



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Osobnost učitele na klasické a alternativní škole

Teacher personality in a Classic School and
Alternative School

Vypracovala: Bc. Marcela Koudelková
Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2016

Prohlášení o samostatném vypracování diplomové práce

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci 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.

V Českých Budějovicích, dne 26. dubna 2016

.....

Bc. Marcela Koudelková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem těm, kteří se jakýmkoli způsobem podíleli na vzniku této práce. Zvláštní poděkování náleží vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Renatě Jandové za ochotu, cenné rady, připomínky a námahu, jíž mně a mé práci věnovala. Mé poděkování patří též všem zúčastněným učitelům za jejich snahu, čas a podporu, neboť bez jejich zapojení by tato práce nemohla být realizována.

Název práce: Osobnost učitele na klasické a alternativní škole

Autorka: *Bc. Marcela Koudelková*

Katedra: *Katedra pedagogiky a psychologie*

Vedoucí diplomované: *Mgr. Renata Jandová*

Anotace:

Diplomová práce „Osobnost učitele na klasické a alternativní škole“ má teoreticko-empirický charakter. Cílem diplomové práce je zachycení rozdílů v osobnostních projevech učitelů na klasické a alternativní škole.

Teoretická část se věnuje charakteristice alternativních typů škol a vymezení rozdílů mezi školami alternativními a klasickými. Rozebírána je rovněž osobnost učitele, její struktura a základní terminologie s ní související. Pozornost je upřena také na typologii učitelů a jejich charakteristické rysy. Samostatný oddíl práce je věnován kompetencím učitele, zachyceny jsou i vlastnosti dobrého učitele. V závěru teoretické části jsou zaznamenány nároky a rozdíly kladené na učitele klasické a alternativní školy.

Praktická část je realizována pomocí dotazníkového šetření u učitelů klasických a alternativních ZŠ. Je stanoven cíl práce a formulovány předpoklady výzkumu. Výzkum je dále doplněn zhodnocením předem stanovených předpokladů, tabulkami a grafickým přehledem. V závěru práce jsou shrnuty získané poznatky o osobnosti učitelů klasických a alternativních škol.

Klíčová slova:

osobnost učitele, alternativní škola, klasické škola, kompetence, typologie učitele, rysy učitele, vlastnosti dobrého učitele, nároky kladené na učitele

Title of thesis: Teacher personality in a Classic School and Alternative School

Autor: Bc. Marcela Koudelková

Department: Department of Pedagogy and Psychology

Supervisor: Mgr. Renata Jandová

Annotation:

This thesis is called „Teacher personality in a Classic School and Alternative School“. The thesis is based on a theoretical-empirical approach. The aim of the thesis is to depict differences in personalities of teachers at regular school and alternative school.

Theoretical part concerns about characteristics of alternative schools and their distinctions in comparison with regular schools. Teacher’s personality, its structure and basic terminology are also concerns of a theoretical part, including teacher typology and their typical features. Separate part of the thesis is about teacher competences and qualities of a good teacher. At the end of the theoretical part are described requirements on a teacher of regular and alternative school.

Practical part of the thesis was realized by questionnaire research. The goal of the thesis and research assumptions are there. The research is supplemented by evaluation of those assumptions. It contains tables and graphical illustrations. The summary of the thesis sums up acquired findings about teachers personality at regular and alternative school.

Key words:

Teacher’s personality, alternative school, classical school, competence, teachers typology, teacher’s features, qualities of a good teacher, demands on teachers

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Rozdíly mezi školou klasickou a školami alternativních směrů.....	13
1.1 Klasické školy.....	13
1.2 Alternativní školy.....	13
1.2.1 Vymezení pojmu.....	14
1.2.2 Obecná charakteristika alternativních škol.....	15
1.2.3 Druhy alternativních škol	16
1.2.3.1 Waldorfská škola.....	17
1.2.3.2 Montessori škola.....	19
1.2.3.3 Daltonská škola	21
1.2.3.4 Freinetovská škola.....	22
1.2.3.5 Jenská škola.....	23
1.3 Odlišnost klasických a alternativních škol	24
2 Osobnost učitele	27
2.1 Obecně-psychologické pojetí osobnosti.....	27
2.2 Struktura osobnosti	28
2.2.1 Motivace.....	28
2.2.2 Charakterově-volní vlastnosti	30
2.2.3 Seberegulační vlastnosti.....	30
2.2.4 Temperament.....	30
2.2.5 Schopnosti a dovednosti učitele	32
3 Typologie osobnosti učitele a jejich charakteristické rysy.....	34
3.1 Typologie osobnosti učitele.....	34
3.1.1 Caselmannova typologie	34
3.1.2 Döringova typologie	35
3.1.3 Lukova typologie	36
3.1.4 Vorwickelova typologie	37
3.1.5 Lewinova typologie	37
3.1.6 Novější typologie.....	38
3.2 Rysy učitelovy osobnosti	39

4	Kompetence učitele	41
4.1	Pojem kompetence	41
4.2	Kompetence učitele	42
4.3	Klasifikace kompetencí učitele	42
5	Vlastnosti „dobrého“ učitele	47
6	Nároky kladené na učitele klasické a alternativní ZŠ	49
6.1	Požadavky kladené na učitele	49
6.2	Odlíšné požadavky na učitele alternativních škol	50
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	52
7	Výzkum.....	53
7.1	Cíl výzkumu	53
7.2	Předpoklady výzkumu	53
7.3	Předvýzkum.....	54
7.4	Metoda sběru dat	54
7.4.1	Dotazníková metoda	54
7.4.2	Použitý dotazník	55
7.5	Charakteristika výzkumného vzorku	56
7.6	Výsledky výzkumu a jejich zpracování	59
7.6.1	Položka č. 1: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji .	59
7.6.2	Položka č. 2: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji	61
7.6.3	Položka č. 3: Dokážu žáky dostatečně motivovat.....	62
7.6.4	Položka č. 4: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka.....	63
7.6.5	Položka č. 5: Od žáků vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost	64
7.6.6	Položka č. 6: Jsem trpělivý(á)	65
7.6.7	Položka č. 7: Směji se při výuce	66
7.6.8	Položka č. 8: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á).....	67
7.6.9	Položka č. 9: Navozuji se žáky přátelský vztah	68
7.6.10	Položka č. 10: Když něco nevím, snažím se to skrýt.....	69

7.6.11	Položka č. 11: Při vyučování jsem nejistý(á).....	71
7.6.12	Položka č. 12: Žáci se na mě mohou spolehnout	72
7.6.13	Položka č. 13: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á).....	73
7.6.14	Položka č. 14: Chovám se autoritativně	74
7.6.15	Položka č. 15: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků	75
7.6.16	Položka č. 16: Kladu důraz na disciplínu ve třídě	76
7.6.17	Položka č. 17: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování	78
7.6.18	Položka č. 18: Je snadné vyvést mě z míry.....	79
7.6.19	Položka č. 19: Je snadné mě rozčílit	80
7.6.20	Položka č. 20: Zesměšňuji své žáky	81
7.6.21	Položka č. 21: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků	82
7.6.22	Položka č. 22: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka).....	84
7.6.23	Položka č. 23: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat.....	85
7.6.24	Položka č. 24: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc.....	86
7.6.25	Položka č. 25: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se	87
7.6.26	Položka č. 26: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas.....	89
7.6.27	Položka č. 27: Jsem dobrý(á) organizátor(ka)	90
7.6.28	Položka č. 28: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení	91
7.6.29	Položka č. 29: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru	92
7.6.30	Položka č. 30: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou	93
7.6.31	Položka č. 31: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat	94
7.6.32	Položka č. 32: Žákům vyhrožuji, že je potrestám	96
7.6.33	Položka č. 33: Stanovuji si kritéria, podle nichž žáky hodnotím.....	97
7.6.34	Položka č. 34: Zapojuji rodiče do vzdělávání žáků.....	98
7.6.35	Položka č. 35: Spolupracuji s kolegy a dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu na tvorbě výukových plánů.....	99
7.7	Ověření předpokladů výzkumu.....	101
7.7.1	Předpoklad č. 1.....	101
7.7.2	Předpoklad č. 2.....	101
7.7.3	Předpoklad č. 3.....	101
7.7.4	Předpoklad č. 4.....	102
7.7.5	Předpoklad č. 5.....	103

7.7.6	Předpoklad č. 6.....	103
7.7.7	Předpoklad č. 7.....	103
7.7.8	Předpoklad č. 8.....	104
7.7.9	Předpoklad č. 9.....	105
ZÁVĚR.....		106
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		108
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		113
PŘÍLOHY.....		116

ÚVOD

Přelom 19. a 20. století je v pedagogice znám jako období reformních snah hned několika významných pedagogických osobností. Doposud fungující vzdělávací model přestává být v měnící se společnosti funkční, což nabízí prostor pro hledání nových cest a způsobů vzdělávání a výchovy. Ozývají se hlasy prahnoucí po individuálním přístupu k žákům, zohledňování jejich potřeb a zvláštností. Sílí snahy poskytnout žákům potřebnou svobodu pro jejich další růst a rozvoj silných stránek každého jedince, podpořit tvořivost a vykládat učivo v souvisejících celcích. Školy, které o toto vše usilují, jsme si zvykli nazývat alternativními, tedy protikladnými k hlavnímu proudu tradičních (klasických) škol. Změna přístupu k žákům s sebou však přináší i potřebnou proměnu samotného učitele, který je nucen zřít se tradičního autoritativního postavení a stát se rádcem, průvodcem a pomocníkem žáka při jeho cestě k objevování světa a sama sebe. Prosazována je užší spolupráce školy (učitele) a rodiny, učitel musí být více univerzálním, neboť (například u waldorfských škol) provází žáky zpravidla od prvního do posledního ročníku, přičemž vyučuje většinu předmětů. I klasické školy se v posledních letech snaží současnému trendu individualizace přizpůsobit, je však otázkou, do jaké míry se to učitelům zde učícím daří.

Nabízí se tedy otázka zda, a do jaké míry se osobnosti učitelů klasických a alternativních škol odlišují. Hledání odpovědi na tuto otázku se proto stalo předmětem této diplomové práce. Ta si klade za cíl zachytit možné rozdílnosti v osobnostních projevech učitelů dvou odlišných typů škol – převažujících škol klasických a menšinových škol alternativních – v souvislosti s přesvědčením autorky, že rozdílné nároky kladené na učitele zmíněných typů škol se v jejich osobnostních projevech nemohou neprojevit.

Práce je rozdělena do 7 kapitol. Úvodní kapitola se zabývá vymezením klasické a alternativní školy, zachycením jejich zvláštností a charakteristikou jednotlivých typů alternativních škol. V závěru kapitoly jsou shrnuty rozdíly mezi školami klasickými a alternativními. Druhá kapitola pojednává o osobnosti učitele a její struktuře. Následující kapitola zachycuje typologii osobnosti učitele a jeho charakteristické rysy. Čtvrtá kapitola je věnována kompetencím učitele. Navazující kapitola vymezuje vlastnosti dobrého učitele. Šestá kapitola, uzavírající teoretickou část práce, zaznamenává nároky kladené na učitele klasických a alternativních škol se snahou

vystihnout jejich odlišnosti. Sedmá, poslední kapitola se týká samotného výzkumu – je v ní stanoven cíl výzkumu, formulovány výzkumné předpoklady, popsán předvýzkum, užitá metoda sběru dat, charakterizován výzkumný vzorek a zachyceny výsledky výzkumu. V závěru praktické části práce jsou využity získané výsledky výzkumu k potvrzení či vyvrácení stanovených předpokladů.

Většina prací zabývajících se osobností učitele se věnuje pohledu žáků na učitele. Snahou této práce je získání informací o osobnostních projevech učitelů přímo od nich samotných. Pevně věřím, že práce přinese zajímavý pohled na osobnosti učitelů klasických a alternativních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Rozdíly mezi školou klasickou a školami alternativních směrů

„Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.“

Jan Ámos Komenský

Tato kapitola se bude zabývat vymezením pojmu klasická a alternativní škola a uvedením základní charakteristiky a typů alternativních škol. Na jejím konci budou shrnuty základní rozdíly mezi školami standardními (klasickými) a školami alternativními.

1.1 Klasické školy

Klasickou (standardní) školou je, dle Průchy (2001), chápána taková škola, jejíž charakteristiky reprezentují předepsaný vzor, normu.

Typický je pro ni třídně hodinový systém vyučování s relativně stálou organizací vyučovacích hodin. Disponuje pevnými učebními plány a osnovami. Příznačné je autoritativní postavení učitele založené na poslušnosti žáků, zaměření pozornosti na obsah a množství učiva na úkor komplexního rozvoje žáka a jeho schopností, převaha paměťového učení. Hlavním zdrojem informací jsou učebnice a sám učitel, výuka probíhá zpravidla frontálním způsobem, žák je pasivní, hodnocen je známkou. (Petlák, 2004)

Jak uvádí Svobodová a Jůva (1995) tradičnímu školství je často vytýkáno intelektualistické zaměření, nedostatečný zřetel ke komplexnímu rozvoji žáka, izolace školy od reálného života, autoritativní výchova, přílišná orientace na obsah učiva a podcenění rozvoje tvůrčích schopností žáka.

Záleží zde pouze na učitelích, zda (a do jaké míry) jsou ochotni výuku inovovat.

1.2 Alternativní školy

O změnu tradičního školství usilovaly alternativní školy vznikající na základě proudu reformní pedagogiky šířící se Evropou od konce 19. století, přičemž, jak uvádí Svobodová a Jůva (1995), významnou roli při jejich vzniku sehrála osobní zkušenost jejich tvůrců (pedagogická i mimopedagogická). Přestože reformní hnutí vyvrcholilo ve 20.

a 30. letech 20. století, můžeme říci, že jeho principy ovlivňují pedagogické myšlení dodnes.

Dříve, než se blíže podíváme na jednotlivé typy alternativních škol, je třeba objasnit samotný pojem „alternativní škola“.

1.2.1 Vymezení pojmu

Slovo **alternativní** vychází z latinského výrazu alter neboli **druhý, jiný**. Za alternativní tedy lze považovat ty školy, které se něčím odlišují od běžných (klasických) škol. Lišit se mohou způsobem organizace výuky a školního života, způsobem hodnocení žáků, svými cíli a specifickými obsahy vzdělávání, osobitou formou práce, spoluprací s rodiči. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009)

Pojem alternativní škola je pojmem mnohovýznamovým. Průcha (2001) vymezuje tři jeho hlavní aspekty:

- školsko-politický;
- ekonomický;
- pedagogický a didaktický.

V rámci **školsko-politického** aspektu rozlišujeme školy státní a nestátní, přičemž druhé jmenované, tedy školy nestátní (zahrnující školy soukromé a církevní), mohou být chápány jako školy alternativní. Dle **ekonomického** aspektu, v rámci něhož jsou školy rozlišovány podle způsobu financování, lze ke školám alternativním řadit také školy, jejichž financování nezajišťuje plnou měrou stát, nýbrž se na něm podílí také rodiny žáků. Za nejvíce relevantní je možno považovat aspekt **pedagogický a didaktický**, neboť jako alternativní můžeme označit i některé školy státní, což znamená, že jiný zřizovatel a odlišný způsob financování nejsou tím hlavním znakem k vymezení alternativních škol. Z pedagogického a didaktického hlediska považujeme za alternativní ty školy, v nichž se užívá netradičních postupů a metod práce, a které se odlišují vzdělávacími obsahy od tradičních, tedy běžně uplatňovaných pojetí. (Průcha, 2001)

1.2.2 Obecná charakteristika alternativních škol

Jak uvádí Průcha (1991) není snadné znaky alternativních škol vymezit obecně, neboť každý druh alternativní školy disponuje svými specifickými charakteristikami, které se v ostatních typech nevyskytují.

Přesto je možné uvést několik základních rysů, jimiž se alternativní školy vyznačují:

- **pedocentrismus** (staví do popředí svět dítěte, jeho potřeby, osobnost a individualitu);
- **kritika tradiční školy;**
- **antiautoritativní výchova;**
- **respekt k dítěti a jeho právům;**
- **individualizovaná i skupinová výuka;**
- **spojování předmětů** do delších časových celků a bloků, které spolu tematicky souvisí, a tím umožnění hlubšího propojení poznatků;
- **činnostní učení**, řešení problémových situací;
- **projektová metoda** (žáci sami řeší problémové situace v rámci daného projektu);
- **posílení úlohy her;**
- **podpora žákovských samospráv;**
- **spolupráce školy, rodiny a širšího okolí;**
- **přizpůsobení pracovního prostředí** (uspořádání tříd, didaktický materiál, knihy, pomůcky, přístroje);
- **slovní hodnocení.**

(Kasper a Kasperová, 2008; Svobodová a Jůva, 1995; Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Můžeme tedy říci, že alternativní školy (na rozdíl od škol standardních) uplatňují odlišný přístup k osobnosti žáka v souladu s jeho přirozeným vývojem. Zásadní je také s tím spojena proměna vztahu učitele a žáka. Ti se stávají rovnocennými partnery, jejichž vztah je naplněn důvěrou, respektem, vzájemnou podporou a tolerancí. Učitel se vymaňuje z tradičního autoritativního postavení a stává se rádcem, partnerem, kamarádem a pomocníkem. Ovlivňování není jednosměrné a zaměřené pouze na žáky,

nýbrž učitel sám se žáky nechává poučit a inspirovat. Důraz je kladen na kreativní činnost a aktivitu žáků. Využívají se netradiční postupy, metody a formy práce a roste vzájemná spolupráce mezi všemi účastníky pedagogické komunikace. Významnou roli zde hraje také princip svobody, který pomáhá posilovat sebedůvěru dítěte. I tato svoboda však má své hranice, jež nesmí být překročeny, a které vedou k zodpovědnosti za vlastní jednání a chování a respektování práv a svobod ostatních. Užití slovního hodnocení (je-li vhodně provedeno) vede k objevování a podpoře pozitivních a jedinečných stránek dětí namísto upozorňování na žákovy nedostatky. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Alternativní školy není možné vymezovat (jak uvádí Průcha, 2001) pouze na základě jejich vlastností, neboť o stejné vlastnosti zpravidla usilují i školy standardní. Je tedy nutné připojit i charakteristiku z hlediska funkcí, jež se snaží naplňovat. **Průcha** (2001) uvádí tři hlavní funkce – **funkci kompenzační, diverzifikační a inovační**. První jmenovaná – funkce kompenzační – znamená, že alternativní školy vznikají proto, aby vykompenzovaly mezery standardních škol, a usilují o naplnění těch potřeb, které standardní školy nejsou schopny naplňovat. Funkce diverzifikační spočívá v tom, že účelem vzniku alternativních škol je zajištění plurality vzdělávání v opozici vůči jednotnosti škol standardních, ačkoliv jisté míry uniformity dosahují obě formy vzdělávání. Za nejdůležitější je považována funkce inovační spočívající v experimentování a zavádění nových pedagogických koncepcí do výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se zejména o nové metody výuky, odlišný způsob komunikace mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, inovace obsahu učiva, nestandardní vyučovací předměty. Tyto nové postupy mohou být přenášeny i do škol standardních, avšak jejich přenos je obtížný, a tudíž méně častý. (Průcha, 2001)

1.2.3 Druhy alternativních škol

Současná doba nabízí mnoho typů alternativních škol. Průcha (2001) rozlišuje tři hlavní skupiny: **školy církevní, klasické reformní školy a moderní alternativní školy** (např. školy s otevřeným vyučováním, zdravé školy, školy cestující, školy bez ročníků, školy nezávislé).

Práce se dále bude zabývat stručným vymezením **klasických reformních škol**, k nimž jsou řazeny školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské.

1.2.3.1 Waldorfská škola

Vznik a vývoj waldorfských škol

Píše se rok 1919, když rakouský filosof, pedagog a zakladatel Antroposofické¹ společnosti Rudolf Steiner (1861 – 1925) zakládá první waldorfskou školu v německém Stuttgartu. Podnět k tomuto počínu vyšel od majitele továrny produkující tabákové výrobky, Emila Molta, jenž ve Steinerových myšlenkách spatřoval možnost nenásilného řešení problémů soudobé společnosti, a který požadoval vybudování školy pro děti svých zaměstnanců a zastánců antroposofie. (Grecmanová a Urbanovská, 1997; Heřt, 2002)

Během následujících let se počet škol rozrůstal a pronikal za hranice země i kontinentu. Do počátku druhé světové války bylo založeno 19 waldorfských škol v různých zemích (Holandsko, Velká Británie, Švýcarsko, Norsko, Portugalsko, Maďarsko, USA). Během druhé světové války byl tento typ škol nacisty zakázán – nejprve v Německu a posléze také v zemích Němci ovládaných. Jejich činnost byla po skončení války obnovena a jejich počet rychle rostl. (Pol, 1995)

V současnosti počet škol waldorfského typu atakuje jeden tisíc (v roce 2007 se jednalo o 958 škol) a najdeme je na všech pěti kontinentech. (AVŠ ČR, 2008; Ullrich, 2011)

Obecná charakteristika waldorfské pedagogiky

Waldorfské školy je možné charakterizovat jako školy svobodné (volné), nestátní, jednotné, koedukované a všeobecné (Pol, 1995). Soustava waldorfských škol je tvořena mateřskými školami, základní osmiletou (devítiletou) školou a čtyřletou střední školou. Ke standardním 12 ročníkům je navíc připojen ročník 13. pro zájemce o maturitní zkoušku. (Průcha, 2001)

¹ Antroposofie je duchovní věda vytvořená R. Steinerem. Je založena na filosofickém základu, který přesahuje, neboť není pouze myšlenkovou konstrukcí, ale také životní praxí. (Konvalinková, 2012) Vede k uvědomění si podstaty jedince, na něhož je pohlíženo jako na celek těla, duše a ducha. Cílem antroposofie je rozvíjet hlubší schopnosti člověka. (Urbanovská, 2003) Ačkoliv tvoří základ waldorfské pedagogiky, nikdy nebyla samostatným předmětem nebo tématem výuky. Jde především o specifický, duchovně orientovaný přístup ke světu, projevující se ve způsobu, metodách a obsahu vyučování. (Václavík, 2009)

Hlavním cílem waldorfských škol je „svobodný člověk, který dokáže dobře pozorovat, jasně, tvořivě a v souvislostech myslet, člověk, který má bohatý citový život, člověk odpovědný a aktivní“ (Konvalinková, 2012, s. 93). Důležitý je proto harmonický rozvoj žáka a jeho osobnosti, podpora snaživosti a spolupráce (Pol, 1995).

Učební osnovy jsou pouze rámcové, odpovědnost za vzdělávání leží z velké části na učiteli. Předměty jsou do vyučování řazeny s cílem podnítit rozvoj dítěte a umožnit mu ucelený pohled na danou problematiku. (Váňová, 2011)

Den je zahájen asi půl hodinovým vstupem, během něhož se žáci s učitelem přivítají, sdělí si zážitky z předešlého dne, zaspívají si. Klíčovou je výuka hlavních předmětů, jako je mateřský jazyk, matematika, zeměpis, dějepis atd. v tzv. epochách a důraz na rytmus (vyučování i života). V ranní epoše, která trvá zhruba dvě hodiny, je po dobu tří až čtyř týdnů probíráno učivo jednoho z hlavních předmětů. Po tomto bloku následují odborné předměty (například cizí jazyky, umělecko-řemeslné předměty) s hodinovou dotací. (Ullrich, 2011) Nevyužívají se učebnice, neboť jsou považovány za málo podnětné, místo toho si žáci probírané učivo sami zaznamenávají do epochálních sešitů, jež učebnice nahrazují. Zvláštní podobu má i forma hodnocení žáků, neboť známkování a klasické vysvědčení je nahrazeno individuálními zprávami o průběhu výuky a ročními charakteristikami žáků s doporučeními pro jeho další rozvoj, vše pouze ve slovní podobě. (Průcha, 2001) Specifikem se pyšní i vybavení škol. Mimo klasických učeben mohou žáci bez omezení využívat taktéž ateliéry, dílny, knihovny či herny. (Váňová, 2011)

Waldorfská pedagogika klade důraz na získávání poznatků prostřednictvím prožité zkušenosti, čímž odmítá pamětní učení a předkládání hotových poznatků. Důraz je kladen na umělecké činnosti, které rozvíjí smyslové vnímání a prožívání. Typickým předmětem waldorfské školy je eurymie, způsob projevu prostřednictvím tělesného pohybu. Důležitá je taktéž vzájemná spolupráce učitelů s rodiči. (Váňová, 2011)

Významnou úlohu zde hraje třídní učitel, neboť provází žáky zpravidla od prvního až do osmého ročníku, vyučuje téměř všechny předměty (mimo cizích jazyků a múzicko-praktických předmětů) a plní úlohu „milované“ autority. K otázce učitelovy přirozené autority Steiner ve své knize píše, že „nejprve musíme udělat něco ze sebe samých, aby mezi učitelem a dětmi mohl zavládnout myšlenkový, vnitřní spirituální vztah, abychom

mohli vstupovat do třídy s vědomím: je tu tento spirituální vztah, ne pouze slova, napomínání nebo šikovnost v zacházení s dětmi“ (Steiner, 1996, s. 28)

Je proto nezbytné absolvovat speciální vzdělávací kurz či seminář. (Ullrich, 2011)
Jak dodává Kranich (2000) vzdělání, kterého se učitelé dostane na pedagogických fakultách vysokých škol, není dostačující, neboť „*v osobnosti budoucího učitele se mají harmonicky rozvíjet síly duchovního chápání a utváření“ (s. 25). Základem je tak již zmíněné důkladné studium antroposofie. (Kranich, 2000)*

1.2.3.2 Montessori škola

Vznik a vývoj

Na přelomu 19. a 20. století se pokoušela své antiautoritativní názory aplikovat v praxi také italská lékařka, pedagožka, bojovnice za dětská a ženská práva a mírové hnutí Marie Montessori (1870 – 1952). Její snahy vedly v roce 1907 k otevření dnes proslulého Domu dětství – Casa dei bambini – v jedné z chudinských čtvrtí v Římě. Zde mohla rozvíjet své zkušenosti získané několikaletou prací s postiženými dětmi. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Stejně jako názory R. Steinera, i myšlenky M. Montessoriové se rychle šířily do okolních zemí a dále do světa, byť byla činnost montessoriovských zařízení v době fašistické diktatury zakázána. (Svobodová a Jůva, 1995)

Principy Montessori pedagogiky

Marie Montessovi byla přesvědčena, že každé dítě pohání vrozená potřeba být aktivní, něčemu se učit. Vytvořením příhodného výchovného prostředí a poskytnutím vhodného „didaktického materiálu“ tudíž umožníme přirozený rozvoj potencialit dítěte, podpoříme rozvoj jeho schopností a utváření jeho vlastního já. (Kasper a Kasperová, 2008)

Velký význam je proto věnován prostředí, v němž se dítě pohybuje, a dostatečnému množství podnětů umožňujících jeho zdravý vývoj. Aktivizace dětí spočívá v lehkých pracovních úkonech – zalévání květin, utírání prachu, zametání, přiřívání knoflíků, oblékání se, zavazování tkaniček. (Svobodová a Jůva, 1995; Kasper a Kasperová, 2008)

Výchova se nese v duchu pedocentrismu a myšlenky spontánního sebe rozvíjení dítěte. Pedagog ustupuje do pozadí, aby se dítě mohlo projevit jako samostatné a nezávislé, což výstižně ilustruje dnes již slavné heslo této pedagogiky: „Pomoz mi, abych to udělal sám.“ (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Urbanovská (in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003) dále dodává, že velkou pozornost musí pedagog věnovat tzv. senzitivním fázím, které můžeme chápat jako časové úseky, v nichž za pomoci vhodného didaktického materiálu probíhá určitý tělesný a duševní rozvoj.

Didaktický materiál představují jednoduché pomůcky, které slouží jako prostředek poznávání světa a k nácviku činností vedoucích k rozvoji smyslů, řeči, k lepší manipulaci s předměty. Tyto speciální pomůcky cvičí pozornost dětí, jejich schopnosti a koncentraci, taktéž dětem umožňují pracovat svým vlastním tempem. S tím souvisí i heterogenní složení tříd, které děti podněcuje a vede ke vzájemné pomoci a spolupráci. Snahou také je, aby učitel v dané třídě vyučoval co nejvíce předmětů. (Svobodová a Jůva, 1995; Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Specifikem Montessori pedagogiky je tzv. svobodná pracovní fáze. Ta trvá zpravidla dvě vyučovací hodiny. Žáci si v rámci ní sami volí, jaké činnosti se budou věnovat a na jakém místě ji zrealizují. Za výsledek této činnosti jsou sami zodpovědní. Učitel ustupuje do pozadí a zaujímá roli rádce – v případě potřeby vysvětluje a objasňuje. Po této fázi následuje rozhovor v kruhu. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Zvláštní postavení náleží kosmické výchově, která má děti informovat o vzájemných vazbách člověka a přírody a rozvíjet v nich pocit spoluzodpovědnosti za důsledky lidského chování vůči prostředí, v němž žijeme a jež nás obklopuje. Často se k tomu využívá projektového vyučování². (Průcha, 2001)

Typický je princip ticha, které dětem umožňuje lépe se soustředit, vcítit se do okolí, zklidnit se a objevit krásu nového světa, v němž je místo pro fantazii a představy. (Kasper a Kasperová, 2008)

² V rámci projektového vyučování žáci zpracovávají zadaný projekt (často skupinový) metodou založenou na propojení teorie a praxe, čímž získávají požadované zkušenosti praktickou činností. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009)

Specifické je i hodnocení, při němž se nevyužívá známek, ale pokroky dětí jsou zapisovány do speciální individuální knihy. Klasické vysvědčení je nahrazeno dopisem se slovním hodnocením. I u tohoto typu školy je důležitým bodem spolupráce školy a rodičů, kteří se na jejím chodu podílí. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

1.2.3.3 Daltonská škola

Vznik a vývoj

Další významnou postavou reformních snah ve výchově a vzdělávání byla americká učitelka Helen Parkhurstová (1887 – 1959), která založila v roce 1919 střední experimentální školu v Daltonu. Daltonský plán, jak začal být model této pedagožky nazýván, v sobě spojoval zásady spolupráce a individualizace a brzy překročil hranice kontinentu. (Svobodová a Jůva, 1995)

Principy Daltonského plánu

Parkhurstová si uvědomovala, že klasická výuka dostatečně nerespektuje zvláštnosti dítěte, což některým jedincům znemožňuje dosažení srovnatelného pokroku. Učivo proto bylo rozděleno na tzv. měsíční programy, které obsahovaly kromě učební látky také písemné pokyny a seznam pomůcek a pramenů, kterých bylo při jeho plnění možno využít. Měsíční programy byly dále děleny do týdenních sekcí, obsahujících konkrétní úkoly, jež žáci měli za úkol splnit. Případné nejasnosti byly konzultovány s učitelem. (Kasper a Kasperová, 2008)

Úloha učitele je oproti již zmíněným typům alternativních škol netypická, neboť na rozdíl od nich, zde se pedagog věnuje pouze jednomu předmětu, v němž je odborníkem, a nadále se v něm vzdělává. Aby bylo možné propojit individuální výuku učitele-odborníka, došlo k vytvoření odborných učeben, v nichž plnil pedagog úlohu asistenta a poradce. Došlo tím také ke zrušení homogenních tříd, neboť žák při plnění svého plánu volně přecházel z jedné učebny do druhé, mohl též spolupracovat se spolužáky pracujícími na stejném tématu a vyhledávat pomoc učitele. Některým předmětům (hudební, výtvarná, tělesná výchova, pracovní činnosti) se žáci věnují společně. (Svobodová a Jůva, 1995)

Ústředním principem Daltonského plánu je tedy svoboda a odpovědnost žáka za dosažení určených výsledků práce, což se však spolu s dalšími nedostatky (nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků, málo příležitostí ke spolupráci) ukázalo jako možný problém, neboť příliš spoléhá na žákovu aktivitu. (Svobodová a Jůva, 1995)

Winnetská soustava

Z Daltonského plánu vychází další z řady pokusů o individualizaci ve vzdělávání. Vžilo se pro něj označení Winnetská soustava. Jejím zakladatelem je Američan Carleton Wolsey Washburne (1889 – 1968), který se zaměřil na hlavní nedostatky Daltonského plánu a pokusil se je eliminovat. (Svobodová a Jůva, 1995)

Snížil množství individuálního studia na polovinu, více se zaměřil na opakování a procvičování učiva, do vyučování byla zařazena tzv. „volná hodina“, v níž žáci měli možnost dohnat to, co nestihli. I při samostatné práci zůstávala třída pohromadě, v jedné místnosti. (Svobodová a Jůva, 1995)

1.2.3.4 Freinetovská škola

Vznik a vývoj

Ve 20. letech 20. století se k reformně pedagogickým hnutím zasahujícím pozvolna celý svět přidala také koncepce vypracovaná francouzským učitelem Célestinem Freinetem (1896 – 1966), významným průkopníkem hnutí tzv. moderních škol. (Kasper a Kasperová, 2008)

Principy freinetovské pedagogiky

Freinetovo úsilí bylo od počátku zaměřeno na překonání tradičních vyučovacích metod jednostranně orientovaných na intelektuální rozvoj dítěte, potlačujících přirozenou dětskou aktivitu a tvořivost. Toužil podněcovat individuální schopnosti dětí a jejich myšlení. Zastával myšlenku, že děti se mají učit vlastním prožitkem, vlastní zkušeností, s čímž také úzce souvisí požadavek propojení školy a každodenního života. Freinetovské školy jsou označovány jako školy pracovní, neboť práce je pokládána za

nepostradatelnou pro utváření vlastního já. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Charakteristickou se pro Freinetovskou školu stala školní tiskárna, jež dala dětem možnost samostatného tvoření a distribuce textů a sehrála klíčovou roli v dalších letech, kdy umožnila dopisování žáků nejprve v rámci jedné země, později také posílání dopisů do zahraničí. (Svobodová a Jůva, 1995)

Práce je pro Freineta vším, je prostředkem uspokojování všech potřeb jedince. Žák má mít možnost sám si volit činnosti, kterým se bude věnovat, tempo, jímž bude postupovat. Učitel však nadále zůstává autoritou a organizátorem školní práce. (Svobodová a Jůva, 1995)

Freinetovy snahy pokračují dále, když se snaží do výuky zavádět nové moderní technologie – rozhlas, gramofon, film. Klasické učebnice jsou zčásti nahrazeny školní knihovnou, kartotékou³, encyklopediemi, slovníky a časopisy. (Svobodová a Jůva, 1995)

Důležitým principem Freinetovy pedagogiky je práce s volným textem, který žáci sami píšou na téma, jež je zaujalo. S texty je dále pracováno – jsou předčítány ve třídách, rozebírány, ty nejlepší distribuovány v rámci časopisů či mezi školní korespondence. Součástí tohoto je samozřejmě i respektování práva svobodného vyjadřování. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Stejně jako u předchozích typů alternativních škol i zde se můžeme setkat s velkou mírou spolupráce mezi školou, rodinou i samotnými žáky, kterým byla dána možnost vyjádřit své názory a připomínky prostřednictvím třídní nástěnky. (Kasper a Kasperová, 2008)

1.2.3.5 Jenská škola

Vznik a vývoj

Německý pedagog Peter Peterson (1884 – 1952) zavádí v roce 1923 svoji první pokusnou školu při univerzitě v Jeně. Jeho pedagogika se proslavila pod názvem Jenský plán. (Průcha, 2001)

³ Předmětové kartotéky se velmi rychle rozšiřovaly. Obsahovaly pracovní listy vypracované jednak samotnými pedagogy, ale také odborníky z praxe (řemeslníky, úředníky, obchodníky), spisovateli i žáky. (Kasper a Kasperová, 2008)

Základní principy jenské pedagogiky

Hlavní snahou Petersona bylo připravit žáky na reálný život a rozvíjet jejich osobnost. Žáci nejsou členěni do tříd podle věku, ale sami se přirozeně seskupují uvnitř čtyř věkových skupin, do nichž jsou v rámci školy rozděleni. Každá skupina má pevně vypracovaný týdenní učební plán. Klasické známkování je nahrazeno charakteristikami práce žáků. (Svobodová a Jůva, 1995)

Typickou vyučovací formou je rozhovor, hra, skupinová práce či slavnost (slavnosti rána, začátku a konce týdne, adventu, Vánoc, atd.), které přispívají k pospolitosti skupiny. Využíváno je také slovní hodnocení. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Významným přínosem Jenského plánu je snaha o rozvoj jedince jako individuální osobnosti a současně o rozvoj jednice jako aktivního člena lidské společnosti. (Svobodová a Jůva, 1995)

1.3 Odlišnost klasických a alternativních škol

To, že se standardní a alternativní školy odlišují je nesporné. Formulaci rozdílů těchto škol je však nutné brát s rezervou, neboť některé vlastnosti přisuzované alternativním formám vzdělávání se objevují i ve školách tradičních a naopak.

Zachycení odlišností klasických a alternativních škol je snahou následující tabulky:

	Klasická škola	Alternativní škola
Východisko	Větší pozornost je věnovaná obsahu učiva než rozvoji žákovy osobnosti a schopností.	Pedocentrismus – pozornost je soustředěná na potřeby dítěte.
Cíl	Naučit žáky co nejvíce učiva (paměťové učivo).	Rozvíjet schopnosti, tvořivost, zájmy, komplexní osobnost žáka.
Obsah	Stanoven závazný učební plán a osnovy.	Obsah je nastíněn, není závazný.
Vyučovací metody	Převažují verbální metody	Hra, metody rozvíjející tvořivost žáků, dramatizace, důraz na spontánnost.
Vyučovací hodina	Přesně vymezená.	Flexibilní.
Činnost žáků	Řízená, usměrňovaná učitelem, podpora soutěživosti.	Vychází ze zájmů žáků, učitel pomocník, rádce, podpora spolupráce.
Motivace	Vnější.	Vnitřní.
Zdroj informací	Zpravidla učitel a učebnice.	Primární literatura, učebnice, experimentování, praktické činnosti.
Hodnocení	Zpravidla známka.	Slovní hodnocení.
Vyučovací forma	Pevně daná, žák plní úkoly podle zadání.	Logické celky, epochové vyučování, atd., žák sám rozhoduje o pořadí úkolů.
Rozvrh hodin	Pevný, jednotná organizace dne.	Flexibilní, určují zájmy dětí.
Zájmy žáků	Podporované většinou pouze v rámci mimoškolní činnosti (kroužky).	Podporované v rámci vyučování (více volitelných předmětů, činností).
Spolupráce s rodiči	Nízká míra spolupráce, škola pouze informuje, rodina její práci neovlivňuje.	Intenzivní, rodiče (i žáci) spolurozhodují o činnostech školy.
učitel	Organizátor, usměrňovatel, autorita. K výkonu povolání je zapotřebí vysokoškolské vzdělání.	Partner, kamarád, organizátor, rádce, člen kolektivu. K výkonu povolání je navíc zapotřebí speciální kurz či seminář alternativní pedagogiky.
Prostředí školy	Klasické učebny, omezený, pevně uspořádaný prostor.	Netradiční prostory (ateliéry, dílny, knihovny, ...), škola má připomínat domov.

Tabulka 1: Základní rozdíly mezi klasickou a alternativní školou podle E. Petláka (2004) a K. Rýdla (in Průcha, 2001)

Jak z uvedené tabulky vyplývá, klasické školy se vyznačují pevným režimem. Rozvrh hodin je stanoven na celé pololetí, vyučovací hodina trvá 45 minut. Informace žáci získávají především z učebnic a výkladu učitele. Na alternativních školách je výuka volnější, důraz je kladen na podávání informací v souvisejících celcích, epochách či blocích, rozvrh hodin nebývá striktně dodržován. Učebnice nejsou hlavním zdrojem informací, neboť jsou považovány za příliš obecné. Žáci pracují s primární literaturou a učební texty si vytváří sami.

Odlišný je také způsob hodnocení žáků. Školy standardní využívají klasifikaci známkou (někdy doplněnou o slovní hodnocení), zatímco školy alternativní hodnotí žáky zpravidla slovně. Zaměřují se přitom zejména na kladné hodnocení žákovy práce a formulují nové výzvy pro konkrétní žáky.

Rozdílné je taktéž postavení učitele. Učitel standardní školy je autoritou a organizátorem, který předává žákům informace. Na školách alternativních je pojmán spíše jako poradce, kamarád, průvodce, který doprovází žáky na cestě za utvářením jejich vlastního já. Pomáhá jim nacházet osobitý způsob, jímž si dané učivo osvojí. Učitel na alternativní škole musí navíc absolvovat speciální seminář či kurz alternativní pedagogiky.

I prostředí školy a využívání didaktických pomůcek je odlišné. Alternativní školy nabízí žákům kromě klasických učeben i speciální místnosti (ateliéry, knihovny, dílny), kterých mohou využívat. Jinak uspořádaná je i třída, jež je vybavena nesčitelným množstvím specifických pomůcek, které jsou žákům v osvojování učiva nápomocné, umístěných na poličkách či v zásuvkách, jichž je ve třídách hojné množství. Žáci se mohou po třídě libovolně pohybovat a najít si své místo, které jim bude pro danou činnost vyhovovat.

2 Osobnost učitele

„Osobností se člověk nerodí, osobností se stává.“

Rubištejn

Učitel je klíčovým aktérem výchovně-vzdělávacího procesu, za jehož realizaci a výsledky je odpovědný (Průcha, Walterová a Mareš, 2003). K samotnému výkonu učitelské profese jsou v první řadě zapotřebí kvalifikační předpoklady – odborné znalosti daného předmětu a znalosti pedagogicko-psychologické. Vedle tohoto je pozornost upřena také na samotnou osobnost učitele – charakterové rysy, komunikační schopnosti, vlastnosti daného člověka, které se projevují v jeho jedinečném chování, jednání a prožívání, a kterými působí na své okolí. Obecně je pojem osobnost často redukován na označení jedince, kterého obdivujeme, kterého si vážíme, vzhlížíme k němu, respektujeme ho, a kterému se toužíme svým chováním a jednáním připodobnit.

2.1 Obecně-psychologické pojetí osobnosti

Psychologie nabízí celou řadu vymezení pojmu „**osobnost**“. Jak uvádí Smékal (2004) příčinou těchto rozdílných pojetí jsou odlišná teoretická východiska, jež daný autor zastává. Jako svědectví dokládá existenci zhruba 200 koncepcí, modelů a teorií osobnosti, což je důvodem, proč neexistuje jediná všeobecně platná definice.

Helus (2003) dále vymezuje tři základní pojetí osobnosti, když uvádí, že osobnost je nejčastěji chápána takto:

- osobnost je **jedinec jako psychologický celek** složený ze vzájemně souvisejících částí, tvořících jednotu individua;
- osobnost je **člověk jako subjekt**, jako myslící, rozhodující se a konající bytost;
- osobnost je **to, čím se člověk liší** od druhých lidí, ve své jedinečnosti a svéráznosti.

Přesto lze nalézt něco, co doposud existující teorie spojuje – osobnost je povětšinou koncipována jako souhrn charakteru, temperamentu, schopností a vlastností člověka (Cakirpaloglu, 2013). Příkladem může být definice J. Čápa, který pojímá osobnost takto: „*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.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 111).

Nakonečný (2009) nahlíží na pojem osobnost poněkud specifičtěji, když ji pojímá jako „*individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě právě proto, že ji subjektivně (vnitřně) zpracovávají a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah“ (s. 10).*

2.2 Struktura osobnosti

Složitost učitelského povolání spočívá v tom, že pedagogovi k jeho práci nestačí odborné znalosti daného předmětu spolu s pedagogicko-psychologickými poznatky, učitel působí na žáky celou svou osobností. A tím také formuje osobnost žáků, podílí se na utváření jejich hodnot, postojů, názorů, získává je pro svůj předmět (nebo je naopak odrazuje), spoluutváří jejich charakter, motivuje je svým jednáním a chováním.

Základní struktura osobnosti je formována vzájemně součinnými psychickými vlastnostmi, které daného jedince utváří. Struktura osobnosti bývá nejčastěji popsána pomocí tří oblastí – motivace, schopností a temperamentu. (Mikšík, 2007; Čáp a Mareš 2001).

Někteří autoři nabízí podrobnější náhled na strukturu osobnosti učitele. Holeček (2014) k jejímu zachycení vymezuje pět následujících oblastí:

- motivaci k učitelství;
- charakterově-volní vlastnosti;
- seberegulační vlastnosti;
- temperament;
- schopnosti a dovednosti učitele.

2.2.1 Motivace

Čáp (1993) pojímá motivaci jako souhrn všeho, co pobízí člověka k určitému chování, jednání, nebo co mu v jeho činnostech brání. Hlavním principem je udržet vnitřní i vnější rovnováhu organismu, tedy uspokojit jeho potřeby. Hybné síly vedoucí

k určitému jednání (s ohledem na daný cíl) označujeme jako motivy neboli pohnutky. Těchto motivů je velké množství, jsou uspořádány od primárních (základních) až po ty hierarchicky nejvyšší a navzájem jsou různě spjaty. (Kopecká, 2012) Motiv v sobě spojuje jednak potřebu samotnou, jednat chování vedoucí k jejímu uspokojení, tj. cíli (Cakirpaloglu, 2013).

Motiv je řízena i volba povolání, přístup ke zvolené profesi i následné uspokojení z jejího výkonu (Kusák a Dařílek, 2001). Pedagog by měl být dále motivován k uspokojování dalších (vyšších) potřeb, jako je potřeba poznávat nové věci, aktualizovat oborové poznatky a ty dále předávat svým žákům, pomáhat jim zvládat osvojování potřebných vědomostí, podílet se na utváření jejich osobnosti.

Na vrcholu Maslowovy⁴ hierarchie lidských potřeb se tyčí potřeba seberealizace. Ta zaujímá v životě člověka důležité místo a významná je i v učitelské profesi. Uspokojit potřebu uznání je však často v rukou vedení školy, neboť od žáků či dokonce rodičů se učitelé povětšinou ocenění nedočkají. (Holeček, 2014)

V případě učitelské profese je možné v rámci motivace rozlišit dva typy pedagoga – **logotropa** a **paidotropa**. Snahou logotropa je vzbudit u žáků zájem o obor, takovýto učitel se zaměřuje na obsah daného předmětu. Paidotrop se naproti tomu snaží porozumět žákům, přiblížit se jim, soustředí tedy svoji pozornost k jejich zájmům, postojům a citům. (Holeček, 2014)

Silnou motivací jak uvádí Čáp (Čáp a Mareš, 2001) může pro učitele být také snaha ztotožnit se s modelem výborného učitele a snaha tento model překonat, popřípadě být lepším, než jaký je obraz nenáviděného učitele. Učitelské povolání může být silně motivující také pro jedince se sníženou sebejistotou, pro jedince toužící vyniknout a být respektován či pro ty se silně dominantními sklony. Snaha uspokojit tyto motivy však může zapříčinit konflikty se žáky a vést k negativnímu emočnímu klimatu.

⁴ A. H. Maslow (humanistický psycholog) byl toho názoru, že každý člověk má určité univerzální potřeby, jež se snaží uspokojit. Tyto potřeby uspořádal do dnes již proslulé hierarchie potřeb. Spodní patro tvoří nejdůležitější, fyziologické potřeby, následuje potřeba bezpečí, potřeba sounáležitosti, potřeba uznání a na jejím vrcholu stojí potřeba seberealizace. (Petty, 1996)

2.2.2 Charakterově-volní vlastnosti

Charakter je klíčovou vlastností učitele a důležitým ukazatelem hodnoty člověka ve společnosti. Být charakterní osobností znamená řídit se danými morálními normami společnosti, uvést své chování do souladu s platnými mravními principy. (Linhartová, 2006)

Jak uvádí Linhartová (2006) charakterové rysy mohou nabýt kladných i záporných hodnot a projevují se v několika oblastech, ve:

- vztahu k základním životním otázkám (smysl života, názor na svět, na život);
- vztahu k lidem a sobě samému (přátelskost x svárliivost, družnost x samotářství, soucit x bezohlednost);
- vztahu k povinnostem, práci a vlastnictví (svědomitost x nedbalost, pracovitost x lenivost);
- volních vlastnostech (cílevědomost x prchlivost, rozhodnost x váhavost, rozvážnost x zbrkllost).

Učitel by měl představovat pro své žáky vzor hodný napodobení, měl by tudíž disponovat kladnými vlastnostmi jako svědomitost, trpělivost, důslednost, rozhodnost, zodpovědnost, upřímnost ad. Důležitým vlastnostem učitele je dále věnována kapitola 5.

2.2.3 Seberegulační vlastnosti

Dle slov Holečka (2014) jsou seberegulačními vlastnostmi učitele ty vlastnosti, „*kterými učitel (na základě poznání sebe sama) řídí a kontroluje své chování a prožívání*“ (s. 24). K těmto vlastnostem můžeme zařadit sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritiku, svědomí a sebepojetí.

Holeček (2014) dále uvádí, že právě sebepojetí je zvláště důležité, neboť učitelské povolání vyžaduje vysokou psychickou odolnost a dobré sebepojetí je jedním z předpokladů zdárného působení učitele.

2.2.4 Temperament

Pojem temperament označuje soubor vrozených a relativně stálých povahových vlastností osobnosti, které určují způsob jednání, prožívání a chování daného jedince v různých situacích (Holeček, 2014).

Autorem první teorie temperamentu pocházející z pátého století př. Kr. je řecký lékař Hippokrates, na jehož základě o tři století později římský lékař Galenos rozlišil čtyři základní povahové typy podle převládající tělesné tekutiny (krve, hlenu, žluči a černé žluči):

- **Sangvinika** (krev) – veselého, společenského, optimistického, vyrovnaného, ale také lehkomyšlného, povrchního, nesoustředěného jedince se sklonem k povrchnosti.
- **Flegmatika** (hlen) – trpělivého, klidného, rozvážného, vytrvalého, zodpovědného, přizpůsobivého jedince schopného snášet dlouhodobější zátěž, avšak též pomalého, nerozhodného, pasivního, náchylného k lenosti a nemajícího v oblibě změny.
- **Cholerika** (žluč) - energického, impulzivního, podnikavého, zásadového, aktivního, na druhé straně však výbušného, urážlivého, náladového, netrpělivého a tvrdohlavého.
- **Melancholika** (černá žluč) – citlivého, ohleduplného, pečlivého, starostlivého, ale také smutného, přecitlivělého, pesimistického, uzavřeného, nedůsledného a bojácného jedince. (Holeček, 2014; Linhartová, 2006)

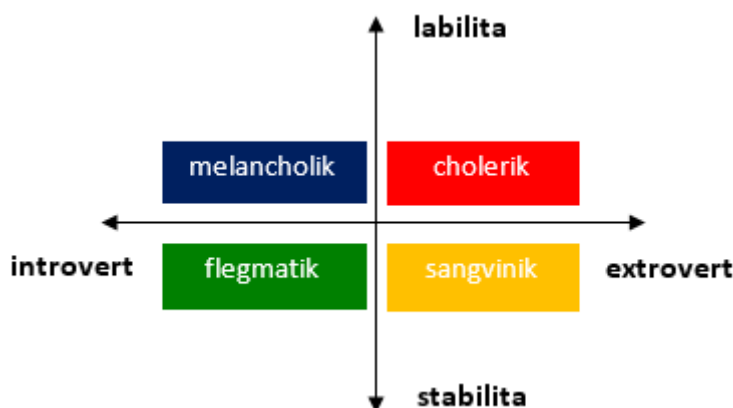
Jednoznačně určit, který z nabízených typů temperamentu je nejvhodnější pro povolání učitele, je nesnadné. Učitel-cholerik je aktivní, vysoce výkonný a pracovitý. Flegmatik je nejvíce vytrvalý a nejtrpělivější. Navíc pro různé pedagogické situace je výhodnější jiný typ temperamentu. Cholerik je lepší organizátor, flegmatik více vyniká v řešení nekázně, sangvinik je pro svoji oblíbenost dobrým třídním učitelem. Takto vyhraněné typy se však většinou nevyskytují, setkáváme se spíše s kombinací více typů temperamentu. (Holeček, 2014)

E. Kretschmer se v první polovině 20. století zabýval temperamentem a psychickými poruchami v souvislosti s jejich vazbou na stavbu těla. Vymezil tři tělesné typy – **pyknický**, **leptosomní** a **atletický**, k nimž přiřadil odpovídající typ temperamentu: cyklotymní (pyknikovi), schizotymní (leptosomovi) a viskózní (atletikovi). Pro **cyklotymní** typ je příznačná bezprostřednost, časté střídání nálad a přizpůsobivost. **Schizotymní** typ je charakteristický svou uzavřeností, bohatým vnitřním světem a častým střídáním

přecitlivělosti a dráždivosti. Pro **viskózní** typ je typická vytrvalost, důkladnost, pomalé tempo a střídání stavů výbušnosti a apatie. (Mikšík, 2003)

C. G. Jung vymezil dva typy temperamentu – **extraverta** a **introverta**. Extravertní jedinec je společenský, přátelský, bezstarostný, veselý, potřebuje být obklopen lidmi, touží po vzrušení, je impulzivní, se sklony k agresi. Introvert je naproti tomu klidný, spolehlivý, tichý, má menší okruh přátel, je nesmělý, rozvážný, více se kontroluje, má sklony k pesimismu.

S Jungovou typologií dále pracoval **H. J. Eysenck**, když ji doplnil o dimenzi tzv. neuroticismu, jež je tvořena dvojicí **stabilita** – **labilita**. V protikladu k emocionálně stabilnímu jedinci má labilní osoba sklony k úzkosti, náladovosti, je neklidná, disponuje nedostatkem sebevědomí, je přecitlivělá a přehnaně starostlivá. (Holeček, 2014; Říčan, 2007) Pro každého jedince je příznačná jiná míra extraverze – introverze a stability – lability. Vztah výše popsaných typologií ilustruje následující schéma:



Obrázek 1: Eysenckova typologie temperamentu; zdroj: vlastní

Na závěr můžeme říci, že co se temperamentu učitele týče, je – jak uvádí Holeček (2014) – ve školách zapotřebí dynamická, emočně stabilní osobnost schopná rychlé adaptability a pohotové reakce.

2.2.5 Schopnosti a dovednosti učitele

Každý jedinec je schopen úspěšně vykonávat určité činnosti, a to díky individuálním vlastnostem, jimiž disponuje. Tyto vlastnosti nazýváme schopnostmi. Ty samy o sobě k úspěšnému vykonání činnosti nestačí, je nutné je doplnit vědomostmi

a dovednostmi, jejich rozvoj je podmíněn podnětným prostředím a vlastní činností dle vložených dispozic. (Linhartová, 2006)

Obecné schopnosti jsou předpokladem zdárného vykonávání velkého množství činností a jsou často ztotožňovány s pojmem inteligence, jíž můžeme chápat soubor schopností poznávat, učit se, jednat účelně, řešit problémy a adaptovat se v daném prostředí. (Říčan, 2007)

Nedílnou součástí osobnosti učitele je také jistá míra tvořivosti, díky níž je učitel schopen přistupovat k předmětu netradičně (být vynalézavý, volit originální přístup, hledat nové formy a metody) a oživovat tak jindy rutinní činnosti. (Smékal, 2004)

Jak uvádí Holeček (2014) za schopného lze označit takového učitele, který si je schopen poznatky a dovednosti nezbytné k výkonu svého povolání rychle, kvalitně a přitom lehce osvojit a dále je uplatňovat. V praxi je pro úspěšné vykonávání profese nutná určitá míra nadání a talentu, která se posléze projevuje ve speciálních schopnostech učitele, jako jsou didaktické a komunikační dovednosti, pedagogický takt či organizační schopnosti. Didaktických dovedností je zapotřebí pro vhodný výběr učiva, formulaci cílů výuky, volbu metod a forem práce v souvislosti s dosaženou úrovní žáků. Komunikační dovednosti jsou důležité při realizaci výuky a interakci ve výuce i mimo ni. Učitel by měl být schopen žáky správně a pohotově vést a rozvíjet tak jejich osobnost. Tato důležitá schopnost je nazývána pedagogickým taktem, projevujícím se empatií, pohotovým rozhodováním, citem pro spravedlnost, objektivitou, nefalšovaným, přiměřeným zájmem o dítě a jeho problémy a jejich porozumění, schopností vytvářet přátelskou a kooperativní atmosféru, schopností věřit v to dobré, co v žácích je. (Holeček, 2014)

3 Typologie osobnosti učitele a jejich charakteristické rysy

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale sami nejdou.“

Jan Amos Komenský

3.1 Typologie osobnosti učitele

Pokusů o vypracování typologie učitele byla již celá řada. I v praxi je určitá kategorizace učitelů běžná.

S ohledem na to, že žádný z učitelů není jasně vyhraněným typem, se jednotlivé modely zaměřují zejména na určení dominantních vlastností příznačných pro několik pedagogických osobností. Ty se mohou týkat rozličných oblastí, např. vztahu učitele k žákům či jeho vyučovacího stylu. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

3.1.1 Caselmannova typologie

Typologie Ch. Caselmanna patří k těm nejznámějším. Caselmann rozlišuje dva hlavní typy učitele, a to podle jejich zaměřenosti: **logotrop** orientovaného především na obsah (učivo) a vědomosti žáků a **paidotrop** zaměřujícího se zejména na žákovu osobnost, její utváření a rozvoj. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Oba tyto typy Caselmann dále dělí, čímž dostává čtyři následující podtypy učitele. **Filosoficky orientovaný logotrop** se snaží vštěpovat žákům světový názor tak, jak ho on sám chápe. Tento typ učitele příliš nerespektuje názory studentů, naopak se je snaží ovlivnit pro názory vlastní. Pro **vědecky orientovaného logotropa** je typická jednostranná orientace na svůj vlastní obor, v němž exceluje. Takovýto učitel svým oborem žije a snaží se žáky naučit co nejvíce z něj, přičemž je dokáže nadchnout a vzbudit jejich zájem. Učivo dovede podat srozumitelně a poutavě, jeho nedostatkem však bývá přílišná přísnost, upřednostňování svého předmětu a nepochopení potřeb žáků. **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** se vyznačuje snahou pochopit žáka, získat ho na svoji stranu a dále rozvíjet jeho osobnost. Tento typ pedagoga má smysl také pro práci s problémovými žáky, věnuje svoji pozornost i těm z nich, které ostatní učitelé považují za nevzdělatelné a odepsané. **Obecně psychologicky orientovaný paidotrop** je charakterizován úsilím formovat žákovu osobnost, snahou

vzbudit u něj zájem i o méně zajímavé učivo. (Holušová in Grecmanová, Urbanovská a Holušová, 1999; Langová 1992)

S dvojicí logotropa a paidotropa se protínají další dva typy učitele – **autoritativní** a **sociální**. Autoritativní typ požaduje důsledné plnění příkazů, jejich nedodržování trestá. Sociální typ je přátelštější, dává žákům možnost samostatného rozhodování a podporuje je. (Langová, 1992)

Podle užitých pedagogických postupů rozlišuje Caselmann tři typy učitelů. **Typ vědecko-systematický** postupuje při výkladu učiva systematicky a srozumitelně, ve snaze rozvíjet logické myšlení žáků. **Umělecký typ** je velmi intuitivní, prezentuje učivo živě a názorně ve snaze upoutat pozornost žáků a motivovat je k zájmu o předmět. **Praktický typ** je dobrým organizátorem, dovede učivo předat srozumitelně a přehledně za použití názorných pomůcek. (Holušová in Grecmanová, Urbanovská a Holušová, 1999)

3.1.2 Döringova typologie

O jednu z nejuváděnějších typologií se zasloužil W. O. Döring. Vycházel přitom z obecné typologie osobnosti založené na upřednostňovaných životních hodnotách německého filosofa, psychologa a pedagoga Eduarda Sprangera. Döring vymezil šest základních osobnostních typů učitele:

- **náboženský;**
- **estetický;**
- **sociální;**
- **teoretický;**
- **ekonomický;**
- **mocenský.** (Kohoutek, 1996)

Charakteristickým znakem **náboženského typu** je spolehlivost, uzavřenost, vážnost, chybějící smysl pro humor. Takovýto učitel vychovává podle svého vnitřního přesvědčení a svých představ, řídí se tvrdými morálními zásadami a je žákům často velmi vzdálený. V důsledku tohoto ho žáci shledávají nudným a puntičkářským. Döring v rámci náboženského typu vyčleňuje dva podtypy: více citový a převážně intelektuální. **Estetický typ** je na rozdíl od náboženského schopen velmi dobře se vcítit do osobnosti žáků a dále ji rozvíjet, preferuje tvořivý přístup k dítěti. Převahu zde má emoční složka

osobnosti (fantazie, cit, intuice). Jedinci tohoto typu oceňují harmonii, krásu, symetrii a styl a inklinují k individualismu. I tento typ je dále rozdělen, a to na podtyp aktivně tvořivý a pasivně receptivní, který je u žáků oblíbenější, neboť více zohledňuje jejich individualitu a specifičnost. **Sociální typ** učitele se zaměřuje na třídu jako na celek. Je trpělivý, tolerantní, oblíbený. Snaží se vychovávat užitečné a společensky hodnotné jedince a pěstovat v nich lásku k lidem a altruismus. **Teoretický typ** je zaměřen spíše na vyučovací předmět než na samotného žáka. Jeho cílem je vštěpování vědomostí a systematizování poznatků. U žáků vzbuzuje strach a obavy. **Ekonomický typ** pedagoga usiluje o dosažení optimálních výsledků ve výuce. Rád žáky podněcuje k samostatné činnosti a usiluje o rozvoj praktických a pro život důležitých a užitečných dovedností a vědomostí, občas však na úkor nedocení teoretických znalostí a fantazie. **Mocenský typ** usiluje o prosazení vlastní osobnosti jakoukoli cestou. Užívá si převahy nad žáky a rád ji prezentuje. Je velmi náročný, rád kritizuje a trestá. Jeho autorita je založena na strachu, uspokojuje ho vědomí, že se ho žáci bojí. (Kohoutek, 1996)

3.1.3 Lukova typologie

E. Luka se při kategorizaci učitelovy osobnosti zaměřil na jeho pedagogickou činnost – na reakci na působící podněty a způsob, jímž pedagog vnější podněty zpracovává. Na základě reakce na vnější podněty rozlišil typ **reflexivní** (uvážlivý, snažící se reakci obohatit o vlastní názory a myšlenky) a **naivní** (impulzivní, reagující často neuváženě), podle způsobu zpracování vnějších podnětů vyčlenil typ **produktivní** (jenž podněty tvořivě přetváří a domýšlí) a **reproduktivní** (vyznačující se tím, že podněty pouze slepě přebírá, aniž by je obohatil o něco nového). Spojením těchto dvou kritérií rozlišil Luka čtyři typy učitelů. **Naivně reproduktivní typ** bývá často učitel-začátečník. Žákům vědomosti pouze zprostředkovává a vyžaduje, aby si je mechanicky osvojili. Málo podporuje individuální tvořivou činnost a nevede žáky k utváření a vyjadřování svých názorů a postojů, často proto, že jemu samému se jich nedostává. **Naivně produktivní typ** je tvořivý a osobitý. Také je rozhodný, pohotový a reaguje na základě logického úsudku. Disponuje širokým okruhem vědomostí, které je schopen obohatit a podpořit vlastním názorem. **Reflexivně reproduktivní typ** je poněkud těžkopádný při svém rozhodování. Své vědomosti nezvládá tvořivě obohatit a vhodně vyjádřit. Obtížně řeší nezvyklé nastanuvší situace, chybí mu potřebná autorita a nebývá u žáků příliš oblíben.

Reflexivně produktivní typ je schopen své vědomosti obohacovat a nově přetvářet, chybí mu však pochopení pro problémy, jež jeho žáci prožívají a s nimiž se střetávají. Také on (pakliže není mimořádně inteligentní) příliš neoplývá schopnostmi vhodně řešit náročnější pedagogické situace a s oblibou se u žáků příliš nesetkává. (Kohoutek, 1996)

3.1.4 Vorwickelova typologie

E. Vorwickel při své typologii vyšel ze skutečnosti, že se někteří učitelé zaměřují více na vzdělání žáků než na ně samotné a na rozvoj jejich osobnosti. Vyčlenil dva základní typy učitele – **typ věcný** a **osobní**. Oba tyto typy mají dva podtypy: striktně věcný a oduševněně věcný a naivně osobní a uvědoměle osobní. (Kohoutek, 1996)

Striktně věcný typ je zaměřen výhradně na učební látku, kterou se snaží žákům předat, přičemž využívá zejména učebnic, jichž si váží. Důraz klade na paměťové učení, nepodporuje tvořivost a samostatné myšlení žáků. **Oduševněně věcný typ** se snaží pomocí učební látky formovat žáky a jejich intelekt. Ani tento typ příliš nepodporuje tvořivost a třídu nedostatečně aktivizuje. **Naivně osobní typ** učitele není, co se výběru a předávání učiva týče, tak striktní jako předchozí dva typy. Významné místo u něj zauímají emoce a cit, z čehož pramení také nestálost jeho výkonu i úsudku. Logický úsudek typický pro první dva typy je nahrazen intuicí. Podporuje spolupráci žáků, o něž projevuje patřičný zájem. Pro **uvědoměle osobní typ** není určující množství učiva, ale jeho význam pro formování osobnosti žáka. Zachovává obsah svého předmětu, avšak více dbá na jeho výchovné působení. Takovýto učitel bývá u žáků zpravidla oblíbený. (Kohoutek, 1996)

3.1.5 Lewinova typologie

Německý psycholog K. Lewin emigroval z Německa před druhou světovou válkou a místem jeho nového pobytu se staly Spojené státy. Zde si všiml nápadného rozdílu ve způsobu výchovy a přístupu k dětem. Zatímco v ideologicky podmaněném Německu byly děti zcela podřízeny dospělým, nuceny k poslušnosti a nesamostatnosti, v USA se dostávaly do pozice rovnocenných spoluúčastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě experimentu se skupinami deseti a jedenáctiletých dětí formuloval Lewin svoji typologii učitele zaměřující se na rozdíly ve výchovných stylech. Na základě výsledků

svého výzkumu ustanovil tři typy učitelů: typ **autokratický**, **liberální** a **demokratický**. (Čáp a Mareš, 2001)

Autokratický (nebo také autoritativní) styl vedení je stylem rozkazovačným. Takovýto pedagog rád přikazuje, hrozí a trestá. Příliš nedbá na potřeby žáků, má pro ně málo porozumění, nechává jim minimální (spíše žádný) prostor pro samostatné, tvořivé a iniciativní jednání. Při **liberálním** způsobu výchovy učitel žáky neřídí vůbec (nebo pouze v malé míře), uchyluje se k neosobním výzvám. Pakliže klade přímé požadavky, nepožaduje jejich striktní plnění a také toto plnění nekontroluje. Při **demokratickém** stylu výchovy má učitel vedení pevně v rukou, přitom však poskytuje dostatek prostoru pro žákovu iniciativu a samostatnou a tvořivou práci. Klima ve třídě je přátelské a uvolněné, což umožňuje lepší spolupráci žáků a pozitivně přispívá k rozvoji žákovy osobnosti. Takovýto způsob výchovy je považován za optimální, avšak pro učitele značně obtížný. (Čáp a Mareš, 2001)

3.1.6 Novější typologie

Existuje celá řada dalších typologií učitele, které jsou dnes již považovány za překonané a jsou nahrazeny typologiemi novějšími, reflektujícími změny, k nimž v současné době došlo či dochází. V souvislosti s tím, zda (a do jaké míry) jsou učitelé ochotni přijímat reformy, uvádí Dytrtová a Krhutová (2009) rozdělení učitelů **Prokopa** (2002) a **Vašutové** (2004) na **tradicionalisty**, **chameleony** a **entuziasty**. Učitel **tradicionalista** se k reformám staví negativně, neboť narušují jeho stereotyp a takovýto učitel se obtížně adaptuje na změny, je příliš pohodlný a neochotný měnit zažité postupy. Učitel může lpět na tradičním vyučování také z toho důvodu, že se nechce vzdát svých léty prověřených a osvědčených postupů. Proto není příliš ochoten svoji práci se žáky měnit a případné reformní změny zavádí jen velmi pomalu. Učitel **chameleon** si je vědom potřeby reformy, ačkoli si nemyslí, že se jejich zavedením něco změní. Navenek dává najevo jejich přijetí, avšak nadále pracuje tak, jak byl zvyklý, neboť není zcela přesvědčen o nutnosti těchto změn. Učitel **entuziasta** potřebu těchto změn uznává, reformy vítá a je o jejich nezbytnosti vnitřně přesvědčen.

Typologie učitelovy osobnosti může vycházet také z jeho vyučovacího stylu, který je možné posuzovat z hlediska užitých metod a postupů, přístupu učitele k žákům či jeho pojetí výukových cílů. G. D. Fenstermacher a J. F. Soltin pracují se třemi přístupy učitele

k výchovně-vzdělávací činnosti. První styl, označovaný jako **exekutivní**, pojímá učitele jako manažera. Příznačná pro něj je vysoká efektivita, systematická organizace a podpora a povzbuzování žáků k učení. Druhý, **facilitační** styl je zaměřen na osobnost žáka, jeho potřeby a zájmy. Pracuje se žakovými dosavadními zkušenostmi, jichž se snaží co nejvíce využít. Poslední, **liberální** styl se vyznačuje zaměřením na dosažení v praxi upotřebitelných a aplikovatelných znalostí a dovedností. Učitel usiluje o formování vyvážených a morálně hodnotných jedinců. Nelze říci, že by některý z těchto stylů byl špatný, nebo lepší než ostatní. Všechny tři mají i přes své odlišnosti mnohé společné. Je na učiteli, který ze stylů mu bude nejvíce vyhovovat a jak je bude v rámci svého pojetí vyučování kombinovat. (Fenstermacher a Soltis, 2008)

3.2 Rysy učitelovy osobnosti

Postoje žáků vůči učiteli a jeho působení a činnostem jsou velmi ovlivněné učitelovými vlastnostmi, jeho postoji k žákům, snahou o (ne)pochopení jejich problémů, stejně jako jeho odborností a profesním zaujetím a didaktickými schopnostmi.

Snahy zachytit žádoucí rysy učitelovy osobnosti provází učitelskou profesi celá staletí. Již počátkem 19. století si byli teoretikové vědomi významu osobnostních rysů, jako je motivace k povolání, pedagogický talent a kognitivní vybavenost. Ve 20. století byla realizována řada výzkumů v oblasti osobnostních charakteristik učitelů ve snaze zjistit, zda a do jaké míry je na učitelových vlastnostech závislá kvalita vyučování a jeho výsledky. (Průcha, 2002a)

Přehled důležitých osobnostních charakteristik učitele, jež sestavil Windham (1988) nám přináší Průcha (2002a). Windham považuje za nejdůležitější vlastnosti stupeň dosaženého vzdělání, rozsah výcviku, specializaci, věk, profesní zkušenosti, etnickou příslušnost, verbální schopnosti a postoje. Průcha (2002a) však upozorňuje na to, že ne všechny charakteristiky prokazatelně ovlivňují učební činnost žáků.

Jůva (2001) uvádí, že v pedagogickém procesu jsou důležité zejména tyto rysy (pozitivně ovlivňující průběh i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu) učitelovy osobnosti:

- **Tvořivost** neboli schopnost nalézat nové a neotřelé způsoby a cesty a vést k tomuto i žáky je pro výchovu osobitých jedinců velice důležitá.

- **Zásadový morální postoj**, tj. myšlení a jednání v duchu morálních hodnot společnosti umožňuje vychovávat žáky v souladu s těmito hodnotami.
- **Pedagogický optimismus** značí důvěru ve své schopnosti a ve schopnosti žáků spolu s pozitivním přístupem k učitelově práci.
- **Pedagogický takt**, tj. schopnost ovládat se a rozvážně jednat se žáky a jejich rodiči.
- **Pedagogický klid** umožňující pracovat klidně, trpělivě a soustředěně ve snaze dosáhnout vytyčeného cíle.
- **Pedagogické zaujetí** pro daný předmět či učební látku, jímž učitel dovede žáky motivovat a strhnout.
- **Hluboký přístup k žákům** projevující se opravdovou snahou žáky co nejvíce poznat a porozumět jim a vhodně je inspirovat.
- **Přísná spravedlnost** požadující stejný přístup ke všem žákům, jednotné hodnocení, vyvarování se předsudkům a nepodléhání momentálním náladám.

Kohoutek (2009) rozděluje žádoucí osobnostní rysy učitele, jakožto nejpůsobivějšího nástroje ovlivňování žáků, do tří skupin. **Primární** vlastnosti (vrozené nebo v raném dětství získané) v sobě shrnují např. sebekontrolu, sebejistotu, emocionální stabilitu či dostatečnou frustrační toleranci. **Sekundární** rysy, jež jedinec získává výchovou a vzděláním, umožňují učiteli vést skupinu, nést sociální odpovědnost, umět přiznat chybu, vyjadřovat se spisovně a adekvátně k žakově slovní zásobě, být schopen učit druhé. Poslední skupinu tvoří **terciální** (nadstavbové) vlastnosti vyplývající ze samotné role učitele jakožto nositele výchovných a vzdělávacích cílů. Ty zahrnují především motivaci a angažovanost.

4 Kompetence učitele

„Pověz mi a zapomenu; ukaž mi a já si vzpomenu; ale nech mne se zúčastnit a já pochopím.“

Konfucius

Společnost se značně proměňuje a s ní se mění i role a požadavky kladené na učitele a jeho činnost. Zaznamenáváme přesun od vrcholu didaktického trojúhelníku „učitel“ (vyučování) k „dítěti“ (učení). Hlásá se nutnost konstruktivistického pojetí výuky a vyučování. Tento přerod se zásadně odráží i v nových požadavcích na učitele, neboť s přechodem od frontální výuky k zařazování inovačních, aktivizačních metod, jako je skupinová práce, výzkumné metody, hry, kooperativní učení a další, se od učitelů očekává, že budou schopni tyto změny reflektovat a budou disponovat takovými schopnostmi, dovednostmi a návyky, které umožní žákům osvojovat si klíčové kompetence uvedené v RVP. Je proto důležité, aby si budoucí pedagogové osvojili potřebné kompetence už v průběhu přípravy na výkon svého povolání a následně je během celého života dále rozvíjeli.

4.1 Pojem kompetence

Problematika vymezení kompetencí v učitelské profesi prozatím nebyla zcela uspokojivě vyřešena, neboť v současnosti neexistuje ani jednotné vymezení samotného pojmu kompetence, který, ač hojně používán, je chápán rozdílně.

Pedagogický slovník definuje pojem klíčové kompetence jako *„souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti“* (Průcha a kol. 2003, s. 124).

Dle Vašutové (2007) se pojmem kompetence často rozumí *„způsobilost, schopnost, dovednost, pravomoc či příslušnost“* (s. 28).

Kosíková (2011) uvádí, že kompetence v sobě skrývají skutečnost, že *„cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání“* (s. 30).

4.2 Kompetence učitele

Učitelství je stále náročnější vzhledem k tomu, jak se naše školství proměňuje a vyvstává tak otázka, zda jsou současní pedagogové dostatečně kompetentní pro transformující se vzdělávání. V souvislosti s přípravou budoucích učitelů jsou tak kompetence často zmiňovány, neboť k pedagogickému vzdělání nepatří pouze osvojení teoretických poznatků o příslušném oboru, ale jeho součástí jsou také dovednosti a návyky, které učiteli umožní využívat získané poznatky v praxi.

Ve vztahu k učitelství se kompetencemi rozumí „*soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelství*“ (Průcha a kol. 2003, s. 129). Jak dodává Vašutová (2002), „*tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesní dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu do profesní dráhy a dále je rozvíjet*“ (s. 25).

Vysoké školy jsou však natolik autonomní, co se týče vzdělávacích programů, že je poněkud obtížné srovnávat získané profesní kompetence jednotlivých absolventů.

4.3 Klasifikace kompetencí učitele

Kompetencemi učitele se zabývala již celá řada autorů a jejich klasifikace jsou nejednotné.

Profesní kompetence učitele obvykle zahrnují tři složky - **osobnostní, předmětovou a profesně pedagogickou**. Osobnostní kompetence zahrnují vysokou míru zodpovědnosti za žáky a jejich práci a výsledky, pedagogickou tvořivost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy a spolupracovat s ostatními pedagogy. Nezbytný je i všeobecný rozhled, empatie, tolerance a porozumění. Tato kompetence není stálá, je rozvíjena dalším vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí. Oborová kompetence zahrnuje nejen znalosti vyučovacího předmětu, ale také mezioborové vazby a schopnost transformovat poznatky vědeckého poznání do vyučovacích předmětů a předat je studentům. Profesně pedagogická kompetence zahrnuje systém teoretických i aplikovaných znalostí a praktické zvládnutí profesních úkonů pedagoga a rozvoj zkušeností. (Vašutová, 2002)

Helus (2001) strukturuje kompetence učitele do osmi kategorií ve snaze respektovat osobnost žáka. Vedle čtyř základních kompetencí – kompetence

pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, pedagogicko-organizační a kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe tak uvádí čtyři kompetence zaměřující se na rozvoj žákovy osobnosti:

- **Kompetenci uvádět žáky do možností samostatného pohybu v informačních prostorech**, tj. naučit je vhodně využívat různé zdroje informací, vést je ke kritickému myšlení a hodnocení, vytvářet u nich dovednosti klást otázky a vést rozhovor.
- **Kompetenci uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací**, tzn. rozvíjet cit pro rozlišování pravdy a lži, dobra a zla a vést je k vnímavosti vůči morálním postojům a hodnotám společnosti.
- **Kompetenci uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti**, jako je přátelství, partnerství, sousedství či občanství.
- **Kompetenci uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým**, tedy vést je k úsilí o seberealizaci a rozvoj vlastní osobnosti.

Vašutová (2002), která nabízí jeden z nepropracovanějších modelů, přichází se strukturováním kompetencí učitele vypracovaným na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání (cílů vzdělávání), tj. učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být, a funkcí školy (kvalifikační, socializační, integrační, personalizační) tak, aby pomohli učitelům snáze porozumět své profesi a usnadnili jim sebereflexi a zdokonalování se v rámci své profese i osobnosti.

Vzdělávací cíl **učit se poznávat**, jímž se rozumí „*osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se*“ (Vašutová 2002, s. 28), je realizován pomocí kompetence:

- předmětové;
- didaktické (psychodidaktické);
- pedagogické;
- infromatické a informační;
- manažerské;
- diagnostické a hodnotící.

Vzdělávací cíl **učit se žít společně s ostatními**, tj. ovládat umění kooperace a aktivně se účastnit společenských činností, se uskutečňuje pomocí kompetence:

- sociální;
- prosociální;
- komunikativní;
- intervenční.

Vzdělávací cíl **učit se jednat** – „*naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí*“

(Vašutová, 2002, s. 28), je prováděn pomocí kompetence:

- všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující;
- multikulturní;
- environmentální;
- proevropské.

Vzdělávací cíl **učit se být**, neboli pochopit utváření vlastní osobnosti v harmonii s hodnotami společnosti, je naplňován kompetencemi:

- diagnostickými;
- hodnotícími;
- zdravého životního stylu;
- poradensko-konzultačními. (Vašutová, 2002)

Kompetence učitele jsou taktéž spjaty s tzv. profesním standardem učitele, normou stanovující požadavky kladené na výkon učitelského povolání. Aby byl učitel schopen realizovat vzdělávací cíle, je k tomu zapotřebí dle Vašutové (2007) těchto sedm kompetencí:

- **Kompetence předmětová**, jež zahrnuje osvojené znalosti a dovednosti z příslušných aprobačních oborů v rozsahu daného stupně či druhu školy a patřičné interdisciplinární vazby, které dokáže vysvětlit a s nimiž dokáže pracovat. Pedagog je také schopen osvojovat si nové poznatky ze svého oboru a předávat žákům znalosti a dovednosti tak, aby jim byly přístupné.
- **Kompetence didaktická a psychodidaktická** je spojována s kompetencí předmětovou. Učitel zvládá přípravu efektivního vyučování, začleňuje do výuky didaktické pomůcky, jimiž výuku ztraktivní. Zapojuje do výuky informační technologie, vytváří vzdělávací programy a umí pracovat s rámcovým vzdělávacím programem.

- **Kompetence pedagogická** zahrnující teoretické znalosti a jejich praktické uplatnění při výkonu profesních úkonů učitele a jejich rozvíjení na základě nabytých zkušeností.
- **Kompetence diagnostická a intervenční** shrnující dovednosti efektivně diagnostikovat klima třídy, identifikovat žáky se specifickými poruchami učení či chování a vhodně transformovat učivo pro potřeby těchto žáků, schopnost zajistit kázeň a vhodně řešit výchovné problémy.
- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** zahrnující dovednost vytváření příznivého třídního klimatu, orientaci a vhodné řešení náročných situacích, jež mohou ve škole i mimo ni nastat, znalost jevů, které mohou negativně ovlivňovat chování žáků a umění efektivní komunikace se žáky a jejich rodiči.
- **Kompetence manažerská a normativní**, která se vztahuje na schopnost organizovat a řídit učební i volnočasovou aktivitu žáků a znalost zákonů a norem týkajících se učitelské profese.
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** zahrnující všeobecné znalosti a rozhled učitele, předpoklady pro spolupráci s kolegy, schopnost sebereflexe a práce na svém dalším profesním i osobnostním rozvoji. (Vašutová, 2007)

Švec (1999) přichází s klasifikací kompetencí k vyučování a výchově, které jsou vymezeny určitými dovednostmi:

- **Psychopedagogická kompetence** – dovednosti analyzovat učivo, vhodně formulovat učební úlohy a organizovat činnost žáků při vyučování, reagovat na nastalé kázeňské problémy a výchovné situace aj.
- **Komunikativní kompetence** – dovednost žáky motivovat, zaujmout je a získat tak jejich pozornost, komunikovat s rodiči atd.
- **Diagnostická kompetence** – dovednost zhodnotit a zanalyzovat výkony žáků, styly učení, klima třídy atd.
- **Osobnostní kompetence** – dovednost empatického cítění, dovednost chovat se asertivně.
- **Rozvíjející kompetence** – dovednost využívat informačních technologií, výzkumných metod, sebereflexe.

Zjednodušenou klasifikaci profesních kompetencí učitele pak nabízí **Jůva** (1991), který vymezuje dva hlavní okruhy kompetencí: první skupina zahrnuje **kompetence shrnující odbornou připravenost** (teoretickou i praktickou) a příslušné pedagogické vzdělání, druhá pak **kompetence komunikativní a organizační**.

Pojem pedagogické kompetence se velmi často překrývá s pojmem pedagogická způsobilost či dovednost, neboť pojmy nejsou přesně vymezeny a v mnohém se překrývají, pedagogické kompetence jsou však pojmem širším. Např. **Kyriacou** (2012) naplňuje kompetenci pedagogickou těmito **sedmi dovednostmi učitele** vedoucími k úspěšnému vyučování:

- **plánování a příprava výuky** (formulace cílů, volba metod a forem výuky);
- **realizace výuky**;
- **řízení výuky**;
- **klima třídy** (vytvoření pozitivních vztahů ve třídě);
- **kázeň** (udržení pořádku ve třídě, dovednost řešit vzniklé problémy);
- **hodnocení žáků**;
- **sebehodnocení** (dovednost hodnotit vlastní práci s cílem jejího zlepšení).

Tento přístup je zaměřen ne na to, jaký by učitel měl být, nýbrž na jeho skutečné činnosti. (Podlahová, 2007)

5 Vlastnosti „dobrého“ učitele

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

Snahou mnoha výzkumů osobnostních charakteristik pedagogů je stanovení optimálních vlastností úspěšného učitele, což je úkol nesnadný, neboť každý učitel je jedinečný a disponuje individuálními vlastnostmi. Navíc se nabízí otázka, jakého učitele lze pokládat za úspěšného? Spolu s proměnou společnosti se požadavky na ideální vlastnosti, jimiž by měl učitel disponovat, proměňují. Při sestavování profilu dobrého učitele se výzkumy zaměřují převážně na názory žáků, ve snaze zjistit, jakých kvalit si na učitelích cení nejvíce. Požadavky žáků na ideální vlastnosti dobrého učitele se mění spolu s jejich věkem a zkušenostmi.

Navzdory obtížnosti takového snažení různé výzkumy o stanovení profilu dobrého učitele usilují. V polovině 20. století ukázal výzkum **P. A. Wittyho**, že žáci si na učitelích nejvíce cení trpělivosti, spravedlnosti, vstřícného a přátelského chování, snahy porozumět jednotlivcům a jejich problémům, smyslu pro humor, širokého okruhu zálib. Důležitou roli hrál také vzhled, charakter, důslednost a přizpůsobivost. Dobrý učitel by dle žáků měl užívat spíše odměn (pochvala, ocenění, uznání) než trestů. (Witty in Čáp a Mareš, 2001)

F. W. Warburton dospěl k názoru, že pro úspěšné působení pedagoga jsou důležité zejména tyto tři dimenze jeho osobnosti – inteligence, stabilita a dobrá schopnost mezilidských vztahů. Úspěšní učitelé byli dle jeho zjištění objektivnější, ochotnější, přátelštější a otevřenější spolupráci. (Warburton in Langová, 1992)

Podle závěrů **M. Benové** pokládali žáci v 70. letech za dobré učitele ty, kteří oplývali trpělivostí, byli milí, ochotní, se smyslem pro humor, s demokratickým stylem výchovy a snahou žákům porozumět. Důležitou roli hrála též spravedlivost, důslednost a přátelský postoj učitele k žákům. (Benová in Pruner, 2003)

Podle **J. Čápa a J. Mareše** (2001) zahrnují klíčové vlastnosti učitelovy osobnosti empatii, porozumění, kladný vztah k dětem, nápomocnost a přátelskost.

Výzkum čítající 684 respondentů iniciovaný **Holečkem** (2014) probíhající v letech 1991 – 2013 se zaměřoval na žáky středních škol, neboť se ukázalo, že nejobektivněji hodnotí žáci vlastnosti učitele zpětně a jejich pohled na úspěšného (oblíbeného) a neúspěšného (neoblíbeného) učitele se postupem času proměňuje. Dotazník čítající 25 otázek byl rozdělen na tři části zaměřující se na **osobnostní vlastnosti učitele** (charakter, temperament, volní vlastnosti apod.), **didaktické schopnosti a dovednosti učitele** (odborná připravenost, užívané metody a formy výuky, zájem o obor, motivace) a **pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele** (pedagogický takt, vztah k žákům, hodnocení, sociálně-psychologické dovednosti učitele). Výzkum ukázal, že žáci si na učiteli cení zejména jeho spravedlnosti. Z výsledků dále vyplývá, že žáci upřednostňují učitele, který je schopen učivo podat jasně, srozumitelně a přesvědčivě, žáci též oceňují jistou míru hereckého talentu, projevujícího se v gestikulaci, mimice, pohybech a práci s hlasem. Za úspěšného pokládají takového učitele, který je dokáže hodně naučit a z jehož výkladu si mohou bez problémů pořizovat zápis. Důležitou vlastností učitele (i přes současný slabý pokles) je také jeho přirozená autorita, díky níž ve třídě panuje klid a pořádek. Mírný pokles v oblibě zaznamenala důslednost a přiměřená náročnost, kterých si žáci v počátcích výzkumu (v 90. letech) vážili více než v letech současných. Stejný osud zaznamenal i požadavek na přátelské chování učitele. Naopak rozhodnost a řešení konfliktních situací s přehledem zaznamenala nebývalý rozmach. Velmi významnou vlastností dobrého učitele je pozitivní vztah k dětem a zájem o jejich individualitu a problémy, neboť žáci velmi kladně hodnotí případy, kdy učitel dává najevo radost z jejich individuálních úspěchů, je schopen vyhradit jim svůj čas a oslovuje je křestním jménem. V neposlední řadě musí být úspěšný učitel čestný, nezesměšňovat žáky, usmívat se a navozovat pozitivní atmosféru ve třídě. (Holeček, 2014)

K podobnému zjištění dospěl také **S. Bendl** (2001), v rámci jehož výzkumu uvedlo 895 zapojených žáků sedmého ročníku celkem 165 charakteristik, z nichž jasně převládly vlastnosti jako láska, přísnost a zajímavá výuka, neboť se ukázalo, že žáci si přejí přísné a důsledné učitele, avšak tito musí zároveň projevovat zájem o žáky a mít k nim kladný vztah, mít je rádi. Důležité místo zaujímal také učitelův smysl pro humor a sebejisté a sebevědomé vystupování. (Bendl in Průcha, 2002b)

6 Nároky kladené na učitele klasické a alternativní ZŠ

„Učitel budiž schopen vyučování (vzdělaný). Učitel budiž zběhlý ve vyučování (didaktik).

Učitel budiž dychtivý vyučování (necht' nezná lenosti a nechuti).“

J. A. Komenský

6.1 Požadavky kladené na učitele

Práce učitele je s ohledem na stále rychleji se proměňující společnost, přinášející s sebou také jiný pohled na dítě, bezesporu velmi náročná a požadavky na něj kladené jsou vysoké. Aby učitel ve své práci obstál, musí být nejen dostatečně psychicky odolný, ale také vyrovnaný, sebevědomý, pozitivní, přizpůsobivý a neustále připravený zdokonalovat sám sebe tak, aby mohl příznivě ovlivňovat osobnosti svých žáků.

Dušová (2006) rozděluje nároky kladené na učitele do následujících oblastí:

- **Profesiogram učitele**, který pojímá učitelovy vědomosti, dovednosti, vlastnosti a činnosti, které jsou pro efektivní práci učitele potřebné. Obsahuje jednak nutné předpoklady pro samotný výkon profese, ale také znalosti svého oboru, osvojené poznatky z oborových didaktik, pedagogiky a psychologie, znalosti profesní etiky a jejich efektivní využívání.
- **Odborné vzdělání v oboru**, které musí učitel po celý život aktualizovat a doplňovat. Jeho součástí je také odborné vzdělání v pedagogice a psychologii, které učiteli umožňuje lépe pochopit žáky a volit správné metody a formy práce.
- **Osobnostní předpoklady**, zahrnující fyzickou a psychickou odolnost a stabilitu potřebnou k úspěšnému zvládnutí náročnosti učitelského povolání, trpělivost, cit pro spravedlnost, samostatnost, kreativitu, inteligenci, vstřícný vztah k dětem atd.

Čáp a Mareš (2001) uvádí následující požadavky, jež učitelská profese na pedagogy klade. Učitel musí:

- **Vzdělávat žáky**, tj. zprostředkovávat jim vědomosti a dovednosti ze svého oboru a kontrolovat jejich osvojování.

- **Vychovávat žáky**, formovat jejich postoje, rozvíjet zájmy a schopnosti, utvářet jejich charakter, a to vše s ohledem na jejich individualitu.
- **Osvojit si poznatky ze svého oboru** a dále je aktualizovat.
- **Osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky**, dále je doplňovat, užívat nové metody a způsoby myšlení potřebné ke zdokonalení vlastní práce a k efektivnímu působení na žáky.
- **Pečovat o didaktický materiál** a pomůcky pro výuku.
- **Adekvátně komunikovat** se žáky, jejich rodiči a ostatními pedagogickými pracovníky.
- **Organizovat a koordinovat** činnost svou i svých žáků.
- **Pečovat o své tělesné i duševní zdraví**, snažit se osobnostně růst a zrát a poskytovat tak žákům model vyzrálé osobnosti vhodné napodobení.

6.2 Odlišné požadavky na učitele alternativních škol

Pakliže porovnáme rozdíly mezi školou tradiční a školami alternativními (viz kapitola 1), zejména pak činnosti a postavení pedagoga klasické a alternativní školy, nabízí se nám odpověď na otázku, v čem jsou nároky kladené na učitele rozdílné.

Vysokoškolské pedagogické vzdělání učitelům alternativních škol nestačí, je nutné doplnit ho speciálními kurzy. V případě waldorfské školy také studiem antroposofie, jejíž myšlenky jsou základem pro učitelův přístup k práci, dětem a sobě samému, a rozvojem uměleckých předpokladů a řemeslné zručnosti (Svobodová a Jůva, 1995). Vysoké nároky jsou kladeny taktéž na množství učitelem osvojených znalostí, neboť jak uvádí Ullrich (2011) učitel waldorfské školy „*má být ‚univerzální duch‘, nikoli specialista*“ (s. 5). Je toho zapotřebí, neboť tento učitel zpravidla vyučuje své žáky všechny hlavní předměty od prvního do posledního ročníku.

Srdcem i duší takovýchto škol je kolektiv pedagogů, kterému je sice na jedné straně dána větší volnost při způsobech podání učební látky, na straně druhé je na něj kladena vysoká zodpovědnost za přípravu, realizaci a výsledky výuky. (Urbanovská in Grecmanová, Holušová, Urbanovská a Bůžek, 2003)

Zaměříme-li se na postavení učitele ve třídě, jsou alternativní pedagogové nuceni vzdát se tradičního dominantního postavení, ustoupit do pozadí a plnit roli rádce

a pomocníka, průvodce dětí na cestě k dospělosti. Ve snaze poskytnou dítěti co nejvíce svobody, tak jak ji prosazovala např. M. Montessori a další, je požadováno, aby učitel působil na dítě nepřímo, jeho práci vhodně usměrňoval (nikoli řídil) a vytvářel pro něj co nejpodnětnější prostředí.

Od učitelů alternativních škol se očekává větší osobní angažovanost, mají více povinností a disponují širším okruhem kompetencí. Užší provázanost školy a rodiny vyžaduje od učitele bližší seznámení se s prostředím, z něhož žák pochází a intenzivnější kontakt s jeho rodinou.

Zcela jistě je náročnější také způsob hodnocení žáků, které je prováděno formou slovního zhodnocení dosažených úspěchů a stanovením možných cest dalšího rozvoje žáka. U škol waldorfského typu je navíc vysvědčení doplněno závěrečnou básní, kterou učitel sepisuje pro každého žáka, popřípadě ji vybírá ze sbírek ostatních waldorfských pedagogů (Ullrich, 2011).

Tento typ škol klade vysoké nároky také na učitelovu iniciativu, samostatnost a tvořivost, a to např. častou absencí učebnic, které jsou zde odmítány jako nepůvodní a omezující.

Velmi důležitá je též kvalita učitelovy osobnosti, neboť má-li pedagog kultivovat, rozvíjet a vychovávat osobnosti, musí sám hodnotnou osobností být. S tímto úzce souvisí vyžadovaný silný pocit zodpovědnosti za rozvíjené žáky, kreativita a pocit vnitřní svobody učitele. Neoddiskutovatelnou nutností je též hluboké vnitřní zaujetí pro učitelské povolání a práci se žáky a také vnitřní potřeba profesního a osobního růstu a rozvoje prostřednictvím celoživotního vzdělávání. (Spilková in Lukášová, Helus, Kratochvílová, Rýdl, Spilková a Zdražil, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkum

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce je zachycení možných rozdílů v osobnostních projevech učitelů na základní škole klasické a alternativní. Výzkum se zaměřuje na sebereflexi zainteresovaných pedagogů ve snaze zaznamenat jejich odlišnosti v oblasti motivace, charakterově-volných vlastností, seberegulačních vlastností, temperamentu a schopností a dovedností. Na základě těchto oblastí došlo ke vzniku 9 předpokladů, které budou následně ověřovány.

7.2 Předpoklady výzkumu

Dílčím cílem praktické části práce je ověření **9** předem stanovených předpokladů:

P1: Předpokládám, že učitelé alternativních škol jsou více motivováni ke svému rozvoji než učitelé klasických škol.

P2: Předpokládám, že učitelé alternativních škol se častěji vnímají jako rádce a pomocníky žáků než učitelé klasických škol.

P3: Předpokládám, že učitelé klasických škol se chovají autoritativněji než učitelé alternativních škol.

P4: Předpokládám, že schopnosti a dovednosti učitelů alternativních škol budou rozvinutější než u učitelů klasických škol.

P5: Předpokládám, že učitelé alternativních škol více zohledňují individualitu svých žáků než učitelé škol klasických.

P6: Předpokládám, že učitelé alternativních škol jsou emočně vyrovnanější než učitelé klasických škol.

P7: Předpokládám, že učitelé alternativních škol jsou schopni vytvářet ve svých třídách příznivější atmosféru než učitelé klasických škol.

2005). Podobně jako ostatní výzkumné nástroje i dotazník má řadu pozitiv a negativ. K jeho výhodám bezesporu patří snadná a rychlá administrace, možnost oslovení většího počtu respondentů, umožnění jejich anonymity a získání relativně velkého množství informací. Za nevýhody dotazníkového šetření lze označit větší míru subjektivity výpovědí, možné vynechání odpovědí, nemožnost objasnit případné nesrovnalosti či nepochopení otázek v případě, kdy sami nebudeme u vyplňování přítomni, možnost zkreslení odpovědí nastavením jejich variant, mezi nimiž respondent musí volit, dotazovanému navíc nemusí námi zvolená forma dotazování vyhovovat. (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011)

Jak je psáno výše, dotazník představuje soubor otázek, na něž respondenti odpovídají. Tyto otázky je možné třídit z několika různých hledisek. Otázky můžeme dělit podle existence či neexistence předem nastavených odpovědí na **uzavřené**, **otevřené** a **polootevřené**. Nejčastěji využívané jsou otázky uzavřené, tedy otázky nabízející respondentovi předem nastavené varianty odpovědí, z nichž si vybírá. Jejich protikladem jsou otázky otevřené, nepředkládající respondentovi předem připravený soubor odpovědí, vyžadující po respondentovi vyjádření vlastních názorů, myšlenek a stanovisek. Jakýsi kompromis mezi těmito dvěma variantami otázek tvoří otázky polootevřené, jež respondentovi umožňují doplnit svoji variantu odpovědi v případě, že si nevybere žádnou z nabízených možností. Z hlediska počtu různých variant odpovědí rozlišujeme otázky **dichotomické** (umožňující vybírat ze dvou variant), **trichotomické** (nabízející tři možné varianty) a **polytomické** (tedy takové, které respondentovi nabízí více než tři možné odpovědi). (Reichel, 2009; Surynek, Komárková a Kašparová, 2001)

Bartošová a Skutil (in Skutil 2011) uvádí pět základních typů otázek, když k otázkám uzavřeným, otevřeným a polootevřeným přiřazují také otázky **testové** (využívané především u didaktických testů) a **škálovací**, zjišťující „*míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu*“ (s. 84).

7.4.2 Použitý dotazník

V práci je využit dotazník **vlastní konstrukce** využívající **otázky škálovacího typu**, při němž respondenti zaznamenávají svá hodnocení vyznačením zvolené polohy na škále s nabídkou pěti možných odpovědí (**nikdy**, **zřídka**, **občas**, **často**, **vždy**). Ve snaze předejít problematice subjektivního vnímání nastavených intervalů byly tyto intervaly blíže

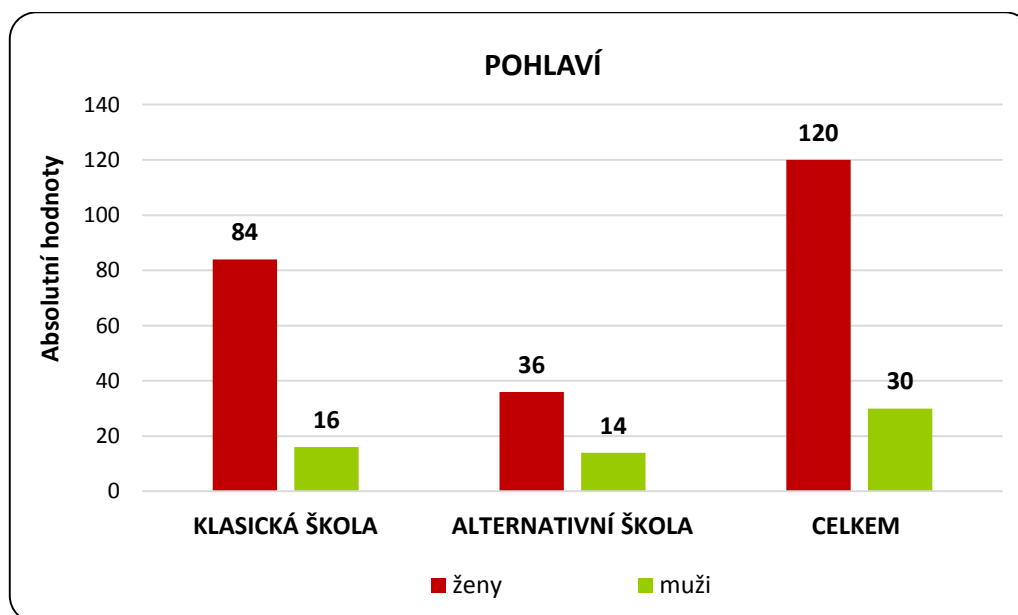
definovány. Dotazník obsahuje celkem 35 výroků snažících se odhalit možné rozdíly v osobnostních charakteristikách učitelů klasických a alternativních škol. Celý dotazník nalezneme v příloze č. 1.

7.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo celkem **150 učitelů** – 100 učitelů klasických a 50 učitelů alternativních škol. Dotazník, který respondenti vyplňovali, byl anonymní, učitelé volili pouze pohlaví, věk a délku praxe.

Charakteristika výzkumného vzorku – pohlaví						
Typ školy	Absolutní hodnoty		celkem	Relativní hodnoty (%)		celkem
	ženy	muži		ženy	muži	
klasická	84	16	100	84 %	16 %	67 %
alternativní	36	14	50	72 %	28 %	33 %
celkem	120	30	150	80 %	20 %	100 %

Tabulka 2: Charakteristika výzkumného vzorku - pohlaví



Graf 1: Charakteristika výzkumného vzorku - pohlaví

První výzkumný vzorek je tvořen učiteli **klasických škol**. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo **100 učitelů**, což představuje **67 %** všech dotazovaných. Z celkového počtu 100 respondentů činily ženy většinu, konkrétně 84, mužů bylo 16. Ženy tedy představovaly 84 % z celkového vzorku, muži zbylých 16 %.

Druhý výzkumný vzorek představují učitelé dvou typů **alternativních škol** (waldorfských a Montessori). Výzkumu se zúčastnilo **50 učitelů** těchto typů škol, což tvoří **33 %** všech dotazovaných. Dotazník vyplnilo 36 žen a 14 mužů. V tomto vzorku tvořily ženy 72 % a muži 28 %.

Charakteristika výzkumného vzorku – věk						
Věk	Absolutní hodnoty		Celkem	Relativní hodnoty (%)		celkem
	Klasická škola	Alternativní škola		Klasická škola	Alternativní škola	
do 25	5	0	5	5 %	0 %	3 %
26–30	22	7	29	22 %	14 %	19 %
31–40	29	20	49	29 %	40 %	33 %
41–50	27	15	42	27 %	30 %	28 %
nad 50	17	8	25	17 %	16 %	17 %
celkem	100	50	150	67 %	33 %	100 %

Tabulka 3: Charakteristika výzkumného vzorku - věk

Co se věkového složení týče, nejpočetnější skupinu u obou typů škol tvořili učitelé ve věku mezi **31–40** lety (celkem **33 %** respondentů). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé ve věku mezi **41–50** lety, a to **28 %**. Podrobnější informace o věkovém rozložení výzkumného vzorku podává výše uvedená tabulka č. 3.

Charakteristika výzkumného vzorku – délka pedagogické praxe						
Praxe (v letech)	Absolutní hodnoty		celkem	Relativní hodnoty (%)		celkem
	Klasická škola	Alternativní škola		Klasická škola	Alternativní škola	
1–2	22	4	26	22 %	8 %	17 %
3–5	18	9	27	18 %	18 %	18 %
6–10	14	12	26	14 %	24 %	17 %
11–20	24	19	43	24 %	38 %	29 %
více než 20	22	6	28	22 %	12 %	19 %
celkem	100	50	150	67 %	33 %	100 %

Tabulka 4: Charakteristika výzkumného vzorku - délka pedagogické praxe

Taktéž v převažující délce pedagogické praxe byla nejpočetnější kategorie u obou typů škol shodná. Jednalo se o skupinu učitelů s délkou praxe mezi **11–20** lety – celkem **29 %** respondentů (24 % učitelů klasických a 38 % učitelů alternativních škol). Druhou nejvíce zastoupenou skupinu respondentů klasických škol tvořili učitelé s délkou praxe

1–2 roky a stejné procentuální zastoupení měli též učitelé s praxí **více než 20** let. U škol alternativních tvořili druhou nejpočetnější skupinu učitelé s délkou praxe v rozmezí **6–10** let.

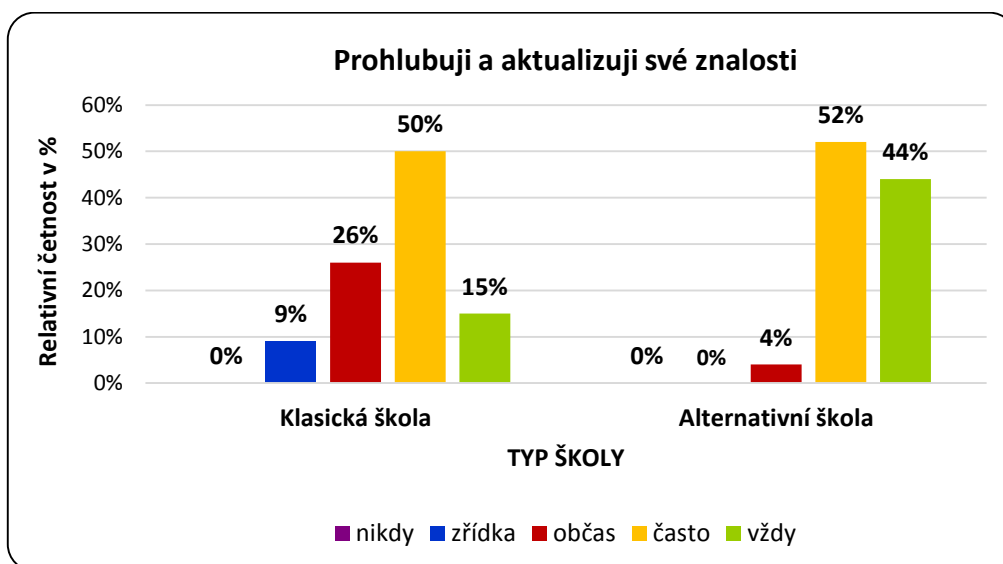
7.6 Výsledky výzkumu a jejich zpracování

Výsledky dotazníkového šetření jsou zachyceny v tabulkách a grafických přehledech, které jsou odrazem zaznamenaných odpovědí. Vyhodnocení je uvedeno jak v hodnotách absolutních, tak i v hodnotách relativních.

7.6.1 Položka č. 1: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji

Položka č. 1: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	9	9 %	0	0 %
občas	26	26 %	2	4 %
často	50	50 %	26	52 %
vždy	15	15 %	22	44 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 5: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji



Graf 2: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji

Podíváme-li se jakou měrou usilují o prohlubování a aktualizaci znalostí vyučovaných předmětů učitelé alternativních a klasických škol, zjistíme, že nejpočetnější

volenou variantou byla možnost **často** již zvolilo **50 %** učitelů **klasických škol** a **52 %** učitelů **alternativních škol**.

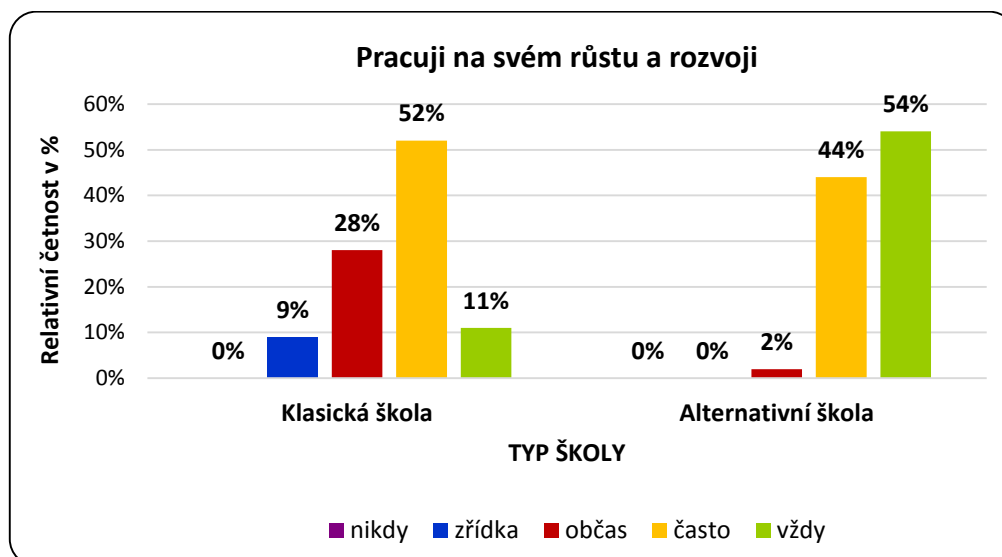
Výraznější odlišnosti je patrné vidět u zbývajících možností, které ukázaly, že učitelé alternativních škol prohlubují a aktualizují své znalosti častěji než učitelé škol klasických. Druhou nejčastěji vybranou variantou u učitelů alternativních škol byla možnost **často**, kterou volilo **44 %** učitelů, **4 %** zvolili odpověď **občas** a žádný učitel nevybral možnost **zřídka** nebo **nikdy**.

U učitelů klasických škol byla druhou nejčastěji volenou možností odpověď **občas**, tu volilo **26 %** respondentů, **15 %** odpovědělo **vždy** a **9 %** označilo možnost **zřídka**, žádný z respondentů nezvolil odpověď **nikdy**.

7.6.2 Položka č. 2: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji

Položka č. 2: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	9	9 %	0	0 %
občas	28	28 %	1	2 %
často	52	52 %	22	44 %
vždy	11	11 %	27	54 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 6: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji



Graf 3: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji

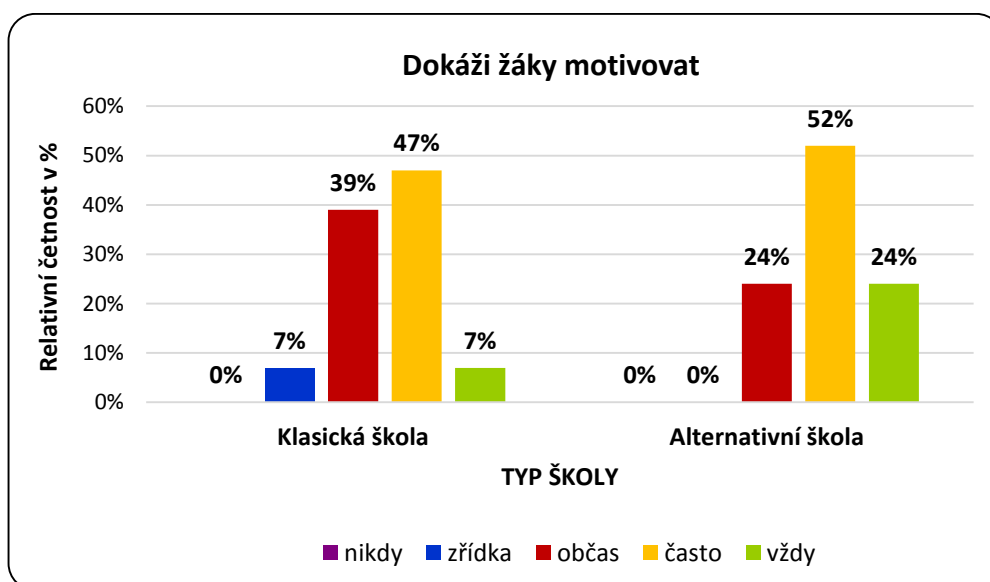
Otázka č. 2 zjišťovala, jak často učitelé pracují na svém osobním růstu a profesním rozvoji. Výzkum ukázal, že častěji na svém rozvoji pracují učitelé **alternativních** škol, neboť jejich nejčastější odpovědí bylo **vždy (54 %)**. Učitelé **klasických** škol volili ponejvíce variantu **často (52 %)**.

Druhou nejčastější odpovědí učitelů alternativních škol byla možnost **často (44 %)**. **2 %** respondentů volila odpověď **občas** a nikdo neoznačil možnost **zřídka** či **nikdy**. **28 %** učitelů klasických škol usiluje o svůj rozvoj **občas**, **11 % vždy** a **9 % zřídka**. Nikdo z dotazovaných ne zvolil možnost **nikdy**.

7.6.3 Položka č. 3: Dokáží žáky dostatečně motivovat

Položka č. 3: Dokáží žáky dostatečně motivovat				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	7	7 %	0	0 %
občas	39	39 %	12	24 %
často	47	47 %	26	52 %
vždy	7	7 %	12	24 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 7: Dokáží žáky dostatečně motivovat



Graf 4: Dokáží žáky dostatečně motivovat

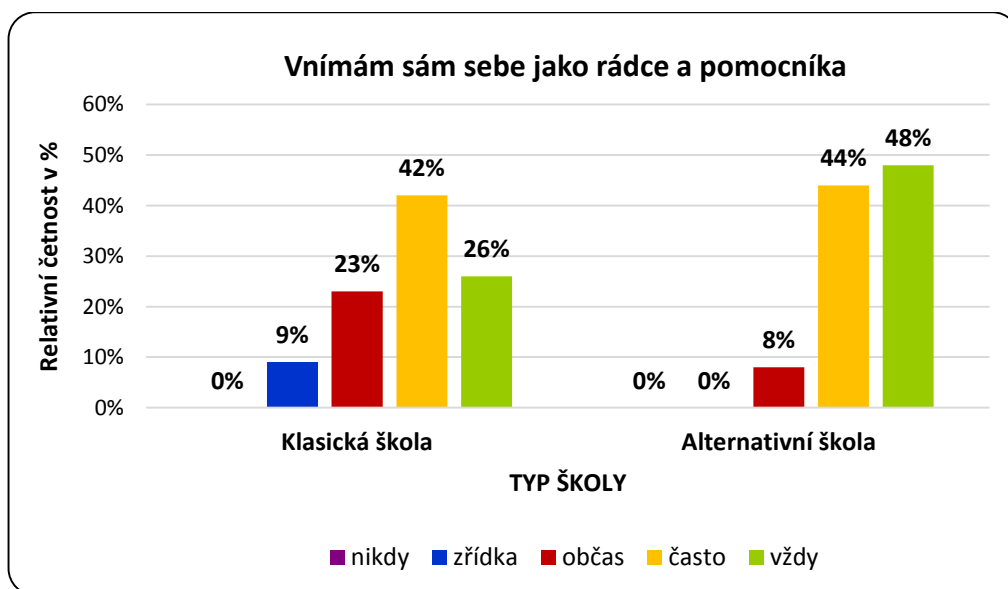
Otázka č. 3 měla za úkol zjistit, v jaké míře jsou učitelé schopni své žáky dostatečně motivovat. Nejčastější odpovědí u učitelů obou typů škol byla varianta **často** – zvolilo ji **47 %** učitelů **klasických** a **52 %** učitelů **alternativních** škol.

I u této otázky byly patrné určité rozdílnosti, ovšem ne tak zjevné jako u předcházejících otázek. Učitelé alternativních škol volili na druhém místě shodně nejčastěji odpovědi **vždy** a **občas** (**24 %**). Zbylé dvě možnosti (zřídka a nikdy) ne zvolil nikdo z dotázaných. Učitelé klasických škol volili jako druhou nejčastější variantu odpověď **občas** (**39 %**). **7 %** respondentů označilo možnost **vždy** a **zřídka**. Nikdo ne zvolil možnost nikdy.

7.6.4 Položka č. 4: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka

Položka č. 4: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	9	9 %	0	0 %
občas	23	23 %	4	8 %
často	42	42 %	22	44 %
vždy	26	26 %	24	48 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 8: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka



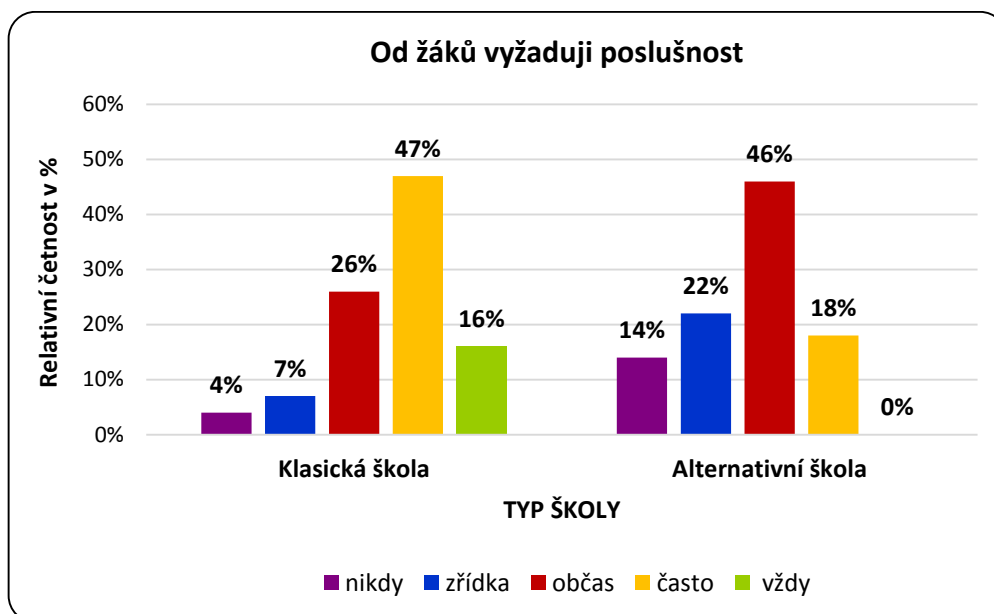
Graf 5: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka

Podíváme-li se na to, do jaké míry vnímají učitelé sami sebe ve vztahu k žákům jako rádce a pomocníky zjistíme, že učitelé alternativních typů škol se stylizují do pozice rádců a pomocníků častěji než učitelé škol klasických, neboť **48 %** učitelů **alternativních** škol označilo možnost **vždy** a dalších **44 %** odpověď **často**. Zbýlých **8 %** respondentů zvolilo možnost **občas**. Nejčastější odpovědí učitelů **klasických** škol byla možnost **často** (**42 %**). **26 %** dotazovaných označilo variantu **vždy**, **23 %** **občas** a **9 %** respondentů odpovědělo, že sami sebe jako rádce a pomocníky žáků vnímají pouze **zřídka**. Nikdo z dotazovaných ne zvolil možnost nikdy.

7.6.5 Položka č. 5: Od žáků vyžadují bezpodmínečnou poslušnost

Položka č. 5: Od žáků vyžadují bezpodmínečnou poslušnost				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	4	4 %	7	14 %
zřídka	7	7 %	11	22 %
občas	26	26 %	23	46 %
často	47	47 %	9	18 %
vždy	16	16 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 9: Od žáků vyžadují bezpodmínečnou poslušnost



Graf 6: Od žáků vyžadují bezpodmínečnou poslušnost.

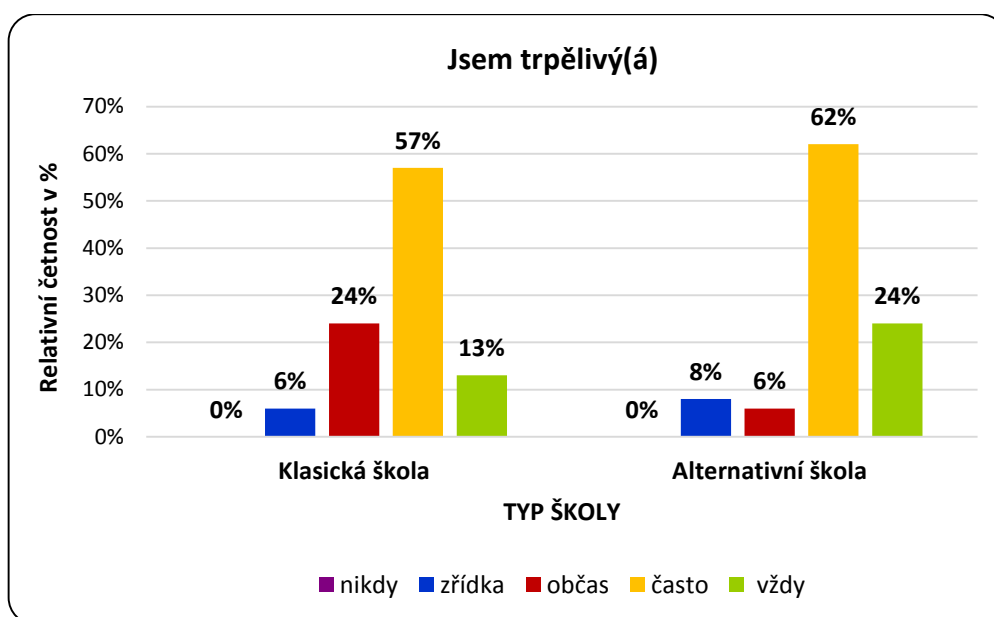
Snahou této otázky bylo zjistit, do jaké míry učitelé vyžadují bezpodmínečnou poslušnost svých žáků. Zde byly rozdílnosti patrné ve větší míře, což vzhledem k myšlence antiautoritativní výchovy již hlásají alternativních školy, není až tak překvapivé. Zatímco téměř polovina učitelů **klasických** škol přiznává, že bezpodmínečnou poslušnost v hodině vyžaduje **často** (47 %) a dalších 26 % **občas**, zhruba stejný počet (46 %) učitelů **alternativních** škol ji vyžaduje **občas** a 22 % **zřídka**. 16 % učitelů **klasických** škol přiznává, že naprostou poslušnost svých žáků vyžaduje **vždy**, přičemž tuto možnost ne zvolil ani jeden učitel alternativní školy. Naopak 14 % těchto

učitelů uvádí, že od žáků nevyžadují poslušnost **nikdy** (stejně jako 4 % učitelů **klasických** škol).

7.6.6 Položka č. 6: Jsem trpělivý(á)

Položka č. 6: Jsem trpělivý(á)				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	6	6 %	4	8 %
občas	24	24 %	3	6 %
často	57	57 %	31	62 %
vždy	13	13 %	12	24 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 10: Jsem trpělivý(á)



Graf 7: Jsem trpělivý(á)

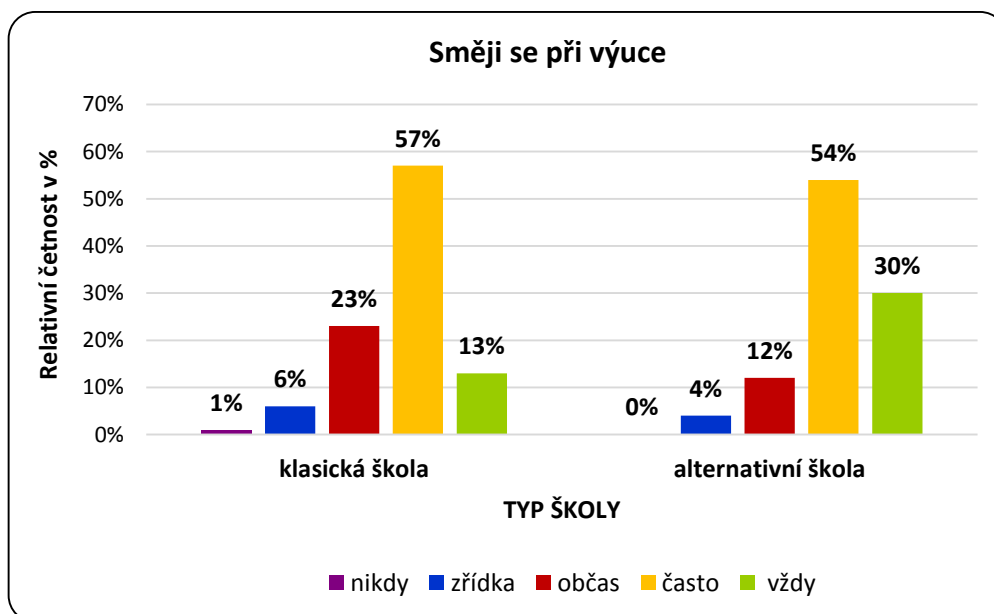
Trpělivost je bezesporu důležitou vlastností každého učitele. Snahou této otázky bylo zjistit, zda se míra trpělivosti učitelů klasických a alternativních škol odlišuje. Zjištěné hodnoty ukazují, že učitelé **alternativních** škol jsou přeci jen o něco málo trpělivější než učitelé škol klasických. **62 %** z nich uvádí, že jsou trpěliví **často** a dalších **24 %** dokonce **vždy** (stejnou odpověď zvolilo pouze **13 %** učitelů klasických škol).

Nejčastější odpovědí učitelů **klasických** škol byla sice také odpověď **často** (**57 %**), avšak druhou nejčetnější variantou, kterou tito učitelé označovali, byla varianta **občas** – **24 %** (tedy stejné procentuální zastoupení jako odpověď **vždy** u učitelů alternativních škol). Stejnou možnost (tedy **občas**) zvolilo **6 %** učitelů alternativních škol. Odpověď **zřídka** označilo **8 %** učitelů alternativních a **6 %** učitelů klasických škol.

7.6.7 Položka č. 7: Směji se při výuce

Položka č. 7: Směji se při výuce				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	1	1 %	0	0 %
zřídka	6	6 %	2	4 %
občas	23	23 %	6	12 %
často	57	57 %	27	54 %
vždy	13	13 %	15	30 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 11: Směji se při výuce



Graf 8: Směji se při výuce

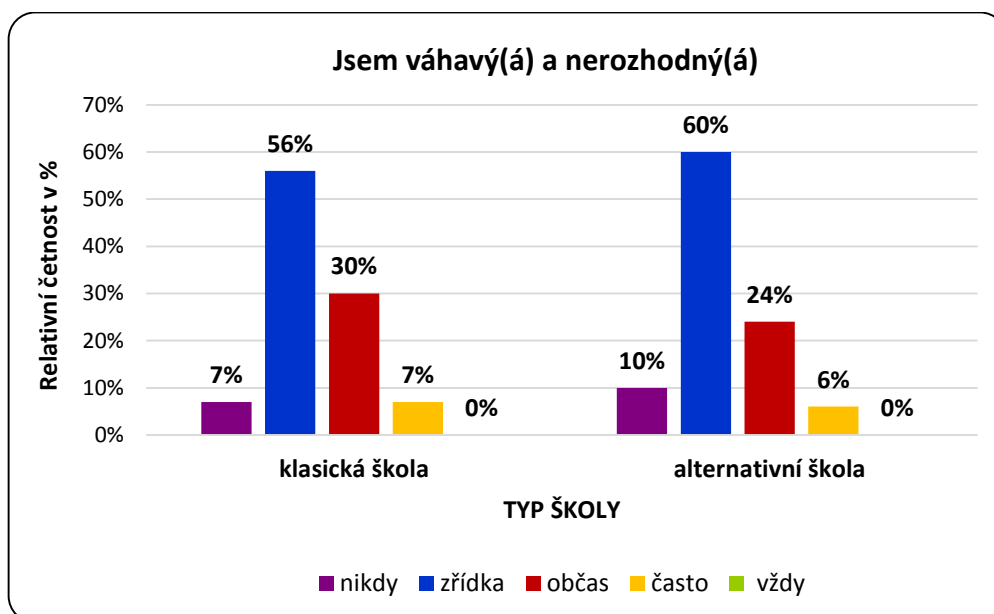
Z grafu je patrné, že učitelé obou typů škol se při výuce směji **často**, přiznává to **57 %** učitelů klasických a **54 %** učitelů alternativních škol. V dalších možnostech

zaznamenáváme mírné odlišnosti – **vždy** se směje **30 %** učitelů alternativních škol, stejnou možnost však zvolilo o více než polovinu méně učitelů klasických škol (**13 %**). Možnost **občas** byla více zastoupena u učitelů škol klasických, zvolilo ji **23 %** respondentů. Stejnou možnost uvedlo **12 %** respondentů alternativních škol. **6 %** učitelů klasických a **4 %** učitelů alternativních škol se v hodinách smějí pouze **zřídka**. **1 %** učitelů klasických škol uvedlo, že se při výuce nesměje **nikdy**, tuto možnost neoznačil žádný učitel alternativních typů škol.

7.6.8 Položka č. 8: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á)

Položka č. 8: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á)				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	7	7 %	5	10 %
zřídka	56	56 %	30	60 %
občas	30	30 %	12	24 %
často	7	7 %	3	6 %
vždy	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 12: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á)



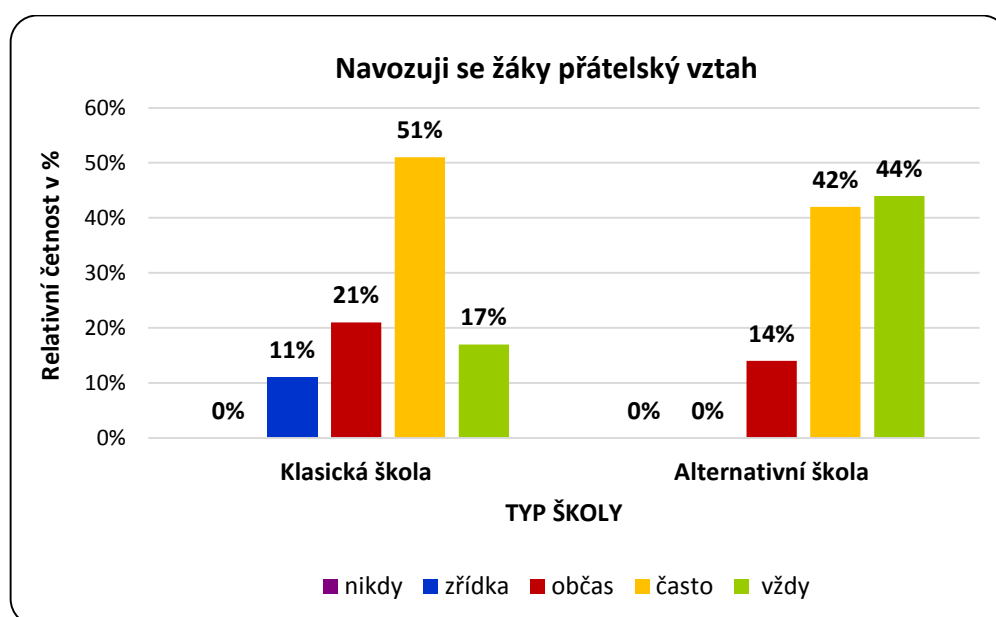
Graf 9: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á)

V otázce váhavosti a nerozhodnosti se učitelé klasických i alternativních škol téměř shodují. **60 %** učitelů alternativních a **56 %** učitelů klasických škol uvádí, že váhaví a nerozhodní jsou pouze **zřídka**. **30 %** učitelů klasických a **24 %** učitelů alternativních škol označilo variantu **občas**. Odpověď **často** je zastoupena u **7 %** učitelů klasických a **6 %** učitelů alternativních škol. Žádný z učitelů neuvedl variantu **vždy**, naopak **7 %** učitelů klasických a o něco málo více respondentů alternativních (**10 %**) škol uvedlo, že váhaví a nerozhodní nejsou **nikdy**.

7.6.9 Položka č. 9: Navozuji se žáky přátelský vztah

Položka č. 9: Navozuji se žáky přátelský vztah				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	11	11 %	0	0 %
občas	21	21 %	7	14 %
často	51	51 %	21	42 %
vždy	17	17 %	22	44 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 13: Navozuji se žáky přátelský vztah



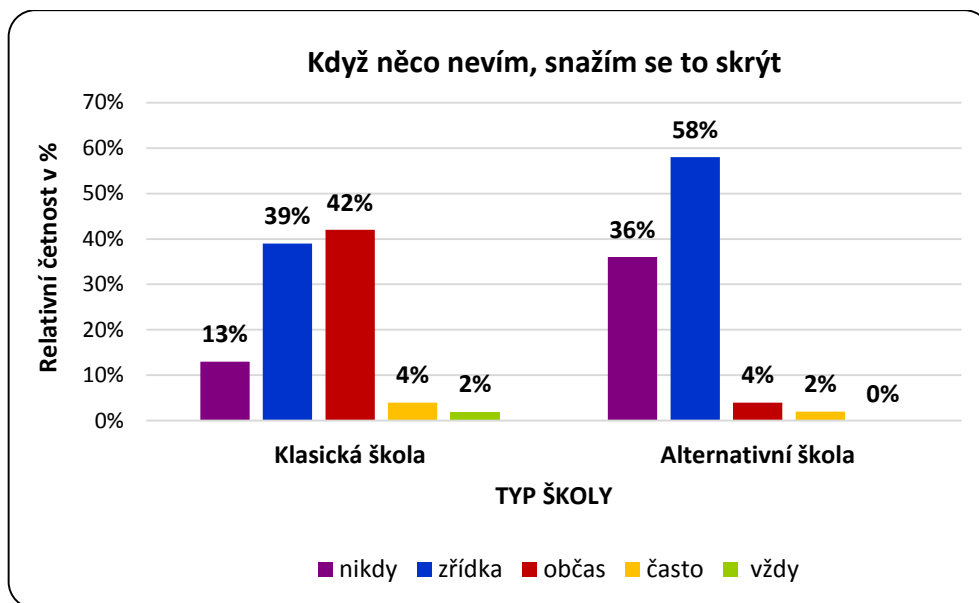
Graf 10: Navozuji se žáky přátelský vztah

Přátelský vztah k dětem je důležitou vlastností každého učitele. Výzkum ukázal, že učitelé alternativních škol navazují se žáky přátelské vztahy častěji než učitelé škol klasických. Nejčastěji vybranou možností u těchto respondentů byla varianta **vždy** – **44 %** (stejně odpovědělo pouze **17 %** respondentů klasických škol), **42 %** respondentů alternativních škol označilo jako druhou nejčastější odpověď variantu **často** (tato odpověď byla nejčastěji volenou možností u učitelů klasických škol – označilo ji **51 %** respondentů). Zbýlých **14 %** učitelů alternativních škol zvolilo možnost **občas**, stejně jako **21 %** respondentů klasických škol. **11 %** učitelů klasických škol označilo variantu **zřídka**, tuto možnost nezvolil nikdo z dotázaných učitelů alternativních typů škol. Žádný z respondentů neoznačil možnost nikdy.

7.6.10 Položka č. 10: Když něco nevím, snažím se to skrýt

Položka č. 10: Když něco nevím, snažím se to skrýt				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	13	13 %	18	36 %
zřídka	39	39 %	29	58 %
občas	42	42 %	2	4 %
často	4	4 %	1	2 %
vždy	2	2 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 14: Když něco nevím, snažím se to skrýt



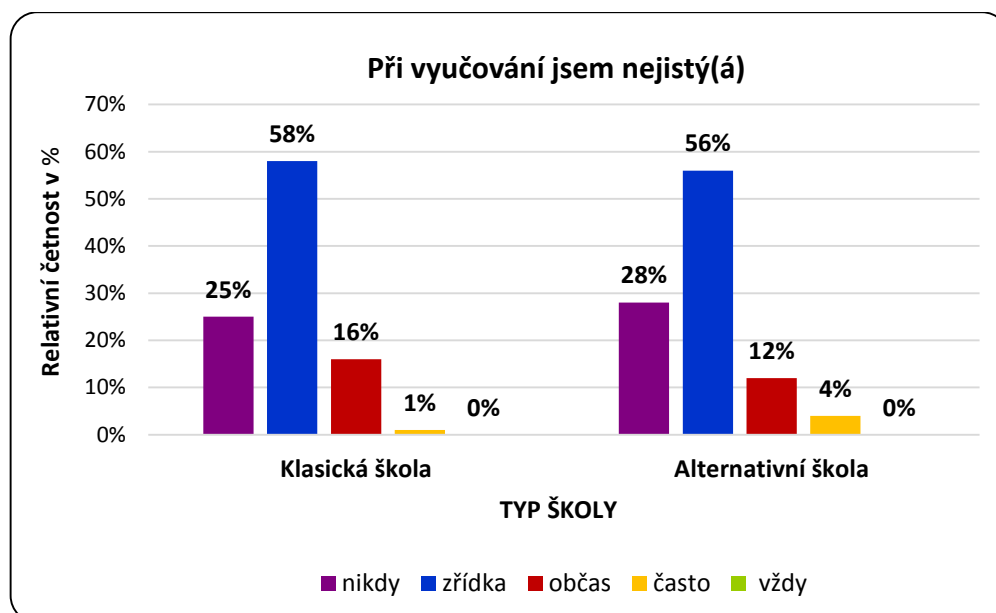
Graf 11: Když něco nevím, snažím se to skrýt

Snahou této otázky bylo zjistit, jak učitelé řeší situace, v nichž si nejsou v něčem jisti, když neznají správnou odpověď na otázky svým žáků. Konkrétně se jednalo o míru, s níž se pokouší svoji neznalost skrýt. Ukázalo se, že učitelé klasických škol se snaží neznalost skrývat častěji než učitelé škol alternativních. Téměř polovina (**42 %**) z nich uvedla variantu **občas** a **39 %** zvolilo možnost **zřídka**. **13 %** respondentů uvedlo, že když něco neví, vždy to přizná. Naopak **2 %** dotázaných svoji neznalost skrývá **vždy** a **4 % často**. **58 %** učitelů alternativních škol v dotazníku uvedlo, že pakliže něco neví, před žáky to skrývají pouze **zřídka** a dalších **36 %** dokonce **nikdy**. **4 %** respondentů označila možnost **občas** a **2 %** dotázaných variantu **často**. Žádný učitel alternativní školy nevedl odpověď **vždy**.

7.6.11 Položka č. 11: Při vyučování jsem nejistý(á)

Položka č. 11: Při vyučování jsem nejistý(á)				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	25	25 %	14	28 %
zřídka	58	58 %	28	56 %
občas	16	16 %	6	12 %
často	1	1 %	2	4 %
vždy	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 15: Při vyučování jsem nejistý(á)



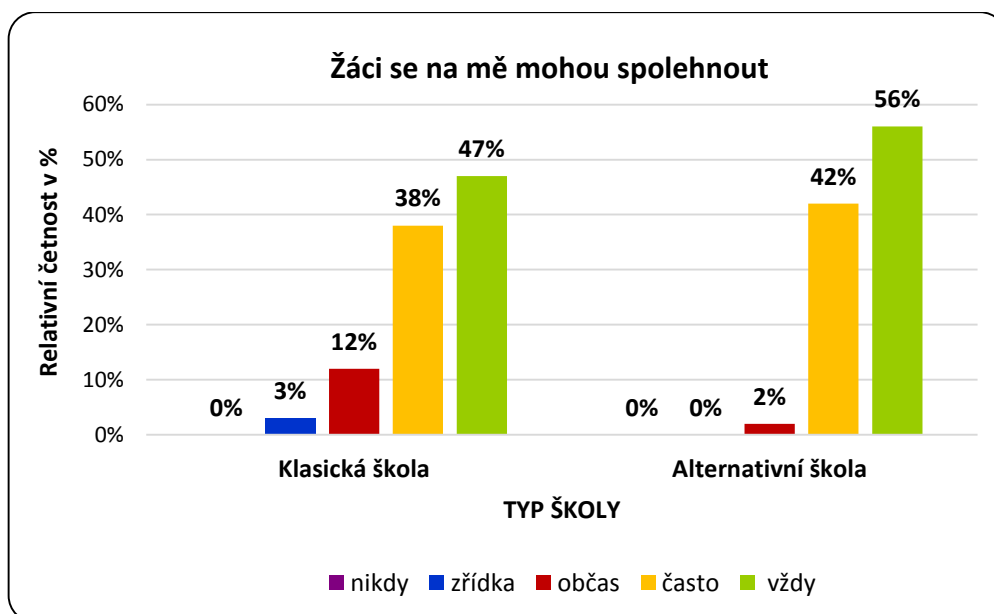
Graf 12: Při vyučování jsem nejistý(á)

Do jaké míry jsou si učitelé jisti svým postupem, znalostmi a jednáním v průběhu vyučování zobrazuje výše uvedený graf. Z něj je patrné, že v otázce nejistoty jsou na tom učitelé zkoumaných typů škol obdobně. U obou typů škol dominovala odpověď **zřídka**, kterou označilo **58 %** učitelů klasických a **56 %** učitelů alternativních škol. Čtvrtina respondentů (**28 %** učitelů alternativních a **25 %** učitelů klasických škol) není při vyučování nejistá dokonce **nikdy**. **16 %** respondentů klasických a **12 %** učitelů alternativních škol uvedlo odpověď **občas** a možnost **často** vyznačila **4 %** učitelů alternativních a **1 %** učitelů klasických škol. Nikdo z dotazovaných ne zvolil odpověď **vždy**.

7.6.12 Položka č. 12: Žáci se na mě mohou spolehnout

Položka č. 12: Žáci se na mě mohou spolehnout				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	3	3 %	0	0 %
občas	12	12 %	1	2 %
často	38	38 %	21	42 %
vždy	47	47 %	28	56 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 16: Žáci se na mě mohou spolehnout



Graf 13: Žáci se na mě mohou spolehnout

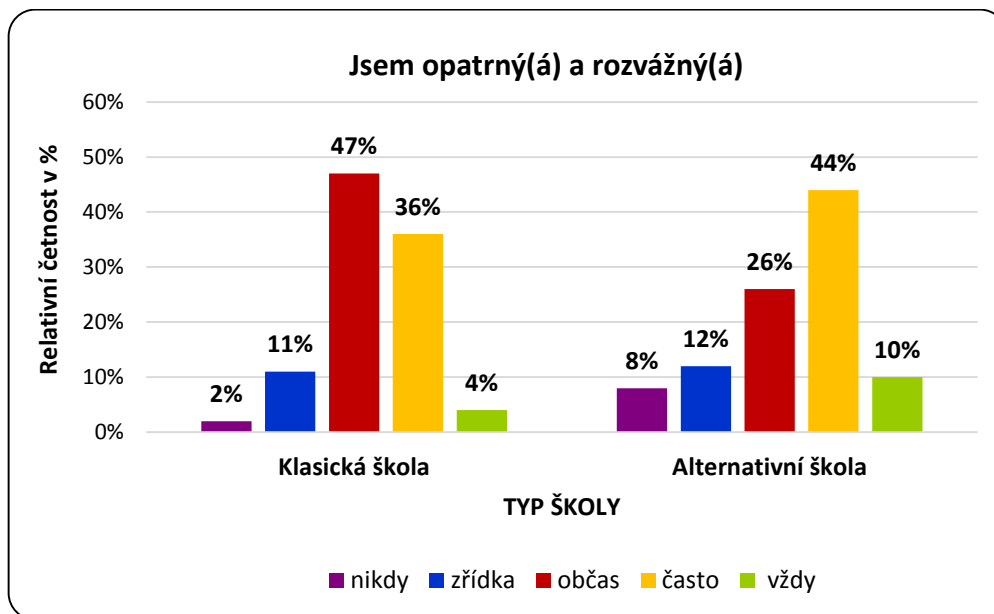
Také spolehlivost můžeme zařadit k dobrým vlastnostem pedagoga. Vědomí že se na učitele mohou spolehnout je pro žáky nepochybně důležité. Učitelé alternativních škol vykazují o něco větší míru spolehlivosti než učitelé škol klasických, jak je z nabízeného grafu patrné. **56 %** z nich uvádí, že žáci se ně mohou spolehnout **vždy** a **42 %** respondentů označilo odpověď **často**. Zbývá **2 %** dotázaných učitelů alternativních škol uvedla, že spolehnout se na ně lze pouze **občas**. Procentuální zastoupení prvních dvou odpovědí u učitelů klasických škol je nižší, než tomu bylo u respondentů alternativních typů škol. Odpověď **vždy** zvolilo **47 %** a odpověď **často**

38 % učitelů. Vyšší hodnoty naopak vykazuje varianta **občas**, kterou označilo **12 %** respondentů. Zbývá **3 %** učitelů klasických škol uvádí, že žáci se na ně mohou spolehnout pouze **zřídka**.

7.6.13 Položka č. 13: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á)

Položka č. 13: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á)				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	2	2 %	4	8 %
zřídka	11	11 %	6	12 %
občas	47	47 %	13	26 %
často	36	36 %	22	44 %
vždy	4	4 %	5	10 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 17: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á)



Graf 14: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á)

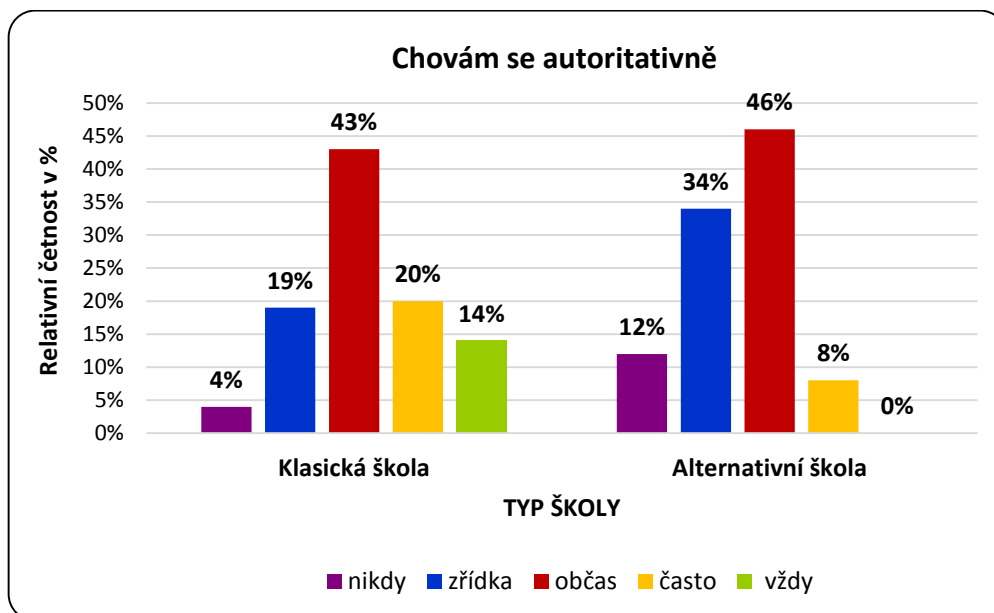
V otázce polarity rozvážnosti a unáhlenosti výzkum ukázal, že rozvážněji se ve vyučování chovají učitelé alternativních škol, kteří na otázku jak často jsou opatrní a rozvážní volili ponejvíce odpověď **často (44 %)**, tuto možnost označilo také **36 %** respondentů klasických škol. Učitelé klasických škol volili nejčastěji variantu **občas (47 %)**, přičemž tuto možnost označilo i **26 %** respondentů alternativních škol. **Vždy** se

chová rozvázně **10 %** učitelů alternativních a **4 %** procenta učitelů klasických škol. Téměř shodné procentuální zastoupení získala odpověď **zřídka** – **12 %** učitelů alternativních a **11 %** učitelů klasických škol. **8 %** učitelů alternativních a **2 %** učitelů klasických škol není opatrných a rozvážných **nikdy**.

7.6.14 Položka č. 14: Chovám se autoritativně

Položka č. 14: Chovám se autoritativně				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	4	4 %	6	12 %
zřídka	19	19 %	17	34 %
občas	43	43 %	23	46 %
často	20	20 %	4	8 %
vždy	14	14 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 18: Chovám se autoritativně



Graf 15: Chovám se autoritativně

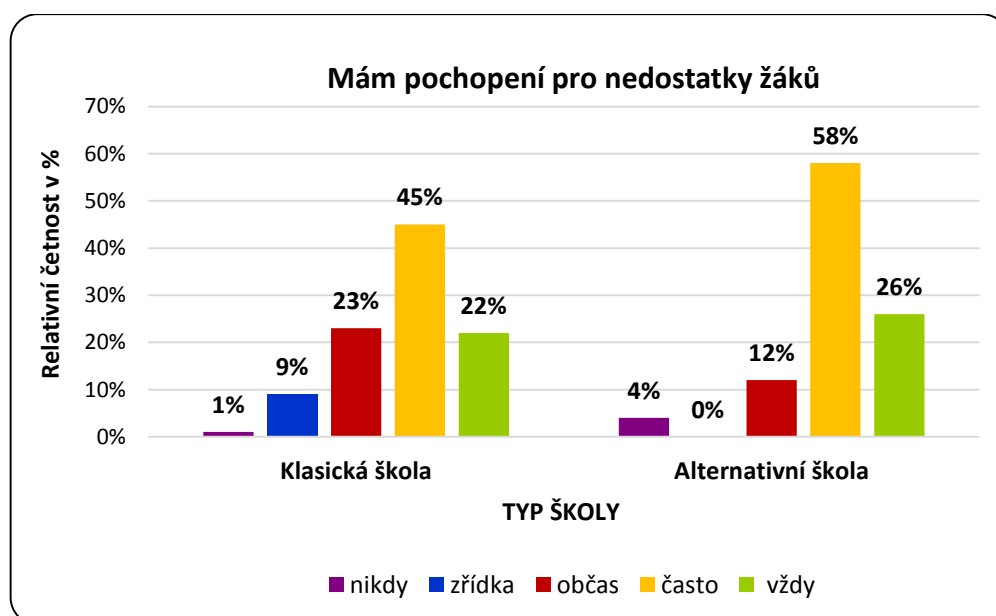
Cílem této otázky bylo zjistit do jaké míry se učitelé alternativních a klasických typů škol chovají autoritativně. V souladu s rozdílným postavením, které učitel ve školách klasických a alternativních zaujímá, výzkum ukázal, že učitelé klasických škol se

chovají autoritativněji než učitelé škol alternativních. Přestože učitelé obou typů škol označovali nejčastěji odpověď **občas** (43 % učitelů klasických a 46 % učitelů alternativních škol), učitelé škol klasických se v dalších možnostech přikláněli častěji k variantám **často** (20 %) a **vždy** (14 %) než učitelé škol alternativních, u nichž byly tyto odpovědi zastoupeny pouze 8 % (v případě odpovědi **často**), respektive 0 % (v případě varianty **vždy**). Učitelé alternativních škol naopak volili více variantu **zřídka** 34 % (19 % učitelů škol klasických) a 12 % respondentů uvedlo, že se autoritativně nechová **nikdy** (stejně jako 4 % učitelů klasických škol).

7.6.15 Položka č. 15: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků

Položka č. 15: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	1	1 %	2	4 %
zřídka	9	9 %	0	0 %
občas	23	23 %	6	12 %
často	45	45 %	29	58 %
vždy	22	22 %	13	26 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 19: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků



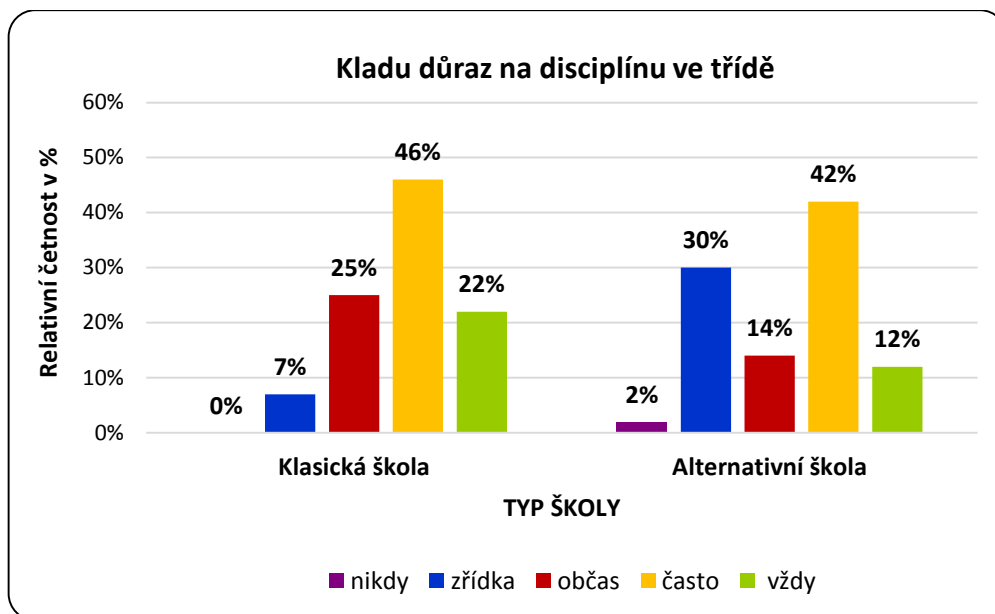
Graf 16: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků

Určitá míra pochopení pro chyby a nedostatky žáků je v učitelské praxi nesmírně důležitá. Z grafu je patrné, že převážná většina všech učitelů má pro nedostatky žáků pochopení **často** (**45 %** učitelů klasických a **58 %** učitelů alternativních škol) či dokonce **vždy** (**22 %** respondentů klasických škol a **26 %** respondentů alternativních typů škol), přesto tyto možnosti měly větší procentuální zastoupení u respondentů alternativních škol, kteří tedy mají větší pochopení pro nedostatky žáků než učitelé škol klasických. Učitelé klasických škol se častěji přikláněli k odpovědi **občas** (**23 %**), tu zvolilo také **12 %** učitelů alternativních typů škol. Pouze **zřídka** má pro chyby a nedostatky žáků pochopení **9 %** učitelů klasických škol, u učitelů škol alternativních zůstala tato možnost bez zastoupení. Odpověď **nikdy** zvolila (překvapivě) **4 %** respondentů alternativních a **1 %** učitelů škol klasických.

7.6.16 Položka č. 16: Kladu důraz na disciplínu ve třídě

Položka č. 16: Kladu důraz na disciplínu ve třídě				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	1	2 %
zřídka	7	7 %	15	30 %
občas	25	25 %	7	14 %
často	46	46 %	21	42 %
vždy	22	22 %	6	12 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 20: Kladu důraz na disciplínu ve třídě



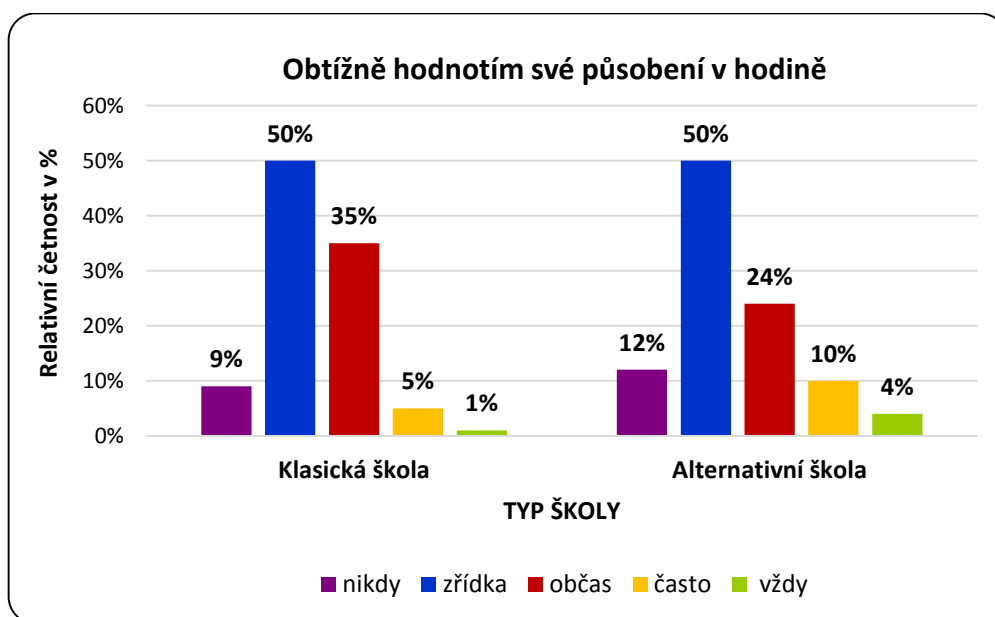
Graf 17: Kladu důraz na disciplínu ve třídě

Snahou této otázky bylo zjistit, do jaké míry kladou učitelé alternativních a klasických škol důraz na disciplínu ve třídě. Přestože nejčastěji volenou možností u obou typů škol (možná poněkud překvapivě) byla odpověď **často**, kterou zvolilo **46 %** učitelů klasických a **42 %** učitelů alternativních škol, větší důraz na disciplínu u svých žáků kladou učitelé klasických škol. Ti se dále přikláněli především k odpovědím **občas** (**25 %**) a **vždy** (**22 %**). Tyto odpovědi měly u učitelů alternativních škol o 10 % menší zastoupení – variantu **občas** označilo **14 %** učitelů a **vždy** **12 %** respondentů. Naopak výrazně větší zastoupení měla odpověď **zřídka**, kterou označila téměř třetina (**30 %**) respondentů alternativních škol, avšak pouhých **7 %** učitelů škol klasických. Zbývá **2 %** učitelů alternativních škol uvedla, že důraz na disciplínu ve třídě nekladou **nikdy**. Takto neodpověděl žádný z respondentů klasických škol.

7.6.17 Položka č. 17: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování

Položka č. 17: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	9	9 %	6	12 %
zřídka	50	50 %	25	50 %
občas	35	35 %	12	24 %
často	5	5 %	5	10 %
vždy	1	1 %	2	4 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 21: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování



Graf 18: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování

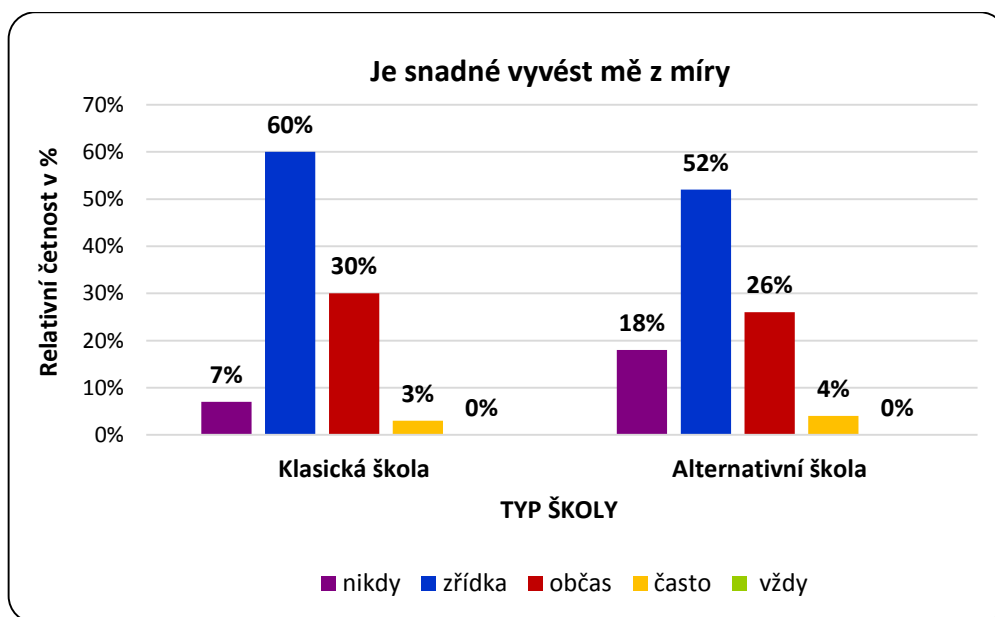
Být schopen objektivně zhodnotit své působení, chování a činnosti ve vyučování je pro pedagogy zcela jistě důležité. Z grafu vyplývá, že **polovině** všech respondentů činí toto obtíže pouze **zřídka**. Při bližším pohledu můžeme vidět, že učitelé klasických škol volili častěji možnost **občas** (**35 %**) oproti učitelům škol alternativních (**24 %**). A naopak u učitelů alternativních škol je více zastoupena varianta **často**, kterou uvedlo **10 %** respondentů (**5 %** respondentů klasických škol) a odpověď **vždy**, jíž zvolila **4 %**

dotázaných (1 % učitelů klasických škol). **Nikdy** nemá problémy se sebereflexí 9 % učitelů klasických a 12 % učitelů alternativních škol.

7.6.18 Položka č. 18: Je snadné vyvést mě z míry

Položka č. 18: Je snadné vyvést mě z míry				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	7	7 %	9	18 %
zřídka	60	60 %	26	52 %
občas	30	30 %	13	26 %
často	3	3 %	2	4 %
vždy	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 22: Je snadné vyvést mě z míry



Graf 19: Je snadné vyvést mě z míry

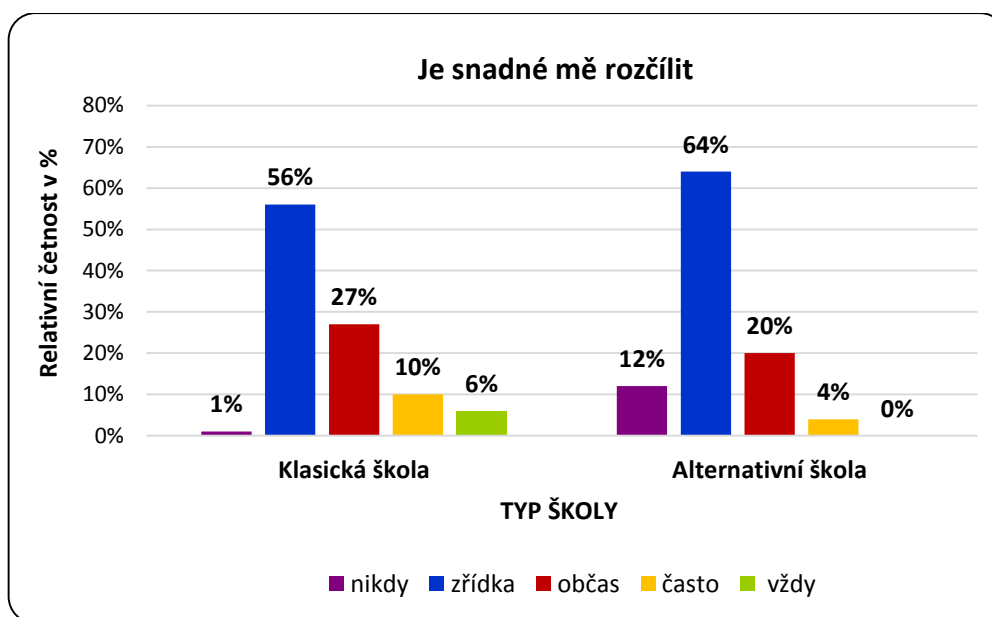
Snahou této otázky bylo zjistit, jak často se učitelé nechají svými žáky vyvést z míry. Výsledné hodnoty jsou velmi vyrovnané. Výzkum ukázal, že většinu učitelů je snadné vyvést z míry pouze **zřídka** (60 % učitelů klasických a 52 % učitelů alternativních škol). 30 % učitelů klasických a 26 % učitelů alternativních škol přiznává, že **občas** je snadné vyvést je z míry a pouhých 3 % učitelů klasických a 4 % učitelů alternativních škol

označila odpověď **často**. Naopak odpověď **nikdy** uvedlo **18 %** učitelů alternativních a **7 %** učitelů klasických škol.

7.6.19 Položka č. 19: Je snadné mě rozčítit

Položka č. 19: Je snadné mě rozčítit				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	1	1 %	6	12 %
zřídka	56	56 %	32	64 %
občas	27	27 %	10	20 %
často	10	10 %	2	4 %
vždy	6	6 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 23: Je snadné mě rozčítit



Graf 20: Je snadné mě rozčítit

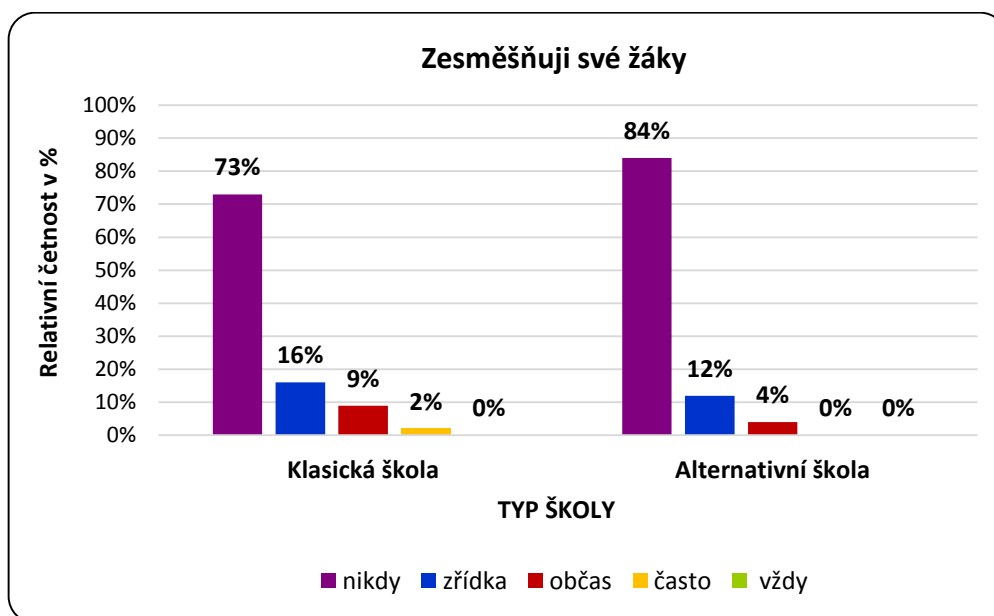
Jak je uvedeno v teoretické části práce, na učitele alternativních typů škol jsou kladeny vyšší nároky než na učitele škol klasických, dalo by se tedy očekávat, že tito učitelé budou emočně vyrovnanější. Podíváme-li se na výsledný graf, zjistíme, že ten toto očekávání potvrzuje. Přestože u obou typů škol dominovala varianta **zřídka**, již uvedlo **64 %** respondentů alternativních a **56 %** respondentů klasických škol, další rozložení odpovědí ukazuje, že učitele klasických škol je snadné rozčítit častěji. Odpověď

občas zvolilo **27 %** učitelů klasických a **20 %** učitelů alternativních škol. **Často** je snadné rozčítit **10 %** učitelů klasických a **4 %** učitelů alternativních škol. **6 %** respondentů klasických škol dokonce uvádí, že rozčítit je je snadné **vždy**. Naproti tomu **nikdy** není snadné rozčítit **12 %** respondentů alternativních škol, přičemž tuto možnost označilo pouhé **1 %** učitelů klasických škol.

7.6.20 Položka č. 20: Zesměšňuji své žáky

Položka č. 20: Zesměšňuji své žáky				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	73	73 %	42	84 %
zřídka	16	16 %	6	12 %
občas	9	9 %	2	4 %
často	2	2 %	0	0 %
vždy	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 24: Zesměšňuji své žáky



Graf 21: Zesměšňuji své žáky

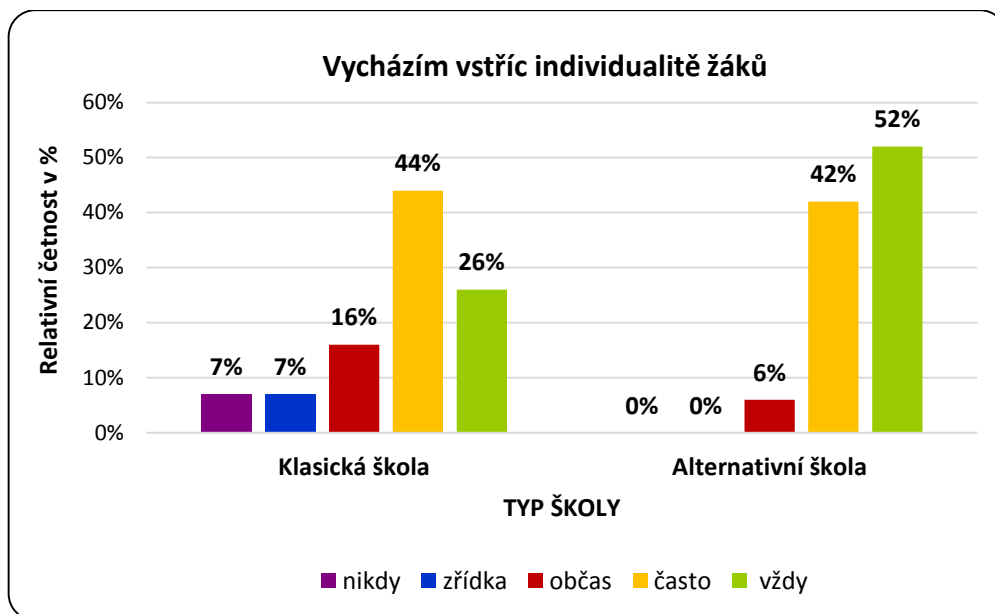
Vytváření přátelské atmosféry ve třídě a navazování přátelských vztahů se žáky by bylo těžko dosažitelné, pakliže by učitelé své žáky zesměšňovali. Snahou této otázky

bylo zjistit, zda k zesměšňování žáků dochází (popřípadě v jaké míře) a zda jsou patrné rozdíly mezi učiteli škol klasických a alternativních. Výzkum ukázal, že **84 %** učitelů alternativních a **73 %** učitelů klasických škol své žáky nezesměšňuje **nikdy**. Dále je však patrné, že více než čtvrtina učitelů klasických škol a více než šestina učitelů alternativních škol své žáky (v různé míře) zesměšňuje. Jak můžeme vidět v uvedeném grafu, **16 %** učitelů klasických škol své žáky zesměšňuje **zřídka**, **9 %** přiznává, že k zesměšňování žáků dochází **občas** a **2 %** respondentů se k tomuto uchylují **často**. V případě učitelů alternativních typů škol se jedná o **12 %** učitelů, kteří uvedli odpověď **zřídka** a **4 %** respondentů, kteří označili variantu **občas**.

7.6.21 Položka č. 21: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků

Položka č. 21: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	7	7 %	0	0 %
zřídka	7	7 %	0	0 %
občas	16	16 %	3	6 %
často	44	44 %	21	42 %
vždy	26	26 %	26	52 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 25: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků



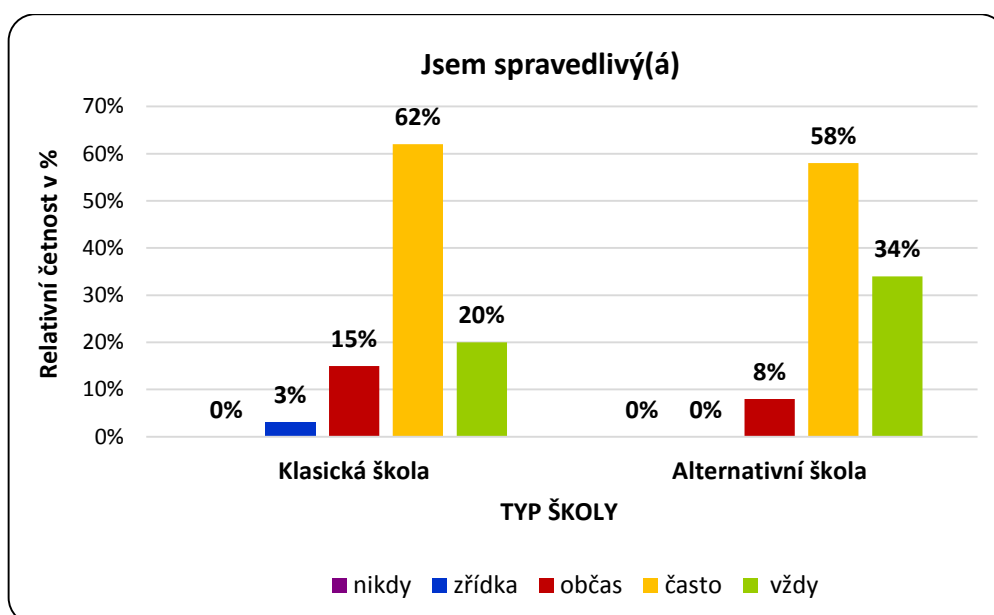
Graf 22: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků

Jak je psáno v teoretické části této práce, alternativní školy od svého počátku usilují o individuální přístup k žákům. Ačkoliv klasické školy se (zejména v posledních letech) pokoušejí o totéž, z výsledného grafu je patrné, že učitelé alternativních typů škol stále vychází vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem svých žáků ve větší míře – **52 %** z nich označilo odpověď **vždy** a dalších **42 %** učitelů zvolilo variantu **často**. Zbývajících **6 %** respondentů uvedlo možnost **občas**, nikdo z dotázaných nezvolil variantu **zřídka** či **nikdy**. **Často** se snaží vycházet vstříc individualitě žáka také **44 %** učitelů klasických škol. **26 %** dále uvádí možnost **vždy**, **16 %** zvolilo odpověď **občas** a po **7 %** učitelů se snaží přistupovat k žákům individuálně **zřídka** či dokonce **nikdy**.

7.6.22 Položka č. 22: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka)

Položka č. 22: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka)				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	3	3 %	0	0 %
občas	15	15 %	4	8 %
často	62	62 %	29	58 %
vždy	20	20 %	17	34 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 26: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka)



Graf 23: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka)

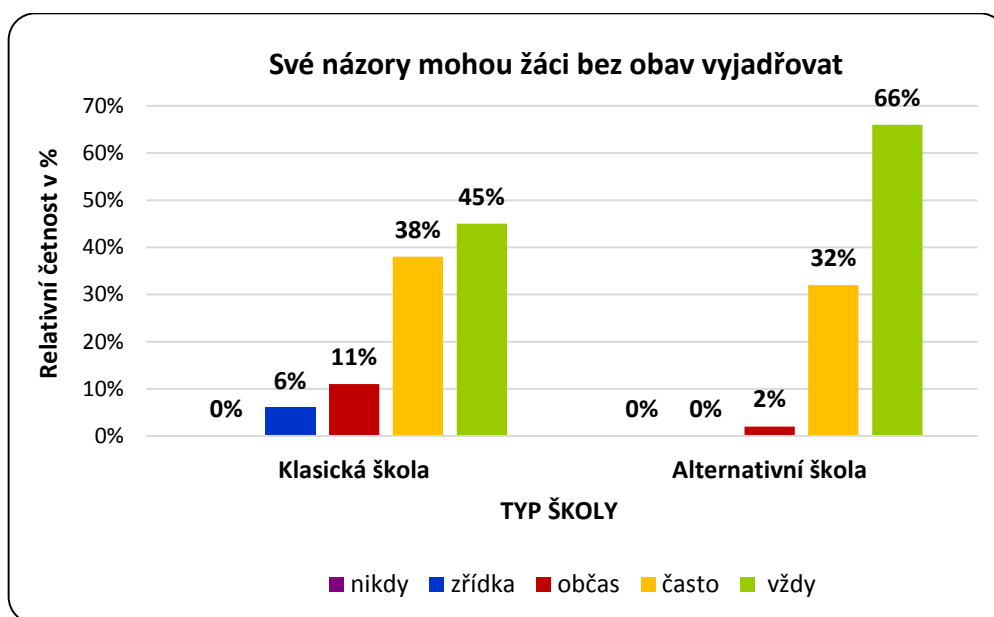
Žáci chtějí spravedlivé učitele a sami učitelé by bezesporu spravedlivými být chtěli. Jak se jim to daří a zda jsou učitelé některého ze zkoumaných typů škol spravedlivější než druzí, nám ukazuje výše uvedený graf. Z něj je parné, že u respondentů obou typů škol dominovala odpověď **často**, kterou zvolilo **62 %** učitelů klasických a **58 %** učitelů alternativních škol. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla možnost **vždy**, kterou označilo o něco více učitelů alternativních škol (**34 %**) než učitelů škol klasických (**20 %**). Zbýlých **8 %** učitelů alternativních škol a také **15 %** respondentů klasických škol

zvolilo variantu **občas**. **3 %** učitelů klasických škol vnímají sami sebe jako spravedlivé pouze **zřídka**.

7.6.23 Položka č. 23: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat

Položka č. 23: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	6	6 %	0	0 %
občas	11	11 %	1	2 %
často	38	38 %	16	32 %
vždy	45	45 %	33	66 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 27: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat



Graf 24: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat

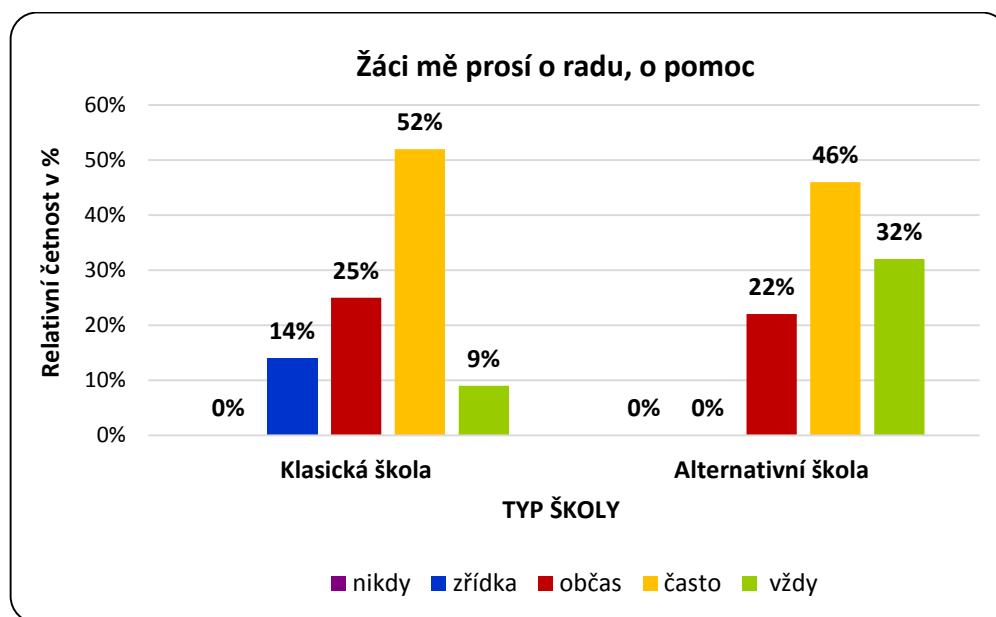
Schopnost vytvářet příznivé prostředí, v němž se žáci nebudou bát vyjádřit své názory a dále o nich diskutovat, je u učitelů velice ceněna. Cílem této otázky bylo zjistit, do jaké míry se učitelům klasických a alternativních škol daří takovéto prostředí ve vyučování vytvářet a zda mají žáci možnost své názory vyjadřovat, aniž by se museli obávat nepříznivé reakce ze strany učitele. Z předloženého grafu je patrné, že učitelé alternativních typů škol jsou na tom o něco málo lépe, než učitelé škol klasických.

Respondenti obou typů škol nejčastěji uváděli, že žáci mohou své názory vyjadřovat bez obav **vždy** – tuto odpověď vyznačilo dokonce **66 %** učitelů alternativních a **45 %** učitelů klasických škol. Odpověď **často** zvolilo **38 %** respondentů klasických a **32 %** respondentů alternativních škol. **11 %** učitelů klasických škol (stejně jako **2 %** učitelů alternativních škol) uvedlo, že žáci se mohou bez obav vyjadřovat **občas**. **6 %** učitelů klasických škol přiznalo, že beze strachu mohou žáci své názory prezentovat pouze **zřídka**. Tato odpověď zůstala u učitelů alternativních škol bez zastoupení, stejně tak žádný z respondentů neoznačil variantu nikdy.

7.6.24 Položka č. 24: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc

Položka č. 24: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc				
Varianty odpovědí:	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	14	14 %	0	0 %
občas	25	25 %	11	22 %
často	52	52 %	23	46 %
vždy	9	9 %	16	32 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 28: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc



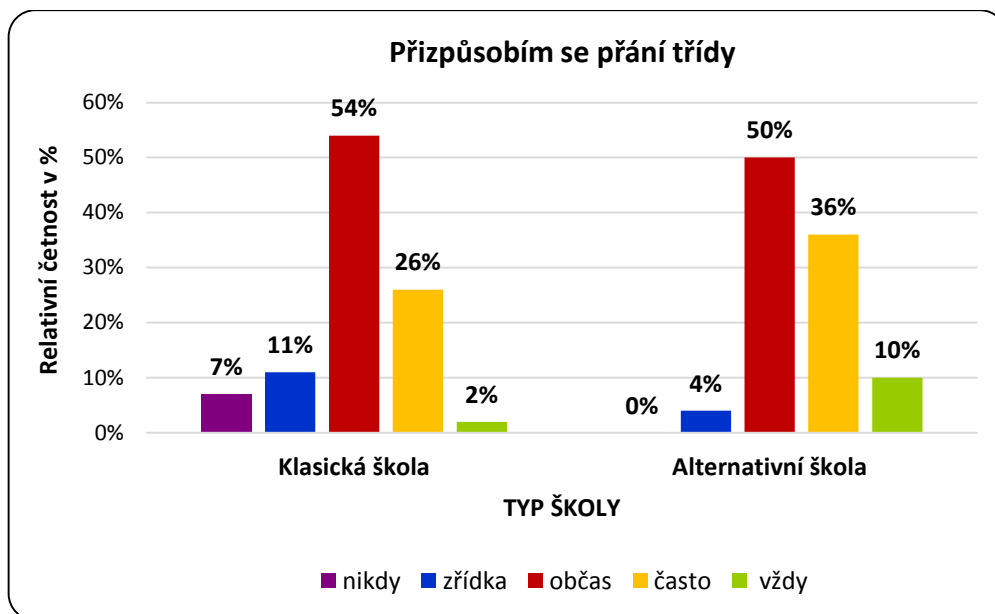
Graf 25: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc

Získat si důvěru žáků je pro vztah s nimi velmi přínosné. Z výsledků výzkumu vyplývá, že na učitele alternativních škol se žáci obrací s prosbou o radu či pomoc častěji než na učitele škol klasických. **46 %** respondentů alternativních škol volilo variantu **často**, **32 %** odpovědělo, že žáci vyhledávají jejich radu a pomoc **vždy** a **22 % občas**. Žádný z respondentů nevedl možnost zřídka či nikdy. Polovina učitelů klasických škol (**52 %**) uvedla, že je žáci žádají o pomoc či radu **často**. **25 %** respondentů zvolilo variantu **občas**. Odpověď **zřídka**, která u učitelů alternativních škol zůstala nezastoupena, byla označena **14 %** učitelů a **9 %** respondentů klasických škol (tedy téměř čtyřikrát méně než učitelů alternativních škol) uvedlo možnost **vždy**.

7.6.25 Položka č. 25: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se

Položka č. 25: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	7	7 %	0	0 %
zřídka	11	11 %	2	4 %
občas	54	54 %	25	50 %
často	26	26 %	18	36 %
vždy	2	2 %	5	10 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 29: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se



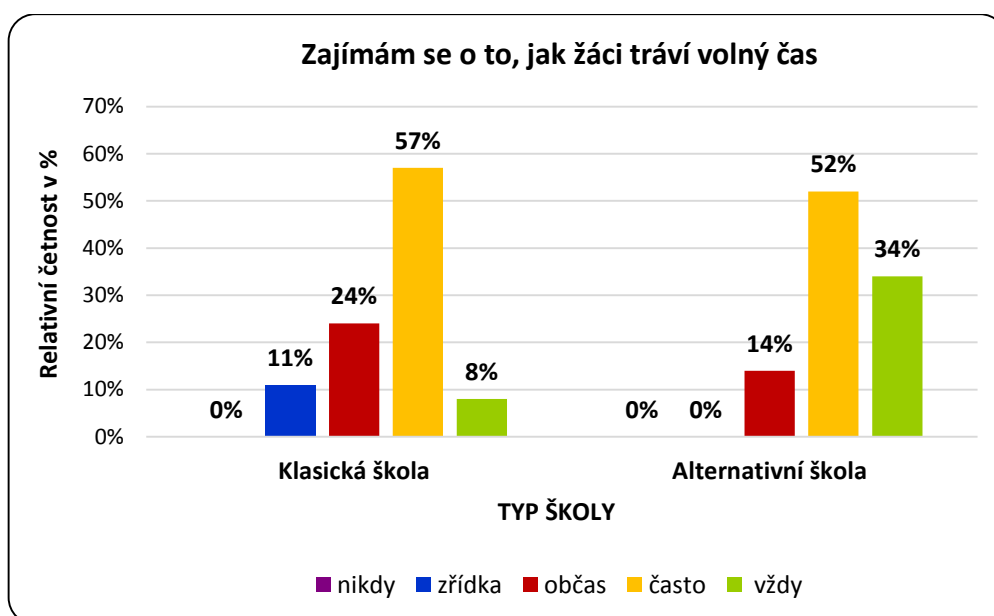
Graf 26: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se

Výuka na alternativních školách by měla vycházet z individuálních zájmů žáků, přičemž těmto zájmům by se učitel (řádce a pomocník) měl snažit přizpůsobit. Vycházet vstříc přáním svých žáků se však v současné době snaží také stále více učitelů klasických škol. Jak můžeme vidět z výše uvedeného grafu, rozdíly zde nejsou tak velké jak by se dalo očekávat. Více než polovina respondentů klasických škol (**54 %**) a polovina respondentů škol alternativních (**50 %**) uvádí, že má-li třída různá přání, **občas** se jim přizpůsobí. **Často** se přání třídy přizpůsobí **36 %** respondentů alternativních a o něco méně (**26 %**) respondentů klasických škol. Variantu **vždy** označilo **10 %** učitelů alternativních škol, k nim se připojila také **2 %** učitelů škol klasických. **Zřídka** se přání třídy přizpůsobí zbývajících **4 %** učitelů alternativních škol. Respondenti klasických škol označovali tuto variantu častěji (**11 %**). Různá přání třídy zůstanou nevyslyšena u **7 %** učitelů klasických škol, přičemž variantu **nikdy** ne zvolil žádný učitel škol alternativního typu.

7.6.26 Položka č. 26: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas

Položka č. 26: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas.				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	11	11 %	0	0 %
občas	24	24 %	7	14 %
často	57	57 %	26	52 %
vždy	8	8 %	17	34 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 30: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas



Graf 27: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas

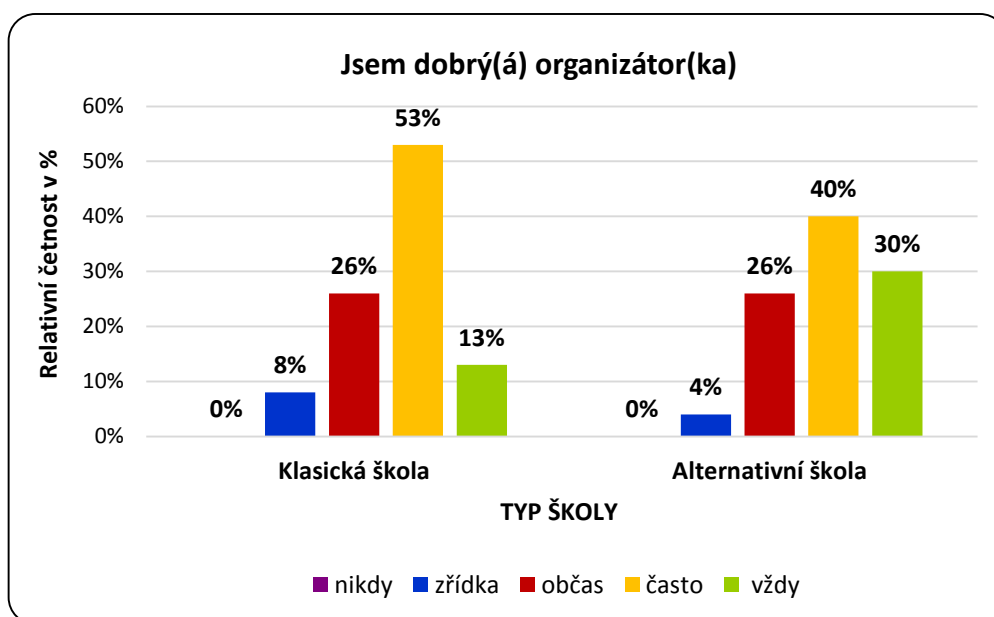
Upřímně projevovaný zájem o žáka je další z vlastností, kterou žáci na učitelích oceňují. Výzkum ukázal, že učitelé alternativních škol vykazují větší zájem o žáka a způsob jakým tráví svůj volný čas. Ačkoliv nejčtenější volenou variantou u obou typů škol byla možnost **často** (57 % učitelů klasických a 52 % učitelů alternativních škol), 34 % učitelů alternativních škol se ve druhé nejčastěji volené odpovědi přiklání k možnosti **vždy** (oproti 8 % učitelů klasických škol), zatímco 24 % učitelů škol klasických uvedlo na druhém místě odpověď **občas** (tu zvolilo také 14 % učitelů alternativních škol). 11 %

respondentů klasických škol vybralo variantu **zřídka**, kterou nevedl nikdo z dotázaných učitelů alternativních škol. Ani jeden respondent ne zvolil odpověď nikdy.

7.6.27 Položka č. 27: Jsem dobrý(á) organizátor(ka)

Položka č. 27: Jsem dobrý(á) organizátor(ka)				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	8	8 %	2	4 %
občas	26	26 %	13	26 %
často	53	53 %	20	40 %
vždy	13	13 %	15	30 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 31: Jsem dobrý(á) organizátor(ka)



Graf 28: Jsem dobrý(á) organizátor(ka)

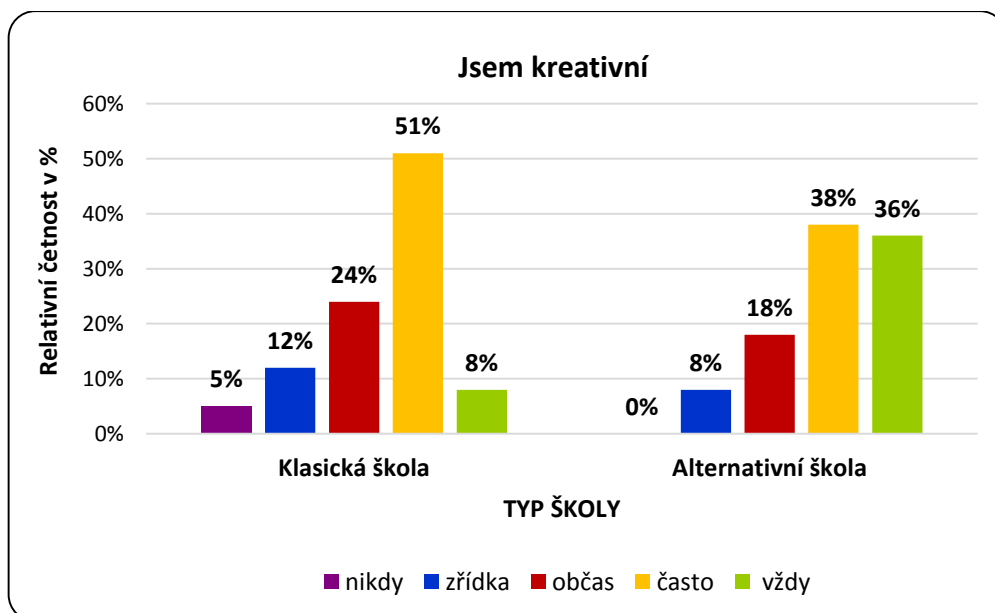
Každý učitel by si jistě přál být dobrým organizátorem a vyhnout se tak možnému nastanuvšímu chaosu v hodině. Otázkou zůstává, zda je míra organizačních schopností učitelů alternativních a klasických škol odlišná či nikoliv. Výzkum ukázal, že učitelé alternativních typů škol se považují za lepší organizátory, neboť **40 %** z nich zvolilo odpověď **často** a **30 %** dokonce odpovědělo **vždy**. Odpověď **často** byla také nejčastější volenou variantou učitelů škol klasických, volilo ji dokonce více respondentů než u škol

alternativního typu – 53 %, avšak odpověď **vždy** získala výrazně menší zastoupení – označilo ji 13 % respondentů. Stejného procentuálního zastoupení u obou typů škol se dostalo možnosti **občas**, kterou zvolilo 26 % respondentů alternativních i klasických škol. Poslední volenou odpovědí byla varianta **zřídka**, jíž vybralo 8 % učitelů klasických a 4 % učitelů alternativních typů škol.

7.6.28 Položka č. 28: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení

Položka č. 28: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	5	5 %	0	0 %
zřídka	12	12 %	4	8 %
občas	24	24 %	9	18 %
často	51	51 %	19	38 %
vždy	8	8 %	18	36 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 32: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení



Graf 29: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení

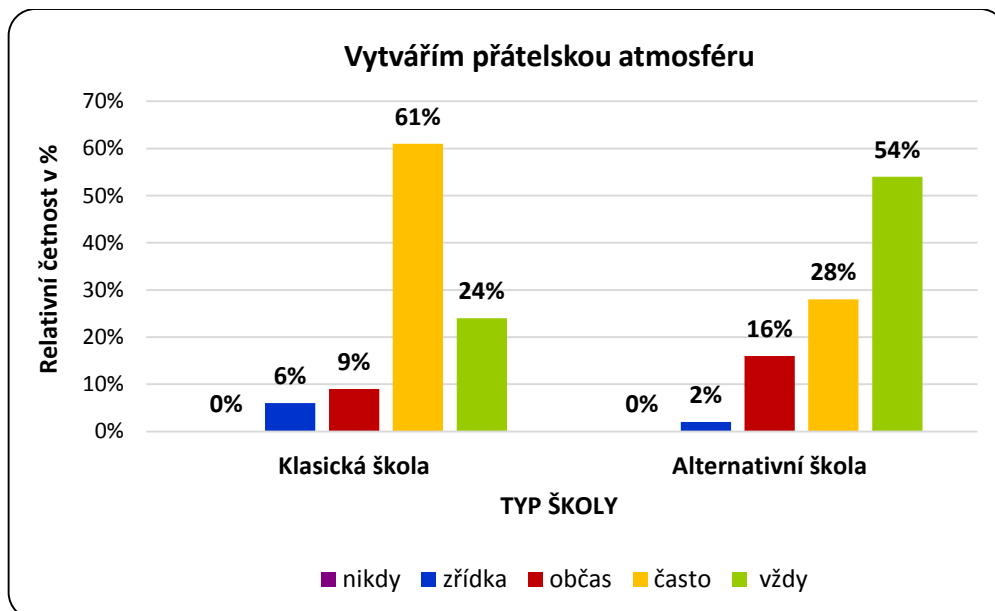
Kreativita je pro učitele velmi důležitou vlastností. Výzkum ukázal, že učitelé alternativních škol jsou ve své práci kreativnější, než učitelé škol klasických. 38 % z nich

udává, že je kreativní v plánování, nápadech i myšlení **často** a téměř stejné procentuální zastoupení má také varianta **vždy** (36 %). Dalších 18 % zvolilo variantu **občas** a 8 % odpovědělo **zřídka**. U učitelů klasických škol je výrazně zastoupena odpověď **často** – 51 %. 24 % respondentů označilo variantu **občas**, 12 % dotazovaných uvádí, že se kreativně projevuje **zřídka**, 8 % **vždy** a odpověď **nikdy** označilo 5 % respondentů (tuto možnost nezvolil žádný z učitelů alternativních typů škol).

7.6.29 Položka č. 29: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru

Položka č. 29: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	0	0 %	0	0 %
zřídka	6	6 %	1	2 %
občas	9	9 %	8	16 %
často	61	61 %	14	28 %
vždy	24	24 %	27	54 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 33: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru



Graf 30: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru

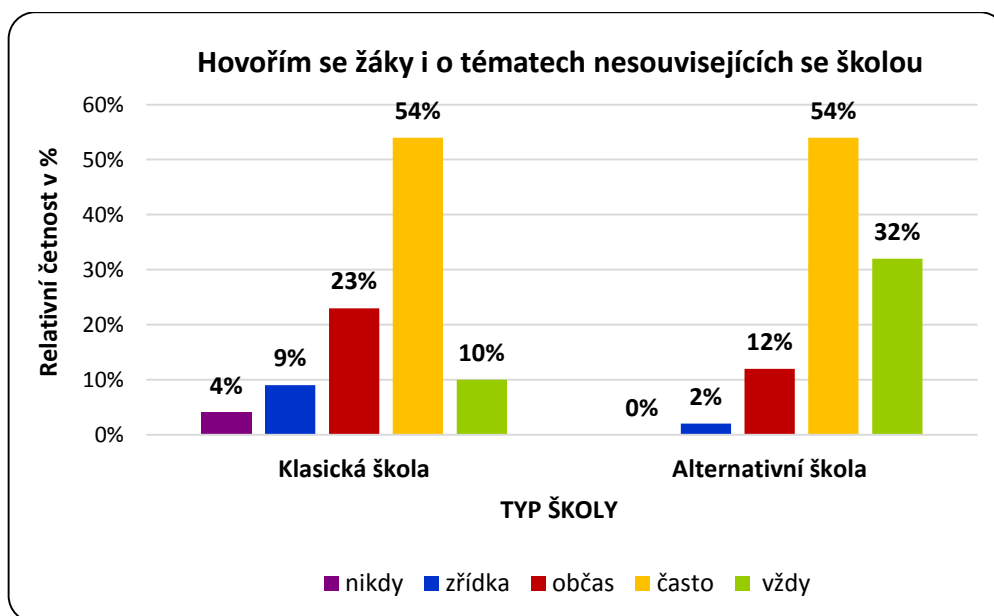
V přátelském prostředí se pracuje lépe nejen žákům, ale i samotnému učiteli. Jak se učitelům daří takovéto prostředí a atmosféru ve třídě vytvářet nám přibližuje výše

uvedený graf. Při pohledu na něj můžeme vidět, že u učitelů klasických škol dominuje odpověď **často** (61 % respondentů), výrazněji zastoupena je také odpověď **vždy** (24 %). Zastoupení těchto dvou odpovědí je u učitelů alternativních škol opačné. Zde dominovala odpověď **vždy**, jíž zvolila více než polovina respondentů (54 %). Variantu **často** označilo 28 % učitelů. **Občas** se daří přátelskou atmosféru vytvářet 16 % učitelů alternativních a 9 % učitelů klasických škol. Pouze **zřídka** je tohoto schopno 6 % učitelů klasických a 2 % učitelů alternativních škol. Odpověď nikdy zůstala nezastoupena.

7.6.30 Položka č. 30: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou

Položka č. 30: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	4	4 %	0	0 %
zřídka	9	9 %	1	2 %
občas	23	23 %	6	12 %
často	54	54 %	27	54 %
vždy	10	10 %	16	32 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 34: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou



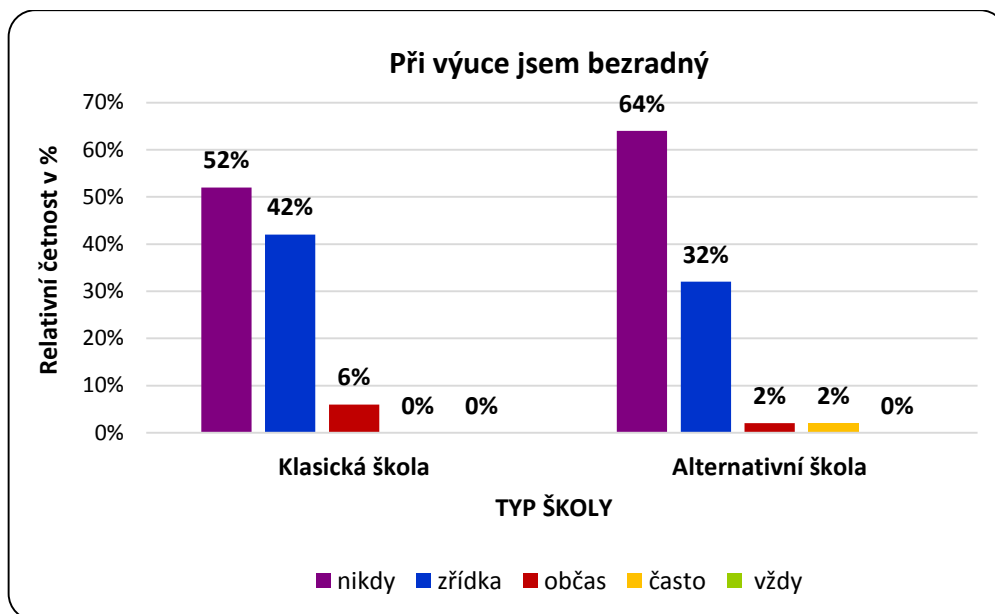
Graf 31: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou

Jednou z vlastností dobrého učitele je i upřímný zájem o žáka, jeho zájmy i problémy s nimiž se potýká. Upřímný zájem o svoji osobu žáci hodnotí velmi pozitivně. Jak často učitelé klasických a alternativních škol hovoří se žáky o tématech, která bezprostředně nesouvisí se školou či vyučováním nám ukazuje výše předložený graf. Z něj je patrné, že většina dotázaných pedagogů obou typů škol hovoří se žáky o tématech se školou nesouvisejících **často (54 %)**. Dále jsou na tom opět lépe učitelé škol alternativních, z nichž **32 %** uvádí, že takováto témata jsou běžnou součástí jejich komunikace se žáky **vždy**, stejnou variantu zvolilo také (výrazně méně) **10 %** učitelů klasických škol. Učitelé klasických škol inklinovali spíše k variantě **občas (23 %** respondentů), kterou označilo o téměř polovinu méně (**12 %**) učitelů alternativních škol. **9 %** dotázaných učitelů klasických a **2 %** učitelů alternativních škol hovoří se žáky o tématech s výukou nesouvisejících pouze **zřídka** a **4 %** respondentů klasických škol dokonce **nikdy**.

7.6.31 Položka č. 31: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat

Položka č. 31: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	52	52 %	32	64 %
zřídka	42	42 %	16	32 %
občas	6	6 %	1	2 %
často	0	0 %	1	2 %
vždy	0	0 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 35: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat



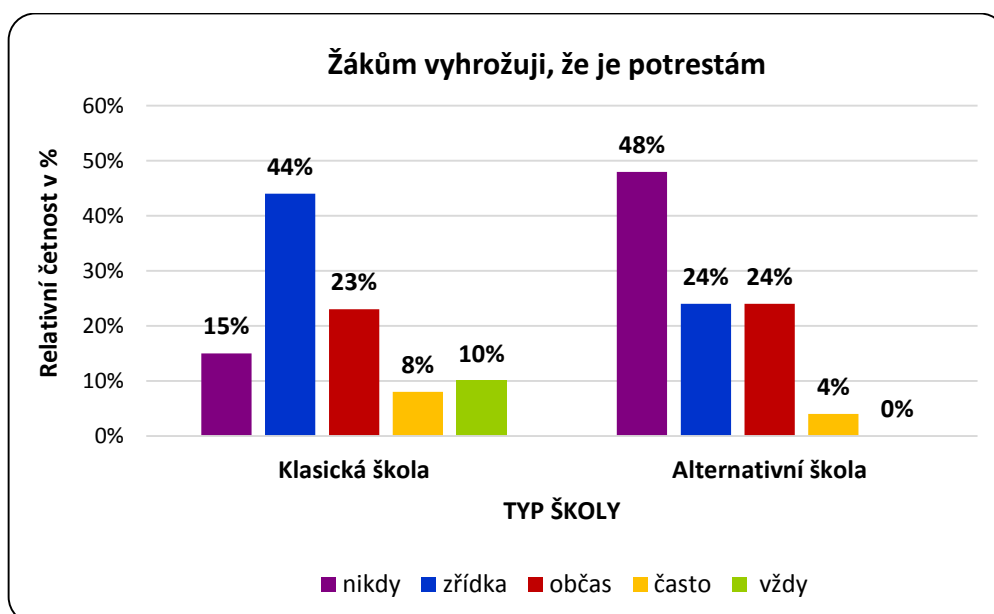
Graf 32: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často se během vyučování naskytne učitelům klasických a alternativních škol situace, při nichž se cítí bezradně a nevědí, jak by měli jednat, reagovat. Výzkum ukázal, že učitelé obou typů škol jsou ve většině případů schopni reagovat pohotově, neboť **52 %** učitelů klasických a **64 %** učitelů alternativních škol uvádí, že se takové situace nestávají **nikdy**. **42 %** učitelů klasických a **32 %** učitelů alternativních škol zažívají situace, v nichž se cítí bezradně a nejsou si jisti, jak by měli správně reagovat **zřídka**. Zbýlých **6 %** respondentů klasických škol uvádí, že **občas** si správnou reakcí jisti nejsou, se stejným problémem se potýkají také **2 %** respondentů alternativních škol. Další **2 %** učitelů alternativních škol prožívají situace, v nichž se cítí bezradně **často**. U učitelů klasických škol zůstala odpověď často bez zastoupení. Žádný z respondentů nezvolil odpověď vždy.

7.6.32 Položka č. 32: Žákům vyhrožuji, že je potrestám

Položka č. 32: Žákům vyhrožuji, že je potrestám				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	15	15 %	24	48 %
zřídka	44	44 %	12	24 %
občas	23	23 %	12	24 %
často	8	8 %	2	4 %
vždy	10	10 %	0	0 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 36: Žákům vyhrožuji, že je potrestám



Graf 33: Žákům vyhrožuji, že je potrestám

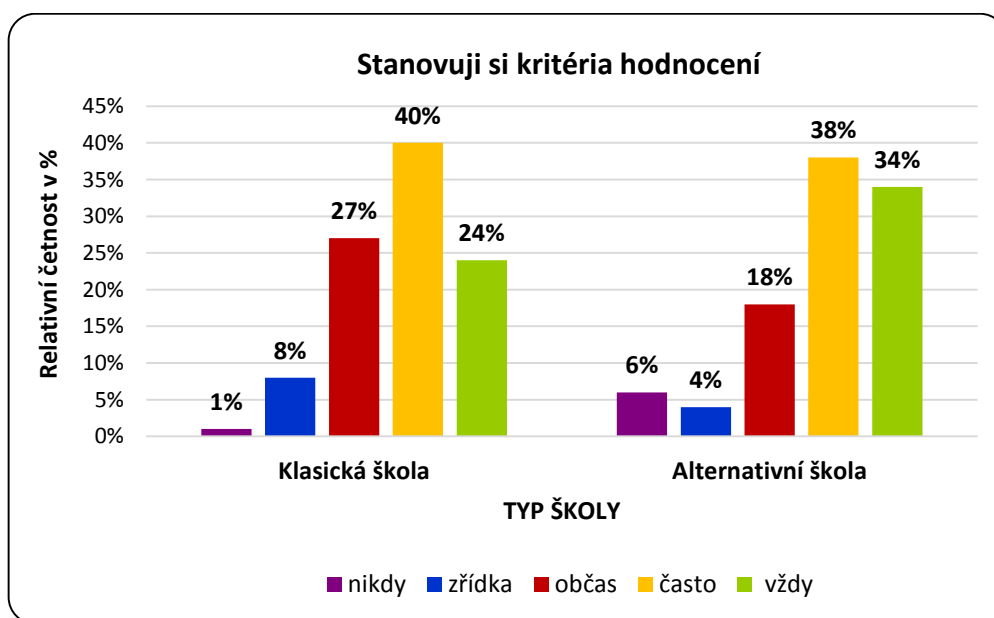
Snahou této otázky bylo zjistit, jak učitelé klasických a alternativních škol přistupují k trestům, respektive jak často jimi žákům vyhrožují. Jak můžeme vidět, učitelé klasických škol vyhrožují žákům tresty o něco více než učitelé škol alternativních, což se vzhledem k autoritativnějšímu pojetí výuky klasických škol dalo očekávat. **48 %** učitelů alternativních škol zvolilo možnost **nikdy** (tuto možnost označilo jen **15 %** respondentů klasických škol). Naopak nejvíce volenou odpovědí učitelů klasických škol byla varianta **zřídka**, kterou označilo **44 %** respondentů (učitelé alternativních škol volili tuto možnost méně – **24 %**). Téměř stejného procentuálního zastoupení se dostalo odpovědi **občas**,

kteřou označilo **24 %** učitelů alternativních a **23 %** učitelů klasických škol. **Často** vyhrožuje svým žákům potrestáním **8 %** učitelů klasických a **4 %** respondentů alternativních škol. Žádný učitel alternativních typů škol neoznačil variantu vždy, zato učitelé škol klasických využili všech variant odpovědí, když **10 %** respondentů uvedlo, že trestem žákům hrozí **vždy**.

7.6.33 Položka č. 33: Stanovují si kritéria, podle nichž žáky hodnotím

Položka č. 33: Stanovují si kritéria, podle nichž žáky hodnotím				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	1	1 %	3	6 %
zřídka	8	8 %	2	4 %
občas	27	27 %	9	18 %
často	40	40 %	19	38 %
vždy	24	24 %	17	34 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 37: Stanovují si kritéria, podle nichž žáky hodnotím



Graf 34: Stanovují si kritéria, podle nichž žáky hodnotím

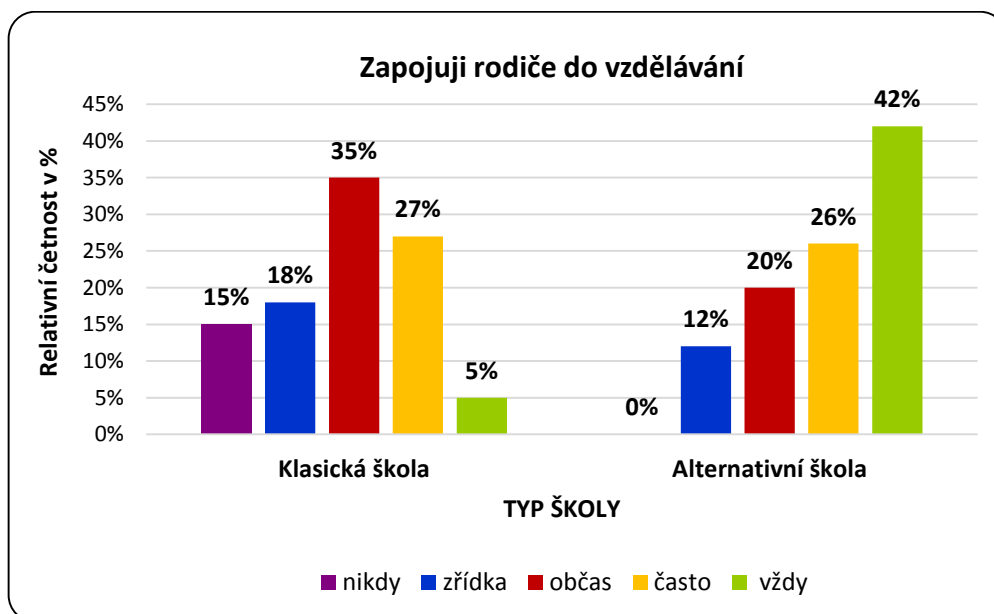
Snahou této otázky bylo zjistit v jaké míře si učitelé alternativních a klasických škol stanovují kritéria hodnocení vzhledem k rozdílné formě hodnocení těchto dvou typů škol. Téměř stejné procentuální zastoupení získala nejčastěji označovaná odpověď

často, jíž volilo **40 %** respondentů klasických a **38 %** respondentů alternativních škol. Učitelé alternativních škol se dále více přiklíněli k odpovědi **vždy** – **34 %** (**24 %** učitelů klasických škol), učitelé klasických škol k variantě **občas** – **27 %** (**18 %** učitelů alternativních typů škol). Na druhé straně více respondentů (**6 %**) alternativních škol zvolilo odpověď **nikdy**, kterou vybralo taktěž **1 %** učitelů klasických škol. **8 %** učitelů klasických a **4 %** učitelů alternativních škol označila odpověď **zřídka**.

7.6.34 Položka č. 34: Zapouji rodiče do vzdělávání žáků

Položka č. 34: Zapouji rodiče do vzdělávání žáků				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	15	15 %	0	0 %
zřídka	18	18 %	6	12 %
občas	35	35 %	10	20 %
často	27	27 %	13	26 %
vždy	5	5 %	21	42 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 38: Zapouji rodiče do vzdělávání žáků



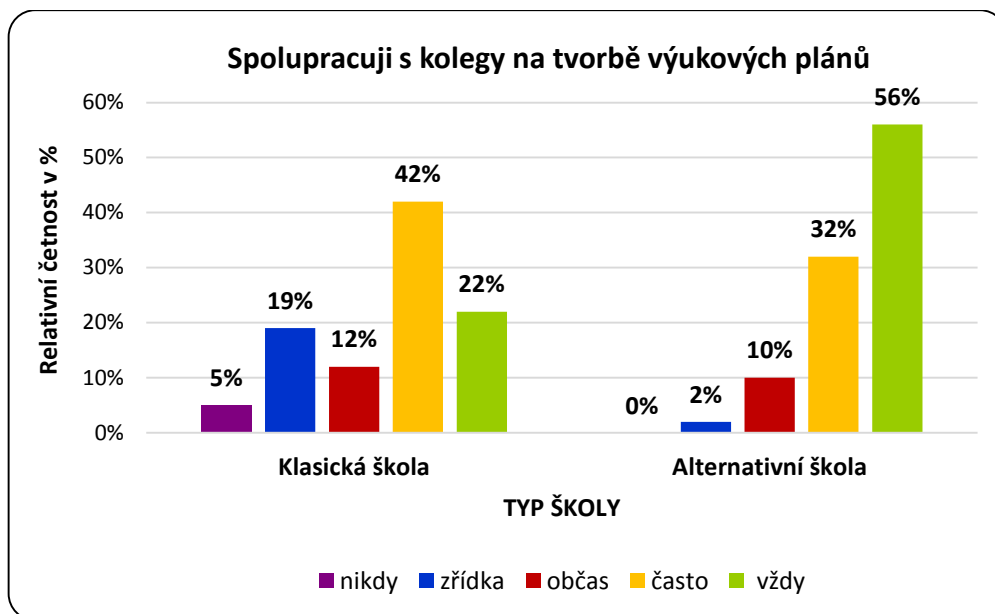
Graf 35: Zapouji rodiče do vzdělávání žáků

V otázce spolupráce učitelů s rodiči žáků jsou patrné větší rozdílnosti, což není vzhledem k principům, na nichž školy staví, moc překvapivé. Téměř polovina učitelů alternativních škol (**42 %**) zapojuje rodiče do vzdělávání **vždy**, to je osmkrát více než učitelů klasických škol, z nichž zvolilo stejnou odpověď pouhých **5 %**. Možnost **často** zvolil téměř stejný počet respondentů klasických (**27 %**) i alternativních (**26 %**) škol. Nejčastěji označovanou odpovědí učitelů klasických škol byla varianta **občas**, jíž zvolilo **35 %** respondentů. Označilo ji též **20 %** učitelů alternativních škol. **18 %** učitelů klasických a **12 %** respondentů alternativních škol označilo variantu **zřídka**. **15 %** dotazovaných učitelů klasických škol rodiče do vzdělávání nezapojuje **nikdy**. Tuto odpověď neoznačil žádný respondent alternativních škol.

7.6.35 Položka č. 35: Spolupracuji s kolegy a dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu na tvorbě výukových plánů

Položka č. 35: Spolupracuji s kolegy a dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu na tvorbě výukových plánů				
Varianty odpovědí	Klasická škola		Alternativní škola	
	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)	Absolutní hodnoty	Relativní hodnoty (%)
nikdy	5	5 %	0	0 %
zřídka	19	19 %	1	2 %
občas	12	12 %	5	10 %
často	42	42 %	16	32 %
vždy	22	22 %	28	56 %
Celkem	100	100 %	50	100 %

Tabulka 39: Spolupracuji s kolegy na tvorbě výukových plánů



Graf 36: Spolupracuji s kolegy na tvorbě výukových plánů

V otázce spolupráce učitelů s kolegy popřípadě dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, jsou na tom lépe učitelé alternativních škol. Celých **56 %** z nich označilo variantu **vždy**. Tato odpověď měla u učitelů klasických škol zastoupení výrazně menší (**22 %**). Učitelé klasických škol volili nejčastěji odpověď **často** (**42 %**), tuto variantu označilo také **32 %** respondentů alternativních škol. Výrazně zastoupena je u učitelů klasických škol též odpověď **zřídka** (**19 %**), jíž označila pouhá **2 %** učitelů alternativních škol. Přibližně stejné procentuální zastoupení zaznamenala odpověď **občas**, kterou označilo **12 %** respondentů klasických a **10 %** učitelů alternativních škol. **5 %** učitelů klasických škol nespolupracuje s nikým. Tuto variantu neoznačil žádný učitel alternativních typů škol.

7.7 Ověření předpokladů výzkumu

7.7.1 Předpoklad č. 1

P1: Předpokládám, že učitelé alternativních škol jsou více motivováni ke svému rozvoji než učitelé klasických škol.

K ověření prvního z předpokladů sloužily **otázky č. 1 a 2**. Z grafických přehledů výsledků těchto dvou otázek je patrné, že učitelé alternativních škol skutečně usilují o svůj rozvoj ve větší míře než učitelé klasických škol. Učitelé alternativních škol totiž častěji prohlubují a aktualizují své znalosti a taktéž větší měrou pracují na svém osobním růstu a profesním rozvoji.

Předpoklad č. 1 se potvrdil.

7.7.2 Předpoklad č. 2

P2: Předpokládám, že učitelé alternativních škol se častěji vnímají jako rádce a pomocníky žáků než učitelé klasických škol.

Vyhodnocení předpokladu č. 2 umožnily **otázky č. 4 a 10**. Otázka č. 4 se přímo tázala učitelů, jak často vnímají sami sebe jako rádce a pomocníky žáků. Výsledky ukázaly, že učitelé alternativních typů škol se do pozice rádců a pomocníků stylizují častěji než učitelé škol klasických, což je v souladu s výše uvedeným předpokladem. 10. otázka se zajímala o to, jak učitelé řeší situace, v nichž si nejsou jisti správností svých odpovědí na dotazy žáků, respektive v jaké míře se snaží svoji nevědomost skrývat, přičemž se předpokládá, že pokud se učitel vnímá jako rádce a pomocníka žáka je mezi nimi přátelštější vztah a učitel má menší potřebu skrývat svoji neznalost. Z výsledků je patrné, že učitelé alternativních typů škol se snaží neznalosti před svými žáky skrývat méně často než učitelé škol klasických, což uvedený předpoklad potvrzuje.

Předpoklad č. 2 je potvrzen.

7.7.3 Předpoklad č. 3

P3: Předpokládám, že učitelé klasických škol se chovají autoritativněji než učitelé alternativních škol.

K ověření předpokladu č. 3 byly využity **otázky č. 5, 14, 16 a 32**. V otázce č. 14 učitelé klasických škol potvrdili, že se chovají autoritativněji ve větší míře než učitelé alternativních typů škol. Toto zjištění verifikovala také otázka 5., která zjistila, že učitelé klasických škol vyžadují mnohem častěji od svých žáků bezpodmínečnou poslušnost než učitelé škol alternativních. V otázce č. 16 respondenti klasických škol dále uvedli, že kladou větší důraz na disciplínu ve třídě, a z grafického zaznamenání výsledků otázky č. 32 je patrné, že žákům hrozí tresty častěji než respondenti alternativních typů škol.

Předpoklad č. 3 je tímto potvrzen.

7.7.4 Předpoklad č. 4

P4: Předpokládám, že schopnosti a dovednosti učitelů alternativních škol budou rozvinutější než u učitelů klasických škol.

O zhodnocení předpokladu č. 4 se zasloužily **otázky č. 3, 15, 22, 26, 27, 28, 31 a 33**. V otázce schopnosti žáky dostatečně motivovat tak jak ji zjišťovala položka č. 3, prokázali učitelé alternativních škol větší schopnosti než učitelé škol klasických. Otázka 15. zjistila, že učitelé alternativních typů škol mají taktéž větší pochopení pro chyby a nedostatky žáků. V otázce spravedlivosti tak jak nám ji prezentuje graf č. 23 u otázky 22., jsou na tom opět o něco lépe (ačkoliv rozdíly nebyly tak veliké) učitelé alternativních škol, kteří se vnímají jako spravedlivější než učitelé škol klasických. Učitelé alternativních typů škol se také více zajímají o to, jakým způsobem žáci tráví volný čas, což dokládají výsledky otázky č. 26. Z výsledků 27. otázky dále vyplývá, že učitelé alternativních škol jsou lepšími organizátory (byť učitelé klasických typů škol za nimi příliš nezaostávají). Učitelé alternativních typů škol jsou také více kreativní, což dokládá graf č. 29 znázorňující odpovědi respondentů na otázku 28. Snahou otázky č. 31 bylo zjistit, zda jsou učitelé schopni pohotově reagovat, respektive jak často se při výuce cítí bezradně a neví, co mají dělat. Z výsledků vyplývá, že učitelé obou typů škol jsou ve většině případů schopni pohotové reakce, avšak můžeme říci, že i v tomto případě jsou na tom o něco lépe učitelé alternativních škol. Ti také prokazují větší míru objektivitu, jak dokazují výsledky otázky č. 33.

Předpoklad č. 4 považuji za potvrzený.

7.7.5 Předpoklad č. 5

P5: Předpokládám, že učitelé alternativních škol více zohledňují individualitu svých žáků než učitelé škol klasických.

Předpoklad č. 5 je ověřen výsledky **otázek č. 21 a 25**. Otázka 21. se tázala respondentů, jak často vychází vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků. Výsledky dokládají (v souladu s předpokladem), že učitelé alternativních škol o toto usilují ve větší míře než učitelé škol klasických. Také otázka č. 25 potvrzuje výše uvedený předpoklad, neboť její výsledky ukazují, že učitelé alternativních typů škol se častěji než učitelé klasických škol přizpůsobují rozličným přáním třídy.

Předpoklad č. 5 je potvrzen.

7.7.6 Předpoklad č. 6

P6: Předpokládám, že učitelé alternativních škol jsou emočně vyrovnanější než učitelé klasických škol.

Předpoklad č. 6 byl ověřován výslednými hodnotami **otázek č. 17, 18 a 19**. Položka 17. byla zaměřena na otázku, zda je pro učitele obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování. Při pohledu na grafické znázornění výsledků (graf č. 18) je možné konstatovat, že sebehodnocení učitelů alternativních škol je (v rozporu s předpokladem) o něco labilnější, než je tomu u učitelů škol klasických. Cílem druhé z těchto otázek bylo zjistit, jak často je pro žáky snadné vyvést daného učitele z míry. Výsledky byly velmi vyrovnané, přesto je možné říci, že učitelé klasických škol se nechají vyvést z míry snáze než učitelé alternativních škol. U otázky č. 19 zjišťující jak snadné je učitele rozčílit, jsou rozdíly více patrné. Učitele alternativních typů škol se dle výsledků zdá být obtížnější rozčílit než jejich kolegy ze škol klasických.

Předpoklad č. 6 nebyl jednoznačně potvrzen.

7.7.7 Předpoklad č. 7

P7: Předpokládám, že učitelé alternativních škol jsou schopni vytvářet ve svých třídách příznivější atmosféru než učitelé klasických škol.

Předpoklad č. 7 zaměřený na schopnost učitelů vytvářet příznivou atmosféru pro práci žáků je ověřován **otázkami č. 20, 23, 24, 29 a 30**. Otázka č. 29 se učitelů přímo tázala, jak často se jim daří vytvářet ve třídě přátelskou atmosféru. Z výsledků je patrné, že lépe se v tomto ohledu daří učitelům alternativních typů škol. Vytváření přátelské atmosféry ve třídě by bylo těžko dosažitelné, pakliže by učitelé své žáky zesměšňovali. Výsledky otázky č. 20 ukazují, že většina všech respondentů své žáky nezesměšňuje nikdy, přesto se k této odpovědi přikláněli více učitelé alternativních škol. K tomu aby se žáci ve třídě (vyučování) cítili dobře, je zapotřebí také toho, aby jim bylo umožněno bez obav vyjadřovat své názory. Z grafu č. 24 (vyobrazujícím výsledky otázky č. 23) je patrné, že příznivější prostředí, v němž se žáci nemusí bát vyjádřit svůj názor, vytváří učitelé alternativních typů škol. Na tyto učitele se také žáci častěji obrací s prosbou o radu a pomoc. Je tedy patrné, že k těmto učitelům mají žáci větší důvěru, dokládá to graf č. 25 znázorňující odpovědi respondentů na otázku č. 24. Výsledné odpovědi na otázku 30 rovněž ukázaly, že učitelé alternativních škol hovoří se žáky častěji také o tématech nesouvisejících se školou. Takto projevený zájem o žáka, jeho zájmy či problémy zcela jistě pozitivně ovlivní vytváření příjemného, podnětného a pozitivního prostředí, v němž se žákům i učitelům bude lépe pracovat.

Předpoklad č. 7 je potvrzen.

7.7.8 Předpoklad č. 8

P8: Předpokládám, že učitelé alternativních škol mají rozvinutější charakterově-volní vlastnosti než učitelé klasických škol.

Potvrdit či naopak vyvrátit předpoklad č. 8 se pokusily **otázky č. 6, 7, 8, 9, 11, 12 a 13**. Jednou z důležitých vlastností učitele je trpělivost. Její míru u učitelů klasických a alternativních škol zkoumala otázka č. 6. Na základě jejích výsledků můžeme soudit, že trpělivější jsou učitelé alternativních škol. Tito učitelé se také při výuce častěji smějí, což dokládají výsledky otázky č. 7. Výsledky 9. otázky ukazují, že učitelé alternativních typů škol taktéž častěji navazují přátelské vztahy se svými žáky. Otázka č. 12 si kladla za cíl zjistit, v jaké míře se mohou žáci na své učitele spolehnout. Z výsledků je patrné, že učitelé alternativních typů škol vykazují větší míru spolehlivosti než učitelé škol klasických. Učitelé alternativních škol mají také větší sklony k opatrnosti a rozvážnosti,

z čehož vyplývá, že učitelé škol klasických jsou ukvapenější ve svém jednání a chování, jak dokládají výsledky otázky č. 13.

Menší (či minimální) míru odlišnosti vykazují otázky 8 a 11. V otázce č. 8 týkající se váhavosti a nerozhodnosti učitelů byly výsledné hodnoty téměř shodné. Ačkoliv rozdílnosti byly nepatrné lze říci, že učitelé alternativních škol jsou přeci jen rozhodněji než učitelé klasických škol. Snahou otázky č. 11 bylo zjistit, do jaké míry jsou si učitelé jisti svým postupem, znalostmi a jednáním v průběhu vyučování. Z výsledného grafu č. 12 je zjevné, že v otázce nejistoty jsou na tom učitelé zkoumaných typů škol obdobně.

Předpoklad č. 8 se potvrdil.

7.7.9 Předpoklad č. 9

P9: Předpokládám, že učitelé alternativních škol častěji spolupracují s dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu než učitelé klasických škol.

O zhodnocení posledního předpokladu se zasloužily výsledky **otázek č. 34 a 35**. Otázka č. 34 se tázala, jak často učitelé zapojují rodiče do vzdělávání. Výsledky dokazují, že učitelé alternativních typů škol zapojují rodiče do vzdělávání častěji než učitelé klasických škol. Také otázka č. 35 potvrdila, že učitelé alternativních škol více spolupracují s ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, neboť z naměřených hodnot je patrné, že častěji spolupracují s kolegy na tvorbě výukových plánů.

Předpoklad č. 9 je tímto potvrzen.

ZÁVĚR

„My sami musíme být tou změnou, kterou chceme vidět ve světě kolem nás.“

Mahátma Gándhí

Povolání učitele je nesmírně krásné, obohacující, ale také náročné a vyčerpávající zejména proto, že učitel působí na žáky celou svou osobností. Může své žáky snadno získat pro svůj obor a ještě snáze jim ho zošklivit. Učitelova osobnost je tak velmi silným (ne-li nejsilnějším) kladným i záporným motivačním činitelem ovlivňujícím učení i chování žáků. Cílem práce bylo zjistit možné rozdílnosti v osobnostních projevech učitelů klasických a alternativních škol vzhledem k odlišnému pojetí výuky na těchto školách a z toho plynoucím odlišným nárokům kladeným na učitele klasických a alternativních typů škol.

Teoretická část práce postihla v šesti kapitolách charakteristiku klasických a alternativních typů škol a jejich rozdíly, osobnost učitele a její strukturu, typologii učitelů a jejich kompetence, vlastnosti dobrého učitele a nároky kladené na učitele klasických a alternativních škol se snahou vystihnout jejich odlišnosti. Stěžejní je praktická část práce, která byla realizována pomocí dotazníkového šetření, jehož se zúčastnilo 100 učitelů klasických a 50 učitelů alternativních škol.

Bylo stanoveno celkem devět předpokladů. Osm z nich se potvrdilo a jeden zůstal nepotvrzen. Výsledky ukázaly, že učitelé alternativních typů škol více usilují o svůj osobní rozvoj a profesní růst a častěji aktualizují své znalosti. Taktéž sami sebe ve větší míře vnímají jako rádce a pomocníky žáků, méně před žáky skrývají svoji nevědomost a chovají se méně autoritativně.

K tomu aby byl učitel ve své činnosti úspěšný je zapotřebí specifických schopností a dovedností jako je schopnost žáky dostatečně motivovat, dostatek pochopení pro chyby a nedostatky žáků, spravedlivost, zájem o žáka a jeho problémy, organizační schopnosti, kreativita, schopnost pohotově reagovat a být dostatečně objektivní. Všechny tyto schopnosti a dovednosti se ukázaly být u učitelů alternativních typů škol (ve větší či menší míře) rozvinutější. Taktéž se ukázalo, že tito učitelé více zohledňují individualitu svých žáků a častěji se přizpůsobují jejich přáním a potřebám.

Učitelské povolání klade vysoké nároky na duševní vyrovnanost osobnosti člověka, na její odolnost vůči zátěži. V otázce emoční vyrovnanosti už výsledky tak jednoznačné nebyly, učitelé alternativních typů škol sice uvádí, že je méně snadné je vyvést z míry a nedají se tak snadno rozčítit, učitelé klasických škol jsou naproti tomu schopni lépe zhodnotit své jednání a činnosti během vyučování. Učitelé alternativních typů škol dále uvedli, že jsou častěji schopni vytvářet ve třídě přátelskou a vstřícnou atmosféru, v níž se žáci nebojí vyjadřovat své názory a kde nejsou zesměšňováni.

U učitelů alternativních typů škol byly patrné rozvinutější charakterově-volní vlastnosti, tito učitelé jsou trpělivější, spolehlivější, rozvážnější, více se při výuce smějí, jsou nepatrně rozhodnější. V otázce do jaké míry si jsou učitelé jisti svým postupem, znalostmi a jednáním v průběhu vyučování jsou na tom učitelé obou typů škol obdobně.

V souladu s předpokladem učitelé alternativních škol také častěji spolupracují s rodiči a dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

Výsledky výzkumu nám přirozeně neumožňují říci, zda je osobnost učitele klasické nebo alternativní školy lepší (neboť k tomu by bylo zapotřebí znát také názor jejich žáků), ale ukazují nám, jaké rozdílnosti v osobnostních projevech těchto učitelů panují.

Pevně věřím, že práce poskytne čtenářům zajímavý pohled na osobnost učitelů klasických a alternativních typů škol a umožní (případným) učitelům zamyslet se, v čem je možné se dále zdokonalovat, neboť působení osobnosti učitele na osobnost žáka, jeho chování a prožívání je nenahraditelné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3518-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1., dotisk. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6.

HELUS, Zdeněk. *Čtyři teze k tématu „změna školy“*. Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 1, s. 25 - 41. ISSN 3330-3815.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2003. ISBN 8072901257.

HEŘT, Jiří. *Antroposofie a waldorfské školství*. In HEŘT, Jiří a Luděk PEKÁREK (eds.). *Věda kontra iracionalita: sborník přednášek*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-1020-3.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLUŠOVÁ, Drahomíra. *Osobnost učitele*. In GRECMANOVÁ, H., D. HOLUŠOVÁ a E. URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1., dotisk. Olomouc: HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1991. ISBN 80-985931-78-8.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-924-0.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 2. díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3876-5.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRANICH, Ernst Michael. *Waldorfské školy*. Vyd. 1. Semily, OPHERUS, 2000. ISBN 80-902647-2-7.
- KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0293-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2006. ISBN 80-7157-476-7.
- MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Štefan ŠVEC (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Vyd. 2. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Učitel sekundární školy 1: studijní opora*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1829-2.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991. ISBN 80-211-0094-X.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Vyd. 2. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku*. In HELUS, Z., SPIPKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T., RÝDL, K., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LUKÁŠOVÁ, H. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (filozofická východiska a pedagogické souvislosti)*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR 2012, s. 41-70. ISBN 978-80-905222-0-6.

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Vyd. 1. Březnice: IOANES, 1996. ISBN 80-902100-1-5.

SURYNEK, Alois, Růžena KOMÁRKOVÁ a Eva KAŠPAROVÁ. *Základy sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.

ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Vyd. 1. Praha: Dingir, 2011. ISBN 978-80-86779-15-7.

URBANOVSKÁ, Eva. *Alternativní školy*. In GRECMANOVÁ, H., D. HOLUŠOVÁ, E. URBANOVSKÁ a A. BŮŽEK. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2, dotisk. Olomouc: HANEX, 2003. s. 144 – 167. ISBN 80-85783-24-X.

VÁCLAVÍK, David. *Waldorfská pedagogika a náboženství. Člověk a výchova*. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku a Asociace Waldorfských škol ČR, 2009, roč. 13, č. 2, s. 13-15.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 1. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vyd. Praha: UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

On-line zdroje

AWŠ ČR. *Waldorfské školy ve světě*. iwaldorf.cz. [online]. ©2008 [cit. 2015-12-19]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?m>

DUŠOVÁ, Bohdana. *Pedagogika a didaktika I*. projekty.osu.cz [online]. 2006 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/mentor/III-pedagogik-didaktika.pdf>

KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů*. rudolfkohoutek.blog.cz. [online]. 2009 [cit. 2016-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Alternativní školy*. Dingir.cz [online]. 2011. č. 4. [cit. 2015-12-20].
Dostupné z: http://dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Eysenckova typologie temperamentu; zdroj: vlastní.....	32
Tabulka 1: Základní rozdíly mezi klasickou a alternativní školou podle E. Petláka (2004) a K. Rýdla (in Průcha, 2001)	25
Tabulka 2: Charakteristika výzkumného vzorku - pohlaví.....	56
Tabulka 3: Charakteristika výzkumného vzorku - věk	57
Tabulka 4: Charakteristika výzkumného vzorku - délka pedagogické praxe.....	57
Tabulka 5: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji	59
Tabulka 6: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji	61
Tabulka 7: Dokáži žáky dostatečně motivovat	62
Tabulka 8: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka	63
Tabulka 9: Od žáků vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost.....	64
Tabulka 10: Jsem trpělivý(á)	65
Tabulka 11: Směji se při výuce	66
Tabulka 12: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á)	67
Tabulka 13: Navozuji se žáky přátelský vztah	68
Tabulka 14: Když něco nevím, snažím se to skrýt	69
Tabulka 15: Při vyučování jsem nejistý(á)	71
Tabulka 16: Žáci se na mě mohou spolehnout.....	72
Tabulka 17: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á)	73
Tabulka 18: Chovám se autoritativně.....	74
Tabulka 19: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků.....	75
Tabulka 20: Kladu důraz na disciplínu ve třídě.....	76
Tabulka 21: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování...	78
Tabulka 22: Je snadné vyvést mě z míry	79
Tabulka 23: Je snadné mě rozčílit.....	80
Tabulka 24: Zesměšňuji své žáky	81
Tabulka 25: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků.....	82
Tabulka 26: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka)	84
Tabulka 27: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat	85

Tabulka 28: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc	86
Tabulka 29: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se.....	87
Tabulka 30: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas	89
Tabulka 31: Jsem dobrý(á) organizátor(ka)	90
Tabulka 32: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení.....	91
Tabulka 33: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru	92
Tabulka 34: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou	93
Tabulka 35: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat	94
Tabulka 36: Žákům vyhrožuji, že je potrestám.....	96
Tabulka 37: Stanovuji si kritéria, podle nichž žáky hodnotím	97
Tabulka 38: Zapojuji rodiče do vzdělávání	98
Tabulka 39: Spolupracuji s kolegy na tvorbě výukových plánů.....	99
Graf 1: Charakteristika výzkumného vzorku - pohlaví.....	56
Graf 2: Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji	59
Graf 3: Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji	61
Graf 4: Dokáži žáky dostatečně motivovat	62
Graf 5: Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka	63
Graf 6: Od žáků vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost.....	64
Graf 7: Jsem trpělivý(á).....	65
Graf 8: Směji se při výuce	66
Graf 9: Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á)	67
Graf 10: Navozuji se žáky přátelský vztah	68
Graf 11: Když něco nevím, snažím se to skrýt	70
Graf 12: Při vyučování jsem nejistý(á)	71
Graf 13: Žáci se na mě mohou spolehnout.....	72
Graf 14: Jsem opatrný(á) a rozvážný(á).....	73
Graf 15: Chovám se autoritativně	74
Graf 16: Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků.....	75
Graf 17: Kladu důraz na disciplínu ve třídě.....	77
Graf 18: Je pro mě obtížné zhodnotit své působení a činnosti během vyučování.....	78
Graf 19: Je snadné vyvést mě z míry	79

Graf 20: Je snadné mě rozčítit	80
Graf 21: Zesměšňuji své žáky.....	81
Graf 22: Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků.....	83
Graf 23: Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka).....	84
Graf 24: Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat.....	85
Graf 25: Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc.....	86
Graf 26: Má-li třída různá přání, přizpůsobím se	88
Graf 27: Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas.....	89
Graf 28: Jsem dobrý(á) organizátor(ka).....	90
Graf 29: Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení.....	91
Graf 30: Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru	92
Graf 31: Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou	93
Graf 32: Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat	95
Graf 33: Žákům vyhrožuji, že je potrestám	96
Graf 34: Stanovuji si kritéria, podle nichž žáky hodnotím	97
Graf 35: Zapojuji rodiče do vzdělávání	98
Graf 36: Spolupracuji s kolegy na tvorbě výukových plánů.....	100

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník.....	117
------------------------------------	------------

Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

mé jméno je Marcela Koudelková a jsem studentskou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník, který Vám předkládám, je součástí mé diplomové práce nesoucí název „**Osobnost učitele na klasické a alternativní škole**“. Tímto bych Vás chtěla požádat o jeho vyplnění. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplňování dotazníku!

Vybranou odpověď prosím zaškrtněte

Co znamenají odpovědi?	nikdy	–	<i>nikdy se to nestává</i>
	zřídka	–	<i>stává se to málokdy</i>
	občas	–	<i>někdy se to stane</i>
	často	–	<i>většinou se to stává</i>
	vždy	–	<i>stává se to pokaždé</i>

<u>Pohlaví:</u>	muž <input type="checkbox"/>	<u>Délka pedagogické praxe:</u>	1–2 <input type="checkbox"/>
	žena <input type="checkbox"/>	(v letech)	3–5 <input type="checkbox"/>
			6–10 <input type="checkbox"/>
<u>Věk:</u>			11–20 <input type="checkbox"/>
	Do 25 <input type="checkbox"/>		Více než 20 <input type="checkbox"/>
	26–30 <input type="checkbox"/>		
	31–40 <input type="checkbox"/>	<u>Vyučuji na škole:</u>	klasické <input type="checkbox"/>
	41–50 <input type="checkbox"/>		alternativní <input type="checkbox"/>
	Nad 50 <input type="checkbox"/>		

Tvrzení		Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Vždy
1.	Prohlubuji a aktualizuji své znalosti v oblasti, kterou vyučuji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Dokáži žáky dostatečně motivovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ve vztahu k žákům vnímám sám(a) sebe jako rádce a pomocníka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Od žáků vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Jsem trpělivý(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Směji se při výuce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Jsem váhavý(á) a nerozhodný(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Navozuji se žáky přátelský vztah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Když něco nevím, snažím se to skrýt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Při vyučování jsem nejistý(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Žáci se na mě mohou spolehnout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Jsem opatrný(á) a rozvážný(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Chovám se autoritativně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Mám pochopení pro chyby a nedostatky žáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Kladu důraz na disciplínu ve třídě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Je pro mě obtížné hodnotit své působení a činnosti během vyučování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Je snadné vyvést mě z míry.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Je snadné mě rozčílit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tvzení		Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Vždy
20.	Zesměšňuji své žáky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Vycházím vstříc individuálním potřebám a zvláštnostem žáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Vnímám se jako spravedlivý(á) učitel(ka).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Své názory mohou žáci bez obav vyjadřovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Žáci se na mě obrací s prosbou o radu, o pomoc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Má-li třída různá přání, přizpůsobím se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Zajímám se o to, jak žáci tráví volný čas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Jsem dobrý(á) organizátor(ka).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Jsem kreativní v plánování, nápadech a myšlení.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Vytvářím ve třídě přátelskou atmosféru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Hovořím se žáky i o tématech nesouvisejících se školou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Při výuce se cítím bezradně a nevím, co mám dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Žákům vyhrožuji, že je potrestám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Stanovuji si kritéria, podle nichž žáky hodnotím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Zapojuji rodiče do vzdělávání dětí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Spolupracuji s kolegy a dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu na tvorbě výukových plánů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>