



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

# Oblíbený učitel očima žáků základní školy

Vypracovala: Bc. Karolína Lindlová  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2016

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci 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 adresou 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.

.....

podpis studenta

V Českých Budějovicích 22. června 2016.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce, panu Mgr. Luboši Krninskému, za jeho ochotu, vstřícnost, odborné vedení a cenné rady. Rovněž bych chtěla poděkovat žákům a vedení základní školy, kteří mi umožnili realizaci výzkumného šetření.

## **Abstrakt**

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou oblíbenosti učitele. Ve své teoretické části přibližuje pojem učitel, dále poskytuje poznatky o osobnosti učitele z hlediska psychologie. Teoretická část zahrnuje rovněž kapitoly, věnující se typologii učitelů, pojmu kompetence učitele a přináší také představy úspěšného učitele, rady učitelům a výsledky výzkumů. Praktická část je založena na výzkumu, jež byl proveden prostřednictvím hloubkového rozhovoru.

### **Klíčová slova:**

Učitel, osobnost učitele, kompetence učitele, úspěšný učitel

## **Abstract**

The present thesis deals with the popular teacher. The theoretical part brings the concept of the teacher, provides further evidence of the teacher's personality in terms of psychology. The theoretical part also includes chapters dedicated to the typology of teachers, teacher competence concept and also brings visions of successful teachers, guidance teachers and research results. The practical part is based on research that was conducted through in-depth interview.

### **Keywords:**

Teacher, teacher's personality, teacher competence, successful teacher

<b>Úvod</b> .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1 Učitel</b> .....	9
1.1 Pojem učitel .....	9
1.2 Osobnost učitele .....	10
1.2.1 Osobnost z pohledu psychologie .....	10
1.2.2 Učitelova osobnost .....	10
1.2.2.1 Temperament .....	13
1.2.2.2 Charakter .....	15
1.3 Typologie učitele .....	16
1.4 Vyučovací styl učitele .....	18
1.5 Učitelovo pojetí výuky .....	20
<b>2 Kompetence učitele</b> .....	23
2.1 Problematika pojmu kompetence .....	23
2.2 Kompetence a jejich klasifikace .....	25
<b>3 Úspěšnost učitele</b> .....	33
3.1 Představy o úspěšném učiteli .....	33
3.2 Rady pro učitele .....	38
3.3 Výzkumy osobnosti učitele .....	41
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	44
<b>4 Metodologie</b> .....	44
4.1 Metodika výzkumu .....	44
4.2 Výzkumný problém, výzkumná otázka .....	44
4.3 Cíl výzkumného šetření .....	45
4.4 Výzkumný soubor .....	45

4.5 Metoda sběru, zpracování a analýza dat.....	46
<b>5 Výsledky výzkumného šetření .....</b>	<b>48</b>
5.1 Pocity žáků v průběhu hodiny .....	48
5.2 Náplň hodiny .....	48
5.3 Konfliktní situace .....	49
5.4 Učitelův přístup k žákům .....	50
5.5 Vzhled učitele .....	52
5.6 Didaktické schopnosti a dovednosti.....	52
5.7 Smysl pro humor.....	54
5.8 Další oceňované vlastnosti .....	55
<b>6 Diskuse .....</b>	<b>58</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>63</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>67</b>

# Úvod

Na učitele, jakožto na osobu, která nevyhnutelně vstupuje do životů dětí, klade dnešní společnost mnoho nároků. Tyto nároky bývají různé a také v různé míře reálné. V současnosti existuje nepřehledné množství publikací, které se věnují problematice učitelské profese, mnohé publikace nabízejí také přehledy schopností a dovedností, jež má učitel mít. Je rovněž velmi zajímavé sledovat, co si o učiteli myslí ti, na které nejvíce působí, tedy samotní žáci.

Předkládaná diplomová práce je složena ze dvou částí, z části teoretické a z části praktické. Samotná teoretická část se skládá ze tří kapitol, které pojednávají o učiteli a jeho kompetencích.

První kapitola vymezuje pojem učitel z hlediska různých autorských definic, následně se zabývá problematikou osobnosti učitele, na kterou nahlíží také z pohledu psychologie. V závěru první kapitoly je přiblížena také typologie učitelů, možné vyučovací styly a učitelovo pojetí výuky.

Druhá kapitola se věnuje problematice učitelských kompetencí. Ve svém úvodu nastiňuje problémy, které přichází při snaze kompetenci definovat, neboť v českém prostředí má tento pojem mnoho dalších možných ekvivalentů. Následně se kapitola zabývá možnostmi klasifikace učitelských kompetencí, přičemž některé klasifikace jsou zde stručně představeny.

Třetí kapitola se snaží přinést odpověď na otázku, jaké vlastnosti má mít učitel, aby byl úspěšný. Nabízené odpovědi přináší pohled na chápání problematiky úspěšného či oblíbeného učitele z různých autorských pozic. Další část třetí kapitoly se věnuje radám a tipům, které poskytují odborné publikace učitelům, kteří hledají odpověď na otázku, jak být ve své profesi úspěšným. Závěr kapitoly zmiňuje některé výzkumy, které se problematikou úspěšnosti a oblíbenosti učitele zabývaly.

Čtvrtá kapitola, která již spadá do praktické části, představuje použitou metodologii kvalitativního výzkumu. Pátá kapitola diplomové práce pak přináší

výsledky výzkumného šetření, které byly zpracovány prostřednictvím analytického příběhu.

Cílem předkládané diplomové práce je přiblížit teoretické požadavky na úspěšného učitele a na základě výzkumného šetření představit vlastnosti, které bývají na oblíbených učitelích nejvíce oceňovány.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Učitel

### 1.1 Pojem učitel

Učitel je obecně chápán jako osoba, jež vyučuje žáky ve škole. Jak uvádí Průcha (2002, str. 17), tato představa pramení ze zkušenosti každého člověka, který byl sám žákem a studentem. Vzhledem k nejednoznačnosti tohoto termínu je vhodné se pokusit o jeho definování.

Podle Průchy (2002, str. 17) bývá však termín učitel definován jen zřídka. Výjimkou je například Pedagogický slovník (2001, s. 261), podle něhož je učitel:

*„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

Učitel vykonává náročnou odbornou práci, která s sebou nese odpovědnost vůči společnosti, jež spočívá ve vzdělávání mladých generací, které by měly být připravovány na další život a budoucí povolání (Vašutová 2007, str. 7).

Kořa (1994, str. 5) uvádí, že učitel je velmi důležitým aktérem v rámci společnosti, neboť mnohdy žáky ovlivňuje v oblasti jejich idejí, postojů a vzorců chování, rovněž zprostředkovává kulturní vzorce, návyky a tradice společnosti.

Walterová (2001, str. 11) se domnívá, že učitel je: *„vychovatel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v obtížné situaci jejich relativizace postmoderní společnosti.“*

## 1.2 Osobnost učitele

### 1.2.1 Osobnost z pohledu psychologie

Psychologie nahlíží na osobnost jako na objemný soubor, který zahrnuje vlastnosti, procesy, stavy, návyky a postoje. Je strukturován dílčími momenty, utvářejícími složitý systém osobnosti, jenž je zdrojem odlišnosti mezi jedinci (Čáp a Mareš 2001, str. 111).

Čížková (2002, str. 3) poukazuje na to, že termín osobnost v sobě nese označení „o sobě“, které v duševním světě jedince znamená jakési vědomé „já“, právě toto uvědomování si sebe samého je specifickým rysem osobnosti, které stanovuje identitu člověka, jenž je osobitý a jedinečný.

Mikšík (2007, str. 20) nazývá osobností:

*„Určitou, kvalitativně nejvyšší úroveň interakční aktivity, zobrazujících a řídicích funkcí psychiky, psychických vlastností a zvláštností subjektu činnosti, jejíž dosažení vůbec a co do konkrétních vlastností osobnosti zvláště je funkcí bio-psycho-sociálních kontextů.“*

Osobností se člověk stává v průběhu života. Tím, jak si osvojuje určité obsahy a způsoby života společenství, do kterého se narodil, osobnost je tedy tvořena v reálné společenské činnosti, ve které je jedinec aktérem sociálního styku (Mikšík 2007, str. 20).

Čížková (2002, str. 14) připomíná, že psychologickým celkem je jedinec, který dokázal svou osobnost přivést k osobní integritě duševních vlastností a dějů.

### 1.2.2 Učitelova osobnost

Učitel se často v rámci svého pedagogického působení ocitá v situaci, která vyžaduje verbální pohotovost a schopnost rychle se rozhodnout, nejen to s sebou přináší požadavek učitelovy stability, odolnosti, energie a především síly jeho osobnosti. Osobnost učitele hraje klíčovou roli při vytváření výchovně-vzdělávacího

procesu, protože právě ta může hluboce zasáhnout do života žáků. Samotná práce učitele na jeho osobnosti je dlouhodobým a složitým procesem (Nelešovská 2005, str. 11-13).

V souvislosti s tímto dlouhodobým a komplikovaným rozvojem učitelovy osobnosti hovoříme o rozvíjení 3 rovin, o rovině vědomostní, dovednostní a o rovině hodnot. Uvedené roviny bývají označovány jako „trojúhelník vím, umím, chci“. Právě komplexní propojení všech těchto rovin předznamenává dobře připraveného učitele (Nelešovská 2005, str. 12).

Proces, při kterém se jedinec stává učitelem, zahrnuje nejen získávání vědomostí a dovedností, ale rovněž samotné ztotožňování se s rolí učitele a se vším, co s sebou tato role nese. Mimo jiné také s tím, jak zprostředkovat okolní svět svým žákům (Nelešovská 2005, str. 12).

Langová (1992, str. 17) připomíná, že osobnost učitele výrazně ovlivňuje průběh a atmosféru každé pedagogické situace, zároveň však upozorňuje na to, že jednotlivé vlastnosti učitelovy osobnosti nejsou příliš podstatné, neboť je žáci nevnímají jednotlivě a izolovaně, ale na učitele nahlíží komplexně.

Není tedy možné říci, že určitá vlastnost zaručuje učitelovu úspěšnost. Chce-li učitel dosáhnout určitého efektu, má na výběr značné množství způsobů, jeho slabé stránky mohou být zastíněny jeho silnými stránkami. To, jak učitel působí na své žáky, je dáno nejen jeho osobností, ale také například věkem, spektrem jeho znalostí či jeho profesionálními dovednostmi. Je však možné říci, že osobnost učitele i přesto hraje významnou roli v rámci výchovně-vzdělávacího procesu (Langová 1992, str. 17).

Langová (1992, str. 20-21) považuje za důležitý rys učitelovy osobnosti emoční stabilitu, která je doprovázena vřelým přístupem k žákům, ten podporuje laskavou a přátelskou atmosféru. Učitel, který je pozitivně naladěný a své emoce vyjadřuje přiměřeně, zároveň dokáže být trpělivý a nemění stanovené požadavky, nabízí svým žákům přiměřeně náročnou a stabilní školní situaci.

Dalším podstatným rysem osobnosti učitele je přiměřená dominance, ta je klíčová především z toho důvodu, že má učitel za úkol vést své žáky k vytyčeným

cílům, usměrňovat jejich práci a prosadit se ve chvíli, kdy je to třeba<sup>1</sup>. Dominance učitele musí být přiměřená, neboť příliš vysoká dominance nebývá žáky přijímána pozitivně (Langová 1992, str. 20-21).

Jak uvádí Langová (1992, str. 20-21), žáci jsou velmi vnímaví k projevům učitelovy sebedůvěry<sup>2</sup>, jsou velice rychle schopni odhalit její nedostatek, sklíčenost či obavy. Dá se říci, že žáci hodnotí zejména ty vlastnosti učitele, které se přímo promítají do chování vůči nim samotným. To však neznamená, že by si nevšímalí také fyzického obrazu učitele a nehodnotili jej.

Nelešovská (2005, str. 11) připomíná také to, že učitelova profesionalita stojí na psychické vyrovnanosti jeho osobnosti a na projevech zdravého sebevědomí, jež častou vedou k autoritě. Učitelův všeobecný přehled a jeho pedagogické dovednosti považuje za dobrý základ pro efektivní komunikaci s žáky, která předpokládá úspěšný výchovně-vzdělávací proces.

Langová (1992, str. 20-21) doplňuje, že si osobnost učitele žádá rovněž určitou dávku flexibility, která se projevuje v každé neočekávané pedagogické situaci. Je dobré, když je učitel schopen rychlé adaptace na novou situaci, protože právě dynamika osobnosti může učiteli usnadnit interakci se žáky.

Jak uvádí Holeček (2014, str. 13), práce učitele je náročná především z toho důvodu, že učitel žákům odhaluje celou svoji osobnost a může se pro ně stát vzorem (v kladném i záporném slova smyslu) z hlediska chování, životního stylu, postojů, hodnot a názorů.

Dytrtová a Krhutová (2009, str. 16) zmiňují v souvislosti s osobností učitele pojem emocionální inteligence, protože považují za důležité, aby učitel dokázal vyjadřovat a chápat pocity, empaticky řešit problematiku mezilidských vztahů, a rovněž by měl být schopen sebeovládání a sebeuvědomění. To, jak je učitel odolný například vůči frustraci, nebo to jaký u něj převládá temperamentový typ, ovlivňuje atmosféru, která vládne ve třídě.

---

<sup>1</sup> Žáci mívají tendenci prozkoušet síly učitele, proto je dobré, když učitel zná účinné prostředky, jimiž žákům připomene hranice (Langová, 1992, str. 20-21).

<sup>2</sup> Dostatek sebedůvěry se projevuje přiměřenými ambicemi, energií a optimismem (Langová, 1992, str. 20-21).

### 1.2.2.1 Temperament

Temperamentem bývá v psychologii označován typ reakcí na různé situace, který vzhledem k našemu biologickému základu<sup>3</sup> volíme, jedná se tedy o vrozený soubor vlastností, zejména o citové ladění či dominující náladu. Temperament se tedy projevuje způsobem prožívání jedince (Čížková 2002, str. 15).

V rámci temperamentu je možné vyčlenit podle Hippokratovy-Galénovy typologie 4 typy – sangvinika<sup>4</sup>, cholera<sup>5</sup>, flegmatika<sup>6</sup> a melancholika<sup>7</sup>. J. Eysenck používal v souvislosti s temperamentem pojmy emoční labilita<sup>8</sup> a stabilita<sup>9</sup>, introverze<sup>10</sup> a extroverze<sup>11</sup> (Čížková 2002, str. 15-18).

Holeček (2014, str. 26-27) se domnívá, že by měl každý učitel vědět, jaký typ temperamentu u něj převažuje, aby dokázal eliminovat záporné stránky daného temperamentového typu, neboť jsou přenositelné na žáky.

Obecné chápání temperamentu z hlediska Hippokratovy-Galénovy typologie bývá často vnímáno černobíle, neboť mají lidé především u flegmatika a cholera tendenci charakterizovat jej pouze na základě záporných vlastností, tzn. cholera jako výbušného jedince a flegmatika jako člověka pomalého. Naopak sangvinik bývá

---

<sup>3</sup> Prožívání a chování jedince záleží na individuálních zvláštlostech činnosti nervové soustavy, zejména pak na mozku (Čížková 2002, str. 16).

<sup>4</sup> Sangvinik se vyznačuje společenským, přátelským a aktivním přístupem, bývá vyrovnaný a optimistický. Zároveň je u něj možné pozorovat lhostejnost, lehkomyšlnost, povrchnost a také to, že je ovlivnitelný a není příliš vytrvalý. (Holeček 2014, str. 27)

<sup>5</sup> Cholera je energickým, tvořivým, iniciativním, průbojným a velmi aktivním jedincem, který však jedná impulzivně a často bez většího rozmyšlení. Mezi jeho záporné vlastnosti patří také sklon k nesnášenlivosti, tvrdohlavost či vzdorovitost. (Holeček 2014, str. 27)

<sup>6</sup> Pro flegmatika je typická rozvážnost, trpělivost a zodpovědnost, je schopen disciplíny a vytrvalosti, to vše je však doprovázeno leností, nerozhodností a pasivitou. (Holeček 2014, str. 27)

<sup>7</sup> Melancholik bývá velmi citově založen, je chápající, obětavý a ohleduplný, současně však prožívá velkou starostlivost, bojácnost a plachost. Citlivost se často mění v přecitlivělost, urážlivost či uzavřenost (Holeček 2014, str. 27).

<sup>8</sup> Za emočně labilního je považován jedinec, jenž je náladový, není schopen sebekontroly a sebeovládání, je extrémně vzrušivý a neklidný (Holeček 2014, str. 29).

<sup>9</sup> Emoční stabilita je opakem lability, vyznačuje se tedy nízkou vzrušivostí a schopností seberegulace a sebejistotou (Holeček 2014, str. 29).

<sup>10</sup> Pro introverta je typická ostýchavost, zdrženlivost a uzavřenost vůči svému okolí. Oceňuje řád a spolehlivost (Holeček 2014, str. 28-29).

<sup>11</sup> Extravert je protipólem introverta, je velmi společenský, touží po společnosti, upřednostňuje vzrušení, nedělá mu problém riskovat. Na rozdíl od introverta je spíše optimisticky naladěný (Holeček 2014, str. 28).

obecně vnímán kladně, protože je považován za přátelského (Holeček 2014, str. 27).

Z hlediska učitelské profese nelze říci, že například vyhraněný sangvinik je nejúspěšnějším učitelem (pro svou otevřenost a přátelské naladění), neboť je důležité uvědomit si také to, že stejně tak jako jiné temperamentové typy, má také vlastnosti záporné, v případě sangvinika se jedná především o povrchnost, malou vytrvalost, lehkomyšlnost a nedůslednost, přičemž tyto vlastnosti rozhodně nezaručují úspěšného učitele (Holeček 2014, str. 27).

Zdánlivě „nevhodný“ choleric je i přes svá negativa nejvýkonnějším temperamentovým typem a to především díky své pracovitosti a aktivitě. Také flegmatik, který bývá omezován pomalým tempem, může nabídnout vlastnosti úspěšného učitele – vytrvalost a trpělivost (Holeček, 2014, str. 27).

Holeček (2014, str. 27) dále připomíná, že je důležité si uvědomit, že zpravidla žádná osobnost není vyhraněným typem, ale že je spíše možné říci, že u jedince jeden či dva typy převažují.

Pro práci učitele je klíčová především schopnost dobře ovládat své emoce, přičemž nejlepší předpoklady pro to má flegmatik, nejmenší choleric. Avšak ani na základě toho není možné říci, který typ temperamentu je v rámci učitelova působení výhodou, protože učitel se ocitá v mnoha pedagogických situacích, které vyžadují různé vlastnosti (Holeček 2014, str. 27).

Každý temperamentový typ má svá pozitiva i negativa, na což upozorňuje také Langová (1992, str. 21), která však připouští možnost, že nejméně vhodným typem je melancholik a uvádí, že i často upřednostňovaný sangvinik může být neúspěšný a to i navzdory snadnému kontaktu se žáky.

Langová (1992) se stejně jako Holeček (2014) domnívá, že sangvinik svou lehkomyšlností může negativně ovlivňovat pedagogické situace. Rovněž tvrdí, že cholericův přínos spočívá v pracovitosti a schopnosti se nadchnout, naopak problémem může být jeho horší sebeovládání či zbrkllost. Flegmatik může naopak do třídy vnést pohodu a trpělivost, ale zároveň také nízkou míru aktivity. (Langová 1992, str. 21)

Z hlediska dělení temperamentu na introverta a extroverta (Jungova, Eysenckova typologie) se Langová (1992, str. 21) nepřiklání v souvislosti s profesí učitele ani k jednomu typu. Upozorňuje však na to, že jedinec, který se pohybuje na středu osy extroverze-introverze, je přiměřeně pružný v navazování kontaktů, zároveň jde dostatečně do obsahové hloubky, je teoreticky nejvíc přijatelný.

### 1.2.2.2 Charakter

Charakter je složkou osobnosti, jež určuje, jak se bude jedinec chovat. Je velice úzce spojen s temperamentem, motivací, intelektem a schopnostmi. Nejedná se o vrozenou součást osobnosti, neboť je formován v průběhu života jedince, a to především výchovou a působením dalších sociálních podmínek (Čáp a Mareš 2001, str. 165).

Čížková (2002, str. 51) k vymezení charakteru přidává popis jeho struktury:

*„Struktura charakteru není náhodným souhrnem rozličných vlastností. Jednotlivé vlastnosti charakteru<sup>12</sup> závisí na jiných, jsou navzájem spojené, představují celostní organizaci. Charakter člověka je potom jednotou typických individuálních vlastností.“*

Dále je možné charakter strukturovat podle celkového pojetí, tedy podle toho, zdali charakter sjednocuje osobnost jedince a utváří jeho specifické citění, myšlení a jednání, nebo je-li ztotožňován s vývojem osobní morálky jedince (Čížková 2002, str. 51).

Jak upozorňuje Holeček (2014, str. 19), žáci si na učiteli cení především jeho charakterových vlastností. Odbornost učitele a schopnost dobře svůj obor přiblížit a zprostředkovat, považují žáci za samozřejmost.

Učitelův charakter stojí zejména na zdravé sebedůvěře, která chybí velice často především začínajícím učitelům. Sebedůvěra je však klíčovým aspektem

---

<sup>12</sup> Vlastnosti charakteru je možné dělit podle interakčních vazeb, a to na vlastnosti, které vyjadřují vztah k sobě, je možné říci, že tyto vlastnosti nazýváme vůlí, neboť se jedná o sebekázeň, cílevědomost či vytrvalost. Další skupina vlastností určuje vztah k druhým lidem, zde hovoříme o altruismu či hostilnosti. Poslední skupinou vlastností jsou vlastnosti, jež vyjadřují vztah k činnostem, jedná se o to, je-li člověk pracovitý, důkladný, zodpovědný nebo naopak (Čížková 2002, str. 52).

učitelovy práce, protože učitel je osobou, která řídí činnost druhých lidí, přičemž je logické, že si musí být jistý sám sebou (Holeček 2014, str. 19).

Charakter učitele se promítá také do jeho vztahů k druhým lidem, jedná se zejména o přístup k dětem, který by měl být láskyplný a upřímný. Učitelství vyžaduje schopnost empatie, přátelskosti a vřelosti, to vše však musí nést také určitou dávku dominantního chování, která pramení právě ze sebedůvěry jedince. Žáci tedy přijímají za vzor učitele, kterému není cizí dominance, ale zároveň zůstává lidským a čestným v přístupu k ostatním lidem (Holeček 2014, str. 21).

Žáci hodnotí také nároky, které na ně klade učitel, ten by měl způsobem sobě vlastním nastavit přiměřenou náročnost, jež bude vycházet z přátelské atmosféry a bude podněcovat v žácích spolupráci a kreativitu. Učitel, který je přiměřeně náročný, se chová k žákům důstojně a s úctou, nejedná s nimi povýšeně, ale jako se sobě rovnými partnery (Holeček 2014, str. 22).

Děti sledují také učitelův vztah k práci, jeho zodpovědnost a svědomitost. Velkou roli hraje také učitelův vztah k hodnotám, žáci si cení především smyslu pro spravedlnost, reflektují však také to, jak se učitel staví k pravdě, rovněž si váží toho, pokud je učitel trpělivý, rozhodný a důsledný (Holeček 2014, str. 22-23).

## 1.3 Typologie učitele

Každý učitel se v rámci svého profesního života chová a projevuje různě, vyznačuje se určitými dominantními rysy. Právě na základě určitých typických profesních a osobnostních projevů je možné učitele diferencovat (Vašutová 2007, str. 40).

Jednou z nejstarších a nejzákladnějších typologií je dělení učitelů na logotropu a paidotropu. Přičemž logotropem je učitel, jež klade důraz na samotné učivo a způsoby jeho cesty k žákům. Učitele, který se zaměřuje na samotného žáka a jeho potřeby, nazývá tato typologie paidotropem (Čábalová 2011, str. 150).



Typologii učitele se věnuje také Beňo (2001, str. 290-292), který učitele dělí na 7 typů. Prvním typem učitele je učitel „plačka“, jež bývá nedůvěřivý vůči sobě i vůči celému školství, tento typ učitele si jen obtížně vytváří vlastní názor, většinou je velmi submisivní a ve výsledku také neefektivní. Dalším typem učitele je „ignorant“, který se snaží působit na své okolí tak, že je mu budoucnost školství lhostejná, protože on sám učí jen z toho důvodu, že nechtěl hledat jiné zaměstnání. Toto ignorantství může být i předstírané.

Fanatik nebo také nenapravitelný idealista, je třetí typ učitele, který je jakousi oporou celého školství, neboť je přesvědčen o možnosti lepšího stavu školství. Učitel-fanatik se zaměřuje především na žáka a jeho práce je zároveň jeho koníčkem. Poněkud opačným typem je učitel-tandemista, který je v podstatě bez zásad, jeho chování k žákům může být ovlivněno tím, jak vlivné mají rodiče. Tento typ učitele je velmi flexibilní, souhlasí s pedagogickým směrem, který je právě nejsilnější, stížnosti většinou vznáší jen ve chvíli, kdy se domnívá, že to nemůže ohrozit jeho pozici (Beňo 2001, str. 290-292).

Učitele, kteří bývají považováni za vzor svých žáků, nazývá Beňo (2001, str. 290-292) aristokraty. Ti jsou většinou velmi tvořivými a přemýšlivými, neustále na sobě pracujícími, tudíž také efektivními učiteli, jichž si váží nejen žáci, jejich rodiče, ale také kolegové. Aristokrat mívá dlouhodobé úspěchy, které stojí mimo jiné také na schopnosti dobře argumentovat.

Další dva typy učitelů, tzv. podnikatelé a tzv. zběhové, jsou učitelé, kteří učitelství neovládají vůbec. Učitel-podnikatel bere školství pouze jako jakousi pojistku, díky níž může podnikat i jiné aktivity. Učitel-zběh již nevyučuje, protože nebyl schopen se přenést přes rozpor mezi kvalifikací, skutečnou pracovní náplní učitele a jeho odměňováním (Beňo 2001, str. 290-292).

Poněkud jiným způsobem pojímá typologii učitelů Průcha (2002, str. 22-23), který učitele primárně dělí na základě druhu a stupně školy - na učitele škol mateřských, základních (dále dělí na učitele 1. stupně a 2. stupně), středních (odborných, odborných učilišť), gymnázií, speciálních, vyšších odborných a vysokých. Dále také pracuje s dělením učitelů podle předmětů, které vyučují, zde

vyčleňuje tzv. „univerzalisty“, kteří vyučují všechny předměty vyskytující se na daném stupni školy, zejména pak učitele působící na 1. stupni ZŠ, a učitele specializované, kteří se soustředí na jednotlivý předmět či obor. Právě tato typologie je klíčová pro přípravu a vzdělávání budoucích učitelů (Průcha 2002, str. 23).

## 1.4 Vyučovací styl učitele

*„Vyučovací styly jsou postupy typické pro daného učitele – postupy, které učitel v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žákovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je používá ve většině pedagogických situací; jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu.“*  
(Mareš 2013, str. 467)

Pedagogický slovník (2003, str. 287) definuje vyučovací styl jako: „*svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování.*“

Vyučovací styl je tedy založen na jedinečných a osobitých vyučovacích postupech, na které je možno podle Mareše (2013, str. 466) nahlížet z různých hledisek.

Prvním hlediskem je učitelův styl učení<sup>13</sup>, neboť právě ten se promítá do vyučovacích postupů, které učitel volí. Žáci, kteří preferují stejný styl učení jako učitel, mívají v této souvislosti výhodu, neboť jim daný styl vyhovuje více než ostatním žákům, kteří preferují jiný učební styl (Mareš 2013, str. 466).

---

<sup>13</sup> Styl učení je označován za nejdůležitější individuální charakteristiku učícího se jedince, jedná se o jedinečný způsob učení, který jedinec při učení využívá. Tento způsob souvisí s tím, jak jedinec zpracovává informace, při čemž využívá ustáleného souboru činností, v souvislosti s tímto souborem hovoříme o kognitivním stylu jedince (Škoda a Doulík 2011, str. 45).

Druhým hlediskem je styl myšlení daného učitele, jde především o to, jak učitel uvažuje o světě, jakým postupům při tom dává přednost a na základě čeho se rozhoduje. Třetí hledisko se týká přístupu k vyučování<sup>14</sup>, zde nehovoříme o osobnostní charakteristice učitele, ale spíše o určitém typu přístupu<sup>15</sup>, který učitel volí při vnímání a hodnocení určité pedagogické situace (Mareš 2013, str. 466).

Je tedy logické, že se učitel vyučuje své žáky způsobem, který on sám na základě vlastní zkušenosti považuje za nejefektivnější, to však neznamená, že musí vyhovovat i žákům, proto by měl učitel měnit a přizpůsobit vyučovací styl tak, aby byl pro žáky skutečně efektivní, což se může v různých pedagogických situacích proměňovat (Škoda a Doulík 2011, str. 68).

Škoda a Doulík (2011, str. 68) upozorňují na zaměňování termínů – výchovný styl<sup>16</sup> a vyučovací styl. Jak uvádějí, je však důležité si uvědomit, že výchovný styl ovlivňuje styl vyučovací.

Fenstermacher a Soltis (2008) vymezují tři vyučovací styly – exekutivní, facilitační a liberální.

Exekutivní vyučovací styl spatřuje v učiteli manažera složitých výukových procesů, který ve své výuce používá důkladně připravené učební materiály a v jejím rámci volí pouze ověřené vyučovací metody (Fenstermacher a Soltis 2008, str. 17).

Učitel, preferující exekutivní styl, se soustředí na práci s časem, rovněž se zaměřuje na to, aby byl žák schopen se v učivu dobře zorientovat. Žákům zejména na začátcích hodin nabízí informace o tom, co a jak se budou učit, a tím zvyšuje efektivitu dalšího vyučování. V rámci exekutivního vyučovacího stylu se žákům dostává korektivní zpětné vazby a účinného povzbuzování (Fenstermacher a Soltis 2008, str. 28).

---

<sup>14</sup> Mareš (2013, str. 467) upozorňuje, že někteří autoři používají pojem přístup k vyučování jako synonymum pojmu vyučovací styl.

<sup>15</sup> V souvislosti s učitelovým přístupem k vyučování hovoříme o dvou základní typech – autokratickém a demokratickém přístupu, přičemž každý učitel může volit oba přístupy v různé míře. (Mareš 2013, str. 467)

<sup>16</sup> Pedagogický slovník (2003, str. 279) považuje výchovný styl za: „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.*“

Facilitační vyučovací styl pracuje s již získanými zkušenostmi žáků, na jejichž základě se pokouší o rozvíjení jejich osobnosti (Fenstermacher a Soltis 2008, str. 17).

Učitel-facilitátor se zajímá prioritně o žákovu osobnost, na učivo nahlíží spíše jako na nástroj, který může podnítit rozvoj žáků. Snaží se především o to, aby žáci dokázali propojit učivo s každodenní realitou (Fenstermacher a Soltis 2008, str. 39).

Podle liberální vyučovacího stylu má učitel zasvětit žáky do rozličných způsobů lidského poznávání, osvobodit jejich mysl a pomoci jim k tomu, aby se z nich stali především morálně vyspělí jedinci (Fenstermacher a Soltis 2008, str. 17).

Pro učitele-liberála je cíl ovlivněn charakterem učiva, liberální styl je od exekutivního odlišný zejména v tom, že se snaží žáky motivovat k tomu, aby směřovali k poznání jako takovému, chce z žáka vychovat ušlechtilou a spravedlivou osobnost (Fenstermacher a Soltis 2008, str. 60-61).

Fenstermacher a Soltis (2008, str. 89-90) připomínají, že učitel může být zastáncem jednoho ze stylů, to však neznamená, že by v určité situaci nemohl použít jiný vyučovací styl. Považují za správné, aby učitel dotvářel svůj vyučovací styl s ohledem na svou osobnost a zároveň, aby byl otevřený tomu přizpůsobit styl dané situaci.

## 1.5 Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky představuje jeho chápání pedagogické práce, jedná se tedy o jeho pedagogickou filozofii, jež vychází z učitelova myšlení<sup>17</sup>. Učitelovo pojetí výuky pak tedy odráží jeho názory, postoje či argumenty, které jsou základem provažování o edukaci a její hodnocení. Pojetí výuky se rovněž promítá do jednání

---

<sup>17</sup> Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 261) charakterizují učitelovo pedagogické myšlení jako: „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Součástí tohoto komplexu je zřejmě učitelovo pojetí výuky, týkající se toho, jak učitel chápe kurikulum, podle něhož vyučuje ...“

se všemi ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (Mareš 2013, str. 455).

Kolář a Šikulová (2009, str. 22) uvádějí, že učitelovo pojetí výuky je jeho představou o výuce jako takové, právě tuto představu se pak podle nich učitel snaží realizovat. Učitelovo vyučování, jeho průběh i výsledky jsou tedy odrazem toho, jaké je jeho pojetí výuky.

Pojetí výuky je charakterizováno skrytými, subjektivními, relativně neuvědomovanými, orientovanými, stereotypními a relativně stabilními vlastnostmi. Právě subjektivní vlastnosti způsobují to, že každý učitel má své vlastní pojetí, které závisí na jeho osobnosti a jeho pedagogických zkušenostech. Relativně neuvědomované vlastnosti souvisí s tím, že učitelovo pojetí funguje převážně bezděčně, proto jsou některé vlastnosti pojetí výuky také skryté. Vlastnosti orientované se týkají toho, že učitel něco přijímá, s něčím nesouhlasí apod., to většinou bývá ustálené a málo proměnlivé, s čímž souvisí vlastnosti stereotypní. Vlastnosti relativně stabilní pak způsobují to, že učitelovo pojetí výuky je velice málo proměnlivé (Mareš 2013, str. 456).

Mareš (2013, str. 456) také zmiňuje sedm funkcí, které plní učitelovo pojetí výuky. Jedná se o funkci projektivní, selektivní, motivační, regulační, konativní, hodnotící a rezultativní. Projektivní funkce stanovuje, co a jakým způsobem učitel dělá, selektivní pak určuje, co učitel považuje za klíčové a co za vedlejší, regulační funkce vede k rozhodování o preferovaných postupech řízení. Konativní funkce souvisí s vyššími cíli učitelova chování v rámci určitých pedagogických situací, hodnotící funkce stanovuje kritéria, podle kterých učitel hodnotí sebe i ostatní aktéry edukace, rezultativní funkce poté vypovídá o tom, jakých výsledků bylo dosaženo a jakých nikoliv.

Mareš (2013, str. 457) dále představuje strukturu samotného pojetí výuky. Tato struktura (modifikována podle Mareše, Slavíka, Svatoše a Švece, 1996) zahrnuje pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod a prostředků, dále také pojetí žáka a jeho učení, třídy, učitelské role, role vedení školy a také pojetí role rodičů.

Pojetí výuky učitelem je hromadným jevem a týká se každého učitele, u každého probíhá však jeho vývoj odlišně, roli zde hraje celá řada faktorů, nejčastěji se však určité pojetí výuky formuluje již ve chvíli, kdy je sám učitel ještě žákem a hodnotí způsob, jakým je vyučován, zpravidla přemýšlí o tom, co by nedělal jako jeho učitel. K další formování učitelova pojetí výchovy dochází většinou v rámci přípravy na vysokých školách, kde budoucí učitel dostane určité množství teoretických doporučení a je ovlivňován zejména vnějšími vlivy, zde se tedy krystalizuje pouze předběžné pojetí, které je dotvářeno v průběhu pedagogického působení (Mareš 2013, str. 457-458).

V souvislosti s učitelovým pojetím výuky se hovoří také o míře vyhraněnosti a míře originality. Míra vyhraněnosti učitelova pojetí výuky souvisí s tím, do jaké míry je učitel již vyhraněn, někteří učitelé nemají ucelené pojetí, ale zastávají spíše určité volné seskupení zásad a doporučení, naopak jiní mají téměř ke všemu zaujaté jisté stabilní stanovisko. Na míru originality učitelova pojetí výuky lze nahlížet z hlediska původnosti jeho smýšlení, někteří učitelé si neustále svoje postoje ověřují, mění názory a hledají důkazy svých domněnek, opakem jsou učitelé, kteří souhlasí s určitou koncepcí, ale dále ji jinak netestují. Je rovněž vhodné zmínit tzv. eklektické pojetí<sup>18</sup> výuky, které spočívá v tom, že učitel vezme z určité koncepce jisté body, ale nesnaží se o jejich další sjednocení (Mareš 2013, str. 459-460).

---

<sup>18</sup> Učitelé, kteří představují toto pojetí, bývají často velice nestabilní z hlediska svých názorů, ty se často mění podle jejich momentálního zájmu (Mareš 2013, str. 460).

# 2 Kompetence učitele

## 2.1 Problematika pojmu kompetence

Pojem profesní kompetence učitele tvoří základ celé struktury učitelství, které představuje intelektuální aktivitu. O kompetencích tedy mluvíme zejména z toho důvodu, že představují určitá pozorovatelná kritéria efektivního chování učitele (Janík 2005, str. 11-13).

S užíváním pojmu kompetence se však vyskytují problémy, neboť jeho definice nemusí být zcela zřejmá. Důvodem těchto nejasností je fakt, že se do tohoto pojmu promítá mnoho teoretických východisek různých autorů, často se proto užívají paralelně pojmy učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní či profesionální kompetence a kompetence pro učitele, není však jasné, jsou-li tyto pojmy synonymy (Janík 2005, str. 13-14).

Vašutová (2007, str. 28) připomíná, že se pojem kompetence často objevuje také v souvislosti s pojmy způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost a pravomoc.

Vzhledem k nastíněným problémům je vhodné přiblížit pojem kompetence z hlediska různých autorských interpretací.

Pedagogický slovník (2003, str. 103) definuje kompetence učitele jako: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“, autoři však rovněž upozorňují na to, že: „*Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogický a jiných fakultách.*“

Pedagogický slovník (2003, str. 103-104) dále připomíná: „*Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní*

*kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.“*

Janík (2005, str. 15) chápe profesní kompetenci jako: *„komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese.“*

Podle Vašutové (2007, str. 28) jsou profesní kompetence: *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.“*

Zároveň se Vašutová (2007, str. 28) domnívá, že profesní kompetence: *„postihují odborné předpoklady či způsobilosti požadované pro úspěšný výkon profese.“*

Procházka (2012, str. 156) dává profesní kompetence do souvislosti s popisem profesní kvality učitele, kompetence pro něj představují: *„znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci učitelé uplatňují při výchovné a vzdělávací činnosti.“*

Dytrtová a Krhutová (2009, str. 43) uvádějí v souvislosti s profesionalitou učitele pojem profesní znalosti a dovednosti, které považují za teoretický základ vyučování.

Procházka (2012, str. 156) dále připomíná, že: *„převládá pojetí, které kompetence vytváří na základě analýzy rolí učitele a vyjadřuje je v termínech klíčové dovednosti učitele uplatňované ve vyučovacím procesu.“*

S pojmem klíčové dovednosti učitele pracuje také Kyriacou (2004), přičemž za klíčové dovednosti učitele považuje dovednosti pedagogické, které pokládá za důležité při samotné přípravě učitelů i při jejich dalším vzdělávání, tyto dovednosti tedy bývají považovány za základ, jež umožňuje efektivní vyučování.

Pedagogické dovednosti, jak uvádí Kyriacou (2004, str. 17) sledují určitý cíl, přičemž respektují daný kontext, při jejich provádění je důležitá přesnost a citlivé přizpůsobení, které je plynulé. Pedagogické dovednosti pak může podle něj učitel získat především praxí.



Procházka (2012, str. 157) připomíná, že Švec (2000) považuje pojem dovednost za užší než pojem kompetence, dále však upozorňuje na to, že v praxi se tyto pojmy často užívají jako synonyma.

Pedagogický slovník (2003, str. 49) definuje dovednost jako: „*jeden ze základních pojmů pedagogiky, avšak stále nedostatečně objasněný. Obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti.*“

Pedagogická dovednost je pak definována jako: „*soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnují zvl. dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností aj.*“ (Pedagogický slovník 2003, str. 158)

Hermochová (2012, str. 7) pracuje s pojmem profesionální dovednosti, které chápe jako: „*obecnější než dovednosti pedagogické, které jsou součástí profesionálních dovedností učitele. V tomto smyslu jsou pedagogické dovednosti zaměřeny k jednotlivým činnostem, zatímco profesionální dovednosti komplexnější povahy umožňují aplikovat různé postupy ve výchovně-vzdělávacích situacích.*“

## 2.2 Kompetence a jejich klasifikace

Jak bylo již výše nastíněno, existuje značné množství pokusů o definování pojmu kompetence, potažmo pojmů, které bývají běžně užívány jako synonyma. To s sebou nese také více možností, jak kompetence klasifikovat. Pedagogický slovník (2003, str. 103-104) již při definování kompetence učitele uvádí základní dělení.

Kompetence je možné rozdělit na osobnostní a profesní. Přičemž osobnostní se vztahují, jak již název napovídá, k osobnosti daného učitele, naopak kompetence profesní souvisí spíše s ovládním obsahové stránky profese (Pedagogický slovník 2003, str. 103-104).

S tímto členěním pracuje také Procházka (2012, str. 158), který dává osobnostní kompetence učitele do souvislosti se schopností porozumění, empatie a tolerance, rovněž s všeobecným rozhledem a se zájmy o dění ve společnosti. Domnívá se, že osobnostní kompetence učitele souvisí také s autoritou.

Je však důležité si uvědomit, že například začínající učitel nemívá osobnostní kompetence rozvinuté tak, jako jeho starší a zkušenější kolegové, neboť právě tyto kompetence získává zejména v průběhu svého působení (Procházka 2012, str. 159).

Profesní kompetence se týkají spíše toho, jak je učitel schopen fungovat v rámci školy, jde tedy o jeho znalost oboru a také o to, jak jeho znalosti tento obor přesahují (Procházka 2012, str. 159).

Gillernová et al. (2012, str. 53-54) navrhuje čtyři okruhy profesních dovedností, které jsou provázané a jsou základem efektivního působení učitele, po němž je vyžadováno zvládnutí různých činností a aktivit, jež se vyskytují v rámci složitého a jedinečného chodu školy.

První okruh se týká vlastního obsahu vyučovacího předmětu, tedy toho, co učitel v rámci vyučovacích hodin s žáky probírá. Druhý okruh pojímá didaktiku a metodiku určitého předmětu, jde tedy o to, jakým způsobem danou látku žákům zprostředkovává. Třetí okruh je spjat s diagnostikou, ta se týká samostatného obsahu, jednotlivých žáků, celé třídy i učitele samotného. Poslední okruh souvisí s interakcí, které je učitel vystaven téměř nepřetržitě, a která umožňuje dovednosti z předchozích okruhů (Gillernová et al. 2012, str. 54).

Výše uvedené okruhy pak Gillernová et al. (2012, str. 54) klasifikují do třech typů dovedností – oborových a didaktických, diagnostických a sociálních.

Na oborové a didaktické dovednosti se klade důraz zejména při přípravě budoucích učitelů. Často se však stává, že učitelé nemají problém s přípravou na vyučovací hodinu, ale nejsou si již tolik jisti při její realizaci v případě, že se u žáků objeví například agresivní chování. Tento problém souvisí také s nedostatečně rozvinutými diagnostickými dovednostmi (Gillernová et al. 2012, str. 54).

Diagnostické dovednosti jsou praktické dovednosti, které učitel využívá při snaze nabídnout žákům dostatečný rozvoj, tedy při posuzování jejich možností, výkonů a vztahů. Tento typ dovedností učitel využije také v rámci sebereflexe (Gillernová et al. 2012, str. 54).

Sociální dovednosti uplatňuje učitel v rámci svého výchovně vzdělávacího působení, jedná se o komunikaci, sociální percepci, empatii, ale rovněž také například o schopnost zvládat konflikty či pracovat s chybou. Uplatňování těchto dovedností závisí na samotném učiteli, na jeho individualitě a na konkrétní situaci (Gillernová et al. 2012, str. 54).

Vašutová (2001, str. 93-143) uvádí v souvislosti s kompetencemi učitelů návrh tzv. profesního standardu. V něm popisuje činnosti, které by měl učitel ovládat v rámci každé dílčí kompetence. Klasifikuje sedm dílčích kompetencí, ke kterým v závěru návrhu přidává ještě předpoklady, jež označuje jako ostatní.

Podle Vašutové (2001, str. 112-118) by měl mít například učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole následující kompetence:

- 1) kompetenci oborově předmětovou,
- 2) kompetenci didaktickou a psychodidaktickou,
- 3) kompetenci obecně pedagogickou,
- 4) kompetenci diagnostickou a intervenční,
- 5) kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní,
- 6) kompetenci manažérskou a normativní,
- 7) kompetenci profesně a osobnostně kultivující  
a ostatní předpoklady.

Oborově předmětová kompetence se týká znalostí učitele a jeho schopnosti zprostředkovat je žákům. Učitel by tedy měl být schopen získané znalosti vědních či uměleckých oborů vhodně převést do vyučovacího předmětu takovým způsobem, aby jim byli žáci schopni porozumět. Zároveň by neměl opomíjet mezipředmětové vztahy, které je možno integrovat do výuky. Do oborově předmětové kompetence

spadá také dovednost používat informační a komunikační technologie. Oborově předmětovou kompetenci by měl budoucí učitel získávat v rámci studia oborových didaktik, pedagogické psychologie a informačních technologií (Vašutová 2001, str. 112).

Učitelova schopnost aplikovat své teoretické poznatky o metodice a strategiích vyučování v praxi spadá pod kompetenci didaktickou a psychodidaktickou. Ta předpokládá, že učitel dokáže získané teoretické vědomosti přizpůsobovat tomu, jaké jsou potřeby jeho žáků či požadavky školy, kde působí. Pod tuto kompetenci spadá také znalost vzdělávacího programu a schopnost s ním pracovat. Do didaktické a psychodidaktické kompetence je možno zahrnout rovněž problematiku hodnocení, učitel by měl být znalcem teoretického základu hodnocení, tedy jeho psychologických aspektů a jeho užívání s ohledem na vývojové a individuální zvláštnosti žáků. Základ této kompetence dostane učitel již při studiu na pedagogické fakultě v rámci obecných, oborových didaktik a vývojové, pedagogické a kognitivní psychologie, ale k jejímu naplnění dochází často až v průběhu vlastní praxe (Vašutová 2001, str. 113).

Kompetence obecně pedagogická zahrnuje schopnost učitele ovládat výchovně vzdělávací procesy, a to především na základě hlubokých znalostí, jež se týkají psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Dále zahrnuje jeho znalost právního základu, tedy práva dítěte, které ve své práci bezpodmínečně respektuje. Učitel by měl v rámci obecně pedagogické kompetence prokázat schopnost orientace ve vzdělávacích soustavách a současných trendech výchovy, rovněž by měl rozvíjet žákovské kvality z hlediska zájmů a vůle. Tato kompetence předpokládá studium obecné a srovnávací pedagogiky, psychologie osobnosti, vývojové a pedagogické psychologie, sociologie a sociologie výchovy a samozřejmě praktické působení (Vašutová 2001, str. 114).

Diagnostická a intervenční kompetence spočívá, jak již název napovídá, především v učitelově schopnosti diagnostiky. Tu by měl učitel využívat, aby mohl pracovat s individuálními potřebami svých žáků, se sociálními vazbami v rámci třídy, dále aby dokázal poznat žáky, kteří mají specifické poruchy učení, nebo naopak ty

s nadáním. Dále by měl učitel v rámci diagnostiky odhalit sociálněpatologické jevy, šikanu či týrání. V rámci této kompetence se také nachází intervence, jež učitel použije v případě odhalení výše jmenovaných problémů, je také schopen s ní pracovat tak, aby zajišťoval kázeň a efektivně řešil výchovné situace či problémy. Tato kompetence staví na teoretických poznatcích pedagogické diagnostiky, psychologie osobnosti a vývojové psychologie, patopsychologie, biologie dětí a mládeže a speciální pedagogiky (Vašutová 2001, str. 115).

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence umožňuje učiteli využívat získané znalosti tak, aby vytvářel příznivé učební klima a byl schopen reagovat na náročné sociální situace. Tato kompetence předpokládá, že učitel zná prostředky, jež zefektivňují pedagogickou komunikaci, spolupráci s rodiči a partnery školy. V rámci této kompetence lze také hovořit o znalosti rodinné výchovy či znalosti o vlivu mimoškolního prostředí. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence se studentům učitelství zprostředkovává v rámci sociální psychologie a pedagogiky, sociologie výchovy, sociální a pedagogické komunikace a také v rámci českého jazyka, zejména pak rétoriky (Vašutová 2001, str. 116).

Učitelovy znalosti, týkající se zákonů, norem, vzdělávací politiky a administrativních úkolů v rámci fungování školy, souvisí s jeho kompetencí manažérskou a normativní. Tato kompetence také vyžaduje organizační schopnosti, zvládání způsobů vedení žáků a třídy a rovněž schopnost sebereflexe. V rámci této kompetence je možné hovořit také o projektové práci na institucionální úrovni. Tuto kompetenci mohou učitelé získat především pedagogickou praxí, na pedagogických fakultách pak studiem školské legislativy, vzdělávací politiky, základů školského a třídního managementu a cizího jazyka (Vašutová 2001, str. 117).

Poslední kompetencí, kterou Vašutová (2001, str. 118) uvádí ve svém návrhu profesního standardu, je kompetence profesně a osobnostně kultivující. Tato kompetence předpokládá učitelův všeobecný přehled, umění sebereprezentace a sebereflexe. Učitel by měl v rámci této kompetence působit na žáky tak, aby u nich docházelo k formování postojů a hodnot, to vyžaduje základní znalost

filozofie, kultury, politiky, ekonomiky a práva. Dále by měl respektovat profesní etiku učitele, rovněž by měl být schopen obhájit své pedagogické postupy a podrobit svou vlastní práci reflexi. Do této kompetence je možné zahrnout i osobnostní předpoklad spolupráce. Základ této kompetence spočívá ve studiu filozofie výchovy, etiky, společenskovedních disciplín a aprobačních předmětů, velkou roli zde hraje také reflektivní zkušenost, jež pochází z pedagogické a vyučovací praxe (Vašutová 2001, str. 118).

Podle Vašutové (2001, str. 118) je předpokladem učitelské profese také mravní bezúhonnost, dobrý zdravotní stav a psychická odolnost doprovázená fyzickou zdatností.

Kyriacou (2004, str. 23) stanovuje sedm pedagogických dovedností, které považuje za základní či klíčové, neboť se domnívá, že na jejich základě je možné realizovat efektivní vyučování. Klíčové pedagogické dovednosti se týkají:

- 1) plánování a přípravy vyučovací hodiny,
- 2) samotné realizace vyučovací hodiny,
- 3) řízení vyučovací hodiny,
- 4) klimatu třídy,
- 5) kázně,
- 6) hodnocení prospěchu žáků,
- 7) sebereflexe a evaluace.

V rámci plánování a přípravy hodiny považuje Kyriacou (2004, str. 25) za důležité, aby učitel přesně věděl, jaké jsou jeho záměry a jaké si stanovuje cíle. Měl by vhodně vybrat obsah a zvolit strukturu vyučovací hodiny, plán by měl rovněž obsahovat metody, jež se chystá učitel použít. Plán hodiny by měl být vystaven takovým způsobem, aby plynule navazoval na již odučené jednotky a zároveň ponechával možnost návaznosti další vyučovací hodiny. Učitel by měl připravovat plán vždy s ohledem na konkrétní potřeby třídy.

V průběhu vyučovací hodiny, tedy při realizaci připraveného plánu, by měl učitel působit klidně a uvolněně, jeho vystupování by mělo být přiměřeně

sebevědomé a účelné. S žáky by měl být schopen jednat odpovídajícím způsobem, měl by respektovat jejich myšlenky a názory. Celý průběh vyučovací hodiny by se měl zaměřovat na potřeby žáků, brát v úvahu jejich schopnosti, vše, co je v hodině použito, by mělo být použito především účelně, žáci by také v průběhu hodiny měli mít možnost aktivně se podílet (Kyriacou 2004, str. 25).

Za klíčové pokládá Kyriacou (2004, str. 25) také to, aby učitel zahájil hodinu svižně a již v jejím úvodu motivoval žáky k dalším činnostem. V rámci samotné hodiny se po učiteli dále požaduje, aby udržoval pozornost žáků, sledoval jednotlivé žáky, jejich vývoj a chování a aby jim poskytoval konstruktivní zpětnou vazbu. Hodina by měla být plynulá a časově dobře rozvržená. Učitel by měl být schopen adekvátně reagovat v případě, že hodina nepostupuje tak, jak si naplánoval. Velice důležitý je závěr celé hodiny, který by měl být rovněž efektivně využit.

Učitel by měl také v rámci svých pedagogických dovedností zajišťovat pozitivní klima třídy. Velkou roli zde hraje mj. také zdánlivě nedůležitý vzhled učebny či rozmístění vybavení. Učitel by měl v rámci svého pozitivního očekávání povzbuzovat žáky k výkonům, podporu může vyjadřovat také prostřednictvím již zmíněné zpětné vazby. Klima třídy je odrazem vztahů, které ve třídě panují mezi učitelem a žáky, předpokladem dobrých vztahů je vzájemná úcta a důvěra (Kyriacou 2004, str. 26).

Za další klíčovou pedagogickou dovednost považuje Kyriacou (2004, str. 26) schopnost učitele zajistit si kázeň, kterou považuje za jednu z příčin dobrého klimatu. Domnívá se, že učitel by měl mít přiměřenou autoritu, že by měl žáky seznámit s určitými pravidly a rovněž by měl dokázat vhodně reagovat na jejich porušení, což však neznamená vyvolávat konfrontace. Navrhuje, aby se učitel snažil předcházet nežádoucímu chování mj. také tím, že žáky systematicky sleduje.

Učitel by si měl také uvědomovat, že hodnocení není pouze prostředkem k tomu, aby mohl žáka upozornit na jeho chybu, ale také prostředkem motivace. Žák by se měl hodnocení dočkat včas a také v různých podobách, je rovněž možné, aby se žák na vlastním hodnocení mohl sám podílet. Učitel má v rámci hodnocení žáků pomáhat odhalit slabé i silné stránky jejich práce (Kyriacou 2004, str. 26).

Poslední klíčovou dovedností učitele, kterou Kyriacou (2004, str. 26) uvádí, je posouzení vlastní práce. Učitel by měl systematicky a pravidelně přemýšlet o svém působení, rozvíjet své schopnosti a dovednosti, prověřovat, zdali to, co dělá, je dostatečně efektivní. Dále by neměl upadnout do stereotypu, ale měl by užívat škálu metod a rovněž by měl pravidelně pracovat s technikami, jež zabraňují stresu (Kyriacou 2004, str. 26).

Kromě Kyriacou (2004) pracuje s pojmem pedagogické dovednosti také Hermochová (2012, str. 7), která připomíná, že odborná literatura pracuje se dvěma způsoby klasifikace pedagogických dovedností. Jeden ze způsobů nahlíží na pedagogické dovednosti z hlediska charakteru etap učitelovy pedagogické činnosti, druhý způsob pak představuje pedagogické dovednosti podle charakteru pedagogického působení. První způsob klasifikace zahrnuje dovednosti projekční, komunikační, diagnostické a autodiagnostické, druhý způsob klasifikace pak pojímá dovednosti didaktické či dovednosti výchovného působení.

Kosíková (2011, str. 194) se domnívá, že kompetentní učitel by měl kromě obecných kompetencí, jež jsou vyjmenovány v návrhu profesního standardu Vašutové, ovládat také specifické požadavky, které nazývá jako schopnosti. Domnívá se tedy, že učitel by měl být schopen také kvalifikovaně analyzovat žákovu osobnost, řídit jeho rozvoj z hlediska osobnostního a sociálního, dále zvládat a řídit interakci, která pobíhá mezi jednotlivými subjekty vyučovacího procesu, vytvářet mentálně hygienické prostředí při vyučování a také srozumitelně prezentovat své vlastní pozitivní postoje.



# 3 Úspěšnost učitele

## 3.1 Představy o úspěšném učiteli

Představy o učiteli, kterého lze považovat za úspěšného, se různí vzhledem k autorskému pojetí. Holeček (2014, str. 87) za úspěšného považuje takového učitele, který je v očích žáků odborníkem a zároveň člověkem, tzn. je schopen žáky něco naučit a zároveň je lidsky vychovávat. Nemusí podle něj být oblíbencem celé třídy, ale za úspěšného je považován v případě, že se mu podaří nadchnout pro obor alespoň několik žáků a ostatní od oboru zcela neodradit (Holeček 2014, str. 87).

Nelešovská (2005, str. 11-13) užívá v této souvislosti pojem dobrý učitel. Dobrý učitel je podle ní dokonalým znalcem dětské duše, umí děti respektovat, efektivně a upřímně s nimi jednat a vycházet, dokáže rovněž sledovat vývoj a výsledky každého žáka, tyto znalosti je schopen následně při výuce zužitkovat. Současně však zůstává také odborníkem ve svém oboru, rovněž je schopen sledovat nové pedagogické trendy a používat je.

Podle Vašutové (2007, str. 7) je dobrým učitelem takový učitel, který dokáže odolávat stresu, je schopný jednat s lidmi (ve škole i mimo ni), jeho komunikace a spolupráce s rodiči žáků je efektivní a on sám je schopen se pružně a tvořivě přizpůsobovat požadavkům své práce. Objeví-li se problémy, stane se dobrý učitel poradcem svých žáků, dovede s nimi jednat empaticky, zůstává však zodpovědným a důsledným a to nejen vůči žákům, ale také vůči sobě. V rámci svého profesního prostředí se chová tolerantně, kooperativně a kolegiálně. Takovýto učitel se rovněž zamýšlí nad svým posláním, chce se v něm posouvat dál a je schopen sebereflexe.

Koťa (2003, str. 65-71) představuje čtrnáct požadavků na učitele, které jsou teoretickou charakteristikou „ideálního“ učitele. Zároveň však upozorňuje na to, že: *„žádný učitel není a ani se nemůže stát zcela ideální.“* Naopak se domnívá, že učitel, který se příliš snaží o to, aby byl ideálem, bývá často žáky neoblíbený.

První požadavek souvisí s tím, do jaké míry je učitel schopen mít rád své žáky a vhodně s nimi komunikovat. Tento požadavek vychází z předpokladu, že žáci jsou velice rychle schopni odhalit, zdali se učitel chová přirozeně, nebo zdali není autentický a ve skutečnosti se o ně vůbec nezajímá (Koťa 2003, str. 66).

Dostatečné množství vědomostí a porozumění obsahu vyučovaného předmětu je druhým požadavkem, právě tato informovanost totiž tvoří základ pro to, aby se učitel cítil sebejistě a neměl potřebu se projevovat arogantně. „Ideální“ učitel nemusí znát přesně odpovědi na všechny otázky, které jsou mu kladeny, ale měl by být schopen tazateli poradit, kde může svou odpověď nalézt. Učitel je dostatečně informovaný pouze v případě, že se i po dokončení studia dále vzdělává a zajímá se o svůj obor (Koťa 2003, str. 67).

Třetím požadavkem je flexibilita, protože pouze v případě, že je učitel schopen rychle se přizpůsobovat vzniklým situacím, které jsou leckdy nepředvídatelné, může tyto situace dobře zvládnout. Za flexibilitu se v tomto případě dá považovat také to, když je učitel schopný rozpoznat náladu žáků, vhodně na ni zareagovat a případně vzbudit pozornost k tomu, čemu je třeba se věnovat (Koťa 2003, str. 67).

Čtvrtý požadavek se týká učitelova optimismu, který dokáže žákům signalizovat, zdali má učitel radost z učení a zdali je schopen ji přenést i na své okolí. Žáci rovněž velice dobře odhalí, je-li učitel přátelsky laděn nejen vůči nim, ale také vůči svým kolegům potažmo vůči celé škole (Koťa 2003, str. 67-68).

Pátý požadavek souvisí s faktem, že zejména na samotném začátku povinné školní docházky vidí žáci ve svém učiteli vzor, což samozřejmě může přetrvávat i do staršího školního věku, právě to vyžaduje, aby byl učitelem jakýmsi modelem rolového chování (Koťa 2003, str. 68).

Schopnost využívat získanou teorii v praxi je považována za šestý požadavek na „ideálního“ učitele. Jak uvádí Koťa (2003, str. 68) právě tato schopnost by měla být získávána již v průběhu vysokoškolského studia například v rámci simulování.

Sedmým požadavkem je důslednost, která je spolu s upřímností úzce propojena s integritou osobnosti. Učitel s vysokou mírou integrace osobnosti

dokáže žákům sdělit své požadavky, stát si za nimi a zároveň je schopen splnit také to, co jim slíbil (Koťa 2003, str. 68).

Jasnost a stručnost považuje Koťa (2003, str. 69) rovněž za předpoklad „ideálního“ učitele. Ten by se podle něj měl dokázat vyjadřovat stručně a jasně a totéž by měl učit své žáky. S tímto požadavkem také souvisí to, že učitel si žákovo porozumění průběžně ověřuje a pozná indikátory nepochopení.

Devátý požadavek se týká otevřenosti učitele vůči druhým, neboť právě tato schopnost se promítá do různých životních situací. Učitel, který se vůči třídě otevře, napomůže tomu, aby se vzájemné vazby rozvíjely a nesly se ve znamení důvěry a vzájemného pochopení (Koťa 2003, str. 69).

Desátým požadavkem na „ideálního“ učitele je trpělivost, ta je velice často výsledkem velké vytrvalosti a péle učitele. Pro učitele je trpělivost nezbytností, neboť je vystavován nejrůznějším situacím, ve kterých přichází do styku s žáky na rozmanitých úrovních vývoje a s různými vlastnostmi (Koťa 2003, str. 69).

Jedenáctý požadavek se týká učitelova smyslu pro humor a jeho schopnosti být vtipný, právě to souvisí s jeho již zmíněným pozitivním laděním. Kladně bývá žáky hodnoceno, pokud si učitel dokáže udělat legraci také sám ze sebe například v případě, že se mu něco nepodaří. Koťa (2003, str. 70) však upozorňuje na to, že být vtipný neznamena zesměšňovat druhé, jakékoli znevážení či urážení žáků není humorem.

Dostatečná sebejistota je dvanáctým požadavkem, který je na učitele kladen. Sebejistota je přiměřená míra sebedůvěry, jež není doprovázena arogancí ani přehnaným sebevědomím. Vhodnou míru sebejistoty získá učitel trénováním například při veřejných projevech, zároveň je tato míra posilována úspěchy v oblasti vyučování (Koťa 2003, str. 70).

Jako třináctý požadavek na ideálního učitele uvádí Koťa (2003, str. 70) absolvování pestré přípravy na profesní působení, zároveň však poukazuje na to, že tento požadavek u nás není příliš obvyklý, je typický spíše pro školství západních států.

Poslední požadavek se týká zevnějšku učitele, neboť upravený vzhled a vhodné oblečení by měly být samozřejmostí. Totéž platí i pro dostatečnou osobní hygienu. Vzhled „ideálního“ učitele by neměl být příliš konzervativní, ale zároveň ani příliš výstřední (Koťa 2003, str. 71).

Starý a kol. (2012, str. 31) pracují s pojmem efektivní učitel, přičemž do souvislosti s ním dávají efektivitu výuky. Požadavky na efektivního učitele sestavují Starý a kol. na základě výzkumu, který provedl Scheerens (2004). Požadavky na efektivního učitele jsou tedy následující:

*„1. Jasnost výkladu s ohledem na různou kognitivní úroveň žáků.*

*2. Flexibilita učitele v používání různých metod a forem výuky.*

*3. Verbálně i neverbálně projevovaný entusiasmus učitele.*

*4. Podněcující a důsledný přístup učitele při zadávání a kontrole výukových cílů, učebních úloh, cvičení a domácích úkolů.*

*5. Přiměřený criticismus – přílišná kritičnost má negativní dopad na výkon žáka.*

*6. Povzbudivé působení na žáky – přijímání jejich návrhů, akceptování jejich pocitů a stimulace jejich iniciativy.*

*7. Seznamování žáků s kritérii hodnocení jejich práce a vysvětlování hodnotících postupů v testech a při zkoušení.*

*8. Stimulace myšlení a učení žáků častým kladením vhodných otázek, moderováním jejich diskuze, parafrázováním a sumarizováním jejich výroků, zdůrazňováním důležitých myšlenek v učebních materiálech apod.*

*9. Interakce se žáky na různé úrovni kognitivní náročnosti.“*

Holeček (2014, str. 88) uvádí čtyři podmínky, které umožňují úspěšného učitele, patří do nich vědomosti, dovednosti a vlastnosti, učitelův zájem a možnost. Tyto podmínky shrnuje do stručného - vědět, umět, chtít a moct.

První podmínka, vědět, je založena na třech otázkách, které by si měl každý učitel položit. První otázka se týká toho, co učit – učitel by měl v tomto případě být schopen rozdělit učivo na základní a rozšiřující a zároveň ho přizpůsobit školnímu vzdělávacímu programu. Holeček (2014, str. 88) připomíná, že žáci jsou schopni rozpoznat, zdali učitel vyučovaný předmět umí a vyučuje ho rád, nebo zdali je

k tomu spíše donucen. Druhá otázka se zabývá tím, jak učit – odpovědi jsou tedy záležitostí didaktiky a metodiky společně s kreativitou samotného učitele. Poslední, třetí otázka, se zajímá o to, proč učit – podle Holečka se jedná o nejdůležitější otázku, neboť se na ni často zapomíná. Dobrý učitel by se měl zajímat o to, co daným učivem u žáka rozvíjí, jaké praktické znalosti či dovednosti mu při výuce předává (Holeček 2014, str. 88-89).

Druhá podmínka, umět, spočívá v určitých dovednostech učitele. Tyto dovednosti se týkají učitelových každodenních činností. Holeček (2014, str. 91) pracuje s dovednostmi podle Kyriacoua (1996), jedná se o plánování a přípravu výuky, její samotnou realizaci a řízení, o vytváření příznivého třídního klimatu, o zvládání kázně ve třídě, o hodnocení prospěchu žáků a také o sebereflexi.

Třetí podmínka souvisí s motivační složkou učitele, úspěšný učitel mívá pozitivní způsob myšlení, věří ve své žáky, v jejich možný vývoj a tím dává předpoklad k rychlejší akceleraci jejich vývoje. Podmínka chtít klade na učitele požadavek obohacení myšlenky o emoci, až tato obohacená myšlenka využívá celou kapacitu mozku učitele, neboť se při ní zapojuje také pravá mozková hemisféra, která bývá v racionálních procesech opomíjena (Holeček 2014, str. 92).

Moct, čtvrtá podmínka úspěšného učitele, završuje předchozí tři, neboť podmínky vědět, umět a chtít nemusí ještě udělat z učitele úspěšného, pokud se mu nedostane právě této čtvrté, jež spočívá ve vhodných podmínkách. Právě vhodné podmínky však zahrnují široké spektrum předpokladů. Výčet těchto předpokladů začíná u dobrých zákonů, učebnic, prostorů, pokračuje přes přiměřený počet žáků ve třídě, spolupracující rodiče a zdaleka nekončí u učitelova spokojeného soukromého života a jeho kvalitních mezilidských vztazích. Mnoho učitelů se v této souvislosti dožaduje zejména kvalitního vedení, které nešetří pochvalou (Holeček 2014, str. 92-93).

Holeček (2014, str. 93) dává tyto čtyři podmínky do souvislosti s vysokou pravděpodobností úspěšného učitele, poznamenává, že jde: *„vlastně o princip „ozubených kol“: první kolo tvoří požadavky praxe a druhé kolo jsou pak vlastnosti, dovednosti a schopnosti učitele. Jen několikaletá pedagogická praxe sama ukáže,*

*zda do sebe obě kola dobře zapadají a časem stále lépe a lépe přiléhají (nebo se naopak více a více rozestupují).“*

## 3.2 Rady pro učitele

Někteří autoři, kteří se zabývají problematikou úspěšnosti či efektivnosti učitele, nabízí rovněž doporučení, rady či tipy, jak být dobrým učitelem, většina těchto rad je směřována k začínajícím učitelům, aby jim pomohla v začátcích jejich kariéry. Jak uvádí Holeček (2014, str. 106-108), jenž také přináší praktická doporučení pro začínající učitele, tato doporučení neplatí však jen pro ně.

Holeček (2014, str. 106) doporučuje učitelům, aby své žáky ve výuce, co nejvíce zaměstnávali a snažili se o zapojení moderních forem a netradičních metod, které žáky mohou zaujmout a upoutat jejich pozornost, zároveň však upozorňuje, aby tato modernizace nebyla přehnaná a neefektivní.

Podle Holečka (2014, str. 106-107) je vhodné, aby učitel ve spolupráci s žáky na začátku roku stanovil pravidla, která budou důsledně dodržována. Tato pravidla se mohou týkat chování žáků v průběhu vyučování i nároků na chování mimo vyučování. Rovněž je dobré, pokud učitel na začátku roku ujasní své zásady hodnocení. Měl by žákům objasnit, co bude předmětem hodnocení, jak bude stanovovat výslednou známku apod. Je dobré, pokud má učitel více známek a také poznámky o aktivitě a přístupu žáka.

Není dobré s žákem o známce diskutovat, učitel by měl však svou klasifikaci vysvětlit, v případě starších žáků je možné, aby si žák sám navrhnul známku, nebo mu jej doporučili spolužáci, nicméně konečný verdikt by měl být vždy na učiteli (Holeček 2014, str. 107).

Dobrý učitel by se neměl snažit o to, aby se žákům zalíbil. Cílem učitele by prioritně nemělo být, aby byl oblíbený, nýbrž aby měl autoritu a s ní spojenou kázeň ve třídě. Měl by také zároveň počítat s tím, že bude mnohdy místo vyučování vychovávat (Holeček 2014, str. 107).

Dobry učitel je charakterizován také kolegiální, tzn., že před žáky či rodiči nikdy neshazuje své kolegy, odmítá pomluvy a snaží se o vybudování otevřené komunikace (Holeček 2014, str. 107).

Holeček (2014, str. 107) dále upozorňuje na poučování, moralizování či zesměšňování a shazování žáků, takovéto chování vůči žákům je pro něj nepřijatelné, dobrý učitel své žáky respektuje a nesrovnává navzájem, neboť zejména na porovnávání jsou žáci citliví, není tedy dobré srovnávat jednotlivé žáky ani třídy mezi sebou.

Holeček (2014, str. 107) nesouhlasí s učiteli, kteří se často ve vyučování rozčilují, doporučuje dokonce, aby učitelé drobné vyrušování žáků nechali bez povšimnutí, neboť žáci často chtějí jen upoutat pozornost, v případě, že se jim to nepovede, s drobným rušením přestanou. To však neznamená, že by učitel nemohl zvýšit hlas a ukázat tak žákům, že se hněvá, protože pokud je hněv oprávněný, dává učitel žákům najevo také to, že mu nejsou lhostejní.

Učitelovy tresty a odměny by měly korespondovat s předem domluvenými pravidly, učitel by neměl hrozit nereálnými tresty, měl by brát v úvahu danou situaci, která je svým způsobem vždy specifická. Setká-li se učitel s recesí, měl by ji řešit spíše s humorem a nadhledem, na agresi je však nutno reagovat rázně a důsledně, ta by neměla být ze strany učitele nikdy tolerována (Holeček 2014, str. 107-108).

Dobry učitel je schopen také dobře vycházet s rodiči, součástí dobré komunikace je kvalitní příprava učitele, jeho pečlivost při shromažďování informací o žákovi, dobré je dítě nejprve pochválit a vyjádřit svou víru v možnost zlepšení (Holeček 2014, str. 108).

Holeček (2014, str. 108) přidává na závěr svých rad, jak sám uvádí, ještě jednu navíc a tou je, aby se učitel snažil mít rád všechny děti, na každém žákovi se pokusil najít něco pozitivního, s čím se dá dále pracovat.

Desatero dobrého učitele zmiňuje také Čapek (2008, str. 146-150). Jako první zásadu uvádí být učitelem, což může znít jednoduše, ale tato zásada klade na učitele velké nároky, neboť být učitelem znamená být osobností, která je žákům

nápomocna, které se mohou svěřit, zároveň by se však neměla vyznačovat přílišnou důvěrností. Učitel, který přistupuje k žákům příliš důvěrně, je spíše mate a musí častěji volit mocenské prostředky, které jsou pak žáky vyhodnoceny jako podvodné (Čapek 2008, str. 146).

Druhá zásada vyžaduje spravedlnost a absenci hněvu a vyhrožování, žáci by na základě stanovených pravidel měli vědět, co mohou očekávat. Tím, že učitel pravidla důsledně dodržuje, dává žákům pocit jistoty, který následně snižuje případnou nervozitu či stres. Učitel by se měl uvědomit, že pokud již vysloví určitou výhrůžku, měl by ji v případě pokračujícího nevhodného chování také naplnit, pokud se tak nestane, žáci vycítí jeho slabost a autorita učitele klesá (Čapek 2008, str. 146).

Další požadavek na dobrého učitele spočívá v jeho smyslu pro humor, žáci ocení, když se učitel dovede zasmát, nebo si udělat legraci sám ze sebe, právě humor může napomoci k tomu, aby bylo vyučování pro všechny aktéry příjemné (Čapek 2008, str. 146-147).

Čtvrtou zásadou je přesnost a dochvilnost. Dodržováním této zásady vyjadřuje učitel respekt k žákům a zároveň slouží jako modelové chování. Učitel by neměl do hodin chodit pozdě a následně protahovat výuku do času přestávky, rovněž pokud například slíbí žákům jen určitý počet příkladů, měl by tento počet bezpodmínečně dodržet (Čapek 2008, str. 147).

Pátá zásada se týká partnerství s žáky v rámci jejich vzdělávání, to znamená nechat je, aby byli zodpovědní za své výsledky i za své chování. Důslednost učitelů může žáky dovést k poznání, že následky svého chování nesou sami. Učitel by měl mít tedy k žákovi pozitivní přístup, ale jeho případnou drzost, hrubost či aroganci by tolerovat neměl (Čapek 2008, str. 147-148).

Šestá zásada spočívá v dobré motivaci a iniciaci zajímavých činností, podle Čapka (2008, str. 148) dokáže dobrý učitel své žáky motivovat a zapojovat je do zajímavých činností. Naplnění této zásady klade na učitele nároky v rámci sebevzdělávání v jeho oboru i v oblasti pedagogicko-psychické, dobrý učitel se rovněž nad svou prací zamýšlí a dožaduje se zpětné vazby (Čapek 2008, str. 148).



Za další zásadu považuje Čapek (2008, str. 148) pečlivost, pořádnost a důslednost, to znamená, že dobrý učitel se na vyučování vhodně připravuje. Zapisuje si dokonce i to, co žákům slíbí v průběhu hodiny, aby předešel tomu, že svému slibu nedostojí.

Osmá zásada se týká komunikace, dobrý učitel s žákem komunikuje jako s rovnocenným partnerem, neprojevuje zájem s ním manipulovat a dává mu dostatečný prostor, aby se mohl v klidu vyjádřit. Je však důležité připomenout, že ani v rovnocenné komunikaci nesmí učitel tolerovat vulgarismy či urážky (Čapek 2008, str. 149).

Předposlední zásada nabádá učitele k tomu, aby byli pavidotropy, což znamená, aby k dětem přistupovali s láskou, úctou a pochopením, měli upřímnou radost z jejich úspěchů a zároveň jim byli oporou v náročnějších situacích (Čapek 2008, str. 149).

Poslední zásada nabádá učitele, aby byli připraveni na všechno, jinými slovy, aby byli ostražití, vnímaví k chování žáků, aby jim naslouchali a byli empatictí. V případě problému by se neměli nechat vyvést z míry, měli by hledat řešení a být rozhodní (Čapek 2008, str. 149).

Čapek (2008, str. 150) však připomíná, že zásady jsou stále obecné a realita je taková, že každý jedinec je zcela odlišný a specifický, žádná třída není stejná a každý učitel má své individuální vlastnosti, proto je nutné si uvědomit, že zásady neplatí vždy a všude, neboť i samotný pojem „dobrý učitel“ je velmi subjektivní.

### **3.3 Výzkumy osobnosti učitele**

Jeden z nejstarších výzkumů, který se zabýval osobností učitele, provedl D. Ryans v 60. letech 20. století, vymezil tři osobnostní faktory, které hrají klíčovou roli v rámci učitelova působení, první faktor zahrnoval vřelost, pochopení a přátelskost, druhý faktor pak odpovědnost, čílost a systematicklost a poslední faktor byl založen na tvořivosti a schopnosti podněcovat (Holeček 2014, str. 95).

Holeček (2014, str. 95) dále zmiňuje výzkum F. W. Warburtona, který přišel se třemi předpoklady úspěšného učitele – inteligencí, emocionální stabilitou a schopností utvářet kvalitní mezilidské vztahy.

Jak uvádí Holeček (2014, str. 95), výzkumem požadovaných vlastností učitele se u nás zabývali také M. Langová a kol. (1992), kteří zdůrazňují vřelost učitele, integritu jeho osobnosti, jež se projevuje emocionální stabilitou, sebedůvěrou a racionálním přístupem, dále dynamiku osobnosti a přiměřený stupeň dominance. Z výzkumu vyšlo také najevo, že učitelé, kteří jsou integrovanější a dynamičtější, jsou schopni vytvořit pozitivnější atmosféru, neboť mají s žáky minimum konfliktů.

Dlouhodobý výzkum<sup>19</sup>, jenž probíhal na katedře FPE v Plzni od roku 1991-2013, byl realizován prostřednictvím dotazníků, které vyplnilo 684 žáků středních škol, přičemž měli tito žáci vzpomínat na učitele ze základní školy, kterého si nejvíce či nejméně vážili, rozvzpomenout si na jeho hodiny a chování a následně odpovědět na určitá tvrzení (Holeček 2014, str. 99-100).

Holeček (2014, str. 99-100) uvádí, že výzkum zahrnoval tři oblasti zkoumání, první oblastí byly osobnostní vlastnosti učitele (charakter, temperament, volní vlastnosti apod.), druhá oblast se zabývala didaktickými schopnostmi a dovednostmi učitele (přípravenost učitele po stránce metodické a odborné, motivace k práci učitele apod.), poslední oblast se pak specializovala na učitelovu charakteristiku z hlediska pedagogicko-psychologického (pedagogický takt, jeho sociálně-psychologické dovednosti, systém hodnocení apod.).

V oblasti osobnostních vlastností výzkum ukázal, že žáci si na úspěšném učiteli cení smyslu pro spravedlnost, rovněž si váží toho, když takový učitel jedná rozhodně a dokáže v klidu vyřešit konfliktní situace. Oblast didaktických schopností ukázala, že žáci považují za oblíbeného takového učitele, jehož výklad je pro ně jasný, srozumitelný a je možné si v jeho průběhu dělat poznámky, dále se ukázalo, že žáci po učiteli požadují, aby byl schopen si ve třídě udržet kázeň a klid. V oblasti pedagogicko-psychologické žáci oceňují, pokud projeví učitel upřímnou radost

---

<sup>19</sup> Jedním z výzkumníků byl také PhDr. Václav Holeček, Ph.D., který dosud na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni působí.

z jejich úspěchů, líbí se jim také to, když je oslovuje křestním jménem, nikoho nezesměšňuje a v průběhu vyučování se usmívá (Holeček, 2014, str. 102-103).

Po vlastnostech oblíbeného učitele se mj. tázal také výzkum Stemmarku (2009), který došel k závěrům, že žáci si na svém oblíbeném učiteli nejvíce cení jeho hluboké znalosti vyučovaného předmětu, případně jeho schopnosti látku dobře vysvětlit, tedy také jeho schopností didaktických. Dalšími oceňovanými vlastnostmi jsou podle žáků smysl pro humor, objektivita a spravedlnost. Žáci také uvádějí, i když už v menší míře, že se jim na učiteli líbí, pokud volí atraktivní metody výuky a chová se k nim přátelsky. Nižší důraz pak kladou na to, zdali je učitel přísný nebo zdali je schopen si udržet ve třídě kázeň (Stenmark 2009, str. 60).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Metodologie

#### 4.1 Metodika výzkumu

Vzhledem ke zkoumané problematice jsem zvolila kvalitativní přístup, neboť ten pracuje více s detaily, studovaný jev je tedy zkoumán komplexněji (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, str. 13).

Pro kvalitativní přístup jsem se rozhodla z toho důvodu, že může odkrýt i dosud neznámé skutečnosti, v případě kvantitativního šetření by tyto možné skryté skutečnosti mohly zůstat neodhalené. Rovněž je v rámci kvantitativního přístupu nemožné se respondentů dále doptávat, jak o avizovaných skutečnostech smýšlejí, právě to však považuji v rámci svého výzkumného šetření za podstatné, neboť žáci dávají určitým pojmům odlišné definice.

#### 4.2 Výzkumný problém, výzkumná otázka

V rámci svého výzkumu jsem se zabývala problematikou oblíbenosti učitelů z hlediska samotných žáků. Chtěla jsem zjistit, čeho konkrétně si žáci na svých učitelích, které označují za nejoblíbenější, nejvíce váží.

Pro tento výzkum jsem se rozhodla na základě toho, že bych se ráda učitelské profesi věnovala a domnívám se, že výsledky tohoto výzkumu využiji i v rámci svého pedagogického působení. Zároveň si myslím, že každý učitel by měl v průběhu své profesní dráhy přemýšlet o tom, zdali předává svým žákům maximum toho, čeho je schopen, tedy nejen po stránce odborné, ale také po stránce lidské.

Základním stavebním kamenem celého výzkumného šetření byla výzkumná otázka - Čeho si žáci nejvíce váží na svých nejoblíbenějších učitelích?

## 4.3 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, čeho si žáci cení na svých nejoblíbenějších učitelích. To znamená zjišťování takových vlastností, schopností, dovedností apod., kterými oplývají reální učitelé, již jsou považováni za nejoblíbenější, nejde tedy o hledání jakéhosi ideálu, ale o zjištění reálně oceňovaných skutečností.

Závěry výzkumu jsou určeny především učitelům, kteří mají zájem se neustále zlepšovat, pracovat na sobě a chtějí svým žákům, co nejvíce zpříjemnit čas strávený ve školních lavicích.

## 4.4 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu jsem uskutečnila rozhovory se žáky ve věku od 12 do 15 let, bylo poměrně náročné sehnat žáky, kteří by byli ochotni otevřeně hovořit o svém názoru na učitele. Ačkoliv jsem se snažila, aby byla ve skupině účastníků výzkumu zastoupena obě pohlaví rovnoměrně, nepovedlo se mi to.

Pro své výzkumné šetření jsem si vybrala školu, na které jsem působila v rámci souvislé pedagogické praxe a to především z toho důvodu, že jsem s žáky navázala bližší kontakt, což hrálo velkou roli při jejich rozhodování, zdali se výzkumu zúčastní. Ve třídách, kde jsem vyučovala každý den, byli žáci ochotnější se do výzkumu zapojit, oproti třídám, kde jsem vyučovala podstatně méně.

S výzkumným šetřením nakonec souhlasilo 10 žáků, z toho 2 chlapci a 8 děvčat. O mém výzkumném šetření byl informován celý učitelský sbor, základní škola mi vyšla velmi vstřícná a umožnila mi provést výzkumné šetření na své půdě v průběhu vyučování, což velice usnadnilo jeho průběh.

Všechny rozhovory proběhly v jeden den, nakonec jsem provedla rozhovor pouze s 9 žáky, jelikož jedna žákyně se rozhodla na poslední chvíli výzkumu neúčastnit. Její rozhodnutí jsem respektovala a nesnažila se ji dále přemlouvat.

Vzhledem k tomu, že zmiňovanou základní školu navštěvuje malé množství žáků, z důvodu udržení jejich anonymity, jsem volila následující způsob jejich označení. Účastnice výzkumu jsou označeny jako žákyně, k tomuto označení jsem přidala ještě číslo, jež odpovídá pořadí, v jakém rozhovory proběhly (žákyně č. 1., žákyně č. 2 atd.), účastníci jsou označeni jako žák č. 1 a žák č. 2.

Přehled účastníků výzkumu je znázorněn v níže uvedené tabulce:

účastník	žákyně č. 1	žákyně č. 2	žákyně č. 3	žákyně č. 4	žákyně č. 5	žákyně č. 6	žákyně č. 7	žák č. 1	žák č. 2
věk	14 let	13 let	15 let	12 let	13 let	12 let	13 let	15 let	13 let

## 4.5 Metoda sběru, zpracování a analýza dat

Při přípravě výzkumného šetření jsem se rozhodla využít metodu hloubkového rozhovoru, chtěla jsem vycházet z několika připravených otázek, proto jsem zvolila rozhovor polostrukturovaný.

Jedná se o: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, str. 159).

Před samotným zahájením sběru dat jsem si připravila 10 otázek, které jsem považovala za klíčové, tyto otázky jsem v průběhu výzkumného šetření již neměnila, položila jsem je každému účastníkovi výzkumu, v rámci jednotlivých rozhovorů jsem pak vkládala různě dle potřeby ještě další doplňující otázky. V rámci výzkumného šetření jsem zjistila, že žáci často neodpovídají na položenou otázku, ale zkrátka sdělují to, co právě chtějí, proto bylo někdy nutné položit tutéž otázku dvakrát.

Před začátkem každého rozhovoru jsem žáky seznámila s tím, za jakým účelem je rozhovorem veden, čemu přispívá, zároveň jsem žákům vysvětlila, proč by měl být rozhovor ve své zvukové podobě nahráván, všichni žáci s nahráváním souhlasili.

Nahrávaný materiál jsem zpracovala do podoby přepisů, vytištěné přepisy rozhovorů jsem následně zpracovala pomocí otevřeného kódování. Po okódování všech přepisů jsem si vytvořila soupis kódů, pomocí kterého jsem vytvořila kategorie, jež umožnily vznik kostry analytického příběhu. Na základě kódů jsem sestavila tyto kategorie:

- Pocity žáků v průběhu hodiny
- Náplň hodiny
- Řešení konfliktních situací
- Učitelův přístup k žákům
- Vzhled učitele
- Didaktické schopnosti a dovednosti
- Smysl pro humor
- Další oceňované vlastnosti

# 5 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno za účelem zjištění, čeho si žáci cení na svých nejoblíbenějších učitelích a proč jsou právě oni těmi vybranými. Výzkumná zpráva se věnuje faktorům, které žáci spojují s oblíbeností učitele.

## 5.1 Pocity žáků v průběhu hodiny

Kategorie pocity žáků v průběhu hodiny zachycuje žákovské vnímání učitelovy přítomnosti a její vliv na průběh hodiny. Všichni dotazovaní žáci se shodli na tom, že se v průběhu hodiny necítí v žádném případě nepohodlně či nepříjemně. Mnozí z participantů se již po položení otázky, jak se cítí během hodiny svého oblíbeného učitele, snažili odůvodnit svoje pocity, často tedy hned zdůrazňovali to, co se jim na oblíbeném učiteli líbí.

Dvě žákyně dokonce uvedly, že se s oblíbenou učitelkou cítí podobně jako s matkou: *„Cítím se s ní tak jako, jakoby to byla třeba moje máma ...“, „... je to spíš takovej pocit, že paní učitelka je něco jako druhá máma ...“*

Žákyně č. 5 popsala svůj pocit v průběhu hodiny takto: *„To je takovej dobrej, příjemnej pocit.“* Žák č. 2 se vyjádřil v podobném duchu: *„Cítím se hodně dobře.“* Žákyně č. 4 vyjádřila, že i přesto, že daná vyučující občas překvapí třídu neohlášenou písemkou, se na její hodiny těší: *„Jo, na ty hodiny s tou učitelkou se těším, ale nikdy nevím, protože ona dává přepadovky.“*

## 5.2 Náplň hodiny

Druhou kategorií byla náplň hodiny. Ta má být dle teoretických doporučení, co nejpestřejší, obohacovaná různými metodami. Dotazovaní žáci často poukazují



na to, že upřednostňují využívání moderních technologií a principu názornosti, jak uvedla například žákyně č. 5: „... většinou rozebíráme to daný téma a je to i zajímavý tím, že pani učitelka nám ukazuje třeba i prezentace a tak ...“, žák č. 1 schvaluje následující uspořádání hodiny: „... většinou pracujeme v pracovním sešitě a pak většinou v učebnicích nebo si něco píšeme do sešitu a pak na konci většinou hrajeme nějaký hry.“

Zpestření v hodině s nadšením vítá také žákyně č. 7: „Líbí se mi, že třeba hrajeme anglický hry o angličtině, ve kterých si třeba hodně procvičujeme slovíčka, učí nás něco nového a pak si to ještě procvičíme a každé pátek většinou chodíme na interaktivní tabuli. Taky se mi líbí, když si o tom jakože hodně povídáme, jako nemělo by se podle mě furt psát zápisy a testy, že by se o tom mělo trochu víc popovídat...“

Žákyně č. 1 naopak neklade takový důraz na použití různorodých metod, upřednostňuje spíše následující podobu vyučovací hodiny: „Taková klidnější, tichá, prostě ne žádný křik, normálně všechno vysvětlovat v klidu, zápisky napsat a třeba dělat nějaký příklady a pak třeba i sami.“

Podobný názor má i žákyně č. 2, která si na hodině svého oblíbeného učitele cení především, že je v ní klid: „Tak různě se probírá různá látka, ale líbí se mi, jakože ta hodina je klidná, na rozdíl od hodin jiných učitelů třeba.“

## 5.3 Konfliktní situace

Třetí kategorie se týká toho, jak vybraný oblíbený učitel řeší případné konfliktní situace, jež vyvstanou v průběhu vyučovací hodiny. V odborné literatuře převažuje názor, že je třeba situace řešit v klidu a s rozvahou, dotazování žáci však všichni shodně uvádějí, že jimi vybraní oblíbení učitelé řeší konfliktní situace, za něž téměř všichni považují vyrušování v hodině, většinou zvýšením hlasu, trestem či poznámkou do žákovské knížky.

Na otázku, jak řeší oblíbený učitel konfliktní situaci, odpověděl žák č. 1 následovně: „*No, buď jakoby upozorní, že mu dá poznámku nebo jenom prostě zařve.*“ Žákyně č. 4 má podobnou zkušenost: „*Když někdo ruší, tak ho prostě seřve, ale někdy mu dá i práci navíc, na doma nějaký papír nebo podobně.*“ Žák č. 1 také popsal situaci, co se stalo, když ho jeho nejoblíbenější učitelka chytila při opisování z taháku: „*No mě jednou chytila při taháku pani učitelka a no, jenom mi prostě řekla, ať ho schovám nebo dostanu pětku.*“ Dotazovaný žák její řešení situace ocenil: „*Líbilo se mi třeba, jakože mi ho hnedka nesebrala a nedala mi pětku nebo tak.*“

Nejoblíbenější učitelka žákyně č. 1 si v konfliktní situaci údajně poradila takto: „*... když třeba byl jako ve třídě hluk nebo to, tak normálně pokřikla a stačilo jednou a už si ty ostatní děti daly pozor, prostě že nemusela hnedka třeba psát poznámku za vyrušování nebo tak.*“

Žákyně č. 7 přichází dokonce s popisem dvou způsobů řešení konfliktní situace, k tomuto účelu popsala dvě svoje oblíbené učitelky: „*No, já mám dvě oblíbený učitelky no, ta jedna hodně řve, že třeba zařve tak, že oni se vždycky leknou a pak toho nechaj a ta druhá, ta zase dává tresty, třeba řekne trest a oni už věděj, že padesátkrát napíšou já, svoje jméno, nebudu zlobit v hodině dějepisu...*“

## 5.4 Učitelův přístup k žákům

Čtvrtou kategorií je učitelův přístup, zde se jedná především o to, jak oblíbení učitelé přistupují k žákům, respektive ke vztahu k žákům. Ukázalo se, že všichni oblíbení učitelé dotazovaných žáků k nim přistupují pozitivně a přátelsky, s určitou dávkou trpělivosti.

Žákyně č. 4 uvedla: „*Mluví s námi mile a jakoby je taková příjemná nebo jak to říct, nezní jinak přísně nebo tak.*“ Žákyně č. 1 hovoří o přístupu své nejoblíbenější učitelky takto: „*Je prostě hodná, vysvětluje všechno, když se na něco zeptám, tak ona normálně odpoví a něco klidně dodá. Třeba když jsme si nevěděli rady, tak*

*normálně zvednout ruku a ona přišla, třeba to i rozepsala normálně i jako svým písmem jako do mého sešitu a pak mě ještě třeba vyvolala k tabuli a ukázala to prostě ještě jednou jako, aby nám to šlo. “*

Podobně jako žákyně č. 4 i žákyně č. 3 oceňuje trpělivost s vstřícný přístup: *„... paní učitelka byla vždycky taková hodná a třeba když jsme něco nechápali, tak nám to vysvětlila třeba i třikrát za sebou ... “*

Žák č. 1 uvádí, že jeho nejoblíbenější učitelka jedná s třídou následovně: *„No, tak jak kdy, někdy přísně, když je nějaká nas...naštvaná a když je jako v pohodě, tak se většinou směje a takhle, takže s náma jedná dobře, myslím si. “* To svědčí mj. i o tom, že pokud si žák nějakého učitele oblíbí, je ochoten tolerovat i jeho případnou špatnou náladu.

Žákyně č. 5 si o přístupu své oblíbené učitelky myslí: *„Ona i působí mile, jakože se k nám mile chová a tak.“*

Žákyni č. 7 se líbí, že má její vybraná oblíbená učitelka také stanovenou hranici, přes kterou již nedovoluje žákům překročit: *„No, prostě ona se s náma hezky baví, ale zase má jistou míru, do který chce, aby jí tam ty děcka nekřičely, nemá ráda, když vykřikujeme. Třeba řekne - nevykřikuj, hlaš se, jakože zvýšeným hlasem a vyvolá ho, až když se přihlásí.“*

Dotazování žáci rovněž často zdůrazňují důvěrný přístup učitele, na učitelích oceňují, pokud jim mohou věřit, tedy pokud mají pocit, že je daný učitel vyslechne a jejich problém nebude bez jejich svolení dále šířit. Dokazuje to i výpověď žákyně č. 1: *„Tak většinou třeba, když jsme měli nějaký problém ve třídě, tak jsme většinou, když nás něco trápilo, tak jsme normálně za ní do kabinetu mohli jít a normálně si s ní o tom popovídat, ona to všech vzala normálně, nikomu to neříkala, všechno v pohodě. “*

Stejně tak žákyně č. 2 si váží toho, že jsou učitelé, kteří si svěřený problém nechají pro sebe: *„No jako některým učitelům se nedá věřit, protože třeba v kabinetě o tom pak hned třeba můžou mluvit i třeba s třídníma učitelem, ale některým učitelům se dá naštěstí věřit.“*

Žákyně č. 7 oceňuje především to, když cítí, že se učitel o problém vážně zajímá: „*Určitě bych se jí i svěřila, protože vypadá vážně, vadí mi, že třeba řákej učitel to nebere moc vážně, že třeba dělá, že to řeší jo jo a pak jde řešit hned něco jinýho ...*“

## 5.5 Vzhled učitele

Pátou kategorií je vzhled učitele, ten, jak se zdá, bývá poměrně často přehlížen. Zajímavostí je, že až na výjimečné případy odpovídají účastníci výzkumu na otázku, směřující ke vzhledu učitele laxně, téměř bez zájmu, ale většina z nich pak v závěru při hodnocení vlastností, které si na učiteli nejvíce váží, uvádí mj. také vzhled.

Na otázku, zdali se žákům líbí, jak jejich nejoblíbenější učitel vypadá, jak se obléká, padaly následující odpovědi: „*Jo, asi jo*“, „*Jo*“, „*Jo, to jo.*“, „*Ano.*“, „*Jo, tak normálně.*“, „*No, celkem jo, jakože dobrý styl oblékání.*“

Pouze jedna žákyně, konkrétně žákyně č. 3, na otázku ohledně oblékání své nejoblíbenější učitelky odpověděla velice váhavě, na otázku, proč odpovídá tak váhavě, řekla: „*No, nejsem na holky, to je jedna věc a navíc já jsem nikdy nesoudila lidi podle vzhledu.*“

## 5.6 Didaktické schopnosti a dovednosti

Šestá kategorie se zabývá didaktickými schopnosti a dovednostmi oblíbených učitelů. Je nutno podotknout, že se této oblasti věnuje obrovské množství publikací, které její důležitost připomínají.

Může se zdát, že žákům tyto schopnosti a dovednosti příliš neimponují, opak je však pravdou. Všichni dotazovaní žáci nejméně jednou uvedli, že se jim líbí to, že učitel je schopen jim látku dobře vysvětlit.

Do této kategorie jsem zahrнула také požadavek učitelovy znalosti oboru, popřípadě jeho tendence dále se vzdělávat, který žáci na své oblíbené učitele kladou.

Důkazem toho je výpověď žákyně č. 4, která porovnává její vyučování s jinými: *„...od ní víc jakoby chápu, že to dokáže víc vysvětlit, věnuje se víc těm žákům nebo tak ... jo a když se na něco zeptáme, tak ona má skoro vždycky odpověď.“* Na otázku, zdali se domnívá, že se její oblíbená učitelka dále vzdělává, odpověděla tatáž žákyně: *„Jo, určitě, ona kouká o tom i hodně na internet a podobně.“*

Žákyně č. 5 uvedla: *„Prostě, aby to uměla vysvětlit, abych to pochopila, aby se do nás vcítila a řekla si, jak oni to musej chápat, aby nám jakože ukazovala i obrázky, jak to vypadá a tak, třeba v přírodopise, to nám je hodně ukazovala, aby nám to uměla vysvětlit.“* Tato žákyně zároveň porovnala didaktické schopnosti své nejoblíbenější učitelky se schopnostmi svého neoblíbeného učitele, přičemž toto tvrzení jasně dokazuje, že u dětí klesá v oblibě takový učitel, který jim není schopen dobře vyložit látku. *„On jako to neumí vůbec vysvětlit, on dřív učil na střední škole a on i tady učí jako na střední škole, on učí i čtvrtáky a ty ještě neumí pochopit, že to učení dělaj pro sebe, i když by měli. Ten, kdo je hodně chytrej, tak to od něj možná pochopí, ale ostatní se to musí učit doma z učebnic.“*

Žákyně č. 6 oceňuje na své oblíbené učitelce z hlediska oborových kompetencí následující: *„Líbí se mi, že k tomu vysvětlování nepotřebuje ani učebnici, že to říká jakoby z hlavy svýma slovy, prostě se do té učebnice vůbec nedívá. Taky je dobrý, když to někdo nechápe, tak se zeptáme a ona nám to vysvětlí znova a nezamotá se do toho, třeba některý učitelé se do toho ještě víc zamotaj a pak je to, jakože ještě víc k nepochopení.“*

Někteří dotazovaní žáci vyslovili informace o didaktických schopnostech učitele už při odpovídání otázky, jak se se svým vybraným oblíbeným učitelem cítí, jako například žák č. 2: *„Cejtím se hodně dobře, jakoby pochopim tu látku, je na nás hodná a jakoby můžeme si s ní povídat o tý látce a dává nám prostor ...“*

V podobném duchu se vyjadřuje také žákyně č. 2: *„Dobře, protože umí dobře vysvětlit látku.“*

Žák č. 1 dokonce považuje didaktické schopnosti za klíčové při hledání oblíbeného učitele, neboť na otázku, proč je zrovna daná vyučující nejoblíbenější odpověděl: *„No, protože asi jako vim, že umí vysvětlit a vim, že to prostě z té hodiny pochopím ... No, prostě je v tom jako dobrá a asi se tím nějak jako zabývá a prostě to umí.“*

## 5.7 Smysl pro humor

Sedmá kategorie byla nazvána smysl pro humor. Smysl pro humor neodmyslitelně patří k vlastnostem oblíbeného učitele, neboť ani jeden dotazovaný žák nevedl, že jeho vybraný nejoblíbenější učitel nemá smysl pro humor. Všichni žáci rovněž vítají, pokud je učitel usměvavý či veselý.

Zajímavé je, že žáci často spojují učitelův smysl pro humor s jejich vyprávěním vlastních zážitků či vzpomínek, například žák č. 1, kterému se líbí, když se jeho nejoblíbenější učitelka upřímně směje a zároveň, když sama vypráví vtipné historky: *„Tak třeba když někdo něco řekne, tak se prostě zasměje a směje se třeba i půl minuty, já nevím, prostě se furt směje ... No, většinou, když má hodinu takový angličtiny, takovej kurz, tak nám pak třeba vypráví, co se tam dělo, takový nějaký zážitky nebo nevím, prostě dává vtipy“*

Žákyně č. 5 je podobného názoru jako žák č. 1: *„Ona i třeba říká vtipný věci, nevím, jakoby vtipy ani moc ne, ale třeba když udělá nikdo něco vtipného, tak většina učitelů se tomu nesměje, ale pani učitelka se tomu směje, my se s ní taky bavíme víc, otevřenějc.“*

Žákyni č. 6 se rovněž líbí, když má učitel smysl pro humor: *„Pani učitelka je taková jako veselá ... Třeba někdo něco řekne, nějakou větu a ona jakoby já nevím, jak bych to řekla, třeba si pak na něco vzpomene a řekne, co třeba vtipného řekl žák třeba v minulých ročnících nebo něco takového.“*

Žákyně č. 3 uvedla, že její vybraná oblíbená učitelka spojovala humor také s vyučovanou látkou: „*Tak třeba když jsme měli čtení v češtině, tak vždycky si třeba z těch spisovatelů dělala srandu a zkoušela nás rozesmát a tak, vždycky s ní byla sranda. Nebo třeba jsme měli příklady a ona se nás snažila přesvědčit, že jsou špatně, jakože třeba zmást.*“

Žákyni č. 4 se na její oblíbené učitelce líbí, když vtipně reaguje na dění ve třídě: „*Jo, třeba ona si dělala srandu třeba, když jeden spolužák snědl nějaký chleba, kterej byl asi měsíc starej, takovej fakt hnusnej a ona, když to viděla, tak mu začla říkat, že by z toho mohlo bejt bůhvíco, jaká nemoc třeba, tak jsme se tomu potom smáli, protože on se pak jakože strašně bál, i když je fakt, že to jsme se smáli spíš jemu. Ale ona má takový dobrý hlášky nebo já nevím, jak bych to řekla, no ona i jakože dobře stírá teda. A je dobrý, že ona nás i oslovuje jako i takovýma jména třeba jako Andula nebo tak vtipně.*“

Žákyně č. 1 zase obdivuje, pokud její oblíbená učitelka dokáže vtipně zareagovat na občasné vyrušování v hodině: „*Tak třeba když někdo vyrušoval, tak ona se na něj podívala takovým pohledem, jako vždycky, tak jako přimhouřila ty oči a on se začal vždycky smát a přestal, ale nebylo to tak, jakože by byla taková zlá nebo tak, ale stačilo to, bylo to vtipný.*“

Žákyně č. 7 uvádí v souvislosti s legrací ve vyučování následující: „*Jo, je sranda, třeba si dělá i trochu srandu z nás...*“

## 5.8 Další oceňované vlastnosti

Poslední kategorie, další oceňované vlastnosti, obsahuje takové vlastnosti oblíbených učitelů, které se v rozhovorech objevily nárazově, to znamená, že někteří žáci o nich promluvili, avšak někteří nikoliv.

Například žák č. 1 jako jediný sám zmínil problematiku spravedlnosti a objektivity, ostatní žáci na otázku, zdali považují daného učitele za spravedlivého, odpověděli ano, ale sami tuto vlastnost na rozdíl od žáka č. 1 nezmínili.

Žák č. 1 odpověděl na otázku, jakých vlastností si na vybrané učitelce nejvíc vážíš, takto: „*No, asi to, že není zas tak přísná a že prostě je taková, že je na všechny jakoby stejná, třeba i když někdo neumí číst, tak je na něj furt stejná, nebo třeba když mi našla ten tahák.*“

Žákyně č. 5 zase jako jediná z dotazáných hovořila o empatii: „*... , aby se do nás vcítla ...*“, žákyně č. 7 zmínila také schopnost vést třídu z hlediska kázně: „*... ta pani učitelka jakoby si měla umět tu třídu srovnat ..., protože mě se nelíbí ten učitel, že třeba když oni tam řvou, on je prostě neokřikne a pak nikdo neslyší...*“

Ukázalo se, že žáci na svých oblíbených učitelích oceňují, pokud mají rádi děti, žákyně č. 3 uvedla: „*Práce jí baví, protože má ráda děti, sama měla už i vnouče, takže jí to bavilo.*“ Žákyně č. 4 uvedla: „*No něco říkala, že má ráda děti a je to vidět.*“ V podobném duchu se vyjádřila také žákyně č. 5: „*Asi, že má ráda děti, ona tak působí.*“ i žákyně č. 1: „*Baví ji jako děti, práce s dětma, vyučovat prostě.*“

Žáci rovněž velmi oceňují, pokud vidí, že o ně má učitel upřímný zájem. Žákyně č. 1 zmiňuje: „*Třeba po víkendu se nás zeptá, co jsme dělali nebo tak, jo zeptá se nás normálně a pak v klidu začneme dělat práci.*“ Podobnou zkušenost má se svou nejoblíbenější učitelkou také žákyně č. 5: „*Minule se nás třeba ptala, co jsme dělali o prázdninách a takhle.*“

Žákyně č. 4 ve své výpovědi zohledňuje i to, že se její oblíbená učitelka nejen zeptá, co mají v plánu, ale zapamatuje si to a následně se zeptá znovu: „*Jo, ptá se třeba, co budeme dělat odpoledne, nebo tak a když třeba někdo řekne, že jde na houby, tak ona se zeptá kam a další hodinu se třeba zeptá, jestli něco našli nebo tak.*“

Žák č. 1 rovněž uvádí, o co se jeho nejoblíbenější učitelka zajímá: „*No, většinou řeší naše účesy a takovýchle věci, prostě něco o nás.*“ Žák č. 2 oproti tomu na otázku, zdali má pocit, že o něj vybraná učitelka zajímá, odpověděl: „*Určitě, zajímá se o nás i o učení s náma.*“



Žákyně č. 7 spojuje zájem své neoblíbenější učitelky o žáky s procvičováním anglického jazyka: *„Jo, ona se nás vždycky ptá, jak se máme, ale anglicky, zajímá jí to a taky si myslím, že chce, abysme si to procvičili.“*

## 6 Diskuse

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část má za úkol nastínit problematiku oblíbenosti učitele a v souvislosti s ní vymezit základní pojmy. Výzkumná část pak s těmito pojmy dále pracuje.

Ústředním tématem celé práce jsou faktory oblíbenosti učitele. Odborné publikace přinášejí přehledy kompetencí, schopností, dovedností i vlastností učitele, které dále dávají do souvislosti s oblíbeností či úspěšností.

V rámci svého výzkumného šetření jsem zjišťovala, čeho si žáci cení na svých nejoblíbenějších učitelích. Pátrala jsem tedy po vlastnostech či dovednostech, které mohou z učitele dělat oblíbeného. Analytický příběh, pomocí kterého jsem interpretovala výsledky, jsem sestavila na základě osmi kategorií.

První kategorie, pocity žáků v průběhu hodiny, sledovala, jak se žáci cítí v hodinách svých oblíbených učitelů. Již předem jsem předpokládala, že odpovědi budou kladně laděné, což se naplnilo. Všimla jsem si, že žáci měli ihned tendenci svoje pocity odůvodňovat, přičemž většina uvedla, že se v hodině cítí být spokojena, protože rozumí výkladu.

Druhá kategorie, náplň hodiny, ukázala, že žáci preferují, pokud se učitelé snaží hodiny různými způsoby obohacovat například využitím interaktivní tabule, prezentace či her. Upřednostňují také více vysvětlování doplněné obrázkovým materiálem. Podobný závěr přinesl rovněž výzkum Stemmarku (2009), který uvádí, že žáci vítají s nadšením, pokud se učitel rozhodne do vyučovací hodiny zařadit také atraktivní metody výuky.

Další kategorie se týkala řešení konfliktních situací, zde výzkumné šetření přineslo zajímavý poznatek. Téměř všichni žáci uvedli, že jejich oblíbený učitel zvyšuje při určitém konfliktu ihned hlas. Dokonce se objevil i názor, že učitel, který toho není schopen, není dobrým učitelem. Oproti tomu odborná literatura, například Holeček (2014), doporučuje řešit konfliktní situace co nejvíce s klidem.

Čtvrtá kategorie, nazvaná jako učitelův přístup k žákům, sleduje, jaký přístup žáci preferují. Ve všech rozhovorech se ukázalo, že oblíbený učitel je veselý,

usměvavý, vystupuje klidně, mile a příjemně. Za neméně důležité žáci považují také to, že mu mohou důvěřovat. Přátelský a vstřícný přístup zmiňuje výzkum Stemmarku (2009) i výzkum katedry FPE v Plzni (Holeček 2014).

V pořadí pátá kategorie se zabývá vzhledem učitele. Zde bylo zajímavé sledovat, jak žáci zdánlivě vzhledu nepřipisují velkou váhu, ale při shrnutí vlastností, kterých si na svém nejoblíbenějším učiteli váží, odpovídali mj. hezká či krásná, přičemž naotázky typu, líbí se ti, jak učitel vypadá, jak se obléká, odpovídali pouze souhlasně.

Šestá kategorie analytické příběhu pojednává o didaktických schopnostech a dovednostech učitele. Právě didaktické schopnosti a dovednosti vyšly z mého výzkumného šetření jako nejdůležitější, neboť žáci často odůvodňovali příjemné pocity z hodiny také tím, že výkladu svého oblíbeného učitele dobře rozumí. Ke stejným závěrům došel také výzkum Stemmarku (2009) či výzkum plzeňské FPE (Holeček 2014).

Sedmá kategorie sleduje učitelův smysl pro humor, výzkumné šetření ukázalo, že žáci oceňují, pokud je učitel schopen vtipně zareagovat na různou situaci, popřípadě se upřímně zasmát vtipům pocházejícím z řad samotných žáků. Žáci rovněž uvítají, pokud se s nimi učitel podělí o vlastní vtipné zážitky. To, že žáci oceňují smysl pro humor, dokazuje také výzkum Stemmarku (2009).

Poslední, osmá kategorie, sleduje další vlastnosti, kterých si žáci považují. Patří mezi ně především spravedlnost či schopnost empatie, dále žáci velmi ocení, pokud o ně projeví učitel upřímný zájem a má je rád. K podobným závěrům došel také výzkum FPE v Plzni (Holeček 2014).

Výzkumné šetření tedy ukázalo, že oblíbeným se učitel může stát, pokud je mu jeho práce koníčkem, má skutečně rád děti, o něž se nebojí projevit upřímný zájem a je schopen s nimi klidně, přátelsky a vstřícně jednat. Jeho hodiny jsou pak zpravidla postaveny na srozumitelném výkladu, který je proložen atraktivními výukovými metodami a spolu se smyslem pro humor, trpělivostí a ochotou vytváří příjemnou a produktivní atmosféru.

Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že žáci jsou ochotni svému nejoblíbenějšímu učiteli odpustit i jisté „prohřešky“, například občasnou špatnou náladu, neohlášené písemné prověrky apod. Ukázalo se tedy, že žáci nehledají ideálního učitele, nýbrž učitele, jehož kladné vlastnosti jsou pro ně význačnější než případné záporné.

V oblasti této problematiky by bylo možné dále zkoumat například to, zdali žáci v průběhu svého vývoje mění požadavky na učitele, nebo zdali u každého žáka zůstávají požadavky víceméně totožné, rovněž by bylo zajímavé sledovat, do jaké míry se odlišují názory na oblíbeného učitele v souvislosti s pohlavím dotazovaného.

# Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tím, jakých konkrétních vlastností si žáci nejvíce cení na svých nejoblíbenějších učitelích. Teoretická část nejprve vymezila základní pojmy, dále měla přinést základní poznatky zejména o osobnosti učitele, přiblížit typologii učitelů, možné vyučovací styly a učitelovo pojetí výuky.

Ve svých dalších kapitolách se teoretická část věnovala problematice učitelských kompetencí a jejich možné klasifikaci. Následně se snažila přinést již více praktické rady odborných publikací pro začínající i již delší dobu působící učitele.

Samotný závěr teoretické části pak přibližuje některé výzkumy, které se problematikou úspěšnosti a oblíbenosti učitele zabývaly.

Praktická část je založena na výzkumném šetření, které bylo provedeno kvalitativně prostřednictvím hloubkových rozhovorů s účastníky výzkumu ve věku od 12 do 15 let, kteří navštěvovali stejnou základní školu.

Výzkumné šetření ukázalo, že žáci nepovažují za nejoblíbenější takové učitele, kteří jsou příliš benevolentní nebo takové, kteří na ně nekladou vysoké nároky. Výzkum zjistil, že klíčové pro žáky je, aby učitel svému oboru skutečně rozuměl a byl schopen jim své poznatky srozumitelně a kreativně předat.

Kromě znalosti oboru a didaktických schopností si žáci cení toho, pokud je učitel laskavý, má smysl pro humor a je trpělivý. Je známo, že děti jsou schopny velmi rychle odhalit upřímné či neupřímné jednání. Právě upřímný zájem a skutečně pozitivní vztah k dětem je požadavek na učitele, který chce být ve své profesi úspěšný.

Cílem předkládané diplomové práce bylo přiblížit teoretické požadavky na úspěšného učitele a na základě výzkumného šetření představit vlastnosti, které bývají na oblíbených učitelích nejvíce oceňovány. V tomto směru byl cíl práce naplněn.

V samotném závěru však pokládám za důležité zmínit, že to, co ocení žáci jedné třídy, nemusejí a pravděpodobně ani neocení žáci všech tříd. Je důležité uvědomit si, že nikdo nemůže být oblíbený u všech, avšak každý učitel by měl vynaložit maximum energie, aby žákům čas strávený ve školních lavicích co nejvíce zpříjemnil a zároveň zefektivnil.

Předkládaná diplomová práce může přinést zajímavé poznatky začínajícím učitelům, kteří se v rámci své profesní dráhy stále hledají, ale také učitelům, kteří již na pedagogické půdě dlouhodobě působí.

# Seznam literatury

BEŇO, Matej. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2001. ISBN 80-7098-305-1.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

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

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2002. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0137-1.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

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

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitel'ské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HERMOCHOVÁ, Soňa. Jak být dobrý třídní učitel. In: *Jak být dobrý učitel: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-39-8.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.

KOŤA, Jaroslav. O vztahu profesního jednání a etiky. In: DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

KOŤA, Jaroslav. Učitel a jeho profese. In: KASÍKOVÁ, Hana; VALIŠOVÁ, Alena et al. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.



MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PROCHÁZKA, Miroslav. Kompetence a autorita učitele. In: SOMR, Miroslav a kol. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

STARÝ, Karel a kol. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STEMMARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání*. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. Závěrečná zpráva z výzkumu pro: Česká republika – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: 2009. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/10098\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/10098_1_1/download/)

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

# Přílohy

## Příloha I – Schéma rozhovoru

Otázky týkající se vybraného neoblíbenějšího učitele:

- 1) Jak se cítíš během hodiny svého neoblíbenějšího učitele/neoblíbenější učitelky?
- 2) Když bych se šla do té hodiny podívat, co bych tam viděla?
- 3) Jak řeší tvoje neoblíbenější učitelka/učitel konfliktní situace?
- 4) Myslíš, že má tebou vybraný učitel/ka svou práci rád/a? Proč?
- 5) Jak podle tebe rozumí tomu, co učí? Zajímá se o to?
- 6) Máš pocit, že by ses mu/jí mohla se vším svěřit, pokud ano proč?
- 7) Jak s vámi mluví? Zajímá se o Vás? Jak se to projevuje?
- 8) Líbí se ti, jak vypadá, jak se obléká?
- 9) Je s ní/ním sranda?
- 10) Jakých jeho/jejích vlastností si nejvíce vážíš?