívat informace; plánovat a volit vhodné způsoby učení; posoudit vlastní úspěch/neúspěch)
2. *Kompetence k řešení problémů* (tzn. rozpoznat a pochopit problém, hledat vhodný způsob řešení, aplikovat osvědčené postupy v nových situacích)
3. *Kompetence komunikativní* (tzn. zapojit se do diskuze, výstižně vyjádřit své myšlenky, naslouchat druhým, využívat různé komunikační prostředky)
4. *Kompetence sociální a personální* (tzn. efektivně pracovat v týmu, být ohleduplný k druhým a respektovat jejich názory, přijmout sebe sama)
5. *Kompetence občanské* (tzn. znát svá práva a povinnosti, chovat se zodpovědně, odmítat násilí, respektovat tradice, chránit životní prostředí)
6. *Kompetence pracovní* (tzn. plnit své povinnosti, využívat své znalosti a zkušenosti, dodržovat pravidla bezpečnosti práce, chápat princip a riziko podnikání)

RVP dále člení vzdělávací obsah základního vzdělávání do devíti oblastí (tj. Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce), které sdružují vždy jeden nebo více blízkých vyučovacích předmětů. Každá vzdělávací oblast má vymezený vzdělávací obsah (tzn. učivo a očekávané výstupy), který je prostředkem k dosahování klíčových kompetencí.

Novou, významnou součástí základního vzdělávání jsou dle RVP **průřezová témata**. Šest průřezových témat (Osobnostní a sociální výchova, Výchova

demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní, Environmentální a Mediální výchova) reprezentuje problémy současného světa. Jejich realizace má za úkol pomoci žákům vytvořit si ucelený pohled na dané problémy a rovněž rozvíjet osobnost žáka a formovat u něj kvalitní postoje a hodnoty. Průřezová témata mohou být začleněna do vyučovacích předmětů nebo mohou být realizována v podobě seminářů, projektů či samostatných předmětů.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 14 – 18, s. 90)

V souladu s RVP zpracovává každá škola ŠVP. Za jeho vypracování odpovídá ředitel, ten (nebo jeho zástupce) také koordinuje práci na jeho tvorbě. Na zpracování ŠVP se podílejí všichni učitelé. Zatímco dosavadní učební osnovy byly jednotné pro všechny školy v ČR, ŠVP poskytl školám možnost vytvořit vzdělávací program „sobě na míru.“ *„ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat.“* (cit. dle: RVP, 2007, s. 117)

RVP pro základní vzdělávání byl schválen v roce 2005, ve školním roce 2007/2008 začaly školy v prvních ročnících 1. a 2. stupně učit podle vlastních ŠVP.

5.4 Nové pojetí vzdělávání – nové požadavky na učitele

Učitelské povolání s sebou nese řadu požadavků a povinností, např. plánovat vyučovací hodiny, realizovat je a hodnotit jejich efektivitu, organizovat svoji činnost i činnost žáků, dále hodnotit studijní výsledky žáků, rozpoznat a pomáhat řešit jejich učební i osobní problémy, komunikovat se žáky, spolupracovat s jejich rodiči, podílet se na kulturním životě školy, soustavně rozvíjet znalosti svého oboru, sledovat nové vyučovací metody a mnoho dalších. V souvislosti s reformou však přibývají **nové požadavky**: Prvotním úkolem učitelů není připravit žáky na přijímací řízení na střední školu, ale především rozvíjet u nich dovednosti, které jim usnadní vést plnohodnotný život, uplatnit se na trhu práce a dále se vzdělávat. Hlavním požadavkem je naučit žáky učit se a motivovat je k celoživotnímu vzdělávání. Důležitým úkolem učitelů je také naučit žáky vyrovnat se s nároky moderní společnosti: především s potřebou řešit složité situace, účelně využívat média jako zdroje informací, pracovat v týmu, respektovat kulturní odlišnosti jiných lidí a překonávat předsudky, znát význam mezinárodních institucí, jako jsou např. Evropská unie nebo OSN. Od učitelů se

vyžaduje tvořivost, flexibilita a samostatnost a očekává se, že budou využívat nové formy výuky, zejména problémové a projektové vyučování.

J. Helus (2001, s. 34 - 37) uvádí dva důležité nároky kladené na učitele, a to zvládnout principy osobnostního přístupu k žákům a strategie komplexní edukační péče:

1. **Osobnostní přístup k žákům:** Základem osobnostního přístupu je (za prvé) umožnit žákovi, aby rozvíjel své individuální *potenciality* (souhrn předpokladů, schopností). Předpokladem toho je, aby se učitel zajímal o to, čeho je žák schopen dosáhnout, nabídneme-li mu vhodné příležitosti a podněty a vzbudíme-li v něm patřičné potřeby. Za druhé je důležité, aby žák mohl projevat své *zdatnosti* (dovednosti; to, co již ovládá), protože je to přirozená potřeba dětí, jejíž uspokojení jim dodává sebedůvěru a chuť řešit nové úkoly. Za třetí musí učitel žákovi umožnit zdokonalovat jeho *sociabilitu* (schopnost otevřeného styku s druhými lidmi), tzn. především rozvíjet schopnost empatie, řešit konflikty, vyjednat kompromis, chovat se zdvořile a ohleduplně.
2. **Komplexní edukační péče:** Realizovat osobnostní přístup k žákům předpokládá osvojit si strategie komplexní edukační péče. To mimo jiné znamená překonat představy tradičního vyučování (žák je zodpovědný za výsledky učení, „slabí“ žáci způsobují učitelům obtíže a brzdí výuku, vyučování je nejlepší oddělit od komplikovaného vnějšího světa, vzdělávat znamená předávat objektivní poznatky) a klást důraz na rozvíjení učebních schopností žáků a nabídnout jim různé způsoby učení podle druhu učiva a jejich individuálních možností (např. učení z textu, individuální učení nebo učení ve skupinách, učení prostřednictvím projektů).

J. Vašutová (2004) v souvislosti s reformou vymezuje nové role učitele: 1. roli poskytovatele poznatků a zkušeností, 2. roli poradce a podporovatele, 3. roli projektanta a tvůrce, 4. roli diagnostika a klinika (zejména vzdělávacích potřeb, zájmů a problémů jednotlivých žáků), 5. roli reflektivního hodnotitele (žáků, jejich výsledků, výuky), 6. roli třídního a školního manažera a 7. roli socializačního a kulturačního modelu. (Vašutová, 2007, s. 68 – 69)

Od učitelů se automaticky očekává, že budou reformu podporovat a se zápalem realizovat. Je zde však nutná podpora ze strany veřejnosti a vedení školy, zejména v ohledu dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé totiž musí vynaložit velké úsilí, aby byli schopni vyhovět požadavkům na ně kladeným a provést uvedené změny, na kterých reforma spočívá.

6. Vliv učitelského povolání na osobnost

6.1. Profesní deformace

Vykonáváme-li dlouho své povolání, promítá se jednání, chování a uvažování charakteristické pro výkon dané profese i do našeho soukromého života. Ztotožňujeme se se svojí prací, což se může projevit jako **profesní deformace**. U učitelské profese je tato deformace často zřetelnější než u jiných profesí. „*Okolí pak snadno identifikuje osobu učitele, neboť má sklony k napomínání, poučování, kontrolování i trestání. Avšak také pozitivní projevy jsou pro učitele typické – družnost, zvědavost, schopnost organizovat, zájem o druhé, obětavost, smysl pro pořádek a řád.*“ (cit. dle: Vašutová, 2007, s. 46). J. Průcha (2002, s. 73 – 75) uvádí ve své tvorbě některé výsledky výzkumu autorů E. Řehulky a O. Řehulkové (1998) zaměřeného na zjišťování projevů profesionální deformace u českých učitelek. Podle nich se profesní deformace projevuje ve dvou oblastech:

- ve výrazových projevech (např. v mimice, pantomimice, řeči, v tělesném zevnějšku)
- a ve způsobech chování (např. v chování k sobě sama, k dospělým a k dětem, v kultivovanosti chování).

Podle partnerů zkoumaných učitelek tyto ženy pečlivě dbají o svůj zevnějšek; jsou zdvořilé a mají vybrané způsoby chování; mají kladný vztah k dětem, avšak lépe se chovají k ostatním dětem než k vlastním; používají přehnaně řeč těla (gesta apod.) a pro jejich jazykový projev je typická mnohomluvnost. Samy učitelky si jsou vědomy přehnané gestikulace, ve svém pohybovém projevu někdy pozorují nejistotu a křečovitost, svůj jazykový projev však nehodnotí tak nepříznivě jako jejich partneři a považují se za dominantní osobnosti.

Vážné riziko učitelské profese zde představuje deformace projevující se negativními projevy v chování k vlastním dětem, jejichž důvodem je přesycenost z pedagogické práce. V souvislosti s touto a dalšími deformacemi upozorňují autoři výzkumu na **význam péče o své psychické zdraví** a úlohu **psychologických poraden**, které by měly pomáhat učitelům udržovat pozitivní vlastnosti jeho osobnosti.

6.2 Pracovní zátěž učitelů a stres

Výkon náročné pedagogické práce, ne vždy ideální pracovní podmínky a vysoká očekávání a požadavky na učitele mohou mít přirozeně negativní vliv na jeho zdraví a

psychiku. Učitelé jsou při své každodenní práci ve třídě vystaveni zejména psychické zátěži: Podle psychologů Řehulky a Řehulkové (1998) se jedná o *senzorickou zátěž*, jelikož při práci učitele jsou kladeny vysoké nároky na zrak a sluch, o *mentální zátěž*, která vzniká v důsledku práce s žáky a dalších s ní spojených činností a nejvýrazněji o *emocionální zátěž*, kterou vyvolává angažovanost učitele na sociálních vztazích ve škole. Tito autoři rovněž upozorňují na vysokou míru neuroticismu u učitelů základních škol. (Průcha, 2002, s. 66)

Jak uvádí B. Kraus (1998, s. 154), kromě obvyčejné fyzické a psychické únavy postihuje pedagogické pracovníky především *sociální únava*, která vyplývá z neustálého styku s lidmi a komunikace s nimi. Učitelé jsou přesyceni kontakty se žáky, kolegy, rodiči. To má negativní vliv na jejich soukromý a rodinný život, kde se mohou projevat snahy stranit se a vyhnout se dalšímu sociálnímu kontaktu.

Vysoké pracovní zatížení, kterému jsou učitelé současné školy vystaveni, pro ně představuje i značnou míru *stresu*. Příčiny stresu mohou být individuální, tzn. ovlivněné charakterem osobnosti učitele (přizpůsobivostí, odolností vůči zátěži), a rovněž institucionální a společenské (např. konflikty v pedagogickém sboru, nedostatečné financování školství, nedostatek času na odpočinek, kritika ze strany rodičů a veřejnosti, nepřiměřené požadavky společnosti kladené na školu). Důsledkem dlouhodobého stresu jsou somatické a psychické problémy, které mohou vyvrcholit úplným vyčerpáním organismu, tzv. *syndromem vyhoření*. Proces vrcholící syndromem vyhoření má pět stádií:

1. *Nadšení*: Pro první fázi jsou charakteristické angažovanost a vysoké ideály.
2. *Stagnace*: Ve druhé fázi učitel zjišťuje, že vytyčené ideály je obtížné naplnit, požadavky ostatních jsou pro něj unavující.
3. *Frustrace*: Ve stadiu frustrace učitel zaujímá negativní postoj k žákům, je nespokojený a zklamaný ze svého povolání, podléhá pocitům marnosti.
4. *Apatie*: V dalším stadiu nastupuje apatie, učitel dělá jen to, co musí a odmítá jakékoli další aktivity.
5. *Syndrom vyhoření*: Posledním stadiem je stav celkového, psychického i fyzického, vyčerpání.

(Hennig, Keller, 1996, s. 9 – 10, 16 – 17)

Každý učitel by si měl být vědom rizik dlouhodobého stresu a nevhodnosti kompenzovat pracovní zátěž prostřednictvím takových prostředků, jako jsou léky, kouření nebo alkohol. Učitel by měl aktivně využívat strategie, jak stres redukovat a jak

účinně předcházet syndromu vyhoření. Doporučením mu mohou být protistresové tipy Henniga a Kellera (1996, s. 93 – 94): V oblasti práce je nejdůležitější, abychom si stanovili priority a věnovali se jen podstatným činnostem. Činnosti je užitečné pečlivě naplánovat a snažit se plán dodržovat. Mezi jednotlivé aktivity bychom měli zařadit krátké přestávky, během kterých nabere novou energii. Rovněž je důležité nepřeceňovat své možnosti a klást na sebe i na žáky přiměřené nároky. Musíme se naučit odmítnout žádost o pomoc s určitou aktivitou nebo jinými záležitostmi, cítíme-li, že je to nad naše síly. Pomáhat druhým za cenu vlastního přetěžování je možné jen velmi omezenou dobu. Při řešení problémů se vyplatí hledat podporu u přátel a kolegů, kteří nám mohou dát cennou radu a navrhnout vhodné řešení, nebo přinejmenším poskytnout emocionální podporu. Neměli bychom se koncentrovat jen na svoji práci, měli bychom se věnovat i odpočinku a činnostem, které nás naplňují a přinášejí nám radost, neboť právě správnou volbou volnočasových aktivit lze mnohé vlivy povolání kompenzovat. Velký význam v prevenci stresu mají i relaxační techniky (např. dechová cvičení, poslech hudby), které pomáhají udržovat duševní rovnováhu. Závěrem zmíníme zdravější způsob života (sportovní aktivity, zdravá životospráva, dostatek spánku), který má příznivý vliv na celkový stav organismu.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce je získat představu o pohledu žáků 2. stupně ZŠ na osobnost učitele a zjistit, které vlastnosti osobnosti učitele jsou pro žáky důležité, a které formy a metody práce jsou jimi pozitivně přijímány. Výzkum je zaměřený na pohledy žáků ve věku 11 až 15 let a zaznamenává proměnu těchto pohledů v průběhu 6. až 9. třídy. Porovnává pohled žáků 6./7. třídy s pohledem žáků 8./9. třídy a zjišťuje, zda mezi nimi lze zaznamenat větší rozdíly. Výsledky (výpovědi respondentů) jsou dále tříděny podle místa školy: Soběslav a Třeboň.

8. Předpoklady výzkumné práce

P1: Předpokládám rozdíly mezi odpověďmi mladších žáků (6. a 7. tříd) a starších žáků (8. a 9. tříd).

P2: Předpokládám, že pod pojmem osobnost učitele si žáci představí úspěšného učitele, který je svým vystupováním, názory a postoji pro žáky vzorem.

P3: Předpokládám, že žáci nejvíce oceňují vlastnosti učitele, jako jsou pochopení pro druhé, spravedlivý přístup k žákům, vysoké odborné znalosti a smysl pro humor. A naopak nemají rádi vlastnosti jako povyšování se nad druhé, zesměšňování a nespravedlivé jednání .

P4: Předpokládám, že pro žáky 6. a 7. tříd budou důležitější osobnostní vlastnosti učitele (porozumění, ochota pomoci, zájem o jejich osobu apod.), zatímco žáci 8. a 9. tříd přikládají větší váhu jeho odborným znalostem a zejména přípravě na další studium.

P5: Předpokládám, že žákům nejlépe vyhovuje integrační styl výchovy.

P6: Předpokládám, že žákům lépe vyhovuje komunikace s extravertněji orientovaným učitelem.

P7: Předpokládám, že pro žáky je velmi důležité, zda jsou jejich výsledky spravedlivě hodnoceny.

P8: Předpokládám, že žáci oceňují, mohou-li se podílet na vytvoření pravidel soužití a spolupráce ve třídě.

P9: Předpokládám, že žáci dávají přednost práci ve dvojicích nebo ve skupině (týmu) před samostatnou prací.

P10: Předpokládám, že žáci dávají přednost netradičním formám výuky a metodám učení (didaktické hry, řešení problému, problémový výklad, inscenační metoda, projekt apod.) před tradičními.

P11: Předpokládám, že chování učitele je pro žáky obou věkových skupin důležité, zatímco k jeho vzhledu jsou tolerantnější, a to obzvláště žáci 8. a 9. tříd.

9. Popis zkoumaného vzorku

Výzkum byl proveden formou dotazníku během listopadu a prosince 2010 a února 2011 na dvou základních školách:

- Základní škola Třeboň, Na Sadech 375 (6. až 9. třída)
- Základní škola Soběslav, Tř. Dr. E. Beneše 50 (6. až 9. třída)

Dotazník vyplnilo celkem 297 žáků 2. stupně ve věku 11 až 15 let, z toho 147 dívek a 150 chlapců. Na *ZŠ Třeboň* vyplnilo dotazník 151 žáků (38 žáků 6. třídy, 39 žáků 7. třídy, 39 žáků 8. třídy a 35 žáků 9. třídy), na *ZŠ Soběslav* se dotazníkového šetření zúčastnilo 146 žáků (27 žáků 6. třídy, 47 žáků 7. třídy, 40 žáků 8. třídy a 32 žáků 9. třídy).

Dotazník byl anonymní, žáci uváděli pouze věk, pohlaví a třídu, tudíž mohli vyjádřit své názory pravdivě. Dotazníky byly vyplňovány ve vyučovacích hodinách. Odpovědi starších žáků (8. a 9. tříd) jsou porovnávány s odpověďmi mladších žáků (6. a 7. tříd) s cílem zjistit rozdíly mezi nimi.

10. Použitá metoda

10.1 Dotazníková metoda

Dotazování je běžnou a nejčastěji používanou metodou sběru dat v empirickém výzkumu. Data se získávají prostřednictvím *výpovědi respondenta* (dotazovaného), který písemně odpovídá na dotazníkové otázky. Písemný dotazník má řadu výhod. Za prvé nedochází k ovlivňování výpovědi respondenta osobou tazatele, které je přirozeně nežádoucí. Za druhé respondent není při zodpovídání otázek časově omezen. Za třetí je respondentovi zaručena anonymita, což příznivě ovlivňuje kvalitu získaných odpovědí. Dále lze prostřednictvím dotazníku získat informace od velkého množství jedinců za relativně krátkou dobu a za vynaložení přijatelných finančních výdajů. Dotazník má přirozeně i mnohé nevýhody. Především klade značné nároky na ochotu respondenta dotazník vyplnit (respondent může určité otázky snadno přeskočit). S výjimkou určitých případů je návratnost dotazníků nízká. Nevýhodou u dotazníků je rovněž redukce informací na několik variant odpovědí a dále riziko, že respondent uvede nepravdivé informace (sklon ukázat se v lepším světle).

Dotazník musí obsahovat stručný úvod, v němž je respondent zdvořile požádán o zodpovězení otázek v dotazníku, jsou mu sděleny instrukce, jak jej správně vyplnit a nastíněn význam celého dotazníku. (Disman, 2007, s. 133, 141; Surynek et al., 2001, s. 79, 115 - 117)

Základními druhy otázek, které se v dotazníku používají, jsou otázky *uzavřené*, *otevřené* a *polootvřené*. Nejčastěji jsou pokládány uzavřené otázky, tzn. otázky, kdy respondent volí mezi předem stanovenými variantami odpovědí. Polootvřené otázky dávají respondentovi možnost doplnit svoji vlastní odpověď v případě, že si nevybere z nabízených variant, a o otevřených otázkách hovoříme tehdy, když respondentovi nejsou předloženy předem připravené odpovědi, a tudíž záleží pouze na něm, jak vyjádří svůj vlastní názor, stanovisko apod. Tyto otázky jsou však obtížněji zpracovatelné a je zde určité riziko, že je respondent ponechá nevyplněné. (Surynek et al., 2001, s. 86 – 88)

Otázky musí být pokud možno jednoduché, jednoznačné a každému respondentovi srozumitelné. Otázky nesmí být sugestivní, tzn., že nesmějí mít manipulativní povahu a předem ovlivňovat názor respondenta. Také pořadí variant odpovědí nesmí vyvolávat dojem, že některá varianta je vhodnější než jiná. Otázky musí být společensky přijatelné, aby se respondenta nevhodně nedotýkaly. Dotazník nesmí být příliš dlouhý,

aby respondenti věnovali všem otázkám a odpovědím náležitou pozornost. Doba nutná pro vyplnění dotazníku by neměla překročit hranici 20-30 minut. (Surynek et al., 2001, s. 91 - 92)

10.2 Použitý dotazník

V použitém dotazníku je uplatněna kombinace otázek uzavřených a polootevřených, ve kterých mohou respondenti doplnit svoji vlastní odpověď, pokud jim nevyhovuje ani jedna z předložených variant. V otázkách mohou žáci volit nejčastěji mezi odpověďmi a) – c) nebo a) – d), ve dvou případech mezi dalšími dvěma/třemi odpověďmi. Na jiném principu jsou založeny otázky 2. a 4., kde žáci nevolí z nabízených odpovědí, ale seřazují jednotlivé položky podle důležitosti. Dotazník obsahuje celkem 21 položek, které sledují pohled žáků 2. stupně ZŠ na osobnost učitele, jeho vlastnosti, výchovný a vyučovací styl a dále na formy a metody práce, které žáci upřednostňují.

Dotazník byl respondentům předložen v tištěné podobě, jejíž vzor je spolu s jedním vyplněným dotazníkem součástí příloh diplomové práce. Dotazník byl vytvořen rovněž v elektronické podobě. Elektronická verze dotazníku je dostupná na uvedeném odkazu: <https://spreadsheets.google.com/viewform?hl=cs&pli=1&formkey=dFcyN2t3TnZxNHBGZWN5anFqRVZHcEE6MQ#gid=0>

Osobnost učitele (P1, P2, P11)	ot. 1, 3, 5, 6
Vlastnosti osobnosti učitele (P1, P3, P4, P6, P7)	ot. 2, 4, 8, 9, 11, 12, 13, 16
Výchovný a vyučovací styl (P1, P5, P8)	ot. 7, 10, 12, 13, 14, 15
Formy a metody práce (P1, P9, P10)	17, 18, 19, 20, 21

10.3 Vyhodnocení dotazníku

OTÁZKA č. 1 Co si představíš pod pojmem „osobnost učitele“?

- a) úspěšného učitele, který je pro žáky vzorem (svým chováním, názory, postoji apod.)
b) jakéhokoliv učitele s jeho vlastnostmi, schopnostmi, hodnotami a zájmy
c) jiné (doplň)

Otázka 1.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	45 (35)	41 (30)	43 (65)
	b)	50 (38)	58 (43)	54 (81)
	c)	5 (4)	1 (1)	3 (5)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	49 (36)	46 (33)	47 (69)
	b)	46 (34)	51 (37)	49 (71)
	c)	5 (4)	3 (2)	4 (6)

Komentář k otázce č. 1

Pod pojmem „osobnost učitele“ si žáci 2. stupně ZŠ nejčastěji představují jakéhokoliv učitele s jeho vlastnostmi, schopnostmi, hodnotami a zájmy. Jen o málo nižší procento žáků chápe tento pojem tak, jak se užívá v běžné řeči, hovoříme-li o osobnosti zajímavé, úspěšné a nějakým způsobem jedinečné, tzn. v hodnotícím významu.

Někteří žáci zvolili odpověď c) *jiné* a pokusili se tento pojem vyjádřit vlastními slovy. Z nich je patrné, že žáci 6. tříd si pod pojmem osobnost učitele představují např. „*vzorného a spravedlivého učitele*“, „*učitele, který je vtipný a má smysl pro humor*“ nebo to, jakou má učitel pověst a *co se o něm ve škole říká*. Žáci 9. tříd si pod tímto pojmem představují „*učitele, který ví, co dělá, co chce a je žáky respektován*“; „*člověka, ze kterého mají žáci ve škole většinou respekt*“; „*učitele, který je spokojený se sebou a svými metodami*.“ Jejich definice mají taktéž význam hodnotící.

OTÁZKA č. 2 Seřaď následující vlastnosti učitele od nejdůležitějších po nejméně důležité (podle tvého názoru přiřaď vlastnostem čísla od 1 do 7), případně doplň další důležité vlastnosti:

___ má smysl pro humor

___ má velký přehled/znalosti ve vyučovaném předmětu

___ spravedlivý

- ___ důsledný
 ___ chápavý a ochotný pomáhat
 ___ vynalézavý
 ___ záleží mu na žácích
-

Otázka 2. 6./7. třída		
Pořadí ZŠ Třeboň (body):	Pořadí ZŠ Soběslav (body):	Pořadí obě školy (body):
1./2. spravedlivý (220)	1. chápavý (207)	1. má velký přehled (437)
1./2. má velký přehled (220)	2. má velký přehled (217)	2. spravedlivý (453)
3. chápavý (249)	3. záleží mu na žácích (234)	3. chápavý (456)
4. záleží mu na žácích (285)	4. spravedlivý (233)	4. záleží mu na žácích (519)
5. má smysl pro humor (340)	5. má smysl pro humor (372)	5. má smysl pro humor (712)
6. důsledný (411)	6. důsledný (377)	6. důsledný (788)
7. vynalézavý (431)	7. vynalézavý (423)	7. vynalézavý (854)
Otázka 2. 8./9. třída		
Pořadí ZŠ Třeboň (body):	Pořadí ZŠ Soběslav (body):	Pořadí obě školy (body):
1. spravedlivý (188)	1. má velký přehled (200)	1. spravedlivý (407)
2. má velký přehled (229)	2. spravedlivý (219)	2. má velký přehled (429)
3. chápavý (251)	3. záleží mu na žácích (220)	3. chápavý (519)
4. má smysl pro humor (294)	4. má smysl pro humor (261)	4. záleží mu na žácích (524)
5. záleží mu na žácích (304)	5. chápavý (268)	5. má smysl pro humor (555)
6. vynalézavý (410)	6. důsledný (404)	6. důsledný (815)
7. důsledný (411)	7. vynalézavý (408)	7. vynalézavý (818)

Komentář k otázce č. 2

Otázka č. 2 byla vyhodnocena následujícím způsobem: Podle toho, zda žák umístil konkrétní vlastnost v pořadí na 1. nebo 7. místo podle důležitosti, získala tato vlastnost min. 1 bod (1. místo, tj. nejdůležitější vlastnost) a max. 7 bodů (7. místo, tj. nejméně důležitá vlastnost). Takto přidělené body byly u jednotlivých vlastností sečteny a bylo stanoveno jejich pořadí. Vlastnost s nejnižším počtem bodů je tudíž v pořadí na 1. místě a vlastnost s nejvyšším počtem bodů na posledním místě.

Mladší žáci, tj. žáci 6. a 7. tříd, vnímají jako nejdůležitější vlastnosti učitele *velký přehled ve vyučovaném předmětu, spravedlnost a pochopení pro žáky*. Téměř stejně důležité pro ně je, zda učiteli na žácích záleží. Starší žáci, tj. žáci 8. a 9. tříd, mají

pohled na důležité vlastnosti učitele téměř identický. Méně podstatné jsou pro obě věkové skupiny vlastnosti jako *vynalézavost* a *důslednost*. Pro zajímavost: *Porozumění pro žáky* a *spravedlnost* patří mezi nejžádanější vlastnosti také podle výzkumu P. A. Wittyho ze 40. let 20. století (viz kap. 4 Vlastnosti dobrého učitele).

Několik žáků uvedlo další vlastnosti učitele, které považují za důležité. Žáci 6./7. tříd napsali následující: „*dokáže nás vyslechnout*“; „*vzorný*“; „*hodný*“; „*chová se tak, jak by měl*“; „*v případě žákova zájmu se mu snaží pomoci*.“ Žáci 8./9. tříd uvedli: „*srandovní*“; „*příjemný*“; „*chytrý, ne zapomnětlivý*“; „*ochotný nabídnout doučování, pokud žákům něco nejde*“; „*měl by mít rád děti*“; „*nejlepší učitel je ten, který je laskavý a ochotný pomoci, ale má respekt*.“

OTÁZKA č. 3 Odpovídá některý tvůj učitel tvým představám dobrého učitele?

- a) ne, žádný
- b) ano, jeden
- c) 2 – 3
- d) většinu mých učitelů považuji za dobré

Otázka 3.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	4 (3)	16 (12)	10 (15)
	b)	35 (27)	14 (10)	24 (37)
	c)	29 (22)	31 (23)	30 (45)
	d)	32 (25)	39 (29)	36 (54)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	14 (10)	11 (8)	12 (18)
	b)	22 (16)	28 (20)	25 (36)
	c)	38 (28)	40 (29)	39 (57)
	d)	27 (20)	21 (15)	24 (35)

Komentář k otázce č. 3

Z výsledků otázky č. 3 je zřejmé, že mladší žáci jsou vůči učitelům méně kritičtí než starší žáci a většinu z nich považují za dobré. Žáci 8. a 9. tříd jsou v tomto směru kritičtější: 39% z nich považuje za dobré 2 – 3 učitele. Druhá nejčastější volba byla 1 učitel nebo většina učitelů. V souvislosti s otázkou č. 2 můžeme usuzovat, že učitel, který není považován za dobrého, chybí vlastností, které žáci požadují, tj. zejména vynikající znalosti vyučovaného předmětu, spravedlnost a pochopení pro žáky.

Pohled žáků se mění nejpravděpodobněji v souladu s tím, jak získávají nové zkušenosti s učiteli. Žáci v 9. třídě jich mají přirozeně více než žáci v 6. třídě. I přesto lze

zkušenosti žáků s učiteli hodnotit obecně jako pozitivní, neboť pouze 10% mladších žáků a 12% starších žáků nehodnotí žádného učitele jako dobrého.

OTÁZKA č. 4 Seřad' následující vlastnosti učitele od nejhorších po „snesitelné“ (podle tvého názoru přiřad' vlastnostem čísla od 1 do 7), případně doplň další negativní (záporné) vlastnosti:

- ___ výbušný
- ___ zesměšňuje žáky
- ___ povyšuje se a uznává jen svůj vlastní názor
- ___ nespravedlivý
- ___ nudný
- ___ přísný
- ___ náladový

Otázka 4. 6./7. třída		
Pořadí ZŠ Třeboň (body):	Pořadí ZŠ Soběslav (body):	Pořadí obě školy (body):
1. zesměšňuje žáky (262)	1. nespravedlivý (265)	1. výbušný (537)
2. výbušný (266)	2. povyšuje se a ... (268)	2. zesměšňuje žáky (538)
3. nespravedlivý (274)	3. výbušný (271)	3. nespravedlivý (539)
4. povyšuje se a ... (280)	4. zesměšňuje žáky (276)	4. povyšuje se a ... (548)
5. nudný (328)	5. přísný (313)	5. přísný (642)
6. přísný (329)	6. nudný (338)	6. nudný (666)
7. náladový (346)	7. náladový (353)	7. náladový (699)
Otázka 4. 8./9. třída		
Pořadí ZŠ Třeboň (body):	Pořadí ZŠ Soběslav (body):	Pořadí obě školy (body):
1. nespravedlivý (252)	1. zesměšňuje žáky (177)	1. zesměšňuje žáky (459)
2. zesměšňuje žáky (282)	2. povyšuje se a ... (222)	2. nespravedlivý (478)
3. výbušný (291)	3. nespravedlivý (226)	3. povyšuje se a ... (547)
4. nudný (299)	4. výbušný (275)	4. výbušný (566)
5. přísný (304)	5. přísný (349)	5. nudný (650)
6. povyšuje se a ... (325)	6. nudný (351)	6. přísný (653)
7. náladový (333)	7. náladový (360)	7. náladový (693)

Komentář k otázce č. 4

Otázka č. 4 byla vyhodnocena podle stejného principu jako otázka č. 2 (viz

výše): Vlastnost v pořadí na 1. místě, tj. s nejnižším počtem bodů, je „nejhorší“, zatímco vlastnost na 7. místě, tj. s nejvyšším počtem bodů, je „přijatelná.“

Nespravedlivý přístup k žákům, zesměšňování a výbušnost jsou podle žáků 6. a 7. tříd nejhorší vlastnosti učitele. Podle žáků 8. a 9. tříd je vedle nich jedna z nejhorších vlastností *povyšování se nad druhé*. Naopak na posledních místech se v hodnocení negativních vlastností objevuje *přísnost, nudnost a náladovost*. Přísnost je žáky hodnocena mírněji než např. nespravedlnost, ale hůře než např. náladovost. Zajímavé je, že ve výzkumu S. Bendla (2001) je uváděna jako jedna z žádaných vlastností učitele (viz kap. 4).

Jako další nežádoucí vlastnosti uvedli žáci 6./7. tříd např. „*líný; hloupý, příliš hodný; sprostý; agresivní; uřvaný; má jednoho oblíbeného žáka, na kterého nedá dopustit; učitel, který po nás chce moc úkolů; učitel, který se nechová dobře k žákům*.“ Žáci 8. a 9. tříd uvedli vlastnosti jako „*hloupý; zapomnětlivý; nechápavý; neohleduplný; nespolehlivý; příliš vážný; nevyzná se v předmětu, který vyučuje; ztrapňuje žáky; nadržuje svým oblíbencům; učitel, který si nechá od třídy diktovat a třídu nezvládá*.“

OTÁZKA č. 5 Je pro tebe důležitý upravený (příjemný) vzhled učitele?

- a) ano, upravený vzhled je důležitý
- b) nevím, asi to nehraje roli
- c) ne, není to pro mě důležité

Otázka 5.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	25 (19)	39 (29)	32 (48)
	b)	52 (40)	38 (28)	46 (68)
	c)	21 (16)	23 (17)	22 (33)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	23 (17)	56 (40)	39 (57)
	b)	61 (45)	33 (24)	47 (69)
	c)	16 (12)	11 (8)	14 (20)

Komentář k otázce č. 5

Oblékání patří k osobnosti každého člověka. Mladí lidé v době dospívání jsou vůči svému okolí často kritičtí, na druhou stranu mohou být velmi tolerantní zejména v oblastech jako oblékání, chování, životní styl nebo osobní vzhled druhých lidí. Sami mnohdy chtějí svým vzhledem vyjádřit vlastní individualitu a tento přístup patrně respektují i u druhých. Tato skutečnost se ukazuje ve výsledcích otázky č. 5. Upravený

vzhled učitele je důležitý pro jednu třetinu žáků, zatímco podle téměř poloviny žáků na druhém stupni ZŠ vzhled učitele spíše nehraje roli a pro čtvrtinu žáků není důležitý vůbec. Oblékání je osobní záležitost a zdá se být důležitější pro jedince samotného než pro jeho okolí.

OTÁZKA č. 6 Je pro tebe důležité příjemné a zdvořilé chování učitele?

- a) ano, příjemné a zdvořilé chování je důležité
- b) nevím, je mi to jedno
- c) ne, není to pro mě důležité

Otázka 6.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	83 (64)	85 (63)	84 (127)
	b)	17 (13)	11 (8)	14 (21)
	c)	0 (0)	4 (3)	2 (3)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	82 (61)	81 (58)	82 (119)
	b)	18 (13)	15 (11)	16 (24)
	c)	0 (0)	4 (3)	2 (3)

Komentář k otázce č. 6

Učitel je v ohledu prosociálního chování pro žáky významným vzorem. Vystupuje-li v souladu s pravidly slušného chování, má šanci podnítit takové chování i u svých žáků. K dovednostem pozdravit, odpovědět na pozdrav, poděkovat a omluvit se jsou žáci vedeni od předškolní výchovy, přesto to u mnohých z nich ve věku dospívání není samozřejmostí. Podporovat zdvořilé chování a dále rozvíjet schopnosti naslouchat, vyjádřit pochvalu, zájem, uznání, požádat o pomoc nebo nabídnout pomoc druhému, můžeme nejlépe tím, jdeme-li sami příkladem.

Mimoto je příjemné a zdvořilé chování učitele vnímáno jako důležité i samotnými žáky. Více než 80% žáků obou věkových skupin považuje vlídný a zdvořilý přístup za podstatný. Pouhá 2% žáků hodnotí chování učitele jako nedůležité. Odpovědi žáků tudíž odpovídají výsledkům výzkumů Wittyho a Rayense, které byly provedeny v polovině 20. století, a ve kterých se přívětivé chování, vřelost a přátelskost ukázaly jako vlastnosti, které žáci oceňují (viz kap. 4). Pohledy žáků se v tomto ohledu, zdá se, nezměnily.

OTÁZKA č. 7 Líbí se mi, když:

- a) se učitel chová kamarádsky, ale zachovává si odstup
b) se učitel chová jako jeden z žáků a nevystupuje jako učitel
c) se učitel chová nadřazeně a udržuje si zřetelný odstup

Otázka 7.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	65 (50)	72 (53)	68 (103)
	b)	30 (23)	24 (18)	27 (41)
	c)	5 (4)	4 (3)	5 (7)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	64 (47)	67 (48)	65 (95)
	b)	31 (23)	32 (23)	32 (46)
	c)	5 (4)	0 (0)	3 (4)

Komentář k otázce č. 7

V otázce č. 7 byly žákům nabídnuty 3 rozdílné typy chování učitele. První typ – učitel, který se chová kamarádsky, ale zachovává si odstup, představuje učitele demokratického, který žáky chápe jako partnery, avšak neslevuje ze svých požadavků na ně. Téměř 70% mladších i starších žáků si cení právě takového učitele.

Druhý typ – učitel, který se chová jako jeden z žáků a nevystupuje jako učitel, reprezentuje učitele, který se chová neformálně, liberálně a velmi velkoryse. Tomuto typu chování dává přednost třetina žáků.

Třetí typ představuje učitele autoritativního, který se k žákům chová nadřazeně. Takového učitele si žáci nepřejí, což dokazuje velmi malé procento žáků (5% a 3%), které zvolilo odpověď c). Z výsledků této otázky lze usoudit, že *žáci mají rádi přívětivého učitele, který se však zároveň chová v souladu s jeho rolí učitele.*

Vyhodnocení otázky č. 7 je prvním potvrzením předpokladu č. 5.

OTÁZKA č. 8 Nejdůležitější pro mě je, aby:

- a) mi učitel dokázal poradit a pomoci, když potřebuji a měl pochopení pro mé problémy
b) mě učitel dobře připravil na studium na střední škole
c) jiné (uved')

Otázka 8.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	78 (60)	77 (57)	77 (117)
	b)	18 (14)	23 (17)	21 (31)
	c)	4 (3)	0 (0)	2 (3)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	70 (52)	61 (44)	66 (96)
	b)	26 (19)	33 (24)	29 (43)
	c)	4 (3)	6 (4)	5 (7)

Komentář k otázce č. 8

Pro žáky 2. stupně ZŠ souhrnně je nejdůležitější, aby jim učitel dokázal poradit a pomoci, když potřebují a měl pochopení pro jejich problémy. Přesto lze v jejich prioritách v průběhu 6. až 9. třídy pozorovat určitý posun. 77% mladších žáků (6./7. tříd) si nejvíce cení toho, že jim učitel dovede pomoci a chápe jejich problémy a 21% žáků považuje za důležitější přípravu na střední školu. Rovněž žáci 8. a 9. tříd uvádí jako nejdůležitější, aby jim učitel dokázal poradit s učebními či osobními problémy a jinými starostmi, když potřebují, ovšem procento žáků s touto odpovědí je o 10% nižší než u žáků 6. a 7. tříd, zatímco mírně (o 8%) stouplo procento žáků, kteří považují za důležitější přípravu na studium na střední škole. Starší žáci, kteří se již rozhodují pro konkrétní typ střední školy a mají ke studiu na střední škole blíže, si zřejmě více uvědomují důležitost vzdělání a studijních výsledků.

Z odpovědí žáků 6. tříd, kteří zvolili variantu c) *jiné*, je zjevné, že je pro ně důležité, aby z učitele nešel strach a hodiny s ním byly zábavné, dále aby pochopili látku a nerozuměli něčemu, aby jim to učitel vysvětlil. Pro některé žáky 9. tříd je důležité, aby jim učitel ponechal volnost, měl pro ně pochopení, dal jim chuť se učit a byl celkově dobrým učitelem.

OTÁZKA č. 9 Jsem rád/a, když:

- a) se učitel zajímá nejen o mé studijní výsledky, ale i o mě samotného/samotnou, o mé úspěchy, zájmy, plány a osobní problémy
- b) se učitel zajímá jen o mé studijní výsledky a práci ve škole
- c) se o mě učitel příliš nezajímá

Otázka 9.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	55 (42)	53 (39)	54 (81)
	b)	29 (22)	38 (28)	33 (50)
	c)	17 (13)	9 (7)	13 (20)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	43 (32)	64 (46)	53 (78)
	b)	43 (32)	26 (19)	35 (51)
	c)	14 (10)	10 (7)	12 (17)

Komentář k otázce č. 9

Žáci vítají, když se učitel zajímá nejen o jejich studijní výsledky, ale i o jejich úspěchy, zájmy, plány a osobní problémy, tzn. o jejich osobnost celkově. To od učitele vyžaduje individuální přístup k jednotlivým žákům, což v podmínkách běžné školy není vždy jednoduché. Min. třídní učitel by ale měl tomuto přání žáků vycházet vstříc.

Jedna třetina žáků je raději, když se učitel zajímá pouze o výsledky jejich práce ve škole a méně než 15% žáků je nejraději, když se o ně učitel nezajímá vůbec. Mezi odpověďmi mladších a starších žáků nejsou v tomto případě prakticky žádné rozdíly.

OTÁZKA č. 10 Nejlépe mi vyhovuje učitel, který:

- a) je přísný a vyžaduje, abychom pracovali přesně podle jeho pokynů a příkazů
- b) nám hodně dovolí, má nízké požadavky a nekontroluje, zda plníme úkoly
- c) je přísný, ale ponechává nám prostor pro tvořivý přístup, oceňuje naše nápady a názory

Otázka 10.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	5 (4)	4 (3)	5 (7)
	b)	35 (27)	22 (16)	28 (43)
	c)	60 (46)	74 (55)	67 (101)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	5 (4)	1 (1)	3 (5)
	b)	28 (21)	26 (19)	28 (40)
	c)	66 (49)	72 (52)	69 (101)

Komentář k otázce č. 10

V otázce č. 10 mohli žáci volit mezi třemi typy učitelů (autokratickým, liberálním a demokratickým) s rozdílným přístupem k žákům. Jen velmi malé procento žáků (5% a 3%) pozitivně přijímá učitele, který je přísný a neponechává žákům žádnou volnost. Jedna třetina žáků je spokojena, učí-li je učitel, který má nízké požadavky a žákům hodně dovolí. Přestože se pro pohodlí žáků zdá nejpříznivější právě tento přístup, dává většina žáků obou věkových skupin (téměř 70%) přednost učiteli, který je sice přísný, ale ponechává jim prostor pro kreativitu a oceňuje jejich snahu a aktivitu. Přísnost v tomto případě není vnímána jako negativní vlastnost.

Výsledky jsou druhým potvrzením toho, že žákům nejlépe vyhovuje integrační výchovný styl (viz kapitola 2.2).

OTÁZKA č. 11 Lépe mi vyhovuje komunikace s:

a) družným, čínorodým, aktivním a společenským učitelem

b) klidným, trpělivým, rozvážným a přemýšlivým učitelem

Otázka 11.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	42 (32)	23 (17)	32 (49)
	b)	58 (45)	77 (57)	68 (102)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	32 (24)	39 (28)	36 (52)
	b)	68 (50)	61 (44)	64 (94)

Komentář k otázce č. 11

V otázce č. 11, v odpovědích a) a b), jsou uvedeny vlastnosti, které stručně charakterizují osobnost extraverta a introverta. Učitel extravert je charakterizován jako družný, čínorodý, aktivní a společenský, učitel introvert jako klidný, trpělivý, rozvážný a přemýšlivý. Podle voleb žáků je zřejmé, že jim lépe vyhovuje komunikace s učitelem, jehož charakteristika odpovídá spíše projevům introverze: 68% žáků 8. a 9. tříd a 64% žáků 6. a 7. tříd zvolilo možnost b), zatímco možnost a) zvolila jedna třetina žáků obou věkových skupin. Introverze tudíž není žáky vnímána jako nevýhoda. Výsledky vyvracejí předpoklad č. 6.

OTÁZKA č. 12 Je-li nutné vyřešit nějaký problém (konflikt, nekázeň apod.), nejvíce si vážím učitele, který:

- a) se nechá vyprovokovat k dohadování s žáky
- b) problém důkladně rozebere a vysvětlí, proč se rozhodl tak či onak
- c) vyřeší problém rychle a klidně
- d) se problémem vůbec nezabývá

Otázka 12.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	4 (3)	5 (4)	5 (7)
	b)	35 (27)	51 (38)	43 (65)
	c)	61 (47)	43 (32)	52 (79)
	d)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	7 (5)	7 (5)	7 (10)
	b)	26 (19)	49 (35)	37 (54)
	c)	58 (43)	42 (30)	50 (73)
	d)	9 (7)	3 (2)	6 (9)

Komentář k otázce č. 12

Žáci si nejméně váží nejistého učitele, který se při řešení problémů nechá vyvést z míry a vtáhnout do dohadování s žáky. Ještě méně si cení učitele, který problémy naopak přehlíží a nezabývá se jimi. U žáků 8. a 9. tříd získal tento přístup učitele pouze 6% a u žáků 6. a 7. tříd 0% hlasů. Přibližně 40% žáků vítá, pokud se učitel problémem zabývá důkladně. U běžných problémů to však většinou není nutné a tento přístup zdržuje učitele i žáky od učební činnosti. Většina žáků obou věkových skupin vyžaduje učitele, který je schopný vyřešit problém rychle a klidně.

Sebejistý, vyrovnaný učitel, který se nenechá vyprovokovat chováním žáků a rozpory či konflikty řeší s klidem, je žáky uznáván a respektován. Citová stabilita učitele (viz kap. 4.3) se v tomto ohledu jeví jako důležitá vlastnost, která je žáky ceněna.

OTÁZKA č. 13 Myslíš, že je důležité, jestli má učitel u žáků autoritu (je respektován)?

- a) ano, je to důležité, aby nikdo při vyučování nevyrušoval a všichni se mohli soustředit na práci
- b) ne, není to důležité

Otázka 13.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	96 (74)	95 (70)	95 (144)
	b)	4 (3)	5 (4)	5 (7)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	76 (56)	89 (64)	83 (120)
	b)	24 (18)	10 (7)	17 (25)

Komentář k otázce č. 13

Mít autoritu znamená být žáky uznáván. Autorita učitele je nezbytným předpokladem toho, aby vyučovací hodina probíhala hladce bez závažnějších, především kázeňských problémů a nežádoucí chování žáků bylo rychle a účinně usměrněno. Většina žáků 2. stupně ZŠ je přesvědčena, že autorita učitele je důležitá. Mezi staršími žáky je tohoto názoru 83% žáků, mezi mladšími žáky je toto procento ještě vyšší, a to celých 95%.

Z odpovědí na otázku č. 10 vyplývá, že žáci dávají přednost přísnému učiteli, který jim však ponechává prostor pro tvořivý přístup a podporuje jejich samostatnost. Z výsledků této otázky je zřejmé, že žáci považují za důležité, aby měl učitel autoritu. Tyto dva aspekty se spojují v demokratickém výchovném stylu učitele. Vyhodnocení odpovědí otázky č. 13 je dalším potvrzením předpokladu č. 5.

OTÁZKA č. 14 Oceníš, když se na vytvoření pravidel pro chování a spolupráci ve třídě můžeš podílet ty a tvoji spolužáci?

- a) ne, jsem raději, když pravidla stanoví učitel sám
- b) ano, jsem rád/a, když můžu mít vliv na chod třídy
- c) byl/a bych rád/a, ale tuto možnost jsem nikdy neměl/a

Otázka 14.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	25 (19)	15 (11)	20 (30)
	b)	58 (45)	76 (56)	67 (101)
	c)	17 (13)	9 (7)	13 (20)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	27 (20)	7 (5)	17 (25)
	b)	64 (47)	81 (58)	72 (105)
	c)	9 (7)	13 (9)	11 (16)

Komentář k otázce č. 14

Žáci vítají, mohou-li se podílet na vytvoření pravidel pro soužití, chování a

spolupráci ve třídě. Tato pravidla jsou, jak uvádíme mj. v kapitole 3.1 Pedagogická komunikace a pedagogický takt, žáky lépe přijímána, protože se podíleli na jejich tvorbě a nevnímají je jako autoritativní nařízení zvnějšku. Přibližně 70% žáků uvedlo, že je rádo, má-li vliv na chod třídy a dalších 10% by uvítalo, kdyby tuto možnost mělo. Jen část žáků (cca 20%) je raději, stanoví-li pravidla učitel sám.

Mezi odpověďmi mladších a starších žáků nebyly zaznamenány významnější rozdíly. Částečných rozdílů si lze všimnout v případě, porovnáme-li mezi sebou odpovědi žáků obou škol: Procento žáků, kteří zvolili odpověď b) *ano, jsem rád/a, když můžu mít vliv na chod třídy*, je výrazně vyšší u žáků ZŠ Soběslav než u žáků ZŠ Třeboň (o 18% u žáků 6. a 7. tříd a o 17% u žáků 8. a 9. tříd), zatímco procento žáků s odpovědí a) *ne, jsem raději, když pravidla stanoví učitel sám* je vyšší u žáků ZŠ Třeboň a nižší u žáků ZŠ Soběslav.

OTÁZKA č. 15 Když vypracovávám zadaný úkol, mám nejraději, když:

- a) učitel nezasahuje a úkol můžu vypracovat celý podle sebe
- b) učitel svoji pomoc nevnučuje, ale pomůže mi, když si nevím rady a sám/sama ho o radu požádám
- c) učitel sám od sebe kontroluje, jak úkol plním, upozorňuje mě na nedostatky a radí mi, jak dál

Otázka 15.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	10 (8)	5 (4)	8 (12)
	b)	65 (50)	73 (54)	69 (104)
	c)	25 (19)	22 (16)	23 (35)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	18 (13)	8 (6)	13 (19)
	b)	50 (37)	71 (51)	60 (88)
	c)	32 (24)	21 (15)	27 (39)

Komentář k otázce č. 15

Otázka č. 15 zjišťuje, zda žáci 2. stupně ZŠ pracují na zadaném úkolu raději zcela samostatně nebo naopak pod průběžným dohledem učitele. Výsledky ukazují, že žáci upřednostňují, když mohou úkol vypracovávat podle sebe, ale zároveň se mohou na učitele kdykoliv obrátit s žádostí o pomoc či radu. Této formě práce dává přednost 69% mladších žáků a 60% starších žáků. Téměř jedna třetina žáků preferuje, když učitel sám od sebe kontroluje, jak při plnění úkolu postupují. Zcela samostatně pracuje nejraději

jen malé procento žáků (8% mladších a 13% starších žáků). Pro učitele to znamená, že žáci ocení, pokud bude jako rádce k dispozici po celou dobu jejich samostatné práce.

OTÁZKA č. 16 Jak důležité je pro tebe, aby učitel spravedlivě hodnotil výsledky tvé práce (testu apod.)?

- a) velmi důležité, jinak nemám chuť se dál snažit
- b) je to pro mne důležité, ale nemá to vliv na můj přístup ke školní práci
- c) nezáleží mi na tom

Otázka 16.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	56 (43)	58 (43)	57 (86)
	b)	40 (31)	41 (30)	40 (61)
	c)	4 (3)	1 (1)	3 (4)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	62 (46)	67 (48)	65 (94)
	b)	34 (25)	31 (22)	32 (47)
	c)	3 (2)	3 (2)	3 (4)

Komentář k otázce č. 16

Hodnocení výkonů žáků je běžnou a důležitou součástí vyučovacího procesu. Z výsledků otázky č. 16 je patrné, že **žákům na školním hodnocení záleží**. Znamka nebo jiná forma hodnocení informuje žáka o jeho vědomostech, dovednostech a jeho školní práci vůbec. Většina žáků, tj. 57% žáků 6. a 7. tříd a 65% žáků 8. a 9. tříd, uvádí, že spravedlivé hodnocení je pro ně velmi důležité, jinak nemají chuť se dál snažit. Pro třetinu žáků je hodnocení sice důležité, ale nemá vliv na jejich přístup ke školní práci. Pouhým 3% žáků na spravedlivém hodnocení výsledků jejich školní práce nezáleží.

To je pro učitele důležitou informací o tom, že k hodnocení je nutné přistupovat velmi zodpovědně. Hodnotí-li učitel výkony žáků spravedlivě, může tím příznivě ovlivnit jejich přístup ke školním činnostem a totéž platí i naopak. Zásady pro spravedlivé a objektivní hodnocení jsou uvedeny v kapitole 4.6.

OTÁZKA č. 17 Která z následujících forem práce v hodině ti nejlépe vyhovuje?

- a) samostatná práce
- b) práce ve dvojicích
- c) skupinová práce
- d) jiná (uved')

Otázka 17.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	21 (16)	19 (14)	20 (30)
	b)	25 (19)	34 (25)	29 (44)
	c)	53 (41)	46 (34)	50 (75)
	d)	1 (1)	1 (1)	1 (2)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	19 (14)	22 (16)	21 (30)
	b)	39 (29)	25 (18)	32 (47)
	c)	41 (30)	46 (33)	43 (63)
	d)	1 (1)	7 (5)	4 (6)

Komentář k otázce č. 17

Prostřednictvím rozmanitých organizačních forem vyučování může učitel podpořit zájem žáků o učební činnosti. Učební téma, které není na první pohled zajímavé, může při zpracovávání ve dvojici nebo ve skupině získat na přitažlivosti. To se potvrzuje ve výsledcích otázky č. 17, jež zjišťuje, která z forem práce v hodině je u žáků nejoblíbenější. Z nabídky, již tvořila samostatná práce, práce ve dvojicích a skupinová práce, získaly právě poslední dvě jmenované nejvíce hlasů žáků obou věkových skupin. Práce ve skupině je preferována polovinou žáků a jedna třetina žáků upřednostňuje práci ve dvojicích. Vedle toho, že jsou tyto formy práce u žáků oblíbené, mají řadu dalších výhod, mj. rozvíjejí schopnost komunikovat a spolupracovat s ostatními. Žáci se učí uplatnit svůj názor a zároveň respektovat stanovisko druhých. Žáci, kteří zvolili možnost d) *jiné*, uvedli jako nejoblíbenější formu práce nejčastěji skupinovou práci, ale připojili další připomínky: Jeden žák 6. třídy uvedl, že mu nejlépe vyhovuje práce ve skupině, pracuje-li se svými nejlepšími kamarády. Jeden žák 7. třídy uvedl, že je nejraději, když si může sám vybrat, s kým bude pracovat. Jeden žák 8. třídy je naopak nejraději, když skupiny určí učitel. Několik žáků 8. a 9. třídy dále uvedlo, že jim vyhovují různé formy práce vždy v závislosti na konkrétním úkolu, který mají plnit.

OTÁZKA č. 18 Jsi rád/a, když učitel zařadí do výuky nový netradiční způsob učení? (např. hru, řešení zajímavých problémů, experiment atd.)?

- a) ano, protože mě učení víc baví
- b) ano, protože si z takové hodiny víc pamatuji
- c) ne, protože si toho pamatuji méně než obvykle
- d) ne, považuji to za zbytečné

Otázka 18.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	55 (42)	54 (40)	54 (82)
	b)	44 (34)	46 (34)	45 (68)
	c)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
	d)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	50 (37)	56 (40)	53 (77)
	b)	36 (27)	38 (27)	37 (54)
	c)	9 (7)	1 (1)	5 (8)
	d)	4 (3)	6 (4)	5 (7)

Komentář k otázce č. 18

Podle odpovědí žáků 2. stupně ZŠ na otázku č. 15 je jednoznačné, že *netradiční způsoby učení*, jako jsou hry, experimenty nebo řešení problémových úloh, *jsou žáky vítány*. 99% žáků 6. a 7. tříd a 90% žáků 8. a 9. tříd hodnotí pozitivně, zařadí-li je učitel do výuky.

Žáci se při těchto způsobech práce zapojují do učebního procesu mnohem aktivněji než např. při klasickém frontálním vyučování. To s sebou nese min. dva pozitivní jevy: žáky učení více baví a učební látku si lépe a důkladněji pamatují. Toto tvrzení podporují procentuální výsledky odpovědí žáků. Více než 50% žáků zvolilo možnost a) *učení mě víc baví* a přibližně 40% žáků zvolilo možnost b) *z hodiny si víc pamatuji*. Výsledky tudíž potvrzují předpoklad č. 10.

OTÁZKA č. 19 Nejvíce mě učení baví, když:

- a) učitel vykládá látku a klade přitom zajímavé otázky, na které hledáme odpovědi
- b) řešíme společně se spolužáky zadaný problém
- c) se učíme formou hry, kterou učitel připravil
- d) hrajeme různé role a snažíme se vyřešit komplikované situace
- e) učitel vyloží látku, napíše poznámky na tabuli a pak látku procvičujeme

Otázka 19.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	29 (22)	23 (17)	26 (39)
	b)	10 (8)	11 (8)	11 (16)
	c)	43 (33)	42 (31)	42 (64)
	d)	6 (5)	4 (3)	5 (8)
	e)	12 (9)	20 (15)	16 (24)

8./9. třída (13/14/15 let)	a)	34 (25)	24 (17)	29 (42)
	b)	12 (9)	21 (15)	17 (24)
	c)	34 (25)	31 (22)	32 (47)
	d)	11 (8)	14 (10)	12 (18)
	e)	9 (7)	10 (7)	10 (14)

Komentář k otázce č. 19

Otázka č. 18 zjišťuje, zda se žáci učí raději „klasickou“ formou výuky, nebo zda vítají netradiční způsoby učení a proč. Otázka č. 19 zjišťuje, který z neobvyklých způsobů je u žáků nejoblíbenější.

Pro 42% mladších žáků a 32% starších žáků **je nejoblíbenější způsob učení hra**. Vyhovět žákům v tomto požadavku není přirozeně vždy možné, pokud to ale povaha učební látky umožňuje, není důvod, aby učitel žákům vstříc nevyšel a učení se prostřednictvím hry nevyužil. Učitel může didaktické hry do výuky zařadit např. při opakování a upevňování již osvojené učební látky (slovíčka ve výuce cizích jazyků, gramatický jev v českém jazyce atd.).

Druhý nejoblíbenější způsob učení je problémový výklad, tzn. výklad, při němž učitel klade otázky, na jejichž základě žáci objevují nové poznatky nebo hledají souvislosti mezi jednotlivými jevy. Tuto formu učení si vybralo 26% mladších a 29% starších žáků. Pořadí dalších způsobů učení se u obou věkových skupin částečně liší. Žáci 6. a 7. tříd uvádějí jako třetí nejoblíbenější způsob učení frontální výuku, zatímco řešení problémů a hraní rolí se objevují na posledních místech. Žákům 8. a 9. tříd je po hře a problémovém výkladu nejbližší řešení problémů a hraní rolí. Frontální výuka u nich získala nejméně procent (10%).

OTÁZKA č. 20 Účastnil/a ses již někdy projektu? Pokud ano, bavila tě tato forma výuky?

- a) ne, neúčastnil/a
- b) ano účastnil/a, ale tato forma výuky mě nebavila
- c) ano, účastnil/a; projekt mě bavil, protože:
 - ca) jsem mohl/a spolupracovat se spolužáky
 - cb) jsme se věnovali zajímavému tématu, které bylo aktuální a bylo mi blízké (týkalo se našeho města, ochrany životního prostředí atd.)
 - cc) to byl neobvyklý a zajímavý způsob učení
 - cd) jiné (uved')

Otázka 20.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	14 (11)	5 (4)	10 (15)
	b)	18 (14)	26 (19)	22 (33)
	ca)	44 (34)	35 (26)	40 (60)
	cb)	8 (6)	23 (17)	15 (23)
	cc)	14 (11)	11 (8)	13 (19)
	cd)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	7 (5)	3 (2)	5 (7)
	b)	24 (18)	8 (6)	16 (24)
	ca)	41 (30)	43 (31)	42 (61)
	cb)	7 (5)	18 (13)	12 (18)
	cc)	18 (13)	22 (16)	20 (29)
	cd)	4 (3)	6 (4)	5 (7)

Komentář k otázce č. 20

Projektová metoda je v moderním vyučování velmi oblíbená, neboť propojuje učivo s reálným životem a pomáhá žákům vidět věci v širších souvislostech.

Z výsledků otázky č. 20 je zřejmé, že žáci 2. stupně ZŠ projekt jako formu výuky znají. Pouze 10% mladších žáků a 5% starších žáků se projektu nikdy neúčastnilo. Přibližně 20% žáků hodnotí účast na projektu negativně, tzn., že je projekt nebavil. Ostatní žáci, tj. 68% žáků 6. a 7. tříd a 79% žáků 8. a 9. tříd, hodnotí projektové vyučování kladně. Projektová výuka umožňuje žákům pracovat ve skupinách, což je pro žáky obou věkových skupin nejvíce motivující. Mladší žáci oceňují jako další v pořadí výběr témat, která byla zajímavá a jim osobně blízká. Starší žáci si cení toho, že projekt přináší neobvyklý a zajímavý způsob učení.

Někteří žáci zvláště oceňují, že při projektovém vyučování pracují jako kolektiv a práci na projektu nevnímají jako učení.

OTÁZKA č. 21 Zařadí někdy učitel do výuky různá relaxační cvičení (= cvičení, jejichž cílem není něco se naučit, ale odpočinout si, uvolnit se a načerpat sílu na další činnost)? Pokud ano, máš je rád/a?

- a) ne, nikdy je nezařadí
- b) ano, zařadí, ale tento typ cvičení nemám rád/a, nebaví mě
- c) ano, zařadí a mám je rád/a, cítím se po nich příjemně a odpočatě
- d) ano, zařadí a mám je rád/a, lépe se pak soustředím na učení

Otázka 21.	Odpověď	ZŠ Třeboň: počet % (četnost)	ZŠ Soběslav: počet % (četnost)	Obě školy počet % (četnost)
6./7. třída (11/12/13 let)	a)	35 (27)	27 (20)	31 (47)
	b)	8 (6)	9 (7)	9 (13)
	c)	40 (31)	32 (24)	37 (55)
	d)	16 (12)	31 (23)	23 (35)
8./9. třída (13/14/15 let)	a)	23 (17)	36 (26)	30 (43)
	b)	16 (12)	13 (9)	14 (21)
	c)	31 (23)	21 (15)	26 (38)
	d)	30 (22)	31 (22)	30 (44)

Komentář k otázce č. 21

Výsledky otázky č. 21 vedou ke zjištění, že jedna třetina žáků nemá vůbec zkušenost s relaxačními cvičeními. Žáci, jejichž učitelé tento typ cvičení do vyučovacích hodin zařadí, je hodnotí pozitivně: 84% žáků obou věkových skupin, kteří se s relaxačními cvičeními ve výuce setkávají, je má rádo. Mladší žáci mají relaxační cvičení rádi proto, že se po nich cítí příjemně a odpočatě, starší žáci spíše proto, že jim pomáhají zvyšovat pozornost a lépe se soustředit na učení.

Krátká relaxační cvičení jsou pro žáky přínosná. Pomáhají jim rychle si odpočinout, uvolnit psychické napětí a načerpat sílu na další učební činnost. Kromě toho jsou jimi vítána, proto by je učitelé měli do výuky začleňovat častěji.

10.4 Posouzení předpokladů

P1: Předpokládám rozdíly mezi odpověďmi mladších žáků (6. a 7. tříd) a starších žáků (8. a 9. tříd).

Podle předpokladu č. 1 se s přibývajícím věkem žáka mění jeho pohled a požadavky na učitele. V souvislosti s tím byly předpokládány rozdíly v odpovědích 11/12ti-letých a 14/15ti-letých žáků 2. stupně ZŠ. Tento předpoklad se však plně nepotvrdil. Pohledy žáků na učitele a různé formy školní práce zůstávají v průběhu 2. stupně ZŠ spíše stabilní a názory žáků 6. a 7. tříd jsou většinou podobné názorům žáků 8. a 9. tříd. Malé rozdíly jsou patrné pouze v několika otázkách (otázka č. 3, č. 8, č. 13 a č. 19).

P2: Předpokládám, že pod pojmem osobnost učitele si žáci představí úspěšného učitele, který je svým vystupováním, názory a postoji pro žáky vzorem.

Předpokládala jsem, že žáci 2. stupně základní školy si budou pojem *osobnost*

představovat tak, jak jej znají např. z hodin dějepisu, českého jazyka nebo občanské výchovy (historická osobnost, literární osobnost, politická osobnost), tzn. ve významu hodnotícím. Tento předpoklad se však potvrdil jen částečně. Žáci volili mezi dvěma možnostmi: 1. úspěšný učitel, který je pro žáky vzorem a 2. jakýkoliv učitel s jeho vlastnostmi, schopnostmi, hodnotami a zájmy. Volba mezi nimi byla téměř vyrovnaná. Druhá možnost získala 54% a 49%, první pouze o několik procent méně. Žáci, kteří se vyjádřili vlastními slovy, použili přirovnání různá, většinou však opět hodnotící.

Dále mě zajímalo, zda je „dobrý, úspěšný“ učitel pro žáky pouze teoretický pojem, nebo zda ve svém okolí znají učitele, který odpovídá jejich představám. Ukázalo se, že pouze 10% žáků nepovažuje žádného učitele za dobrého. Ostatní žáci, tj. přibližně 90% žáků, hodnotí jednoho a více svých učitelů jako dobré. Tento výsledek lze posuzovat jako velmi pozitivní. Žáci jsou se svými učiteli poměrně spokojeni.

P3: Předpokládám, že žáci nejvíce oceňují vlastnosti učitele, jako jsou pochopení pro druhé, spravedlivý přístup k žákům, vysoké odborné znalosti a smysl pro humor. A naopak nemají rádi vlastnosti jako povyšování se nad druhé, zesměšňování a nespravedlivé jednání .

Tento předpoklad se jednoznačně potvrdil. Žáci 2. stupně základní školy přisuzují nejvyšší hodnoty vlastnostem, kterými jsou *spravedlnost, pochopení pro žáky, ochota pomáhat a vynikající znalosti vyučovaného předmětu*. V pořadí další důležitou vlastností učitele je, zda mu na žácích záleží. Smysl pro humor byl žáky umístěn nejčastěji na 4. - 5. místo.

Podle předpokladu hodnotí žáci nejvíce negativně učitele, který je *nespravedlivý, zesměšňuje žáky, povyšuje se a uznává jen svůj vlastní názor*. Mladší žáci hodnotí jako obzvláště negativní vlastnost *výbušnost*: Oproti starším žákům, kteří tuto vlastnost zařadili na 4. místo v pořadí, ji mladší žáci umístili na 1. místo. Mladší žáci jsou vůči projevům výbušnosti zřejmě citlivější než žáci 8. a 9. tříd. Žáci uvedli i mnoho dalších vlastností, které jsou podle nich negativní, např. *neohleduplnost, zapomnětlivost nebo nechápavost*.

P4: Předpokládám, že pro žáky 6. a 7. tříd budou důležitější osobnostní vlastnosti učitele (porozumění, ochota pomoci, zájem o jejich osobu apod.), zatímco žáci 8. a 9. tříd přikládají větší váhu jeho odborným znalostem a zejména přípravě na další studium.

Tento předpoklad nebyl potvrzen. Pro žáky 2. stupně základní školy je nejdůležitější, aby byl učitel člověkem, který porozumí jejich problémům, nabídne pomocnou ruku, je-li to třeba a poskytne radu, když mají potíže s učením nebo v osobním životě. Méně důležité pro ně je, aby je učitel dobře připravil na studium na střední škole. Rozdíly mezi žáky 6. a 7. tříd a žáky 8. a 9. tříd sice lze zaznamenat, ale jsou malé: Přípravu na střední školu považuje za důležitou 1/4 mladších žáků a 1/3 starších žáků. Rozdíl v procentuálním vyjádření však činí pouze 8%.

Všichni žáci přisuzují velký význam odborným znalostem učitele a většina žáků si cení toho, že se učitel nezajímá jen o jejich studijní výsledky, ale i o ně samotné ve více směrech. Ani v těchto ohledech nevykazují odpovědi mladších a starších žáků žádné významnější rozdíly.

P5: Předpokládám, že žákům nejlépe vyhovuje integrační styl výchovy.

Tento předpoklad se potvrdil ve všech otázkách, které jej zjišťovaly. Žáci si přejí učitele, který se chová kamarádsky, ale zachovává si odstup. Mladší i starší žáci upřednostňují učitele, který je sice přísný, ale ponechává jim prostor pro tvořivý přístup a oceňuje jejich nápady a názory. Nastane-li nějaký problém jako nekázeň nebo konflikt ve třídě, váží si žáci nejvíce učitele, který je schopný nastalou situaci vyřešit rychle a klidně. Téměř všichni žáci se shodují, že autorita učitele má při vyučování velký význam a je předpokladem, aby učitel udržel kázeň, aby při vyučování nikdo nevyrušoval a všichni se mohli soustředit na učení.

Žáci si nepřejí ani příliš přísného (autokratického), ani příliš shovívavého (liberálního) učitele.

P6: Předpokládám, že žákům lépe vyhovuje komunikace s extravertněji orientovaným učitelem.

Předpoklad č. 6, související s temperamentovými vlastnostmi učitele, nebyl potvrzen. Dvě třetiny žáků nedávají přednost učiteli družnému, činorodému, aktivnímu a společenskému, ale naopak učiteli klidnému, trpělivému, rozvážnému a přemýšlivému.

P7: Předpokládám, že pro žáky je velmi důležité, zda jsou jejich výsledky spravedlivě hodnoceny.

Předpoklad č. 7 byl odpověďmi žáků jednoznačně potvrzen. Spravedlivé

hodnocení je podstatné pro 97% žáků 2. stupně ZŠ. Pro třetinu žáků je hodnocení důležité, ale jak uvádí, nemá vliv na jejich přístup ke školní práci. A pro dvě třetiny žáků je velmi důležité, protože hodnotí-li je učitel nespravedlivě, ztrácejí motivaci dále usilovat o dobré výsledky.

Žáci jsou v ohledu spravedlivého jednání velmi vnímaví a citliví. Podstatné pro ně není jen spravedlivé hodnocení, ale jak ukazují výsledky předpokladu č. 4, velký význam má i spravedlivý přístup učitele k žákům vůbec.

P8: Předpokládám, že žáci oceňují, mohou-li se podílet na vytvoření pravidel soužití a spolupráce ve třídě.

Předpoklad č. 8 o tvorbě pravidel pro soužití ve třídě byl potvrzen. Žáci volili mezi odpověďmi a) jsem raději, když pravidla stanoví učitel, b) jsem rád/a, když můžu mít vliv na chod třídy a c) byl/a bych rád/a, ale tuto možnost jsem nikdy neměl/a. Odpovědi ukazují, že žáci vítají mnohem více, mohou-li být spolutvůrci pravidel, podle kterých se bude každodenní život v třídním kolektivu řídit, než musí-li se podřítit pravidlům, která jim jsou nařízena bez zohlednění jejich názorů a přání.

P9: Předpokládám, že žáci dávají přednost práci ve dvojicích nebo ve skupině (týmu) před samostatnou prací.

Předpoklad č. 9 byl plně potvrzen. Mohou-li si žáci ze samostatné práce, práce ve dvojicích a skupinové práce vybrat formu, která jim nejlépe vyhovuje, zvolí v 50% případů práci ve skupině a ve 30% práci ve dvojicích. Pro starší školní věk je charakteristická potřeba kontaktu s vrstevníky, proto jsou tyto způsoby školní práce vítanější než jiné. Společné aktivity mimoto podporují dobré vztahy mezi spolužáky.

P10: Předpokládám, že žáci dávají přednost netradičním formám výuky a metodám učení (didaktické hry, řešení problému, problémový výklad, inscenační metoda, projekt apod.) před tradičními.

Tento předpoklad byl potvrzen. Všichni žáci jsou rádi, zařadí-li učitel do výuky netradiční způsoby učení. S jejich pomocí lze rozvíjet tvořivost žáků a podpořit jejich zájem o učení. Učební činnosti jsou pro ně zajímavější a látku si lépe zapamatují. Žáky učení baví nejvíce, učí-li se formou hry nebo prostřednictvím problémového výkladu. Starší žáci mají rádi také řešení problémových úloh. Většina žáků pozitivně hodnotí projektové vyučování. Nejlákavější na projektu je možnost spolupracovat se spolužáky.

Netradiční a žáky vítaná jsou rovněž relaxační cvičení, jejichž cílem je odpočinout si a uvolnit se. Žáci se po nich cítí příjemně a lépe se soustředí na učení.

P11: Předpokládám, že chování učitele je pro žáky obou věkových skupin důležité, zatímco k jeho vzhledu jsou tolerantnější, a to obzvláště žáci 8. a 9. tříd.

Předpokládala jsem, že mladí lidé na základní škole ještě nejsou svázáni společenskými konvencemi a jsou tolerantní k tomu, jak se druzí lidé, resp. učitelé, oblékají a upravují. Tento předpoklad se potvrdil, protože většina žáků se vyjádřila následujícím způsobem: Upravený vzhled učitele spíše nehraje roli nebo není důležitý vůbec. Takto se vyslovilo 68% žáků 6. a 7. tříd a 61% žáků 8. a 9. tříd. Pouze třetina žáků považuje vzhled učitele za důležitý.

Na tom, že příjemné a zdvořilé chování učitele je důležité, se shodují téměř všichni žáci 2. stupně ZŠ (více než 80% žáků). Toto zjištění je pozitivní: Žákům nezáleží na tom, jak učitel vypadá, ale jaký je – jak vystupuje a jak se chová.

10.5 Pohledy žáků 2. stupně ZŠ na osobnost učitele

V rámci dotazování byly zodpovězeny základní otázky týkající se pohledu žáků na osobnost učitele a jeho vlastnosti a rovněž na formy a metody školní práce, které mají rádi. Výsledky nám přirozeně neumožňují stanovit profil „ideálního“ učitele, ale dávají nám možnost vidět vše ze strany žáků.

Stejně jako učitelé jsou i žáci jedinečnými osobnostmi a každý z nich upřednostňuje něco jiného. Přesto lze v jejich odpovědích vysledovat postoje, ve kterých se shodují a na jejichž základě můžeme říci, co žákům obecně vyhovuje více a co méně, jaké chování nebo přístup hodnotí pozitivně či naopak negativně.

Z dotazování vyplynulo, že si žáci přejí laskavého učitele, na kterého se mohou v případě potřeby obrátit, a který pro ně bude mít pochopení. Žáci očekávají, že jim učitel dovede pomoci nejen s učebními, ale i s osobními problémy. Předpokladem toho je, že se učitel nebude zajímat jen o studijní výsledky svých žáků, ale o celou jejich osobnost - o jejich úspěchy i trápení, o jejich zájmy a plány do budoucna. Je na místě podotknout, že významnou roli ve vztahu učitele a žáků hraje důvěra, a to nejen důvěra žáků k učiteli, ale i naopak – učitele k žákům. Žáci např. vítají, nabídne-li jim učitel možnost podílet se na vytvoření pravidel, podle kterých se bude řídit chování a spolupráce ve třídě. To znamená nejen pravidel pro vyučování, jako např. jak se chovat

při skupinové práci nebo diskuzi (neskákat druhým do řeči, přihlásit se o slovo apod.), ale i pravidel pro chování k sobě navzájem (nepomlouvat se, dodržovat sliby). Učitel dává projevením důvěry žákům najevo, že je považuje za své partnery a jeho postavení se v očích žáků upevňuje.

Dotazník též zjišťoval, které vlastnosti učitele jsou vítané a které nikoliv. Výsledky jsou následující: Žáci přikládají velký význam vlastnostem učitele, kterými jsou pochopení pro žáky a ochota pomáhat. Učitel má být podle žáků také pravým odborníkem na svůj předmět a má být spravedlivý. Otázka spravedlnosti učitele není jednoduchá, avšak právě v tomto ohledu se žáci jednomyslně shodují a žádají nejen spravedlivé hodnocení, ale i spravedlivý přístup v jednání s nimi.

Žáci mají také jasnou představu o tom, jaké vlastnosti by učitel mít neměl. Jsou jimi nespravedlnost, zesměšňování žáků, výbušnost, povyšování se a neuznávání názorů druhých. Nežádoucími vlastnostmi jsou mimoto např. nespolehlivost, lenost nebo nadřívání oblíbencům.

Jak se učitelé upravují (oblékají), nepovažují žáci za podstatné, mnohem důležitější podle nich je, zda se učitelé chovají příjemně a zdvořile. Učitel má být trpělivý, klidný, tolerantní a kamarádký, avšak zároveň si musí zachovávat přiměřený odstup a mít u žáků respekt. Takový učitel totiž nemá problémy s udržením klidu a pořádku při vyučovací hodině a žáci mohou soustředěně pracovat. Dobrý učitel také podporuje tvořivost a samostatnost žáků a dává prostor jejich nápadům a názorům.

V běžném školním životě se často setkáváme s nekázní a konflikty mezi žáky. Z toho důvodu dotazník zjišťoval, jaký způsob jejich řešení pokládají žáci sami za nejlepší. Odpovědi ukazují, že žáci si v takových případech nejvíce váží učitele, který problémy nepřehlídí a ani se jimi nezabývá déle, než je nezbytně nutné, tzn.: vyřeší je rychle a klidně.

Dotazník také zjišťoval, jak žáci při vyučování nejrady pracují. Výsledky jsou následující: Žáci vítají, mohou-li se učit netradičně (řešení problémů, experimentování). Při takových způsobech učení si z hodiny více zapamatují a učení je více baví. Mezi nejoblíbenější formy učení patří učení se formou hry a prostřednictvím výkladu učitele, doplněného o kladení otázek a hledání odpovědí na ně.

Šetření ukázalo, že způsoby školní práce založené na komunikaci jsou oblíbenější než jiné. Práci ve skupině a práci ve dvojicích dávají žáci přednost před samostatnou prací. Při samostatné práci žáci nejvíce oceňují, mohou-li pracovat podle sebe, ale potřebují-li, mohou se na učitele obrátit, kdykoliv si neví rady.

Jednou z moderních vyučovacích metod je projektové vyučování. Dotazník zjišťoval, zda je tento způsob výuky pro žáky přitažlivý a proč. Téměř všichni dotazovaní žáci se projektu již účastnili a nejčastější důvod, proč se jim práce na něm líbí, je, že mohou spolupracovat se spolužáky. Projektové vyučování je nejen způsob, jak rozvíjet kreativitu žáků, učit je zpracovávat informace a diskutovat o problémech, ale i způsob, jak v rámci výuky podpořit komunikaci a vztahy mezi žáky.

Vedle projektového vyučování je odborníky doporučovanou součástí moderního vzdělávání také relaxace. Jak ji žáci přijímají? Ti, kteří mají s relaxačními technikami zkušenosti, ji hodnotí velmi pozitivně a jsou rádi, zařadí-li ji učitel do výuky. Relaxace jim pomáhá odpočinout si a znovu se soustředit na učení.

Každý žák má jiné představy, každá třída je jiná. Obecné závěry o tom, co žákům vyhovuje, proto nemohou být platné ve všech případech, avšak mohou být učiteli určitým vodítkem, jak dosáhnout toho, aby žáci pracovali s chutí a vnímali jeho osobnost pozitivně.

11. Závěr

Diplomová práce *Osobnost učitele* podává čtenáři ucelený pohled na učitele, jeho vlastnosti, klíčové dovednosti a přístup k vyučování a žákům. Jejím cílem bylo zjistit pohled žáků 2. stupně ZŠ na osobnost pedagoga, především které vlastnosti osobnosti, formy a metody práce žáci ve věku 11 až 15 let pozitivně přijímají. Odpovědi žáků 6./7. tříd byly porovnány s odpověďmi žáků 8./9. tříd s cílem zjistit případné rozdíly mezi nimi.

Teoretická část je zaměřena na problematiku osobnosti učitele a jeho odborné kompetence, významné vlastnosti, jako jsou autorita, asertivita nebo citová stabilita, vliv povolání na osobnost a rovněž na požadavky kladené na učitele v souvislosti s reformou vzdělávacího systému. Smyslem této části je přinést s pomocí odborné literatury takové informace, poznatky a doporučení uznávaných odborníků, které mohou být učiteli užitečné v rámci jeho pedagogického působení na základní škole. Např. typologie osobnosti učitele pomohou pedagogovi při sebehodnocení, aby si uvědomil přednosti i nedostatky svého přístupu, porovná-li je s nimi. Rozmanité vyučovací styly mohou být pro učitele inspirací nebo mu mohou pomoci ujasnit si, který styl mu nejlépe vyhovuje. Vymezení kompetencí pedagoga informuje učitele o tom, ve kterých oblastech je žádoucí doplnit své odborné znalosti. Kapitola 4 mj. ukazuje, jak vytvořit příznivé pracovní podmínky, podpořit spolupráci, redukovat napětí ve třídě nebo jak žáky lépe hodnotit.

Praktická část je věnována interpretaci a vyhodnocení výsledků provedeného šetření. Z jedenácti předpokladů stanovených před realizací samotného výzkumu se jich potvrdilo sedm zcela a jeden částečně. Smysl dotazníku, tj. objasnit pohled žáků na osobnost učitele, byl splněn. Podařilo se rovněž zjistit, které formy a metody práce žáci upřednostňují.

Dotazníkové šetření tak přineslo mnohá zajímavá zjištění. Máme-li na jeho základě odpovědět na otázku, jakého učitele si žáci přejí, je odpověď následující: učitele spravedlivého, laskavého, zdvořilého a tolerantního. Učitele, na kterého se mohou obrátit a který neodmítne jejich žádost o pomoc. Učitele, který se o žáky zajímá a poskytne ochotně radu v různých životních situacích.

Pro žáky mají prvořadý význam vlastnosti, kterými jsou pochopení pro žáky, ochota pomáhat, vysoké odborné znalosti a spravedlivý přístup k žákům a jejich výkonům. Za negativní vlastnosti pokládají žáci zesměšňování, výbušnost, povyšování se, nespravedlnost a uznávání pouze vlastních názorů. Ideál není učitel „kamarád“, ani

učitel „autokrat“, ale kompromis mezi oběma krajními variantami: kamarádský, avšak zachovávající si přiměřený odstup.

Žáci jsou jednoznačně přesvědčeni, že autorita učitele je nezbytným předpokladem, aby byl ve třídě klid a vyučování probíhalo hladce. Oceňují schopnost efektivně řešit konflikty a projevy nekázně. Přísnost žákům nevádí v případě, je-li učitel zároveň otevřený jejich nápadům a kreativitě. Plnit úkoly stále podle přesných příkazů bez možnosti uplatnit tvořivý přístup, není pro žáky motivující.

Žáci ocení, bude-li způsob výuky netradiční. Experiment, projekt, relaxace - žáci jsou novým nebo neobvyklým formám vyučování otevření a přijímají je velmi pozitivně. Nejraději se učí formou hry nebo problémového výkladu.

Komunikativní způsoby práce jsou velmi oblíbené. Volbou skupinové práce nebo práce ve dvojicích lze úspěšně podpořit motivaci žáků k učení.

Doufám, že tato práce poskytne čtenářům zajímavé a přínosné informace o osobnosti učitele a řadě s ní souvisejících pojmů. Rovněž doufám, že poznatky získané prostřednictvím dotazníkového šetření budou užitečné samotným učitelům, budou-li mít zájem inspirovat se, jak k žákům přistupovat a jak co nejlépe vyučovat.

12. Seznam použité literatury

- Cangelosi, J. S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-406-0.
- Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- Disman, M. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Praha: Karolinum, 2007. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.
- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- Fontana, D. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- Hennig, C., Keller, G. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál, 1996. 99s. ISBN 80-7178-093-6.
- Helus, Z. Čtyři teze k tématu „změna školy.“ Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 1, s. 25 - 41. ISSN 3330-3815.
- Kraus, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 165 s. ISBN 80-7041-841-9.
- Kyriacou, Ch. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- Lokšová, I., Lokša, J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada Publishing, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- Maňák, J., Švec, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Mareš J., Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- Mikšík, O. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. ISBN 978-80-246-1304-8.
- Nakonečný, M. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2. listopadu 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
- Petty, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- Průcha, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-

7178-621-7.

Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 12. listopadu 2010]. Dostupné na WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

Říčan, P. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. Praha: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

Spilková, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1997. 121 s. ISBN 80-86039-41-2.

Surynek, A., et al. Základy sociologického výzkumu. Praha: Management Press, 2001. 160 s. ISBN 80-7261-038-4.

Vališová, A. Asertivita v rodině a ve škole: aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli. Jinočany: H & H, 1998. 181 s. ISBN 80-86022-41-2.

Vašutová, J. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2003 [cit. 11. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/BHbrozuraCZ.pdf>>. ISBN 92-894-3682-4.

13. Přílohy

13.1 Originální dotazník

Dotazník

Milý žáku, milá žákyně!

Ráda bych Tě požádala o zodpovězení následujících otázek. Dotazník, který máš před sebou, je anonymní a získané údaje použiji jen pro potřebu mé diplomové práce *Osobnost učitele*, nikomu jinému je neposkytnu. U každé otázky zakroužkuj prosím pouze jednu odpověď, která nejlépe vystihuje Tvůj opravdový názor. Je-li u otázky ponechaný volný řádek, můžeš doplnit svoji vlastní odpověď. Nelze odpovědět správně nebo špatně, jde především o Tvé názory, které jsou pro mne velmi důležité!

S pozdravem Petra Oubramová

Druh školy: a) základní škola b) gymnázium

Třída:

Věk:

Pohlaví: a) chlapec b) dívka

1. Co si představíš pod pojmem „osobnost učitele“?

- a) úspěšného učitele, který je pro žáky vzorem (svým chováním, názory, postoji apod.)
- b) jakéhokoliv učitele s jeho vlastnostmi, schopnostmi, hodnotami a zájmy
- c) jiné (doplň)

2. Seřad' následující vlastnosti učitele od nejdůležitějších po nejméně důležité (podle tvého názoru přiřad' vlastnostem čísla od 1 do 7), případně doplň další důležité vlastnosti:

- ___ má smysl pro humor
- ___ má velký přehled/znalosti ve vyučovaném předmětu
- ___ spravedlivý
- ___ důsledný
- ___ chápavý a ochotný pomáhat
- ___ vynalézavý
- ___ záleží mu na žácích

.....

3. Odpovídá některý tvůj učitel tvým představám dobrého učitele?

- a) ne, žádný
- b) ano, jeden
- c) 2 – 3
- d) většinu mých učitelů považuji za dobré

4. Seřad' následující vlastnosti učitele od nejhorších po „snesitelné“ (podle tvého názoru přiřad' vlastnostem čísla od 1 do 7), případně doplň další negativní (záporné) vlastnosti:

- výbušný
 - zesměšňuje žáky
 - povyšuje se a uznává jen svůj vlastní názor
 - nespravedlivý
 - nudný
 - přísný
 - náladový
-

5. Je pro tebe důležitý upravený (příjemný) vzhled učitele?

- a) ano, upravený vzhled je důležitý
- b) nevím, asi to nehraje roli
- c) ne, není to pro mě důležité

6. Je pro tebe důležité příjemné a zdvořilé chování učitele?

- a) ano, příjemné a zdvořilé chování je důležité
- b) nevím, je mi to jedno
- c) ne, není to pro mě důležité

7. Líbí se mi, když:

- a) se učitel chová kamarádsky, ale zachovává si odstup
- b) se učitel chová jako jeden z žáků a nevystupuje jako učitel
- c) se učitel chová nadřizeně a udržuje si zřetelný odstup

8. Nejdůležitější pro mě je, aby:

- a) mi učitel dokázal poradit a pomoci, když potřebuji a měl pochopení pro mé problémy
- b) mě učitel dobře připravil na studium na střední škole
- c) jiné (uveď)

9. Jsem rád/a, když:

- a) se učitel zajímá nejen o mé studijní výsledky, ale i o mě samotného/samotnou, o mé úspěchy, zájmy, plány a osobní problémy
- b) se učitel zajímá jen o mé studijní výsledky a práci ve škole
- c) když se o mě učitel příliš nezajímá

10. Nejlépe mi vyhovuje učitel, který:

- a) je přísný a vyžaduje, abychom pracovali přesně podle jeho pokynů a příkazů
- b) nám hodně dovolí, má nízké požadavky a nekontroluje, zda plníme úkoly
- c) je přísný, ale ponechává nám prostor pro tvořivý přístup, oceňuje naše nápady a názory

11. Lépe mi vyhovuje komunikace s:

- a) družným, čínorodým, aktivním a společenským učitelem
- b) klidným, trpělivým, rozvážným a přemýšlivým učitelem

12. Je-li nutné vyřešit nějaký problém (konflikt, nekázeň apod.), nejvíce si vážím učitele, který:

- a) se nechá vyprovokovat k dohadování s žáky
- b) problém důkladně rozebere a vysvětlí, proč se rozhodl tak či onak
- c) vyřeší problém rychle a klidně
- d) se problémem vůbec nezabývá

13. Myslíš, že je důležité, jestli má učitel u žáků autoritu (je respektován)?

- a) ano, je to důležité, aby nikdo při vyučování nevyrušoval a všichni se mohli soustředit na práci
- b) ne, není to důležité

14. Oceníš, když se na vytvoření pravidel pro chování a spolupráci ve třídě můžeš podílet ty a tvoji spolužáci?

- a) ne, jsem raději, když pravidla stanoví učitel sám
- b) ano, jsem rád/a, když můžu mít vliv na chod třídy
- c) byl/a bych rád/a, ale tuto možnost jsem nikdy neměl/a

15. Když vypracovávám zadaný úkol, mám nejraději, když:

- a) učitel nezasahuje a úkol můžu vypracovat celý podle sebe
- b) učitel svoji pomoc nevnučuje, ale pomůže mi, když si nevím rady a sám/sama ho o radu požádám
- c) učitel sám od sebe kontroluje, jak úkol plním, upozorňuje mě na nedostatky a radí mi, jak dál

16. Jak důležité je pro tebe, aby učitel spravedlivě hodnotil výsledky tvé práce (testu apod.)?

- a) velmi důležité, jinak nemám chuť se dál snažit
- b) je to pro mne důležité, ale nemá to vliv na můj přístup ke školní práci
- c) nezáleží mi na tom

17. Která z následujících forem práce v hodině ti nejlépe vyhovuje?

- a) samostatná práce
- b) práce ve dvojicích
- c) skupinová práce
- d) jiná (uveď)

18. Jsi rád/a, když učitel zařadí do výuky nový netradiční způsob učení? (např. hru, řešení zajímavých problémů, experiment atd.)?

- a) ano, protože mě učení víc baví
- b) ano, protože si z takové hodiny víc pamatuji
- c) ne, protože si toho pamatuji méně než obvykle
- d) ne, považuji to za zbytečné

19. Nejvíce mě učení baví, když:

- a) učitel vykládá látku a klade přitom zajímavé otázky, na které hledáme odpovědi
- b) řešíme společně se spolužáky zadaný problém
- c) se učíme formou hry, kterou učitel připravil
- d) hrajeme různé role a snažíme se vyřešit komplikované situace
- e) učitel vyloží látku, napíše poznámky na tabuli a pak látku procvičujeme

20. Účastnil/a ses již někdy projektu? Pokud ano, bavila tě tato forma výuky?

- a) ne, neúčastnil/a
- b) ano účastnil/a, ale tato forma výuky mě nebavila
- c) ano, účastnil/a; projekt mě bavil, protože:
 - ca) jsem mohl/a spolupracovat se spolužáky
 - cb) jsme se věnovali zajímavému tématu, které bylo aktuální a bylo mi blízké (týkalo se našeho města, ochrany životního prostředí atd.)
 - cc) to byl neobvyklý a zajímavý způsob učení
 - cd) jiné (uved')

21. Zařadí někdy učitel do výuky různá relaxační cvičení (= cvičení, jejichž cílem není něco se naučit, ale odpočinout si, uvolnit se a načerpat sílu na další činnost)? Pokud ano, máš je rád/a?

- a) ne, nikdy je nezařadí
- b) ano, zařadí, ale tento typ cvičení nemám rád/a, nebaví mě
- c) ano, zařadí a mám je rád/a, cítím se po nich příjemně a odpočatě
- d) ano, zařadí a mám je rád/a, lépe se pak soustředím na učení

Děkuji Ti mnohokrát za vyplnění dotazníku!

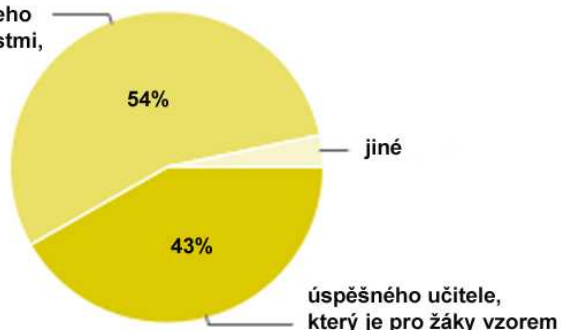


13.2 Grafické znázornění dotazníku

1. Co si představíš pod pojmem „osobnost učitele“?

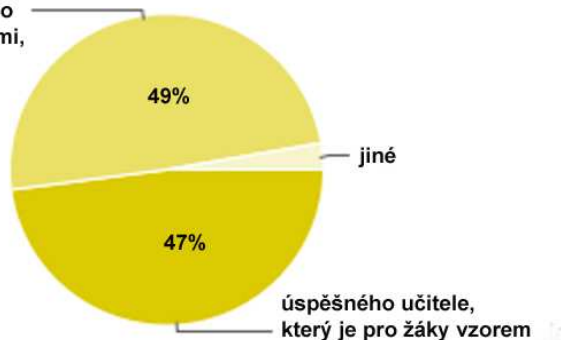
6. a 7. třída

jakéhokoliv učitele s jeho vlastnostmi, schopnostmi, hodnotami a zájmy



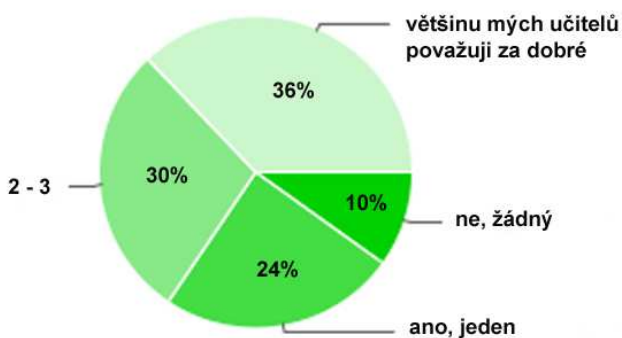
8. a 9. třída

jakéhokoliv učitele s jeho vlastnostmi, schopnostmi, hodnotami a zájmy

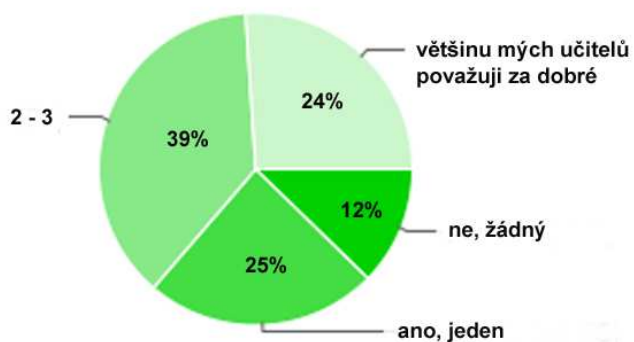


3. Odpovídá některý tvůj učitel tvým představám dobrého učitele?

6. a 7. třída

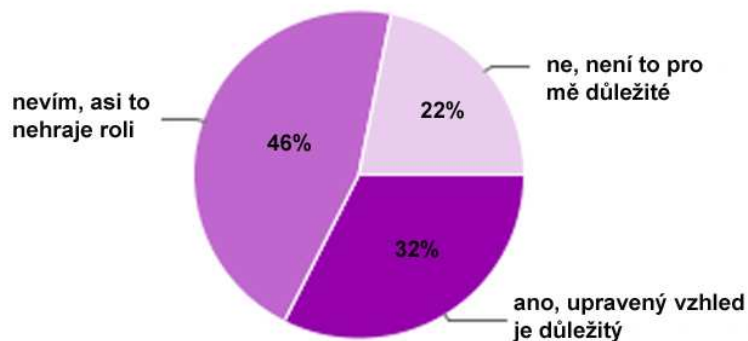


8. a 9. třída

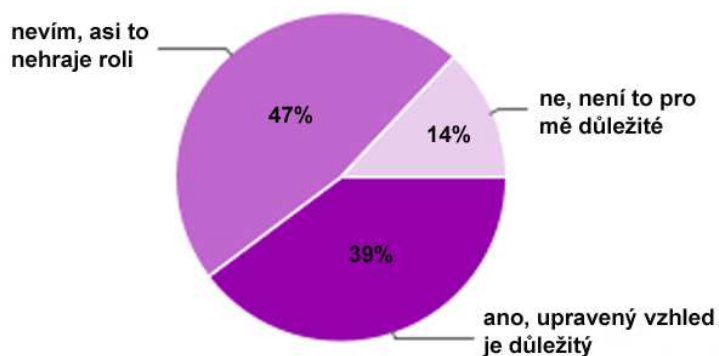


5. Je pro tebe důležitý upravený (příjemný) vzhled učitele?

6. a 7. třída

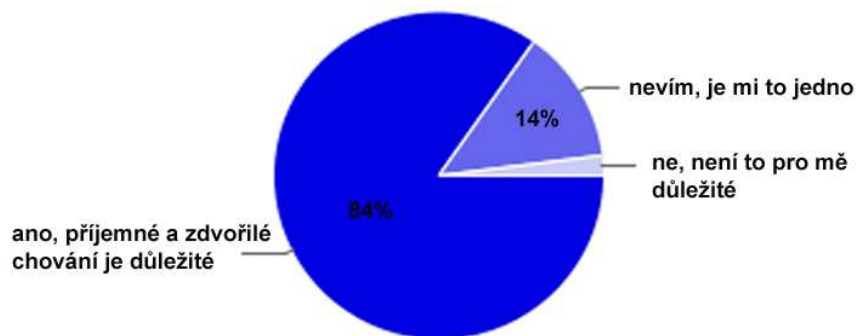


8. a 9. třída

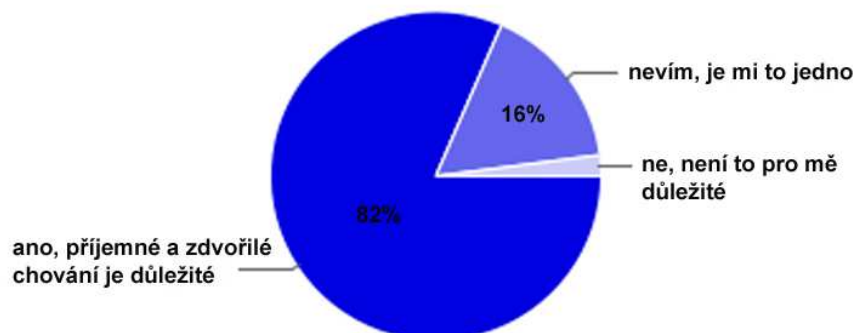


6. Je pro tebe důležité příjemné a zdvořilé chování učitele?

6. a 7. třída

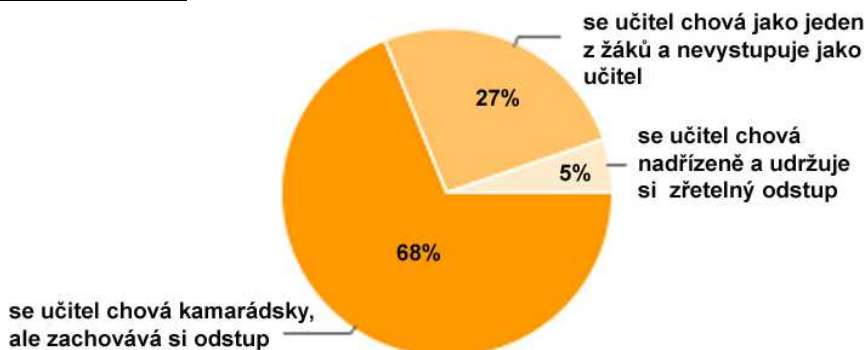


8. a 9. třída

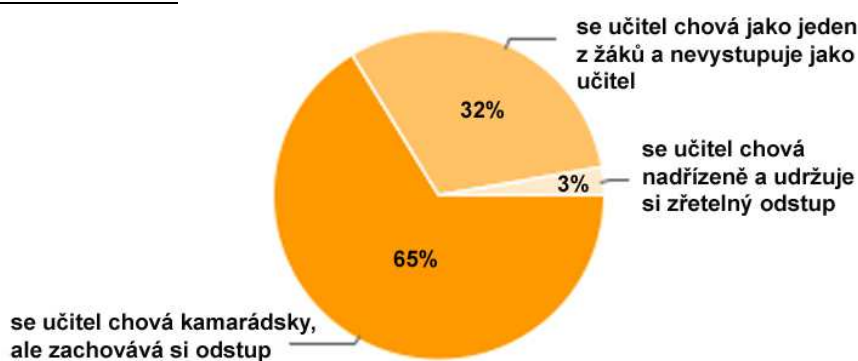


7. Líbí se mi, když:

6. a 7. třída

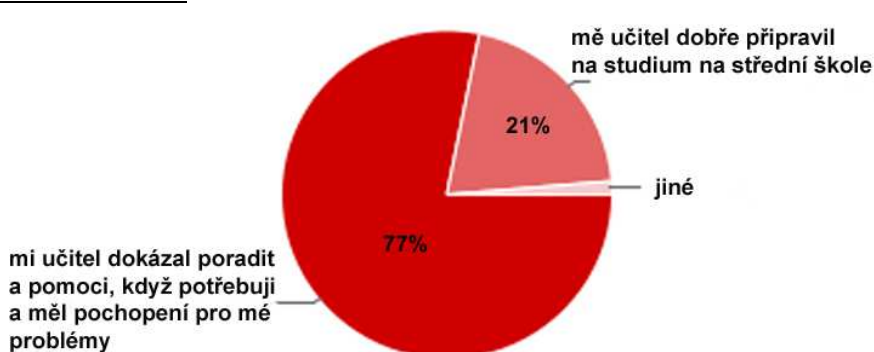


8. a 9. třída

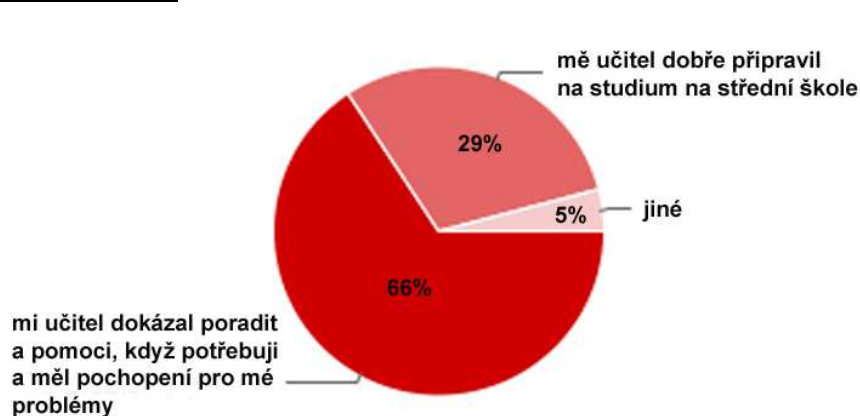


8. Nejdůležitější pro mě je, aby:

6. a 7. třída



8. a 9. třída



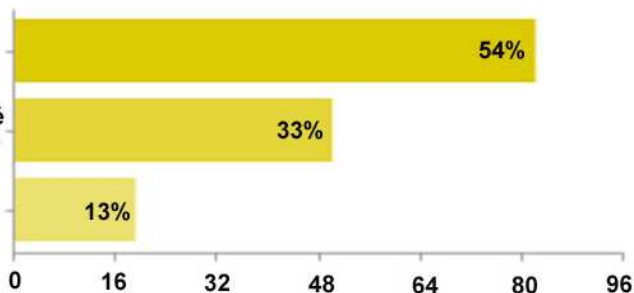
9. Jsem rád/a, když:

6. a 7. třída

se učitel zajímá nejen o mé studijní výsledky, ale i o mě samotného

se učitel zajímá jen o mé studijní výsledky

se o mě učitel příliš nezajímá

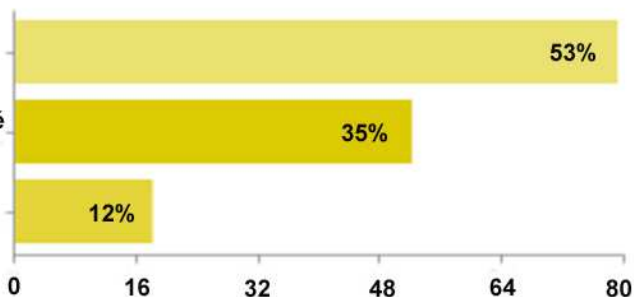


8. a 9. třída

se učitel zajímá nejen o mé studijní výsledky, ale i o mě samotného

se učitel zajímá jen o mé studijní výsledky

se o mě učitel příliš nezajímá



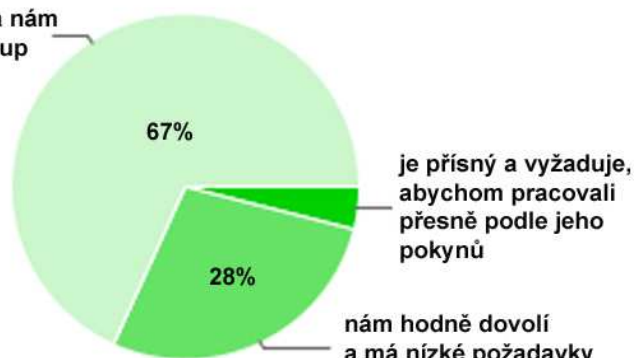
10. Nejlépe mi vyhovuje učitel, který:

6. a 7. třída

je přísný, ale ponechává nám prostor pro tvořivý přístup

je přísný a vyžaduje, abychom pracovali přesně podle jeho pokynů

nám hodně dovolí a má nízké požadavky

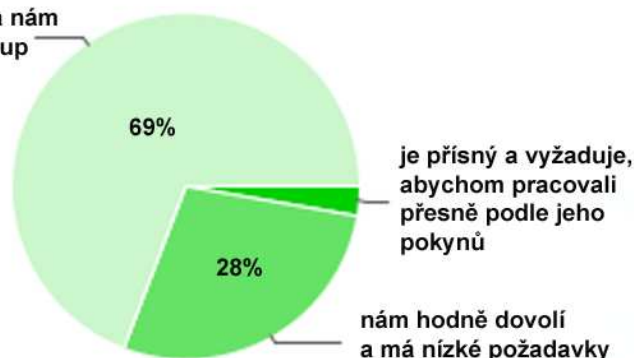


8. a 9. třída

je přísný, ale ponechává nám prostor pro tvořivý přístup

je přísný a vyžaduje, abychom pracovali přesně podle jeho pokynů

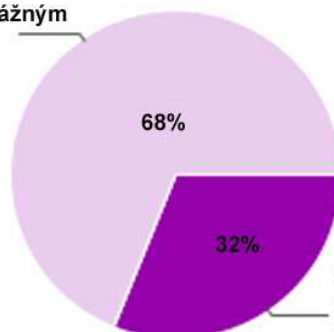
nám hodně dovolí a má nízké požadavky



11. Lépe mi vyhovuje komunikace s:

6. a 7. třída

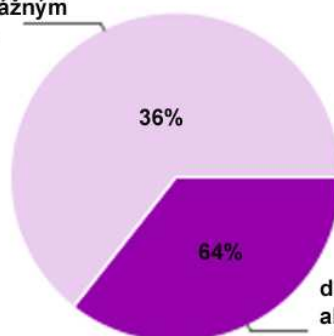
klidným, trpělivým, rozvážným
a přemýšlivým učitelem



družným, čínorodým,
aktivním a společenským
učitelem

8. a 9. třída

klidným, trpělivým, rozvážným
a přemýšlivým učitelem



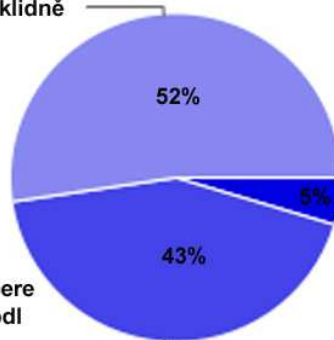
družným, čínorodým,
aktivním a společenským
učitelem

12. Je-li nutné vyřešit nějaký problém (konflikt, nekázeň apod.), nejvíce si vážím učitele, který:

6. a 7. třída

vyřeší problém rychle a klidně

problém důkladně rozebere
a vysvětlí, proč se rozhodl
tak či onak



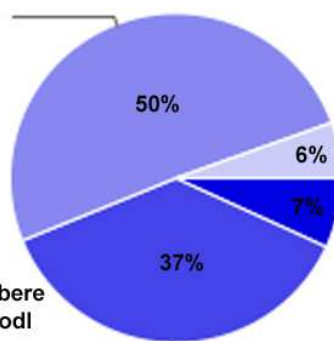
se problémem vůbec
nezabývá

se nechá
vyprovokovat
k dohadování s žáky

8. a 9. třída

vyřeší problém
rychle a klidně

problém důkladně rozebere
a vysvětlí, proč se rozhodl
tak či onak

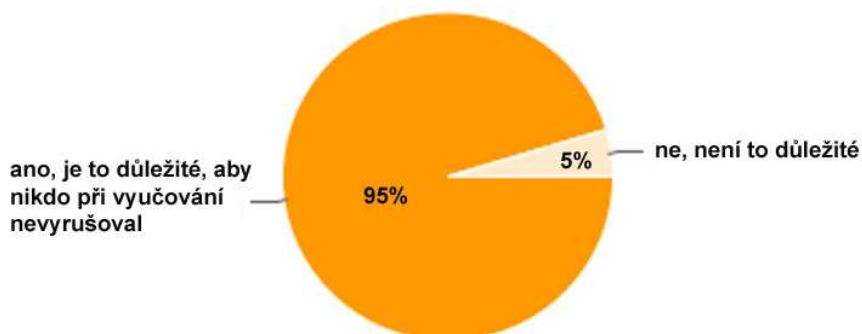


se problémem vůbec
nezabývá

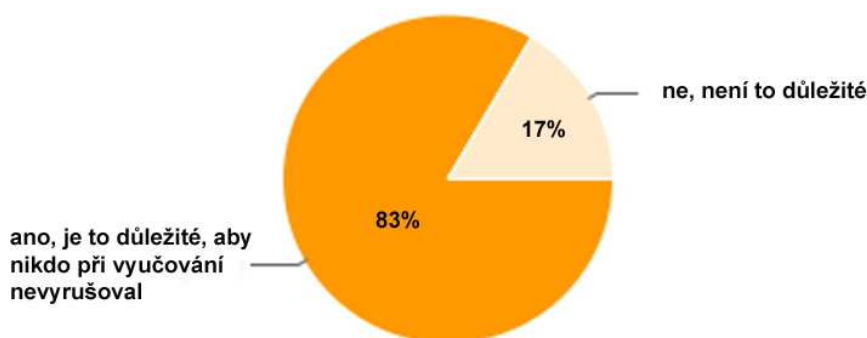
se nechá
vyprovokovat
k dohadování s žáky

13. Myslíš, že je důležité, jestli má učitel u žáků autoritu (je respektován)?

6. a 7. třída

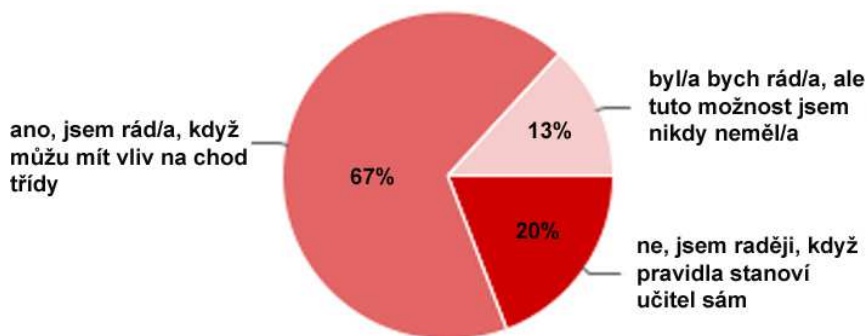


8. a 9. třída

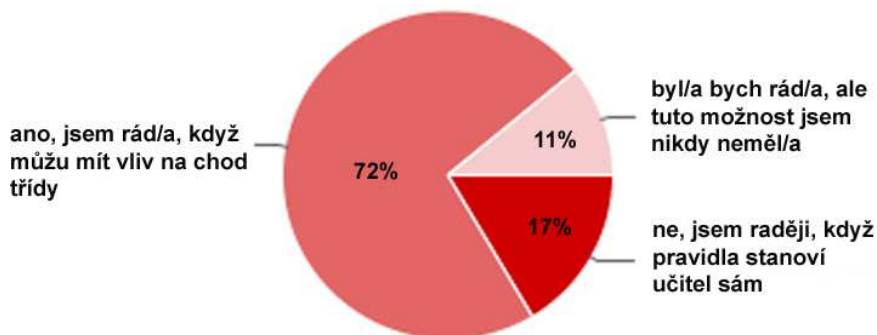


14. Oceníš, když se na vytvoření pravidel pro chování a spolupráci ve třídě můžeš podílet ty a tvoji spolužáci?

6. a 7. třída

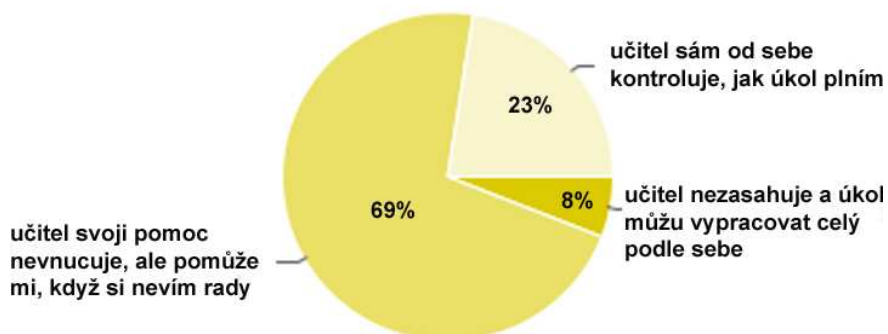


8. a 9. třída

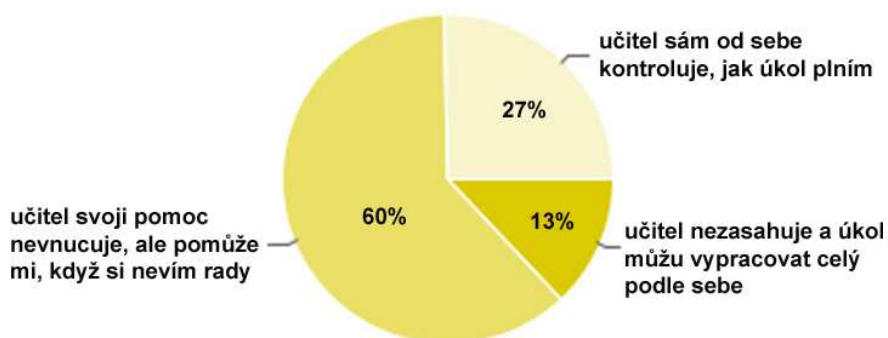


15. Když vypracovávám zadaný úkol, mám nejraději, když:

6. a 7. třída

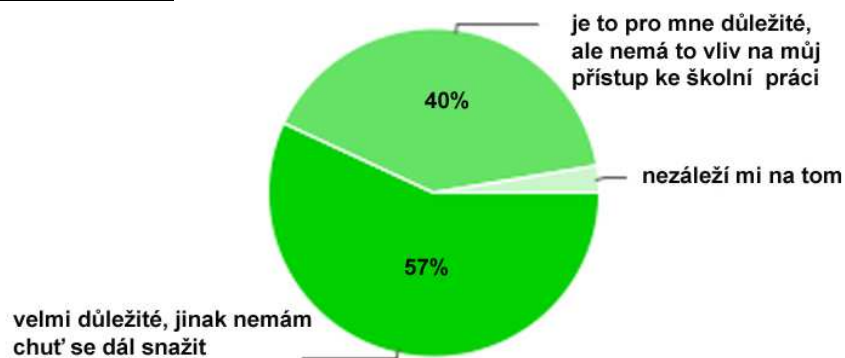


8. a 9. třída

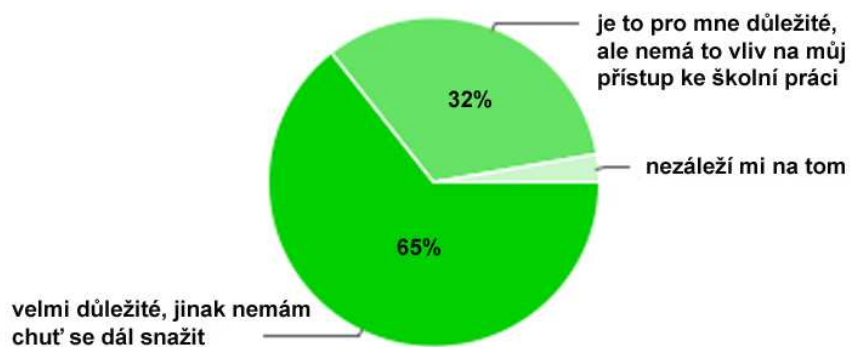


16. Jak důležité je pro tebe, aby učitel spravedlivě hodnotil výsledky tvé práce (testu apod.)?

6. a 7. třída

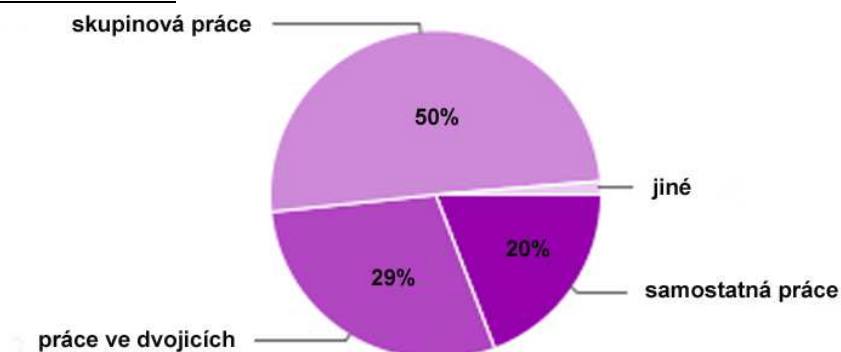


8. a 9. třída

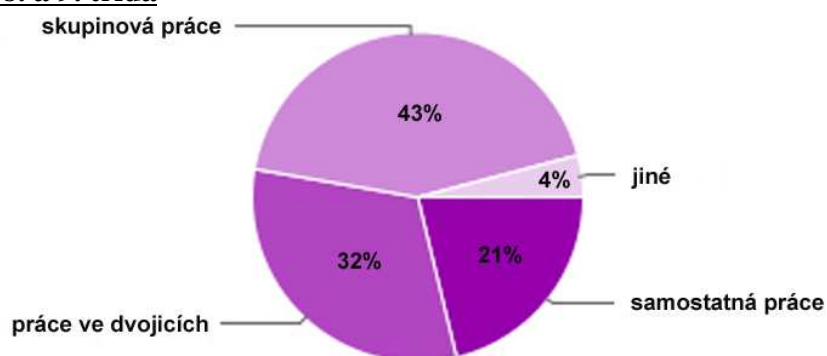


17. Která z následujících forem práce v hodině ti nejlépe vyhovuje?

6. a 7. třída

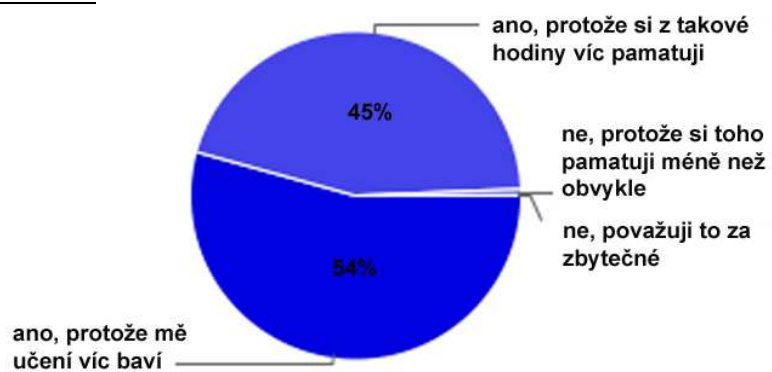


8. a 9. třída

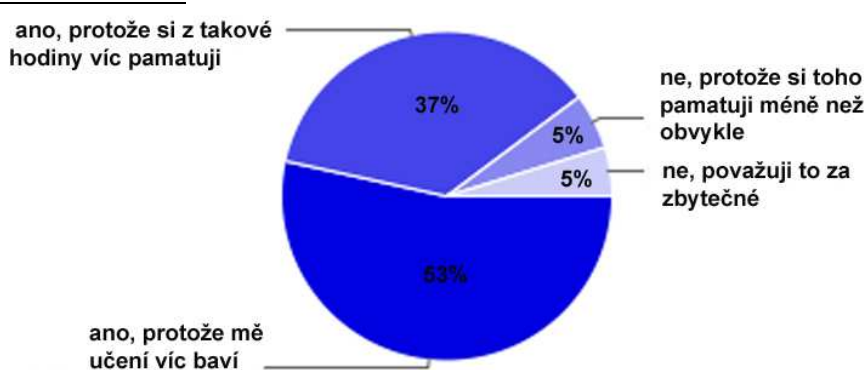


18. Jsi rád/a, když učitel zařadí do výuky nový netradiční způsob učení? (např. hru, řešení zajímavých problémů, experiment atd.)?

6. a 7. třída

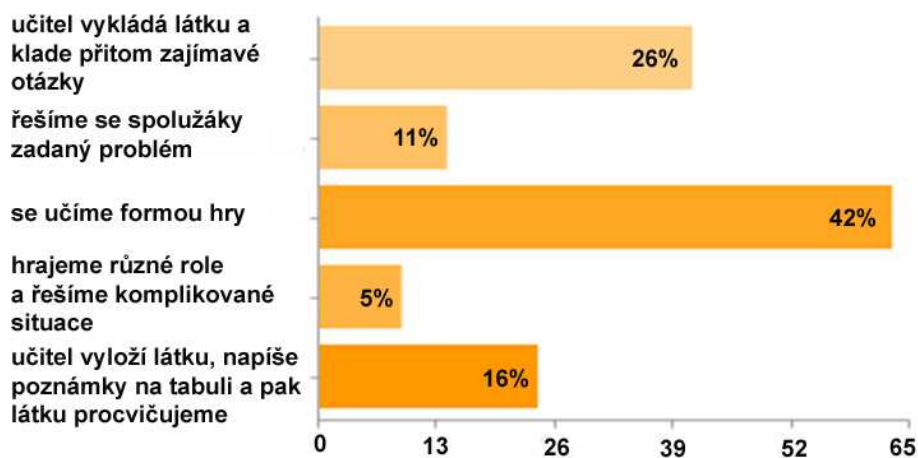


8. a 9. třída

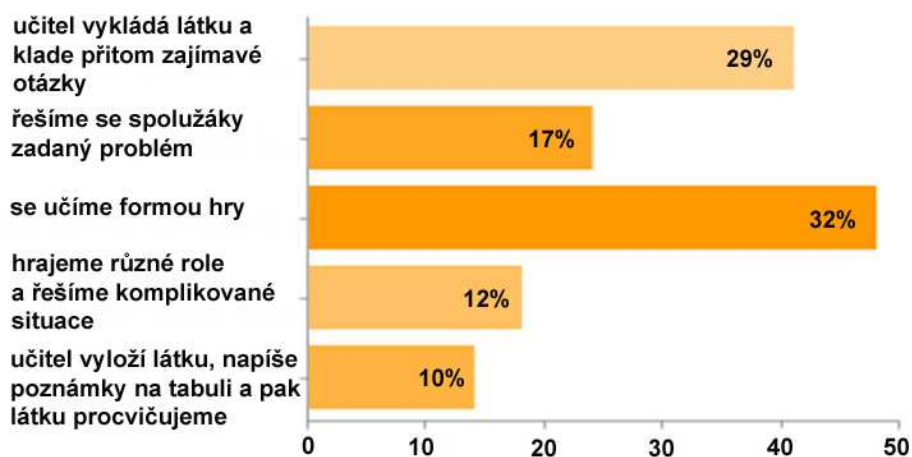


19. Nejvíce mě učení baví, když:

6. a 7. třída

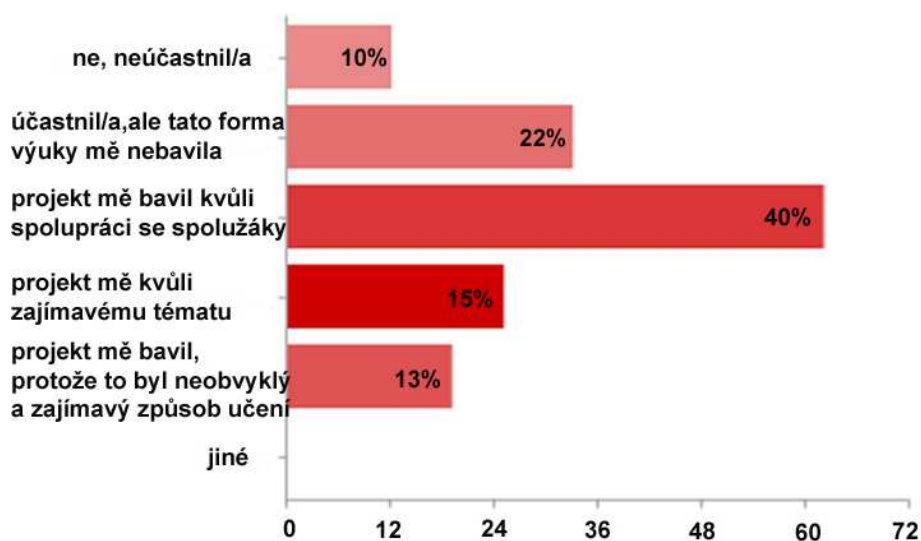


8. a 9. třída

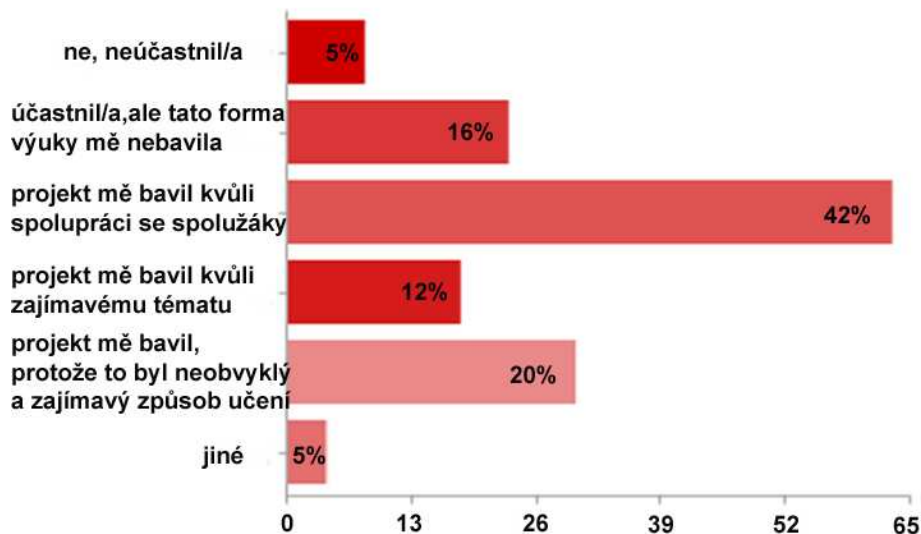


20. Účastnil/a ses již někdy projektu? Pokud ano, bavila tě tato forma výuky?

6. a 7. třída

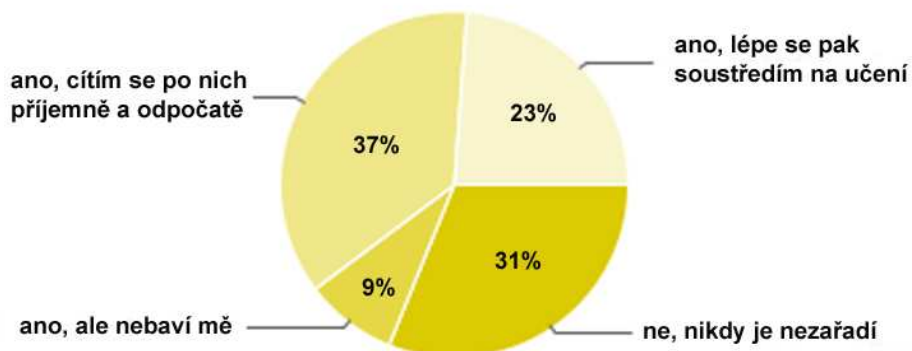


8. a 9. třída

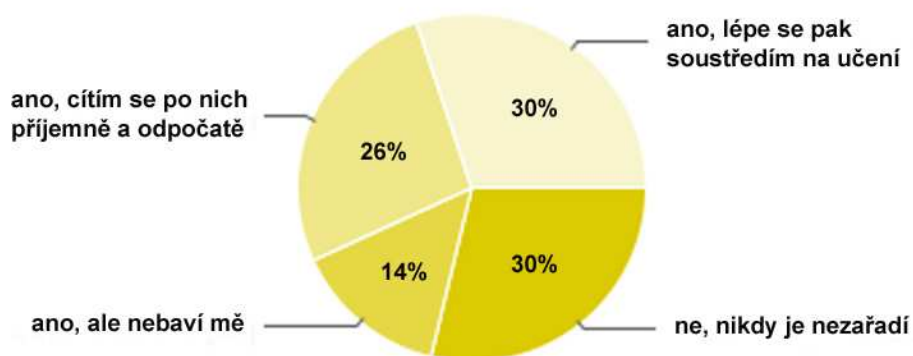


21. Zařadí někdy učitel do výuky různá relaxační cvičení (= cvičení, jejichž cílem není něco se naučit, ale odpočinout si, uvolnit se a načerpat sílu na další činnost)? Pokud ano, máš je rád/a?

6. a 7. třída



8. a 9. třída



14. Summary

Personality of the teacher thesis gives a comprehensive view of teacher, his features, key skills and approach to teaching. Its aim is to provide a view of 2nd Primary school teacher on the personality and, above all, that characteristics of teachers, forms and methods of working children aged 11-15 years receive a positive.

The theoretical part is focused on teacher's personality, his professional competence, relevant properties, the influence of occupation on personality as well as the requirements for teachers in the reform of the Czech education system. The purpose of this section is to provide information through literature and recommendations of recognized experts, which may be useful to teachers in exercising their profession.

The practical part is devoted to the interpretation and evaluation of results of research carried out in primary schools in Trebon and Soběslav. A questionnaire survey has brought many interesting findings. If we have the answer to his question, what will the teachers want is to answer the following: teacher fair, kind, polite and tolerant. Teachers, who can apply and which to reject their request for assistance. For the pupils are paramount characteristics of teachers, who are understanding, willingness to help, expertise and fairness to students. The negative features of pupils considered to ridicule and temper, haughtiness and injustice.

Pupils appreciate if unconventional way of teaching. Experiment, design and relaxation - pupils are new and unusual forms of open learning and making it very positively. They prefer to learn through play or a problem of interpretation. Communicative ways of working are very popular among pupils. Select group work or pair work to successfully promote their motivation to learn.