



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

Bakalářská práce

Ideální učitel z pohledu žáků

Vypracovala: Sára Hnudová
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 22.4. 2021

Sára Hnudová

Podpis studenta:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za pomoc, odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování této bakalářské práce. Mé díky patří také celé mé rodině a blízkým, kteří mi pomáhali a podporovali mě po dobu mého studia. Nakonec bych ráda poděkovala školám, které mi k této práci umožnily provést výzkum.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na pohled na ideálního učitele. Zkoumá, jaké jsou klíčové vlastnosti ideálního učitele z pohledu žáků pátých ročníků prvního stupně a devátých ročníků druhého stupně základních škol a zda se jejich pohled liší.

Práce je rozčleněna na dvě části, a to teoretickou a praktickou – výzkumnou část. Teoretická část obsahuje vymezení učitelské profese, požadavky na vyučující a jejich profesní kompetence. Dále jsou uvedeny informace o příslušných vývojových obdobích zkoumaných respondentů. Praktická část je zaměřena na výzkum a hierarchizaci klíčových vlastností učitele dle odpovědí dotázaných žáků. Klasifikace byla vytvořena na základě výsledků dotazníkového šetření. Sestavený dotazník vycházel z poznatků zaznamenaných v teoretické části, zejména z kompetencí učitele. Dále je v praktické části zhodnoceno, zda se pohled na ideálního učitele mezi jednotlivými zkoumanými věkovými kategoriemi liší.

Klíčová slova: ideální učitel, učitel, kompetence učitele, autorita, požadavky na učitele, žáci, vlastnosti učitele, preference, dotazníkové šetření, výzkum

Abstract

The bachelor thesis focuses on the view of the ideal teacher. It examines the key characteristics of the ideal teacher from the point of view of fifth and ninth grade primary school pupils and whether their perspective differs. The bachelor thesis is divided into two parts, the theoretical and practical part – research. The theoretical part contains the definition of the teaching profession, the requirements for teachers and their professional competences. The information on the relevant development periods of the surveyed respondents, are provided further.

The practical part focuses on research and hierarchy of the key characteristics of the teacher according to the answers of the questioned pupils. The classification was based on the results of the questionnaire investigation. The questionnaire was based on the knowledge obtained in the theoretical part, in particular from the competences of the teacher. In the practical part it is further evaluated whether the view of the ideal teacher differs between the individual age categories that were examined.

Key Words: ideal teacher, teacher, competences of a teacher, authority, requirements for teachers, pupils, teacher qualities, preferences, questionnaire survey, research

Obsah

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Učitelská profese	8
1.1 Požadavky na učitele.....	11
1.1.1 Únava, stres a vyhasínání.....	14
1.2 Autorita	16
1.2.1 Vymezení pojmu.....	16
1.2.2 Kategorizace.....	17
1.2.3 Autorita a výchova	17
1.2.4 Autorita a vývoj dítěte.....	18
1.2.5 Autorita učitele.....	19
2 Profesní kompetence učitele.....	20
2.1 Vymezení pojmu	20
2.1.1 Kategorizace profesních kompetencí učitele	21
2.1.2 Profesní standard učitele	26
3 Charakteristika ideálního učitele	29
4 Charakteristika vývojových období žáků ve vztahu k realizaci výzkumu ...	31
4.1 Mladší školní věk	31
4.2 Pubescence	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	34
6 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	34
6.1 Výzkumné předpoklady	34
7 Metodologie.....	36
7.1 Východiska výzkumu.....	36
7.1.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	36
7.1.2 Organizace výzkumu.....	37
7.1.3 Popis metody.....	37
7.1.4 Analýza výzkumu	40
8 Diskuze	89
8.1 Zhodnocení předpokladů.....	96
8.2 Zhodnocení výzkumných otázek.....	100
Závěr	106
Zdroje.....	108
Seznam příloh	110
Příloha č. 1: Dotazník administrovaný do škol	111

Úvod

Cíl práce bude stanovit klíčové vlastnosti ideálního učitele z pohledu žáků prvního a druhého stupně základních škol. Dále pak určit, zda se představa ideálního učitele liší v závislosti na věku, tedy u žáků stupně prvního a stupně druhého. V teoretické části budou zmapovány nároky, které jsou na učitele kladeny. Ze znalostí nabytých při vypracování teoretické části bude následně vytvořen dotazník. Na základě odpovědí doufám, že bude možné vymezit, jaké vlastnosti žáci vidí jako klíčové a zda se pohled žáků prvního a druhého stupně bude lišit.

Téma práce bylo zvoleno, jelikož jsem se domnívala, že pro začínající pedagogy může být nástup do nového zaměstnání mnohdy náročný a splnění příslušných nároků na profesi může být velmi obtížné. Tato práce by mohla být přínosná pro lepší orientaci začínajících učitelů v množství těchto požadavků. Dále by práce mohla být přínosná pro budoucí studenty pedagogických škol, kteří se rozhodují o stupni, na kterém chtějí výuku realizovat. Doufám také, že by práce mohla být přínosná nejen pro začínající učitele, ale i pro pedagogy, kteří již profesi vykonávají, ale nejsou v ní více či méně úspěšní. Tento neúspěch může pramenit právě z nevhodně zvoleného stupně, na kterém pedagog působí. Pro takového vyučujícího by tato práce mohla být inspirací, v jakých oblastech se pokusit svou činnost přizpůsobit nebo by mu mohla pomoci nalézt stupeň, na kterém bude jeho výuka více efektivní.

Doufám, že by výsledky mé práce mohly pomoci ve zmapování vlastností, které bývají pro žáky klíčové. Na základě těchto znalostí by pak mohl učitel či budoucí učitel posoudit, na jaké kompetence se má zvláště zaměřit a jaké kompetence jsou jeho osobnosti bližší. Na základě sebereflexe a autoevaluace by pak měl zhodnotit své osobní vlastnosti, schopnosti a preference a podle nich pak rozhodnout, které kompetence pro něho budou lépe naplnitelné a které budou více korespondovat s potřebami žáků na daném stupni. Doufám, že tato práce by mohla být tudíž přínosná pro pedagogy, kteří učí na prvním i druhém stupni.

Téma mé bakalářské práce je mi osobně blízké, jelikož jsem se sama při vstupu na vysokou školu pedagogickou rozmýšlela, jaký stupeň zvolit. Nakonec jsem se rozhodla pro stupeň druhý, ale ráda bych později vyučovala na obou stupních na základě zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 §22 odst. 6 (*Pedagogický pracovník, který vedle přímé pedagogické činnosti, pro kterou má odbornou kvalifikaci, vykonává také další přímou pedagogickou činnost v rámci druhu práce sjednaného v pracovní*

smlouvě, pro kterou nemá odbornou kvalifikaci, splňuje pro pracovněprávní účely předpoklad podle §3 odst. 1 písm. b). Doufám tedy, že tato práce bude mít i pro mě osobní přínos.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitelská profese

V úvodu práce bude klíčové reagovat na obecné vymezení učitelství jako profese. Podle mnohých odborníků (pedagogů a sociologů) je tato otázka stále otevřena a hovoří se o učitelství jako o semiprofesi. Vašutová (2002, s. 8) vychází z pěti hlavních kritérií, jež uznává většina sociologů a které má každá profese splňovat.

1. *„Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů*
2. *Zájem o větší prospěch společnosti*
3. *Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*
4. *Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní*
5. *Existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace“*
(Vašutová 2002, s. 8)

Pokud mluvíme o expertní teoretické a praktické znalosti, vyvstává zde problém. Vysoká úroveň znalostí je pro učitele samozřejmostí, u profese se očekává nejen vysoká míra vědomostí, ale také tvorba nových poznatků. Toto kritérium ale splňují z největší části pouze pedagogové vysokoškolští. Dalším aspektem diskuzí je hierarchie kategorie učitelů. Pro každý stupeň škol je rozsah učiva, které má pedagog pojmout a předat svým žákům, nemalé. Navíc je obtížně srovnatelné, je-li pedagog specializován na výuku dvou odborných předmětů s vyšší mírou odbornosti, či zda je připravován na množství různorodých předmětů, vyučovaných na stupni prvním. I přes to se objevují hlasy, že pro učitelství na prvním stupni není magisterské vysokoškolské studium potřebné, můžeme se setkat i s názorem, že učitel prvního stupně nepotřebuje žádný vysokoškolský titul.

Pokud mluvíme o učitelství jako o povolání, které má přinášet větší prospěch společnosti, je odpověď jednoznačná. Učitelská profese je obecně chápána jako poslání, v tomto případě se jedná o učitelovo poslání formovat a připravovat budoucí generace. Z tohoto hlediska jasně vyvstává, že se jedná o povolání, které se zaslouhuje o prospěch společnosti.

V případě dalších znaků profese, a to s autonomií v rozhodovacích procesech, je to o něco složitější. Zde bychom si mohli rozdělit učitelské povolání opět podle hierarchie. Vysokoškolští pedagogové splňují kritérium opět o něco lépe díky akademickým svobodám a vyšší míře autonomie samotných vysokých škol. Oproti tomu

na nižších stupních jsou učitelé více omezováni školskými normami. Ty z části nechávají vyučujícího rozhodovat např. o vyučovací metodě, použitých učebnicích atd. Avšak ve větší míře jsou regulováni státem například v obsahu a rozsahu učiva nebo v časovém úseku, kdy má být ta která látka vyučována (neboli RVP).

Přítomnost etického kodexu je pro význam učitelské profese také nejednoznačná. Etický kodex a kulturu školy rozebírá Vašutová (2002, s. 10) společně kvůli jejich úzkému sepětí. Etika je pro učitelskou profesi nezbytná, a to i díky tradicím a historickým zkušenostem. Definice etického kodexu je pro učitele komplikovaná, mimoto někteří z pedagogů mají problém i s jeho respektováním. Z toho pramení např. neobjektivnost v hodnocení žáků. Jako pomoc při dodržování profesního chování existují tzv. profesní organizace sdružující příslušníky profese. Ač u nás v 90. letech vznikala různá pedagogická sdružení, z nichž některá stále fungují, tzv. profesní organizace pro učitele neexistuje. Z části je to opět zapříčiněno hierarchickým rozřazením pedagogického povolání. Mnoho učitelů ale usiluje o vytvoření profesní komory.

Z toho, co je uvedeno v odborné literatuře, tedy vyplývá, že v některých bodech práce učitele částečně nespĺňuje profesní požadavky, především se jedná o expertní teoretické a praktické znalosti, autonomii učitele a etický a kulturní kodex. V každém případě zde jsou snahy o zařazení učitelského povolání mezi profese. K uskutečnění tohoto záměru by byla nutná i změna legislativy v oblasti platového ohodnocení, kvalifikace a výkonu učitele.

Možným důvodem problematičnosti definice pedagogické profese může být historický kontext. V knize *Základy edukace* (Ornstein a Levine 1989, cit. v Průcha 2002, s. 174) poukazují autoři na to, že povolání pedagoga mělo jak nižší pravomoc rozhodovat o podmínkách, tak i nižší odbornou přípravu než například povolání lékařské nebo inženýrské, a to ještě do 20. století. Průcha (2002, s. 174) pak tuto skutečnost porovnává se situací u nás, kde vysokoškolské vzdělání pedagogů bylo profesně ukotveno až téměř sto let po ostatních profesích (např. stavební a strojní inženýrství, architekti, zemědělská inženýři, zvěrolékaři a další odborníci). Ornstein a Levine (1989, cit. v Průcha 2002, s. 174) definují učitelství jako tzv. semiprofesi, jelikož nespĺňuje 14 charakteristik pro úplnou profesi.

„Profesi musí vyznačovat

- 1. Soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob*
- 2. Smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni*
- 3. Aplikace výzkumu a teorie v praxi*
- 4. Dlouhá doba speciálního výcviku*
- 5. Kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání*
- 6. Autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti*
- 7. Přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonných standardů*
- 8. Oddanost práci a klientům*
- 9. Používání administrativy k usnadnění práce profesionálů*
- 10. Existence samotných sdružení (komor) příslušníků profese*
- 11. Organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály*
- 12. Etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese*
- 13. Vysoká úroveň důvěry pro pracovníky profese*
- 14. Vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů“ (Ornstein a Levine 1989, cit. v Průcha 2002, s. 174, 175)*

Některé z argumentů amerických odborníků Ornsteina a Levina, proč pedagogické povolání není zcela profesí, ukazuje Průcha (2002, s. 175) opět na českém školském systému. Jedná se například o možnost vyučovat na prvním stupni základních škol bez příslušného vysokoškolského vzdělání (neaprobovaní učitelé nebo nekvalifikovaná maturanti). Dále pak rozdílné požadavky na učitele z důvodu nejednotného konsenzu o profesních znalostech a dovednostech učitele např. problém akreditace, délka a typ přípravy učitelů pro první stupeň, jak zmiňuje i Vašutová (2002 s. 8).

Sociologové přemýšlí nad učitelskou profesí z pohledu sociální stratifikace, zaměstnaneckého statusu a dále pak s ohledem na úroveň vzdělání (Charvát, Linhart a Večerník 1978, cit. v Průcha 2002, s. 176) U nás použili odborníci profesní klasifikaci, do níž zařadili všechna povolání, z nichž každé patří právě do jedné ze sedmi kategorií. Učitelská profese se zde umístila na prvních dvou příčkách, avšak toto rozřazení kladlo malý důraz na složitost povolání. Dnes se sociologové zaměřují na novou klasifikaci, která je přesnější. Tato teorie rozřazuje povolání do devíti kategorií a zaměřuje se na

složitost vykonávané funkce, přičemž číslo 1 označuje povolání nejméně složité a 9 povolání nejsložitější. Dle této škály je učitelská profese v sedmé a osmé třídě, tedy téměř na samém vrcholu, z čehož můžeme jasně vidět, že povolání učitele je jedno z nejsložitějších. Z toho bychom mohli odvodit, že pro učitele je důležitá profesionalita, a i náležité vysokoškolské vzdělání.

Jak bylo uvedeno výše, vymezit pojem učitelská profese není vůbec jednoduché. V dnešní době se většina odborníků přiklání k názoru, že se jedná o semiprofesi nebo o povolání, které se profesi pomalu přibližuje a jednou se jí může stát.

1.1 Požadavky na učitele

Jelikož se učitelské povolání stále vyvíjí a mění, není definice požadavků na učitele jednoduchá. Kořa (Kasíková, Vališová a kol, 2011, s. 15) zmiňuje odlišnosti, které vyvstávají díky variabilním přístupům k výuce v různých zemích. Rozdíly v požadavcích ovlivňuje také obsah vyučovaného předmětu a výše jeho odbornosti. Smysl učitelské profese se nemění, jeho základem je předat vědomosti a kulturní a historické památky z jedné generace na druhou. Styl uskutečňování tohoto procesu se ale mění společně s vyvíjející se společností a jejími požadavky. Je důležité si uvědomit, že kvalitním pedagogem se nestává člověk, který zná na odborné úrovni obsah učiva a získá schopnosti didaktické a metodologické. Ač se jedná o důležitá kritéria pro učitelské povolání, nezbytnou součástí dobrého učitele je jeho osobnost. „*Věřodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných*“ (Kasíková, Vališová a kol, 2011 s. 16)

Jedním z významných požadavků na učitele je **cesta k socializaci žáků** (Kořa, Kasíková, Vališová a kol., 1994, s. 5). Učitelská profese s sebou nese přípravu žáků a studentů na budoucí sociální život a socializaci žáků vůbec. S ohledem na to je v rukou pedagoga moc spoluutvářet dětské ideje, vzorce jejich chování a formování postojů žáků. Pedagog by zde měl působit jako pouhý zprostředkovatel. V dnešní době je v procesu socializace kladen větší důraz na učitele než dříve. S požadavkem na vykonávání této činnosti spočívá na učiteli velká zodpovědnost, jelikož od úspěchu či neúspěchu v socializaci se dále odvíjí i to, zda se budoucí společnost bude dále rozvíjet či stagnovat.

Další požadavek je **iniciace**. Ta samozřejmě probíhá již od vzniku učitelského poslání. Stejně jako dnes ani tehdy se nejednalo pouze o předávání určitého množství vědomostí, ale učitelé měli žáky přivést k určitému nazírání na svět, sebe sama a na druhé.

S rostoucím množstvím studentů a s postupnou změnou v edukaci přišla i nutnost **zkázňování** žáků, jež je také dodnes jedním z požadavků na učitele.

Mezi mladší požadavky na pedagoga patří **respekt k osobnosti dítěte**. Pedagog přestává být pouhou ukázněující autoritou, která navíc pohlíží na žáky ne jednotlivě, ale s odstupem. Učitel má žáka spíše provádět a pomáhat mu nové znalosti objevovat. Navíc je kladen důraz i na dialogy mezi žákem a učitelem, které by měly být vedeny spíše v partnerské rovině.

Kořa (Kasíková, Vališová a kol., 1994, s. 5) dále poukazuje i na rozpory, které z požadavků na učitele pramení. Tyto rozpory vznikají zejména kvůli snahám o neustálou inovaci školství a stále nové požadavky jak na pedagogy, tak na studenty. Jedná se například o touhu zvyšovat vědomosti ve společnosti. S tím jsou spojeny požadavky na nové efektivnější metody a postupy ve výuce a na vyšší míru vědomostí. Na druhé straně se ale objevují stížnosti na přetěžování žáků. Další rozpor vyvstává mezi požadavkem na individuálnější přístup k dětem a vyšší finanční investicí do vzdělávání, kdy přetrvává tlak na dosahování ekonomičnosti vzdělávání prostřednictvím vyššího počtu žáků ve třídách. Požadavek na učitele inovovat výukové metody je také obtížné splnit, jelikož změny záhy budí spíše nedůvěru. Tak je často obtížné definovat opravdové požadavky na učitele, jelikož, jak bylo zmíněno, dochází v mnohých bodech ke střetům. Ty se uskutečňují ve většině případů mezi laickou veřejností a odborníky.

Nezpochybnitelnou a jednoznačnou činností učitele je jeho hlavní činnost neboli výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých (Vašutová, 2002, s. 20). Činnost vyučovací spočívá v tom, jak bylo již výše zmíněno, že učitel zprostředkovává informace žákům. Učitel díky svým didaktickým vědomostem předává informace takovým způsobem, aby podporoval rozvoj vědomostí, ale i osobnosti žáků. Vašutová (2002, s. 20) mluví o třech etapách vyučovací činnosti, a to „*projektování, vyučování jako realizace projektu v interakci se žáky a hodnocení*.“ (Vašutová 2002, s. 20)

V činnosti **projektování** se jedná o promyšlení cílů výuky, jejích metod a náplně hodiny. Učitel musí náplň zvažovat s ohledem na didaktické postupy a zvolit například způsob zpětné vazby. Z projektování pak vyvstává učiteli tematický plán hodin a příprava na vyučovací hodiny.

Realizace *projektování* je **vyučování**. Důležité je, že tato činnost se uskutečňuje v interakci učitele se žáky. Vyučující se snaží dosáhnout cílů, které si stanovil ve fázi projektování. Při vyučování musí učitel počítat navíc s dalšími vlivy na průběh výuky, z nichž jako nejdůležitější můžeme označit dva navzájem na sebe působící subjekty. Prvním jsou subjekty vyučované, tedy žáci, kteří mají rozdílná očekávání, rozdílné motivace k učení a styly učení. Na druhé straně stojí pak subjekt sám – učitel. Z důvodu výše zmíněných rozdílností u žáků a rozdílů v jejich chování je důležité, aby učitel zvažoval i další aspekty jako klima třídy nebo sociální vztahy a pomocí didaktických metod realizoval výuku, kterou si původně stanovil.

Třetí etapa **hodnocení** zprostředkovává zpětnou vazbu všem zúčastněným subjektům. Žáci jsou hodnoceni podle dosažení či nedosažení výsledků ve výuce. Hodnocení pedagoga dále spočívá v tom, zda a jak dosáhl cílů, které si zpočátku stanovil. S ohledem na obě tato hodnocení pedagog připravuje další hodiny a případně je upravuje.

Mimo tyto tři základní etapy jsou součástí požadavků na profesi učitele i další doplňkové činnosti. Jednou z nich je **činnost konzultační**. Tu můžeme demonstrovat na typických třídních schůzkách nebo třídnických hodinách. Jedná se tedy o komunikaci mezi učitelem, žákem a rodiči. Jejím cílem jsou rady v případě nastalých problémů, vzájemné zprostředkovávání informací o školních událostech a případných potížích. Dále má funkci diagnostickou.

Činnost koncepční se dotýká organizování aktivit v rámci školy. Může se jednat o projekty při výuce, změny v organizaci např. výuky, hodnocení apod. Zařazujeme sem aktivity učitelů, jako je účast v pracovních skupinách a předmětových komisích. Díky této činnosti se formuje pohled veřejnosti na danou školu.

Třetí činnost, kterou musí učitel vyvíjet, si zejména laická veřejnost příliš často neuvědomuje. Jedná se o **administrativu**, která je s profesí učitele neodmyslitelně spojená. Může se jednat o administrativu spojenou více se samotnou výukou, jako vedení agendy žáků, záznamy hodnocení žáků a jejich osobnostního rozvoje. Nebo administrativu, jako je výkaznictví a korespondence, účtování aktivit, které škola realizuje, a podávání zpráv vedení školy.

Činnost operativní, bychom mohli rozdělit na běžnou a nárazovou. Do běžné činnosti jsou řazeny povinnosti, které sice nemusí být pravidelné, ale často se opakují, jako např. zastupování za jiné učitele, držení dozorů na chodbách nebo účast na školních poradách. Nárazové činnosti jsou pak jednorázové akce školy, jako školní výlety či soutěže.

Mimo již zmíněné činnosti sem patří i **styk s veřejností**. Tato činnost je spíše určitou tradicí. Díky ní očekává veřejnost od učitele pořádání veřejných akcí, jako například školní představení, dále účast učitele na samotném veřejném životě a v rámci hlavní náplně jeho profese pak případné poskytování vzdělávacích služeb v dané lokalitě atp.

Jako poslední doplňkovou činnost uvádí Vašutová (2002 s. 21) **sebevzdělávání**, jež je pro pedagoga celoživotním procesem. Týká se vzdělávání v oborových předmětech, které daný učitel vyučuje, v pedagogice, didaktice a výchově.

Ze zmíněného vyplývá, že požadavky na profesi pedagoga jsou opravdu rozsáhlé. Pedagog nejenže musí ovládat velké množství požadavků, ale musí být schopen vykonávat mnoho z nich souběžně nebo alespoň několik z nich postupně v jednom dni. S množstvím povinností přichází i časová náročnost, a tak zdánlivě ohraničená pracovní doba vždy přesahuje ze života pracovního i do soukromého. Může se jednat o administrativu, opravování studentských prací, přípravy vyučovacích hodin atd. Pedagog musí být také připraven zvládat psychickou zátěž, která vyplývá např. z nutnosti pohotových reakcí, vysoké zátěže, s tím souvisejícím stresem, vypětím a soustředěním. Dále je po učiteli vyžadována samozřejmě odbornost a maximální výkonnost za účelem dosažení patřičného vyučovacího efektu.

1.1.1 Únava, stres a vyhasínání

Velké množství požadavků na učitele přináší i velkou zodpovědnost a velký tlak na učitele. (Vašutová 2002, s. 22) Mnozí pedagogové mají očekávání velmi odlišná od skutečnosti. Sřet se skutečností pro ně proto bývá kritický, jelikož ani s vyvinutým úsilím pedagoga se žáci zpravidla učit nechtějí a problematická bývá i kázeň. Touha učitele zprostředkovat a předat vědomosti se neuskuteční, což vede ke zklamání. Náročné situace, zklamání a s tím spojený stres pak mohou působit jako spouštěč tzv. vyhasínání. Tím se mění i postoj učitele k žákům, přestává je rozlišovat a všechny vidí pouze negativně. Zvyšuje se pocit nedocenění a může dojít k tzv. naučené bezmocnosti. K předcházení stresů a posilování psychiky nejvíce dopomáhá, když:

- *„Má učitel zdravé sebevědomí, je asertivní*
- *Je učitel hrdý na svoji profesi*
- *Má zájmy a koníčky mimo školu*
- *Má dobré zázemí v rodině a v životním partnerovi*
- *Má oporu v učitelském sboru*

- *Účastní se podpůrných protistresovými programů*
- *Účastní se programů dalšího vzdělávání pro zdokonalení se v profesi“*
(Vašutová 2002, s. 22)

Jak bylo výše zmíněno, neustálé napětí v profesi učitele je psychicky velmi zatěžující. Na druhou stranu pedagogova snaha často přináší velká pozitiva. Díky výsledkům studie zaměřující se na toto téma vznikla tabulka deseti nejčastějších negativních a pozitivních aspektů.

Tabulka č. 1 Přehled nejčastějších negativních a pozitivních aspektů učitelství

Uspokojující aspekty v učitelství	Odrážející aspekty v učitelství
1. práce s mladými lidmi, vzájemné vztahy s nimi	1. časová náročnost, příliš mnoho opravování, hodnocení, přípravy na vyučování, dodržování termínů
2. žákovi se náhle „rozsvítí“, porozumí a má radost, je to bezprostřední zpětná vazba	2. vyžadovaná disciplína, problémy a konfliktní vztahy se žáky
3. dosažení cílů vyučování a úspěchy žáků	3. nedostatek motivace žáků, apatie, negativní postoje k učení a ke škole
4. součinnost a podpora od kolegů	4. nedostatek podpory vedení a špatné řízení
5. přímé ovlivňování rozvoje, charakteru a postojů žáků	5. negativní kolegiální postoje učitelů
6. spojení s mimoškolními aktivitami (např. sportovní trenér)	6. nevyhovující pracovní podmínky, nedostatečné vybavení škol, nedostatek finančních prostředků
7. vyučovaný předmět, možnost rozvíjení kurikula	7. nedostatek bezpečí, špatná úroveň žáků
8. vyučovací činnost, zdařené vyučovací hodiny	8. příliš velké/početné třídy žáků
9. individuální pomoc žákům s jejich osobními problémy	9. nařízení shora (ministerstvo), měnící se kurikulum
10. zpětná vazba od žáků na konci školního roku, po absolvování školy	10. nedostatek podpory rodičů a veřejnosti, negativní postoje vůči vzdělávání

Zdroj: (Vašutová 2002, s. 23)

1.2 Autorita

1.2.1 Vymezení pojmu

Pojem autorita prošel v historii mnoha změnami, a tak často dochází k jeho misinterpretaci. Tímto problémem se zabývá i Vališová (Kasíková, Vališová, 2011 s. 445), která autoritu nevidí jako pojem shodný s autoritářstvím, zároveň ale zmiňuje, že právě k tomuto omylu dnes často dochází. Původ slova autorita se nachází ve starém latinském *auctoritas*, jež mimo jiné znamená podporu, hodnověrnost, spolehlivost, jistotu a nese i další pozitivní významy. Slovo *auctor*, které je pojmu *auctoritas* příbuzné pak nese významy jako vzor, příklad nebo podporovatel. Obě tato slova mají společný kořen, a to latinské sloveso *augó*, tedy podporovat ve vzrůstu, obohatit, obdařit atd. Tato definice jasně ukazuje, že z hlediska etymologického se nejednalo o pojem, který by byl chápán negativně ve významech evokujících ztrátu svobody, jak tomu bývá dnes. Pojem *autorita* ale v průběhu let splýnul s pojmem *moc*, chápaným jako pouhý prostředek násilí a ovládnutí lidí. Jelikož ani *moc* nemá význam pouze negativní, nabízí se nám definice autority sice, jako převaha člověka nad jiným, ale zároveň i jako pomoc růstu, spolupráce atd. Jako synonyma uvádí Vališová (Kasíková, Vališová a kol., 2011 s. 446), „*vliv, dominanci, řízení a kompetenci*.“ Ačkoli se v různých příručkách můžeme setkat s různými definicemi autority, obvykle je pojmána ve třech rovinách.

- 1) „*Všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv*
- 2) *Obecně uznávaný odborník, vlivný činitel*
- 3) *Úřad (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie)*“ (Kasíková, Vališová a kol., 2011 s. 446)

Jako velmi výstižnou definici pak Vališová uvádí definici Kučerové (Kasíková, Vališová a kol., 2011 s. 446-447) „*Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušenosti z generace na generaci*.“ Tato definice jasně představuje autoritu jako základ pro fungování společnosti, její vývoj a jako záštitu žebříčku hodnot.

1.2.2 Kategorizace

Jak bylo již výše zmíněno, pojem autorita není lehké definovat a ani stanovit kritéria pro její členění. Vališová (Kasíková, Vališová a kol., 2011 s. 447-448) uvádí rozdělení do pěti možných kategorií.

- Autorita skutečná a zdánlivá
- Autorita přirozená a získaná
- Autorita osobní, poziční, funkční
- Autorita formální a neformální
- Autorita statutární, charismatická, odborná, morální

Rozdíl mezi autoritou *skutečnou a zdánlivou* je takový, že u autority skutečné jsou stanovené normy respektovány a pokyny přijímány vstřícně, kdežto při autoritě zdánlivé dochází k projevům nedůvěry a ochota pracovat je často nízká.

Autorita přirozená je taková, která vychází z lidského temperamentu, osobnostních rysů a dovednostech v oboru. *Získané autority* jedinec nabývá vzděláním, vlastním úsilím, zkušenostmi a staví na autoritě přirozené.

Osobní autorita se zakládá na vlastnostech a dovednostech dané osoby. *Poziční autorita* vyplývá z jedincova postavení, tedy podle pozice, kterou zastává, získává automaticky příslušnou míru autority. *Funkční autorita* se pak zakládá na očekávání okolí vzhledem k roli či funkci, kterou jedinec zastává.

Formální autorita je podobná autoritě poziční, také se zakládá na pozici, kterou daná osoba zastává. Se získanou pozicí jedinec nabude i příslušné autority. Kdežto *neformální autorita* je závislá pouze na jedincově charakteristikách odborných a lidských.

Autorita statutární pak odpovídá autoritě poziční a autoritě formální. *Charismatická* je ovlivněna osobností, energií z ní vyzařující, sebevědomím nebo dovednostmi komunikace. Na základě nabytých znalostí se utváří *autorita odborná*. *Morální autorita* je založena na vztahu k sobě samému, k druhým, ke světu a na poctivosti a odpovědnosti v těchto vztazích.

1.2.3 Autorita a výchova

Autorita je úzce spjatá s výchovou. Výchova je akt začleňování jedinců do společnosti za pomoci vštěpování morálních hodnot, společenských norem a zákonů. Při tomto procesu více či méně působí jedinec, který se snaží dítě směřovat správným směrem, tudíž je tento jedinec ve vztahu k dítěti autoritou. V případě funkce autority se dle výše zmíněné definice navíc také jedná o vštěpování hodnot a norem. Z čehož

vyplývá, že výchova i autorita k sobě neodmyslitelně patří. Tento fakt je pro pedagoga velmi podstatný, jelikož je důležité, aby některé hodnoty norem vymezil, a tak i vstúpil právě učitel. Pokud k tomuto nedojde, upne se žák na jiné podněty zprostředkovávající učení norem a zákonů. Může se jednat například o dominantního jedince ve třídě, který stanoví normy dle vlastních kritérií. Jelikož děti zvláště v nižším věku nemusejí mít předpoklady pro vlastní tvorbu norem, může tímto vznikat problémové třídní klima. (Kasíková, Vališová a kol., 2011 s. 450)

1.2.4 Autorita a vývoj dítěte

Autorita a výchova patří k celému procesu vývoje dítěte. Vztahy k autoritě se sice postupem vývoje dítěte proměňují, ale i tak v nich autorita setrvává. Osoba, která je dítěti autoritou, zde působí nejen pro vytváření norem, ale také aby pomáhala řešit konflikty a krize, které během vývoje vznikají. Již v raném období se dítě učí vztahu mezi autoritou a podřízeným. K prvotnímu setkání s autoritou dochází s rodiči, nejdříve většinou s matkou a následně s otcem. Zde se naučí podřídit se požadavkům autority, ať už chápe nebo nechápe, čím byly motivovány. Aby k tomuto procesu mohlo docházet, je důležité, aby dítě rodiči důvěřovalo. Pokud jsou navíc všechny potřeby dítěte uspokojovány, je větší pravděpodobnost, že první vzdor proti autoritám bude zvládnut z obou stran úspěšně bez narušení vztahu k rodiči. V raném vývojovém období se již dítě učí vztahu k autoritě, zejména si ověřuje normy, kterých nabylo, což později přispívá k samostatnosti dítěte. Ve vývojové etapě vzdoru, tedy když dítě vyjadřuje nesouhlas s autoritou a jejími názory, je velmi důležité, aby se člověk své autority nevzdal a aby ji pouze přeměnil a stal se dítěti pomocníkem a partnerem. Děti v období mladšího školního věku vidí svět velmi realisticky, všechny získané poznatky a hodnoty prověřují. Dítě si začíná budovat svou odbornou autoritu. Pokud ta přichází často do střetu s formální autoritou rodiče, může dojít ke ztrátě důvěry ve funkčnost sociálních vztahů, v sebe i v ostatní a ke ztrátě respektu k dřívějším autoritám. V období puberty pak dochází k vytváření nových autorit dítětem. Často se jedná o nereálné postavy, o pouhé ideály, o historické postavy, osoby z oblasti literatury, umění či politiky, které se stávají dítěti vzorem. V této fázi dospívání dochází k nalézání nových sociálních rolí a postojů, k rozvoji odpovědnosti. Tento rozvoj může být podpořen vzájemným porozuměním s rodiči. (Kasíková, Vališová a kol., 2011 s. 452-453)

1.2.5 Autorita učitele

Vašutová (2002, s. 33) uvádí dva typy učiteléské autority. Tu si pedagog získává svým chováním ve škole nejen u žáků, ale také mezi učiteléským sborem a rodiči.

- 1) Formální autorita
- 2) Přirozená autorita

Formální autoritu získá každý díky svému postavení. Normy, které učitelovu autoritu blíže definují, jsou například školní řád, řád učitelů nebo klasifikační řád. Přirozená autorita je získávána osobním úsilím učitele. Zde se může míra autority, kterou učitel má, měnit na základě jeho dovedností nebo zkušeností. Někteří pedagogové si musí svou autoritu budovat postupně a pomalu, kdežto jiní jedinci mohou mít předpoklady, které jim tento proces ulehčí. Autorita přirozená nevzniká pouze na základě kvality vzdělání, jak se někteří domnívají, ale záleží také na sociální a mravní znalosti a profesionalitě učitele. Na základě znalostí příslušného vyučovacího chování potřebného k vytvoření autority, by měl učitel pomocí sebereflexe umět svou autoritu budovat. Vašutová (2002, s. 33) uvádí řadu projevů a činů, na kterých lze autoritu stavět.

- Dobrý vztah k žákům,
- Úcta k rodičům žáků,
- Láska k vyučovanému předmětu,
- Vytváření podmínek podporujících učení každého žáka,
- Vytváření klimatu důvěry a jistoty ve třídě a ve škole,
- Stanovení nároků na učení a výkon žáků a kritérií hodnocení,
- Demokratický styl vyučování,
- Dobré organizační schopnosti,
- Flexibilní a objektivní řešení konfliktních situací,
- Zájem o žáky mimo školu,
- Učení se od žáků,
- Všeobecné znalosti a dovednosti (kultura, sport, umění, politika), záliby.

2 Profesní kompetence učitele

2.1 Vymezení pojmu

Pojem *profesní kompetence učitele* není dosud jasně vymezen, ačkoli na něj existuje velké množství různých pohledů. V polovině dvacátých let se začaly formovat principy, které daly vzniknout dnešnímu vymezení pojmu *profesní kompetence učitele*. Základem těchto principů bylo určit kritéria chování, která budou pozorovatelná. Z tohoto pojetí pak vychází všechna další vymezení pojmu *profesní kompetence učitele* (Janík, 2005, s. 12). Různorodost názorů však nepanuje jen v definování pojmu, ale také v jeho obsahu, tedy jaké komponenty pojem *kompetence* vlastně obsahuje. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, cit. v Janík, 2005, s. 13-14) definuje kompetence učitele jako souhrn dispozic a dovedností potřebných pro profesi za účelem efektivního pracovního výkonu. Komponenty patřící do pedagogických kompetencí tudíž vidí jako „soubor profesních dovedností a dispozic.“ Švec (1999, cit. v Janík, 2005, s. 13-14) pojem definuje jako „souhrn způsobilostí“ nutných nejen k výuce a výchově žáků, ale i ke zdokonalování vlastních učitelských schopností. Do souboru způsobilostí učitele řadí jednak *vrozené způsobilosti* (nadání nebo např. pedagogické schopnosti) a pak ty, které pedagog *získá soustavnou pedagogickou praxí a sebevzděláváním* (pedagogické znalosti a dovednosti, zkušenosti z pedagogické praxe). Dále sem řadí *vlastnosti vyplývající z osobnosti učitele, žákova nazírání na výuku, postoje* atd. Vašutová (2001, cit. v Janík, 2005, s. 13-14) vymezuje pojem kompetence jako „receptivní“. Tento pojem má zahrnovat všechny kvality učitele nezbytné k pokrytí celého rozsahu výkonu učitelského povolání. Ty by navíc mělo být možné dále rozvíjet. Do obsahu pojmu řadí *znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti*. Spilková (2004, cit v Janík, 2005, s. 13-14) vymezuje pojem jako soubor schopností a způsobilostí potřebných ke zvládnutí učitelské profese. Ve složkách, které pojem obsahuje, se pak z části shoduje s Vašutovou, a to ve *znalostech, dovednostech a postojích*. Místo zkušeností, které uvádí Vašutová, sem ale Spilková řadí ještě *hodnoty a osobní charakteristiky*.

S ohledem na roli učitele se lze také setkat s pojmem *klíčové kompetence* (Somr a kol., 2013, s 156). Jelikož učitelský svět je tvárný a často se proměňuje, jsou na učitele vyvíjeny značné nároky a tlak. Klíčové kompetence by měly pedagogovi pomoci s vyrovnáním se s tímto faktem a s přizpůsobením se. Mertens, který tento pojem *klíčové kompetence* zavedl, je člení do čtyř skupin.

- *Základní kompetence*: vyjadřuje myšlenkové procesy, které pomáhají zvládat různorodé situace
- *Horizontální kompetence*: neboli získání znalosti, její pochopení a následná schopnost s novým poznatkem pracovat
- *Rozšiřující prvky*: základní znalosti v rámci kultury a dovednosti pro různá povolání
- *Dobové faktory*: neboli nutnost doplňovat nové dobové poznatky a pracovat s nimi (Belz, Siegrist, 2001, cit. v Somr a kol., 2013, s. 157)

Popis kompetencí je někdy také členěn na preskriptivní a deskriptivní. (Janík, 2005, s 15). Preskriptivní členění je výčet kompetencí nutných pro učitele, který se ale neopírá o zkušenost. Deskriptivní přístup by bylo možné označit jako více reálný. Je založen na empirických poznacích a zkušenostech v oboru učitelství, které dávají výčet charakteristik pro dobrého učitele.

Pohled na definici a kategorizace profesních kompetencí učitele je tedy opravdu široký. U nás není tento pojem stále jasně vymezen, ale nejčastější vymezení kompetencí většinou obsahuje znalosti, dovednosti, zkušenosti a někdy navíc ještě postoje, charakteristiku osobnosti, hodnoty a dispozice (Janík 2005, s 14).

2.1.1 Kategorizace profesních kompetencí učitele

S výše uvedenou základní charakteristikou kompetencí učitele pracuje dále i Vašutová (2002, s. 25-26). Kompetence učitele, jak bylo výše zmíněno, označuje za rozvojeschopné. Do zaměstnání by měl tedy pedagog vstoupit se zvládnutým jádrem kompetencí, které bude v průběhu praxe rozvíjet v profesní kompetence. Utváření kompetencí označuje jako *proces profesionalizace*. Jedinec se profesionalizuje díky teoretickému, ale i praktickému vzdělávání jak před zahájením výkonu učitelské profese, tak i během něj. Důležitý pro rozvoj kompetencí je také vliv prostředí např. akademického sboru v době přípravy na profesi a zejména vliv učitelského souboru po nástupu do zaměstnání. Učitel se také musí naučit stále přehodnocovat školní situace a situace společenské, za účelem se jim ve své profesi přizpůsobit. Nakonec pak profesionalizaci pedagoga pomáhá hodnocení jeho samotného, ať už za pomoci sebereflexe, hodnocení žáků nebo jiných učitelů a odborných pracovníků. Profesní kompetence učitele jsou zpravidla členěny do tří kategorií.

- 1) Osobnostní kompetence
- 2) Oborová/předmětová kompetence
- 3) Profesně pedagogická kompetence

Osobní kompetence lze charakterizovat jako zodpovědnost pedagoga za to, že se žáci rozvíjí intelektuálně, morálně, utváří si svůj hodnotový systém a individuální postoje a dále pak za celkové výsledky školy. Pedagog by měl být tvořivý, sám dávat impuls k případným změnám ve škole, sám by měl kriticky myslet a řešit problémy a v rámci školy i spolupracovat s kolegy. Pro profesi pedagoga je důležité, aby svým žákům rozuměl, byl sociálně zdatný, tedy empatický a tolerantní. Důležitý je i všeobecný rozhled. Ačkoli ne každý pedagog nebo budoucí pedagog má tyto kompetence vrozené, lze je získat a dále rozvíjet různými typy vzdělávání.

Oborová/předmětová kompetence se vztahuje k látce, kterou učitel předává. Je nezbytné, aby měl učitel náležitý rozsah vzdělání dle předmětů, které vyučuje, dle stupně, na kterém působí, a typu školy. Navíc by měl pedagog ovládat i metodologické procesy. Nejedná se tedy jen o znalost učiva, ale také o schopnost vlastního zkoumání v daném oboru a následné přenesení nových poznatků do učiva tak, aby mu byli žáci schopni porozumět. Dále pak o zavádění nových postupů a metod ve výuce. Jde tedy o rozvoj jak samotného pedagoga, tak i jeho žáků.

Profesně pedagogická kompetence se vztahuje k souhrnu dovedností v rámci pedagogické vědy, pedagogicko-psychologické a sociálně-psychologické vědy, didaktiky pro učitelovy oborové předměty, filozofie výchovy a etiky nebo školního managementu. Na druhé straně to jsou dovednosti praktické, kterým se pedagog učí v průběhu praxe, patřící k běžným učitelským úkonům. Ty si pedagog postupem času zdokonaluje.

Poměr mezi oborovou kompetencí a kompetencí pedagogickou je celosvětově stále otázkou. Dnes jsou budoucí učitelé vzdělávání více v rámci oborové kompetence na úkor pedagogické. Tento nepoměr narůstá spolu se stupněm, na němž učitelé působí nebo mají působit. Tedy čím vyšší stupeň, tím vyšší kompetence oborová a nižší kompetence pedagogická. Ač k tomuto nepoměru dochází, není pravda, že by pedagog působící na vyšším stupni nepotřeboval kompetenci pedagogickou ovládat v takové míře jako např. učitel stupně prvního. Někdy také dochází k tomu, že je učitel v rámci vzdělávání připravován spíše na působení na akademické půdě, a tak postrádá praktické a v budoucnu využitelné oborové znalosti.

Jeden z možných pohledů na klasifikaci může být kategorizace podle funkce a cílů školy. (Walterová, 2001, cit. v Somr a kol., 20013, s. 159-160)

- Kompetence oborově předmětová – učitel je schopen pracovat s vědeckými poznatky vyučovaného předmětu
- Kompetence psychodidaktická – učitel vytváří příhodné klima pro podporu učení na základě analýzy procesů učení u jednotlivých žáků a celkového klima třídy
- Kompetence komunikativní – učitelova schopnost komunikovat s žáky, s rodiči, pedagogickým sborem a nadřízenými
- Kompetence organizační a řídicí – učitelova schopnost připravit a naplánovat výuku a udržovat systém a řád
- Kompetence diagnostická a intervenční – schopnost diagnostikovat žákovy kognitivní a emoční procesy, příčiny jeho jednání, případné problémy u žáka a způsob, jak mu od nich pomoci
- Kompetence poradenská a konzultativní – učitelovo jednání ve vztahu s rodinou žáka
- Kompetence reflexe vlastní činnosti – schopnost učitele analyzovat vlastní výkony a následná práce s nedostatky

Vašutová (2007, s. 31-33) uvádí čtyřbodové rozřazení sestávající z jedné části z *cílů vzdělávání* a z druhé části z *funkcí školy*. Tento model zobrazuje, že spolu korelují jak čtyři základní funkce školy, tak i čtyři základní cíle, které jsou pak za pomoci kompetencí učitele naplňovány. V případě funkcí školy se jedná o *funkci kvalifikační*. Ta zahrnuje činnost školy, která má připravit žáky na případné budoucí vzdělávání, ať už v rámci dalšího studia na škole, nebo v rámci vzdělávání celoživotního. V tomto případě se jedná o podkategorii *kognitivní*. V druhém případě funkce kvalifikační zahrnuje podkategorickou funkci *profesionalizační*, která má za úkol přípravu žáků na budoucí vykonávání jejich profese. Druhou funkcí školy je *funkce socializační* neboli úkol školy učit žáky druhotné socializaci. Žáci si zde mají za pomoci pedagogů vytvořit správné individuální životní postoje, osobní hodnoty a učit se korektním způsobům chování. Dále plní škola funkci jako místo příležitosti pro utváření nových sociálních rolí. *Funkce integrační* je nezbytná, aby byli žáci připraveni a schopni se začlenit a účastnit se veřejného života a byli připraveni i na život osobní. Čtvrtou funkcí je *funkce personalizační*, ta zajišťuje, že se ke každému žákovi přistupuje individuálně, je respektována jedinečnost každého dítěte a jeho osobitý rozvoj je podporován. Funkce

školy jsou sice stabilní, ale cíle vzdělávání se mění v závislosti na změnách společnosti a jejích potřebách.

Vzdělávací cíle jsou vždy právně ukotvené pro 21. století, je to tzv. Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání. První pilíř *učit se poznávat* zahrnuje připravení jedince na rozvoj jeho schopností a dovedností – naučit žáky se učit. Dalším pilířem je *učit se jednat*. Žák se má naučit jednat samostatně a díky vlastní vůli zasahovat do okolního dění a svého prostředí. Díky třetímu pilíři, *učit se žít společně*, se žáci učí začlenit se do společnosti a zejména být schopní s ostatními spolupracovat. Pokud žáci tento pilíř ovládnou, budou se moci podílet na veřejných událostech a společenských činnostech. *Učit se být* je poslední ze čtyř pilířů a na jeho základě se děti učí porozumět sami sobě, svou osobnost rozvíjet, a to vše v souladu s morálními hodnotami. Jednotlivé funkce, jak bylo již výše zmíněno, lze přiřadit k cílům vzdělávání. (Vašutová, 2002. s 28)

Tabulka č. 2 Cíle vzdělávání a funkce školy

Cíle vzdělávání		Funkce školy
Učit se poznávat	=	Kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními	=	Socializační
Učit se jednat	=	Integrační
Učit se být	=	Personalizační

Zdroj: (Vašutová, 2007, s. 31)

Cíl *učit se vzdělávat* je realizován *funkcí poznávací*. První kompetence, která je nezbytná k uskutečnění cíle i funkce, je **kompetence předmětová**. Ta zahrnuje učitelovy oborové znalosti, ale i znalosti interdisciplinární a ovládání metodologie. **Kompetence didaktická/psychodidaktická** je nezbytná pro hodnocení učební látky z hlediska psychologického. Patří do ní učitelova schopnost analyzovat a hodnotit výuku nebo připravit vyučovací hodinu. **Pedagogická kompetence** se vztahuje zejména k výchově, jejím procesům, prostředkům, podmínkám atd. Učitel s **kompetencí informační a informativní** je obeznámen s tím, jak pracovat s informacemi, jak využívat různé druhy informačních zdrojů, metodikou jejich ověřování a jak s informacemi dále zacházet a předávat je. Schopnost řídit jak školní, tak i mimoškolní aktivity zajišťuje **kompetence manažerská**. Nakonec **kompetence diagnostická a hodnotící** je nezbytná k tomu, aby byl vyučující schopen zhodnotit výsledky studentů, analyzovat úspěchy nebo případné problémy a zjistit, jaké faktory úspěch či neúspěch způsobily (např. styl učení, třídní klima).

Cíl *učit se žít* je naplňován *funkcí socializační*. To zahrnuje další učitelské kompetence. První z nich je **sociální kompetence**. Jedná se zejména o schopnost zvládat

náročné a nečekané situace. Být seznámen se strukturou sociálních vztahů, chápat je a respektovat. Díky tomu pak poznat procesy a klima ve skupině – třídě, která je učiteli svěřena, a tak být schopný ji i řídit. **Kompetence prosociální** zahrnuje umění spolupracovat s ostatními, být solidární a nápomocný těm, kteří pomoc potřebují. Navíc tato kompetence zahrnuje nezbytnou část učitelova povolání – řešení konfliktů. V procesu socializace je nutná komunikace, v případě pedagoga se jedná o komunikaci s žáky, s rodiči a rodinnými příslušníky, s vedením školy, s kolegy a s dalšími nepedagogickými pracovníky. K tomu slouží **kompetence komunikativní**. Poslední kompetencí patřící do této kategorie, je **kompetence intervenční**, ta se vztahuje k výchovné schopnosti učitele, ke schopnosti řešit problémové situace, jako například sociálně patologické jevy nebo zvládání práce s různorodou skupinou žáků (menšiny).

Funkce integrační realizuje vzdělávací cíl učit se jednat. Kompetence učitele, které tuto funkci a cíl plní, jsou čtyři. Jedná se o **kompetenci všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující**. S jejím ovládnutím je učitel schopen pochopit a vysvětlit různé příčiny a následky společenských procesů, historických událostí a souvislostí jak historických, tak současných. Navíc by měl díky této kompetenci pedagog pomoci žákům tyto souvislosti chápat i v globálním měřítku. **Kompetence multikulturní** zajišťuje, že učitel zvládá pomoc se začleněním žáků jiné kultury nejen do třídy, ale i do mimoškolního života. Pomáhá svým studentům respektovat kulturní odlišnosti a sám ke společnému respektu a soužití přispívá. Dále **kompetence environmentální**, z níž vyplývá učitelova povinnost ochrany a učitelova snaha o zlepšení životního prostředí. Nakonec **kompetence proevropská**, jež se zaměřuje na výchovu žáků v uvědomělé evropské občany a na obeznámení žáků s integračními a globalizačními procesy.

Poslední z cílů – *cíl učit se být*, je realizován *funkcí personalizační*. Do této kategorie je zařazována **kompetence diagnostická**, díky níž je učitel schopen rozlišit rozdílné potenciály žáků, případně navrhnout a uskutečňovat příslušný vzdělávací program. **Hodnotící kompetence** zajišťuje, že učitel dovede pomoci žákům s jejich sebereflexí, sebehodnocením a sebepojetím. Třetí kompetence z této kategorie je **kompetence zdravého životního stylu**. Jedná se o schopnost učitele pečovat o své zdraví, o zdraví studentů a za tímto účelem si rozvrhnout volnočasové aktivity a aktivity pracovní. Poslední kompetence je **poradensko-konzultační**. Žáci se mohou na učitele obrátit s problémy například v rozhodování pro budoucí profesi nebo s problémy s učením.

Mnoho z těchto kompetencí zasahuje i do dalších ze čtyř kategorií, ovšem s rozřazením podle nejvyšší míry zastoupení by se jednalo o tuto kvalifikaci.

Jak se ale společnost mění, přibývá kompetencí učitele jako je například *integrace znevýhodněných dětí*, což je v dnešní době palčivá otázka. Mimo jiné bychom sem mohli zařadit i učitelovu kompetenci *posilování prosociálního chování*, jelikož dnes má učitel za úkol pěstovat v dětech také nové a správné morální postoje a ctnosti. Nová kompetence, která se objevila s dobovým pokrokem, je zajisté schopnost učitele *zacházet s technologiemi*, které jsou dnes ve vyučování hojně využívány (Somr a kol., 2013, s. 83). Zvyšování požadavků na to, co by měl učitel ovládat, zmiňuje i Vítečková (2018, s. 36). Tyto nové kompetence spojené s tím, jak se mění nazírání na profesi učitele, by měly být sledovány a dále zprostředkovávány budoucím učitelům.

Existuje mnoho kompetencí učitele a také mnoho teorií, které tyto kompetence kategorizují. Jak se domnívá Švec (2005, s.33), není možné těmito klasifikacemi komplexnost učitelství zcela postihnout. Za účelem jednoduššího rozřazení a alespoň částečného zahrnutí hlavních nezbytných činností učitele vytvořil tři hlavní oblasti kompetencí (psychosomatické, resp. osobnostní, kompetence komunikovat se žáky, kompetence psychodidaktické), které by mohly být nápomocné zejména začínajícím učitelům.

Existují ještě další kompetence, jež přinesla dnešní doba (Somr a kol., 2013, s. 83). Jak uvádí Vítečková (2018, s. 35), mnohé z těchto teorií se doplňují, částečně překrývají nebo se navzájem zpřesňují. Pro náš účel ale postačí tyto tři teorie.

2.1.2 Profesní standard učitele

O právní ukotvení jednoho obecně platného uspořádání profesních kompetencí učitele se snaží *profesní standard*. V tomto případě na kompetence není pohlíženo z hledisek viz uvedených výše (kompetence předmětová, profesně-pedagogická a osobnostní), ale jako na soubor kompetencí s integrujícím charakterem. Stanovení obecného profesního standardu je důležité nejen pro možnost kontroly kompetencí učitele, ale také pro stanovení akreditovaných studijních plánů na školách, které připravují budoucí učitele. Profesní standard tedy napomáhá stanovení obecných kompetencí učitele, díky tomu také její kontrole, což by mělo zajistit vyšší kvalitu učitelů, vyšší platové ohodnocení, a navíc napomáhá se studijním plánem pro přípravné školy pro učitele. (Walterová, 2001, s. 37) Ačkoli u nás tento model není plně funkční, objevují se snahy jej zrealizovat. V roce 2001 přijalo MŠMT ČR návrh modelu, který byl využit i při

definici Zákona o pedagogických pracovnících a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Model je rozdělen do sedmi oblastí kompetencí, z nichž každá obsahuje bližší popis toho, co by měl učitel ovládat.

Kompetence předmětová stanovuje, že učitel musí ovládat látku, kterou vyučuje v příslušné míře dle zaměření školy a stupně, na němž vyučuje. Dále má být schopen převést poznatky z daného vědního oboru do vyučování a propojovat poznatky z jiných oborů a předmětů se svým vyučovacím předmětem. Dovede sám hledat nové informace a umí s nimi samostatně nakládat, a nakonec je schopen převést metodologii poznávání daného oboru do takové formy, aby odpovídala myšlení jeho žáků.

Kompetence didaktická/psychodidaktická uvádí, že učitel má být schopen s ohledem na znalosti psychologické, sociologické a didaktické ovládat strategie vyučování. Ovládá metodologii a díky znalosti individuálních potřeb žáků je schopen žákům výuku přizpůsobit. Je obeznámen s *Rámcovým vzdělávacím programem* pro stupeň, na němž vyučuje, a v tomto kontextu je schopen vytvořit adekvátní vyučovací plán. Dále dokáže hodnotit výkony studentů s ohledem na psychologické aspekty pojící se s hodnocením. Nakonec je schopen pracovat s komunikační technologií za účelem podpory žákovského učení.

Kompetence pedagogická definuje učitele jako člověka, který ovládá výchovu s ohledem na aspekty sociální, psychologické a multikulturní. Učitel se má dále orientovat v soustavách vzdělávání a ve výchovných trendech. Důležité také je, aby učitel respektoval individualitu žáka a podporoval ji jak na půdě školy, tak i ve volnočasových aktivitách. V neposlední řadě pak má učitel znát a respektovat žákovská práva.

Kompetence diagnostická a intervenční sděluje, že učitel je povinen na základě znalostí žáků užívat diagnostické prostředky a určit tak třídní vztahy. Pokud má žák specifické potřeby učení, má být učitel schopen je rozpoznat a přizpůsobit výuku potřebám dítěte. Vyskytnou-li se ve třídě nadaní žáci, je schopen je vést potřebným způsobem. Dále musí učitel odhalit, pokud se ve škole či třídě vyskytuje psychopatologické chování (např. šikana) a tento problém řešit. Učitel si má také udržovat ve třídě kázeň a má dokázat řešit výchovné problémy. Posledním bodem u této kompetence je schopnost učitele přizpůsobit výuku potřebám žáků.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní stanovuje, že učitel má být schopen na základě znalostí svých žáků utvářet příjemné školní a třídní klima. Zná socializační prostředky žáků a je schopen znalosti využít. Je si vědom možných složitých sociálních situací ve škole i mimo ni a je schopen s případnými problémy příslušně

naložit. Pokud se vyskytnou negativní postoje nebo negativní chování žáků způsobené vlivem mimoškolního prostředí (vrstevníci, kamarádi, média či jiní žáci), dovede učitel jednat a problém řešit, jelikož si je vědom možných úskalí způsobených vlivem prostředí. Dále je učitel povinen ovládat pedagogickou komunikaci, efektivně komunikovat a kooperovat s rodiči a měl by být obeznámen s problematikou rodinné výchovy.

Kompetence manažerská a normativní uvádí, že učitel má být obeznámen se zákony a normami vztahujícími se k jeho profesi. Dále si je vědom vzdělávací politiky a dovede adekvátně hodnotit vlastní pracovní výkon. Vyzná se v administrativě spojené s profesí, jako je výkaznictví a evidence žáků a jejich výsledků. Dále má být učitel schopen organizovat akce školy, které ale již nejsou spojeny s výukou. Učitel musí být schopný žáky vést a přizpůsobovat klima ve třídě, aby dopomáhalo k efektivní spolupráci žáků. Nakonec má být učitel schopen realizovat projekty spojené s jinými institucemi, a to místními i zahraničními.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující definuje, že učitel má mít všeobecný rozhled např. v oblasti kultury, ekonomiky, politiky, filozofie, práva a tuto znalost je schopen zprostředkovat i žákům, a tak formovat jejich hodnotový systém a postoje. Učitel se dále chová dle zásad etiky s ohledem na profesi učitele, dovede své povolání reprezentovat a obhájit si své pedagogické postupy. Mimo jiné je také potřeba, aby učitel dovedl spolupracovat s kolegy v učitelském sboru. Na základě hodnocení od dalších osob (studenti, pedagogové, ředitel, rodiče atd.) a za pomoci nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace je schopný sám sebe a své výkony hodnotit. Nakonec jeden velmi důležitý aspekt, a to ten, že učitel se musí soustavně vzdělávat a ve své profesi se zdokonalovat. (Vašutová, 2007, s. 34-37)

Jak bylo již výše zmíněno, pohledů na to, co má učitel ovládat a čeho má být schopen, je mnoho, z důvodu rozsahu této práce nebudou další blíže definovány. Dále budou ale uvedeny teorie, které přináší zajímavý pohled na celou situaci, ovšem z důvodu rozsahu zde nebudou dále rozvedeny. Zmíňme se o Seznamu základních pedagogických dovedností učitele, který uvádí Kyriacou (1996, s. 23), jež je také jedním z možných pohledů na tuto problematiku. Klasifikaci kompetencí učitele uvádí také Švec (1999, cit. v Vašutová 2007). Za zmínku stojí i jeho model, který vytvořil jako možnou inspiraci pro přípravu budoucích učitelů (Švec, 2001, cit. v Somr a kol. 2013, s 160)

3 Charakteristika ideálního učitele

Mnoho studií se věnuje vymezení standardů učitele či jiných nutných kompetencí, které mají být pro vykonávání učitelské profese nezbytné. S vývojem doby a společnosti se tyto požadavky samozřejmě mění. V dnešní době se požadavky na ideálního učitele často velmi odklánějí od reálných požadavků, které je pro člověka možné splnit. Jak je možné si povšimnout z výše vypsanych kompetencí a požadavků na učitele, různých teorií a kritérií je opravdu mnoho a pro učitele může být složité si nejen vybrat ze všech možností, ale také dané požadavky splnit (Průcha, 2002, s. 60). Vašutová (2007, s. 7) uvádí, že být učitelem znamená, že pedagog přijme svou zodpovědnost za to, že právě on buduje budoucí generaci, kterou musí nejen vzdělat, ale také připravit na další životní situace. Nicméně být dobrým učitelem znamená ještě o mnoho více. Musí zvládat vyučovací strategie, odolávat stresu z povolání, mít schopnost jednat s jedinci ve škole i mimo ni, zvládat pedagogické problémy, být schopen žákům pomoci a poradit s učením, komunikovat a spolupracovat s rodiči, být schopný se přizpůsobit a vytvářet nové věci, vyžadovat po žácích tolik, aby pro ně bylo učení výzvou a ve stanovených pravidlech neustupovat, umět se vcítit do pocitů žáků a díky tomu je tolerovat a umět spolupracovat s ostatními. Výběr charakteristiky ideálního učitele je ale individuální činnost a každý si musí své priorit stanovit sám. Dobrým učitelem se ale každý jedinec stává v průběhu celého života a jedná se o nekonečný proces hodnocení vlastní činnosti a jejích výsledků a zdokonalování se a vzdělávání sebe sama.

Ačkoli se mnozí odborníci zabývali a zabývají sestavením jednotného standardu, není mnoho studií o tom, jak vidí ideálního učitele žáci a jaké kompetence by měl mít učitel podle nich. Naštěstí se v dnešní době začíná několik studií na toto téma objevovat. Jedním z odborníků, kteří tuto problematiku zkoumají, je Václav Holeček (1997, cit. v Průcha, 2002, s. 60-61). Ten provedl průzkum u žáků středních škol za pomoci *australské posuzovací škály*. Dotazník se sestává z 25 položek/otázek vztahujících se ke konkrétnímu učiteli. Žáci pak učitele hodnotí pomocí pětibodové škály. Oblasti, na které je dotazník zaměřen, jsou: *Osobnostní vlastnosti učitele* (charakter, temperament, vůle, spravedlnost), *didaktické schopnosti* (metodika a odbornost, dobrý výklad, zájem o předmět, motivace) a *pedagogicko-psychologická kritéria* (takt, dovednosti sociálně-pedagogické, hodnocení, vztahy s žáky). Žáci si měli vybavit konkrétního učitele, jeho hodiny, ale i chování mimo vyučování a školu a podle toho pak hodnotit. Z výsledků dotazníku lze sestavit kritéria pro ideálního učitele. Ideální učitel by měl podle studie být

přátelský, spravedlivý, schopný naučit, nezesměšňovat, nikoho nepodrážet, vytvářet dobrou atmosféru atd. Zajímavostí, která vyšla díky výzkumu najevo, je to, že žáci od učitele chtějí, aby byl přiměřeně dominantní. Žáci kladli důraz na to, aby učitel zjednal ve třídě klid, kázeň a pořádek. Tento výsledek potvrdil i výzkum Stanislava Bendla (2001, cit. v Průcha, 2002, s. 61). Z jeho výzkumů vyplynulo, že žáci po učiteli požadují, aby byl *přísný*, ale *laskavý* a aby jeho styl výuky *dokázal zaujmout*. Mnozí byli nespokojení s kázní ve třídě nebo ve škole a přáli si, aby byli učitelé přísnější, ale zároveň aby měli žáky rádi. Pro žáky bylo také důležité, aby učitel vystupoval sebevědomě a dokázal je zaujmout například díky dobrému humoru. (Průcha, 2002, s. 60-61)

Když Holeček (2014, s. 99) zkoumal úspěšného učitele z pohledu žáků, rozdal dotazníky na školy základní a následně i na školy střední. Z výsledků bylo zjištěno, že pohled na úspěšného učitele se u žáků velice mění. V nižších ročnících je dle žáků úspěšný učitel ten, který se těší všeobecné oblibě, často díky tomu, že ve výuce není náročný. Na školách středních pak naopak uváděli, že takový učitel je neúspěšný, jelikož je nic nenaučil a nijak je dále neinspiroval. Z toho vyplynulo, že ideálního učitele je dítě často schopné posoudit až zpětně po určité době.

4 Charakteristika vývojových období žáků ve vztahu k realizaci výzkumu

Jelikož se praktická část této práce zaměřuje na žáky prvního a druhého stupně, bude v dalších kapitolách blíže popsáno pouze období mladšího školního věku a pubescence.

4.1 Mladší školní věk

Jak uvádí Hříchová (2000, s. 50.) období mladšího školního věku je značně ovlivněno vstupem dítěte do školy, jelikož tím se jeho společenská role začíná proměňovat. Žákovi spolu s novou rolí vyvstávají i nové povinnosti. Musí se naučit přizpůsobovat se okolnostem a velkou změnou je nový vztah k autoritě učitele.

Významné změny začínají v oblasti motoriky. Zatímco ve věku předškolním se rozvíjí hlavně hrubá motorika, s přechodem do školy si dítě zlepšuje motoriku jemnou (psaní, kreslení). Dále mají děti potřebu aktivní činnosti a pohybu, což by jim mělo být také v odpovídající míře dopřáno.

S nástupem učení se výrazně rozvíjí i kognitivní funkce. Myšlení dětí je na úrovni konkrétních logických operací, což znamená, že chápou některé základní logické zákonitosti a jsou schopni je respektovat. Nejsou ale schopni abstrakce. Vágnerová (1977, cit. v Hříchová 2000, s. 51) uvádí, že zatímco v předchozím stádiu je dítě schopné soustředit se pouze na jednu konkrétní vlastnost pozorovaného objektu, v mladším školním věku si uvědomuje i další aspekty, například je schopné vnímat tvar, barvu i velikost objektu. Dále chápe podstatu konkrétní skutečnosti a rozezná ji i v různých případech. Třetí změnou pak je, že dítě chápe oboustrannost některých logických operací ($1+2=3$, ale i $3-2=1$). Žák je schopný se soustředit na učivo záměrně, fantazijní představy začínají ustupovat a žák se soustředí na realitu. Realističnost se projevuje i v dětských kresbách, které více odpovídají skutečnosti. Proto se období mladšího školního věku nazývá „*realistickým obdobím*“. Další schopnost, kterou žák rozvíjí, je schopnost řečová. V průběhu tohoto období se slovní zásoba až zdvojnásobí. Pro žáka na prvním stupni je velmi důležité ocenění. Začíná si uvědomovat své schopnosti, ale také je často porovnáván s ostatními, což vyvolává potřebu kladného ohodnocení. To by se mělo dostat v adekvátní míře všem žákům, jelikož na jeho základě se dále formuje sebepojetí dítěte.

Na emoční úrovni se city dítěte více ustálí a jsou trvalejší, přesto zůstávají mělké. Rozvíjí se vyšší city jako např. morálka. Začínají si uvědomovat vlastní prožitky. Nálada

převažuje spíše optimistická, dítě už není zcela egocentrické a také začínají své pocity z části regulovat.

4.2 Pubescence

Období pubescence je velmi bouřlivý věk a značné změny, které dítě prožívá, jsou psychické i fyzické. Dochází k tělesnému zrání, vyvíjí se pohlavní orgány, dochází ke změnám vzhledu (vousy, svaly, vlasy, ochlupení atd.). Pubescence je období, kdy se dítě stává dospělým a přechází od závislosti na ostatních k nezávislosti. S tím souvisí i vzdorovitost vůči autoritám, za účelem zdůraznění osamostatnění. Z tohoto důvodu bývá období označováno jako *druhé období vzdoru*. Další změna, která probíhá, je změna motivace, jelikož ustupuje motivace vnější a žák je poháněn vnitřní motivací. Pubescent hledá své místo ve společnosti, utváří si vlastní identitu a hodnotový systém. Erikson toto období označuje právě jako *období hledání vlastní identity*, přičemž selhání v dětství vyvolává pochybnosti a pocity nejistoty. Na utváření identity se podílí sebepojetí, které v pubescenci ze značné části vychází z vnímání vlastního těla, tedy zda se jedinec cítí atraktivní. Pro pozitivní přijetí sebe sama je dále důležité, aby byl kladně přijímán svými vrstevníky. Jelikož rodiče a dospělí již nejsou pro pubescenta autoritou, neformální autoritou se stávají právě vrstevníci. Ti naplňují do velké míry i potřebu intimity a citového naplnění. V posuzování sebe i světa jsou pubescenti velmi kritičtí. Snaží se nevyhovující věci kolem sebe změnit a nepřipouští kompromis za žádných podmínek, což je označováno jako *pubertální radikalismus*.

V oblasti emocí je pubescence velmi bouřlivé období, bývá označováno jako *období vulkanismu*, tedy období hněvu a bouří. Jedinci mají sklony k labilitě a jednají v afektu. Pubescenti bývají často podrážděni, jejich emoce jsou spíše negativní, často reagují neadekvátně a jsou velmi citliví, a to zejména na kritiku. Protichůdné pocity se mohou často a rychle střídat. Nezřídka se objevují komplexy, které pramení právě ze zvýšené lability v tomto období. Nejsou příliš schopni své bouřlivé emoce ovládat a prožívají je velmi intenzivně.

V oblasti kognitivních funkcí dochází také ke značnému posunu. Žáci přestávají být vázání na konkrétní příklady a jsou již schopni užívat plně logických operací a přemýšlet abstraktně. Do procesu myšlení vstupují fantazie a imaginace, což zapříčiňuje tzv. *pubertální snění*, ale i např. originalitu v oblasti tvorby. Myšlení pubescentů je tvořivé, pružné. Přemýšlí již systematicky a vyvozují závěry vzhledem k okolnostem.

Často vymýšlí nové hypotézy, které následně v praxi ověřují. V období pubescence je rozvoj myšlení značný a blíží se ke svému vrcholu. (Hříchová, 2000, s. 52-55, 57)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Práce si klade za cíl stanovit charakteristiku ideálního učitele z pohledu respondentů – žáků prvního a druhého stupně základních škol. Dále pak určit, zda se představa ideálního učitele liší v závislosti na věku, tedy u žáků pátého ročníku stupně prvního a devátého ročníku stupně druhého a zda se liší v závislosti na pohlaví respondenta. Informace získané z dotazníkového šetření pak budou porovnány s informacemi z odborných publikací, kterým se práce věnovala v teoretické části.

Na základě výše formulovaných cílů stanovuji pro realizaci výzkumu následující výzkumné otázky:

- Zda, a do jaké míry se liší pohled na ideálního učitele v mladším a starším školním věku?
- Zda, a do jaké míry se liší pohled na ideálního učitele u dívek a chlapců?
- Jaké kategorie charakterizující ideálního učitele budou respondenty označovány jako klíčové?

6.1 Výzkumné předpoklady

Práce si klade za cíl stanovit charakteristiku ideálního učitele z pohledu respondentů – žáků prvního a druhého stupně základních škol. Dále má určit, zda se představa ideálního učitele liší v závislosti na věku, tedy u žáků stupně prvního a stupně druhého. Informace získané z dotazníkového šetření budou porovnány s informacemi z odborných publikací, kterým se práce věnovala v teoretické části. Vzhledem k formulovaným cílům a otázkám je výzkum založen na kvantitativním metodologickém postupu, kdy pro ověření stanovených výzkumných otázek jsou stanoveny následující výzkumné předpoklady:

- *Spravedlnost*
 - Na základě výše zmíněného výzkumu Holečka (2014) předpokládám, že pro žáky bude důležitá spravedlnost učitele.
 - Dále lze předpokládat, že starší respondenti budou tuto spravedlnost uvádět častěji než mladší žáci.

- *Autorita*
 - Na základě výše zmíněného tvrzení Hříchové (2000) předpokládám, že respondenti starší věkové kategorie budou u ideálního učitele uvádět autoritu častěji jako klíčovou vlastnost než respondenti mladšího školního věku.
- *Vztah autority učitele a přístupu k žákům*
 - Na základě výše zmíněného zjištění Bendla (2001) předpokládám, že žáci budou preferovat učitele, který je přísný, ale k dětem je zároveň laskavý.
- *Znalosti učitele*
 - Dle Holečkových (2014) zjištění předpokládám, že žáci nižšího stupně budou méně lpět na vyšší míře prezentování odborných znalostí učitele, ale bude pro ně důležité, aby učitel zajímavě vyučoval. Žáci druhého stupně budou více požadovat učitele, který učivo ovládá do hloubky.
- *Výuková metoda*
 - Na základě tvrzení Hříchové (2000) se domnívám, že mladší žáci budou preferovat spíše aktivnější styl výuky (formou her atd.) než pasivní přijímání znalostí.
- *Řešení problému*
 - Předpokládám, že respondenti mladšího školního věku budou více akceptovat učitelovy přímé intervence do řešení situací ve třídě.
- *Zájem učitele*
 - Respondenti mladšího školního věku budou častěji označovat potřebu osobního zájmu učitele o jejich osobu jako klíčovou než žáci staršího školního věku.

7 Metodologie

7.1 Východiska výzkumu

Sběr dat pro ověření formulovaných výzkumných předpokladů byl založen na dotazníkovém šetření. Dotazník byl sestaven zejména z uzavřených otázek s několika možnými odpověďmi. Respondenti měli za úkol označit možnost, která nejlépe odpovídá jejich mínění. Dvě z otázek byly otevřené, ačkoli značně omezené v možnostech reakcí (žáci měli možnost uvést pouze 3 vlastnosti učitele). Uzavřeností otázek bylo zamezeno přílišné diverzitě odpovědí, která by mohla zapříčinit nejasné vyhodnocení. Dotazník byl ve vztahu k výzkumným otázkám a předpokladům rozdělen na tři části, a to na část o *oblíbeném učiteli*, *neoblíbeném učiteli* a *obecné otázky* nevztahující se ke konkrétní osobě učitele. Části o oblíbeném a neoblíbeném učiteli byly zaměřeny na konkrétní osoby, které si respondent pod daným pojmem představil, aby došlo u dětí k vyšší míře konkretizace odpovědí. Otázky z těchto dvou sekcí (oblíbený učitel, neoblíbený učitel) byly shodné, aby bylo možné je následně porovnat. Součástí obecných otázek byl úkol, kde měli respondenti sestupně seřadit vlastnosti učitele podle důležitosti. Dotazník byl konstruován na základě informací z teoretické části, zejména z kapitol: kompetence a standard učitele, požadavky na učitele a autorita učitele. Z důvodu nízkého věku respondentů byla jazyková stránka dotazníku neodborná, spíše prostá, u některých otázek byly uvedeny příklady pro lepší pochopení.

7.1.1 Charakteristika výzkumného souboru

Dotazníky byly administrovány do dvou základních škol, jedné v Českých Budějovicích a druhé v Boršově nad Vltavou. Ve škole českobudějovické byli dotazováni žáci devátých tříd. Ve škole boršovské, jež je školou pouze s 1. stupněm, byl dotazník dán do tříd pátých. Při výběru ročníků, do kterých byly dotazníky umístěny, byl zohledňován zejména obecný vývoj dítěte v daném věku. U žáků pátých tříd jsem předpokládala samostatnost v úvahách o učiteli, ale též schopnost vybavit si vlastnosti, které pro ně na konci prvního stupně ZŠ jsou srozumitelné. Devátá třída byla zvolena z důvodu co nejdelšího rozptylu mezi věkovými kategoriemi respondentů. Žáci se již nachází ve vývojovém období pubescence, čímž se mění mnoho aspektů jejich osobnosti, a proto se domnívám, že by mohlo docházet i ke změně preferencí a požadavků na osobnost učitele. Zároveň žáci neprošli přestupem na novou školu, v tomto případě školu střední, která žákům zpravidla přináší velké změny v mnoha oblastech vývoje.

7.1.2 Organizace výzkumu

Z důvodu mimořádných vládních opatření a nemožnosti přítomnosti cizích osob na školách byl dotazník předán pouze na recepci škol, a tudíž nebylo možné s žáky více interagovat a pozorovat jejich chování při vyplňování dotazníků nebo zodpovídat dotazy o nejasnostech. Vyučující, kteří rozdávali dotazníky, dostali instrukce, aby si respondenti při vyplňování dotazníku představili svého oblíbeného a neoblíbeného učitele a na základě zkušeností s ním dotazník vyplnili. Ačkoli nebylo možné se vyplňování účastnit, z boršovské školy jsem přesto dostala od učitelů zpětnou vazbu. Respondenti k dotazníku přistupovali zodpovědně a nevyvstaly téměř žádné nejasnosti. Některým z nich přišla část o neoblíbeném učiteli těžší, jelikož takového učitele nemají. Tudíž si představili učitele, který je pro ně pouze méně oblíbený než ostatní, nebo si představili, jakého učitele by na výuku nechtěli. Nad poslední částí žáci strávili nejvíce času, jelikož bylo pro respondenty obtížné seřadit vlastnosti učitele dle důležitosti. Dotazníky byly do boršovské školy dány poslední týden v září 2020 a jejich vyplnění trvalo čtyři dny, přičemž jedna třída vyplnila dotazníky do druhého dne. Do školy v Českých Budějovicích byly dotazníky doneseny první týden v říjnu 2020 a jejich vyplnění trvalo dva dny. Jelikož byl zakázán zpěv při hudební výuce, bylo možné je v této hodině rozdat s menšími ztrátami na probrané látce. Bylo plánováno, že v případě nedostatečného materiálu budou dotazníky rozdány i do tříd čtvrtých a osmých. Nicméně dva dny poté, co byly dotazníky vyzvednuty ze školy budějovické, byla zde prezenční výuka druhého stupně ukončena z důvodu výskytu covidu-19. Další šetření zde tudíž nebylo možné. Následně se zavíraly i druhé stupně dalších škol.

7.1.3 Popis metody

7.1.3.1 Kvantitativní výzkum

Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum se vyznačuje tím, že pracuje s respondenty s větším odstupem, výsledky je možné zobecnit a následně převést do číselných hodnot. Výsledky šetření by mělo být možné vysvětlit (proč daný jev vznikl, k jakým změnám u zkoumaných jevů došlo). Kvantitativní výzkum zjišťuje četnost zkoumaných jevů, což je dále možné převést do číselné podoby a výsledky díky tomu mezi sebou snadněji porovnávat a dále s nimi pracovat. Výsledky je pak možné jednodušeji interpretovat. Pro kvantitativní zkoumání není nutný kontakt respondentů s výzkumníkem, tudíž je jednodušší udržet si odstup a nestranné

vyhodnocení. Dalším znakem je obecnost. Výsledky kvantitativní metody by mělo být možné zobecnit, proto je příhodné vybírat zkoumané respondenty co nejvíce náhodně, ale zároveň, aby odpovídali oblasti zkoumaného jevu (náhodní studenti gymnázia). Na rozdíl od kvalitativního výzkumu kvantitativní se zaměřuje na ověřování, vyvracení a zkoumání již existujících teorií. To činí na základě předem stanovené hypotézy, která se ověřuje právě výzkumem (Gavora, 2010, s 35-36). Při kvantitativním šetření je nezbytné stanovení výzkumného problému, který je trojího typu. *Deskriptivní*, který problém nebo jev popisuje či zjišťuje jeho existenci. Druhý typ je *relační*, který zkoumá, zda je mezi dvěma a více jevy spojitost a jak silná tato spojitost je. Při zpracování získaných dat je pak využíván korelační koeficient, ten je vypočítán mezi všemi jednotlivými činiteli a následně dosazen do tabulky, která vztahy přehledně zobrazí. Poslední typ je *kauzální*. Tímto typem je hledána příčina, která vedla k určenému důsledku. Při šetření jsou vytvořeny nejméně dvě skupiny, k nimž se liší přístup výzkumníků v jednom daném zkoumaném jevu. Ostatní nezkoumané podmínky zůstávají stejné. Tím je následně zjištěna příčina daného jevu (Gavora, 2010, s. 53-55).

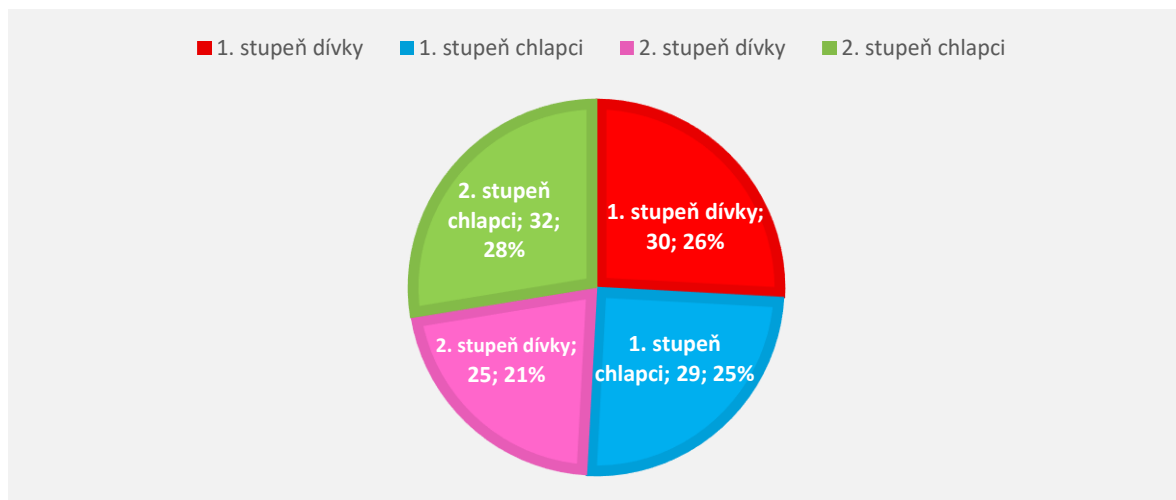
Pro tuto práci byl zvolen *kvantitativní – deskriptivní* výzkum. Na základě poznatků z odborných publikací, ze kterých práce čerpala v teoretické části, byl sestaven dotazník. Ten byl ve vztahu k výzkumným otázkám a předpokladům rozčleněn na tři části. První část zkoumala, jaký je *oblíbený učitel* respondentů, druhá část se zaměřovala na *neoblíbeného učitele* a třetí část zkoumala *obecné preference* žáků. Dotazník byl distribuován fyzickou formou do škol, aby byla zaručena jeho stoprocentní návratnost. Díky dohledu pedagogů nedocházelo k nedbalým odpovědím. Díky zodpovězeným dotazníkům by mělo být možné zmapovat klíčové vlastnosti ideálního učitele.

7.1.3.2 Výzkumná metoda

Výzkumná metoda je činnost, kterou jsou v praxi získávána data výzkumu. Nejužívanější metody výzkumu jsou pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza testu a experiment. (Gavora, 2010, s 85). Pro tuto práci byla zvolená metoda dotazníku. Dotazník je písemný dokument, který se sestává z otázek (Gavora, 2010, s 121). Jak bylo již výše zmíněno, dotazník byl rozdělen na tři hlavní okruhy, a to *oblíbený učitel*, *neoblíbený učitel* a na *obecné otázky*, jejichž součástí bylo i seřadit sestupně kompetence učitele dle vlastních preferencí. Oddíly o oblíbeném a neoblíbeném učiteli měly shodné otázky, z nichž většina byla uzavřená, jedna pak byla polouzavřená. Výzkumu se celkem účastnilo 116 respondentů. Na prvním stupni v pátých třídách bylo

dotázáno 59 respondentů, z čehož 30 bylo dívek a 29 chlapců. Na stupni druhém se výzkumu zúčastnilo 57 respondentů, a to 32 chlapců a 25 dívek.

Graf č. 1: Rozložení respondentů výzkumu ($n_i=116$), ($f_i=100\%$)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

7.1.4 Analýza výzkumu

7.1.4.1 Oblíbený učitel

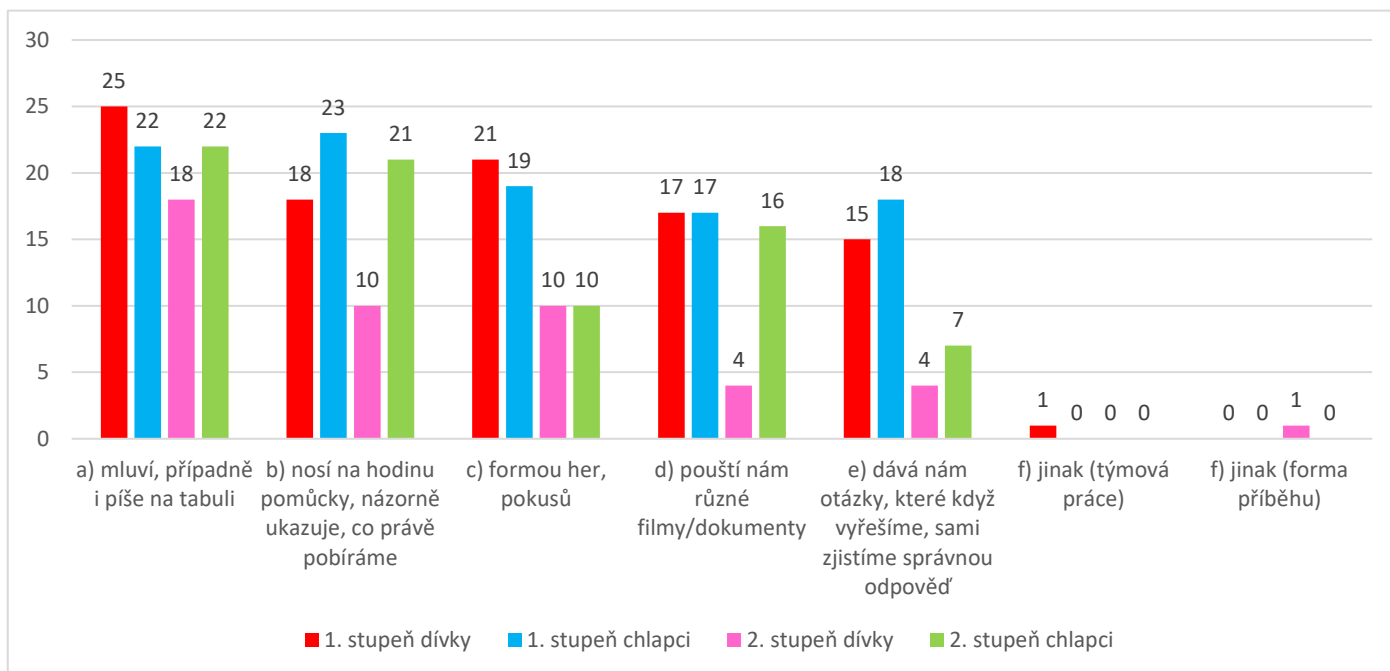
První část dotazníku byla věnována oblíbenému učiteli. První otázka se zabývala způsobem, jakým daný učitel vysvětluje učivo. Zde bylo možné zvolit více odpovědí.

Tabulka č. 3 Odpovědi na otázku č. 1: Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapi	celkem
a) mluví, případně i píše na tabuli	25	22	18	22	47	40	43	44	87
b) nosí na hodinu pomůcky, názorně ukazuje, co právě pobíráme	18	23	10	21	41	31	28	44	72
c) formou her, pokusů	21	19	10	10	40	20	31	29	60
d) použít nám různé filmy/dokumenty	17	17	4	16	34	20	21	33	54
e) dává nám otázky, které když vyřešíme, sami zjistíme správnou odpověď	15	18	4	7	33	11	19	25	44
f) jinak (týmová práce)	1	0	0	0	1	0	1	0	1
f) jinak (forma příběhu)	0	0	1	0	0	1	1	0	1

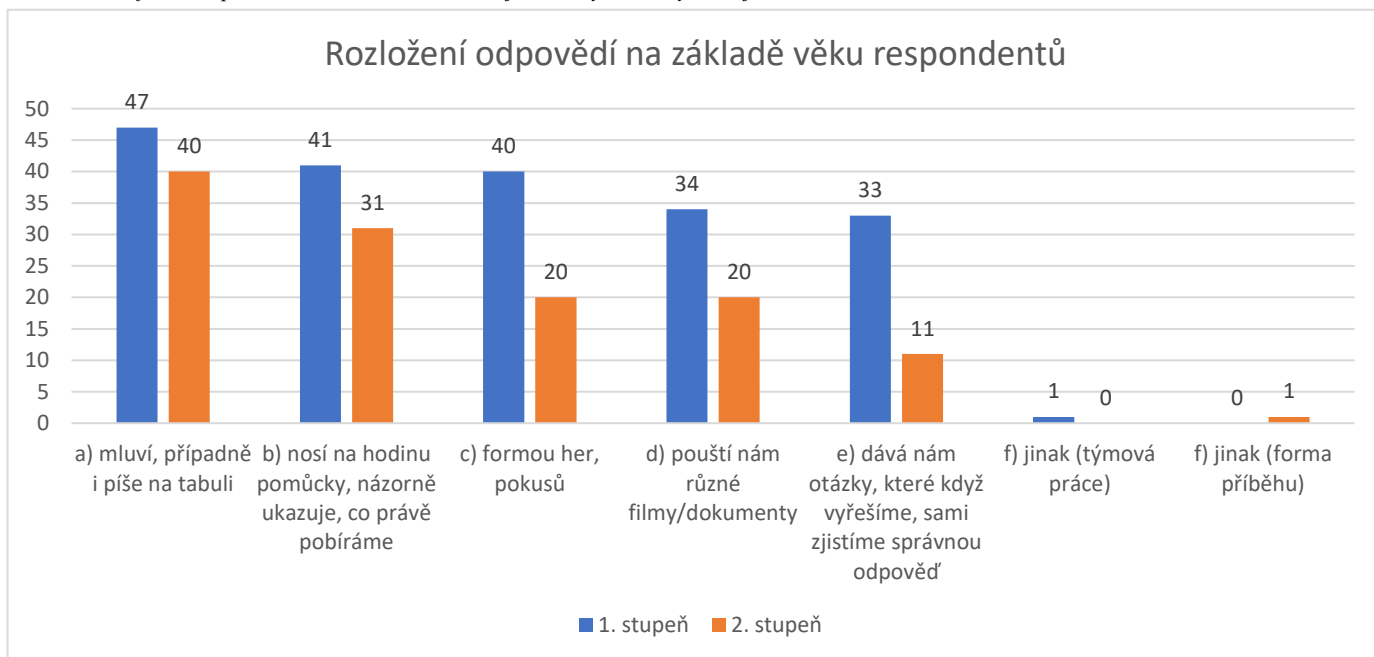
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 2 Odpovědi na otázku č. 1: Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 3 Odpovědi na otázku č. 1: Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo? ni=116



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Z výsledků šetření vyplývá, že nejčteněji volená byla první odpověď (*učitel mluví a píše na tabuli*), druhá nejčastější byla metoda názorná s různými pomůckami (*nosí na hodinu pomůcky, názorně ukazuje, co právě probíráme*), následně metoda *formou her a pokusů*, která nese nižší hodnotu s rozdílem jednoho bodu. Stejný rozdíl je pak mezi čtvrtou nejčastější odpovědí (*pouští nám různé filmy/dokumenty*) a pátou (*dává nám otázky, které když sami vyřešíme, zjistíme správnou odpověď*). Dvakrát se vyskytla poslední odpověď, kde mohli respondenti dopsat metodu, která v dotazníku nebyla zmíněna. Jednou se jednalo o metodu *týmové práce*, druhá odpověď byla *vyprávění učiva jako příběhu*. Dle četnosti odpovědí na otázky také vidíme, že respondenti často volili více než jednu odpověď. Na prvním stupni to bylo 49 žáků, na druhém stupni 44, přičemž na prvním stupni se jednalo zejména o tři a více odpovědí. Na stupni druhém volili žáci zpravidla dvě až tři odpovědi. Výraznější rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek vidíme na druhém stupni. Chlapci více preferují učitele, jejichž učební metody jsou *názorné ukázky, pouštění dokumentů či filmů a samostatné nalezení správné odpovědi*.

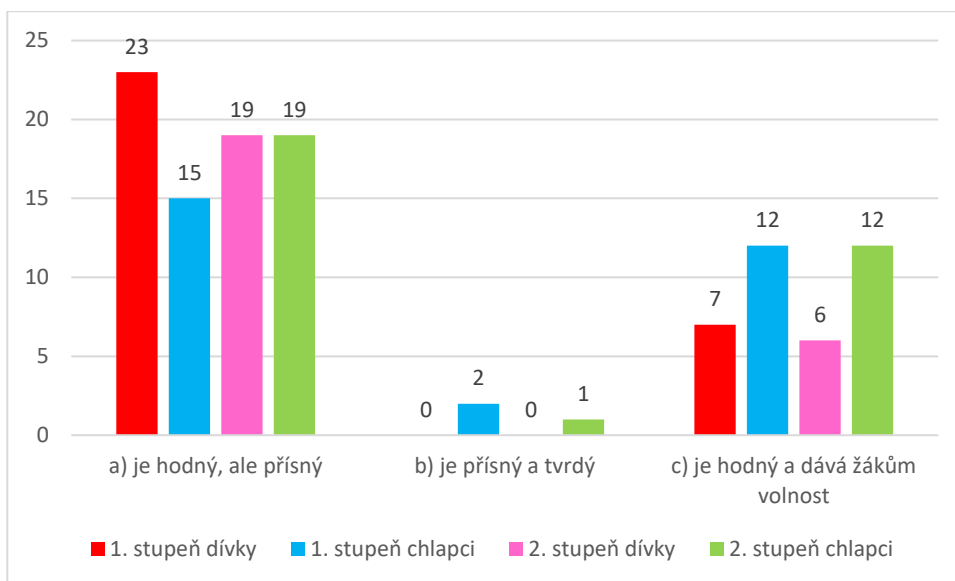
Druhá otázka se týkala přístupu učitele k žákům, tedy i míry uplatňované autority. Zde žáci vybírali ze tří odpovědí pouze jednu možnou.

Tabulka č. 4 Odpovědi na otázku č. 2: Můj oblíbený učitel se na hodinách k žákům chová... (ni=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) je hodný, ale přísný	23	15	19	19	38	38	42	34	76
b) je přísný a tvrdý	0	2	0	1	2	1	0	3	3
c) je hodný a dává žákům volnost	7	12	6	12	19	18	13	24	37

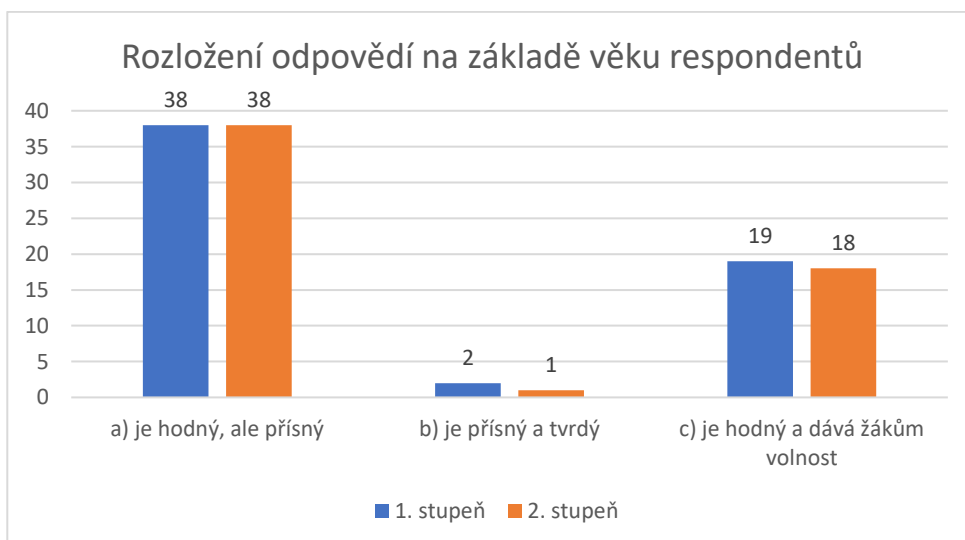
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 4 Odpovědi na otázku č. 2: Můj oblíbený učitel se na hodinách k žákům chová... (ni=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 5 Odpovědi na otázku č. 2: Můj oblíbený učitel se na hodinách k žákům chová... (ni=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

U druhé otázky je velmi patrný rozdíl v rozložení odpovědí. Nejčastější odpověď respondentů byla, že jejich oblíbený učitel je *hodný, ale přísný*, tu zvolilo 76 respondentů. Druhá možnost (*je přísný a tvrdý*) byla zvolena pouze 3 respondenty, a to pouze chlapci (2 na prvním stupni, 1 na druhém stupni). Poslední možnost, že je učitel *hodný a dává žákům volnost* zvolilo 37 respondentů. Poslední možnost volili zejména chlapci. Rozdíly mezi věkovými kategoriemi se zde nevyskytly.

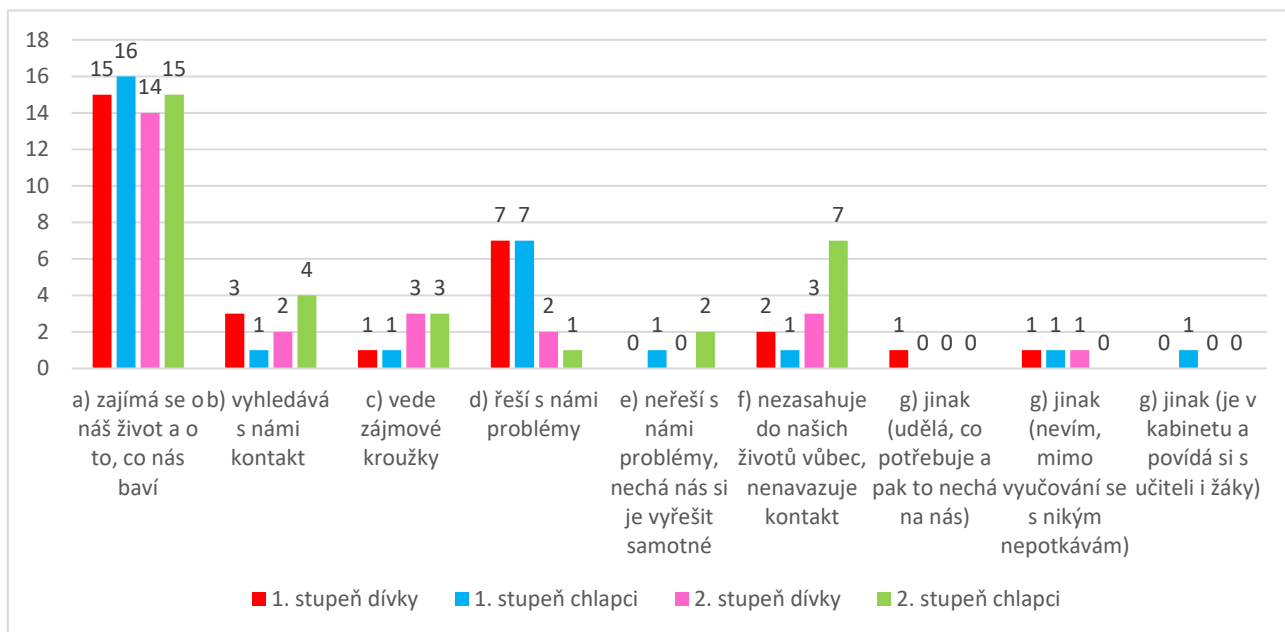
Třetí otázka se zaměřuje na to, zda učitel navazuje kontakt s žáky i mimo vyučování, případně jakým způsobem. Zde respondenti vybírali ze sedmi odpovědí, přičemž do poslední mohli doplnit možnost, která nebyla uvedena.

Tabulka č. 5 Odpovědi na otázku č. 3: *Jak se můj oblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny?* (n= 116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapi	celkem
a) zajímá se o náš život a o to, co nás baví	15	16	14	15	31	29	29	31	60
b) vyhledává s námi kontakt	3	1	2	4	4	6	5	5	10
c) vede zájmové kroužky	1	1	3	3	2	6	4	4	8
d) řeší s námi problémy	7	7	2	1	14	3	9	8	17
e) neřeší s námi problémy, nechá nás si je vyřešit samotné	0	1	0	2	1	2	0	3	3
f) nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt	2	1	3	7	3	10	5	8	13
g) jinak (udělá, co potřebuje a pak to nechá na nás)	1	0	0	0	1	0	1	0	1
g) jinak (nevím, mimo vyučování se s nikým nepotkávám)	1	1	1	0	2	1	2	1	3
g) jinak (je v kabinetu a povídá si s učiteli i žáky)	0	1	0	0	1	0	0	1	1

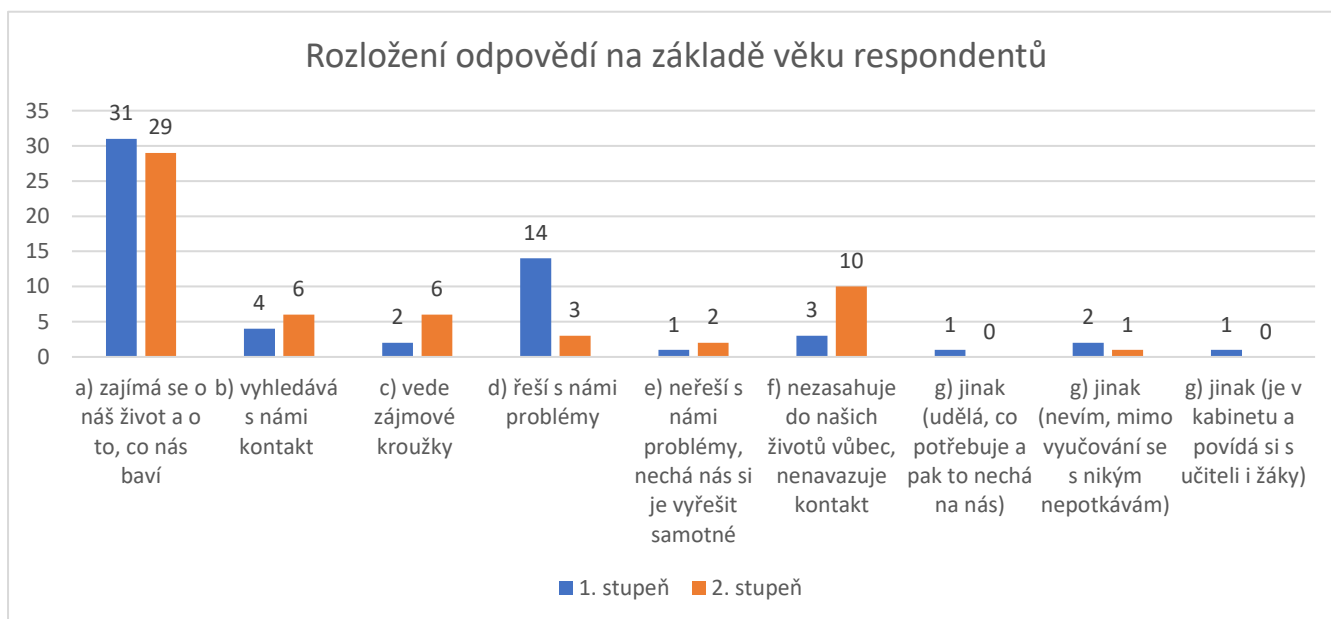
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 6 Odpovědi na otázku č. 3: Jak se můj oblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny? (n= 116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 7 Odpovědi na otázku č. 3: Jak se můj oblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Z výsledků šetření vyplývá, že nejčastěji volená odpověď byla, že se učitel mimo vyučování *zajímá o život žáka a o to, co jej baví*. Rozdíly v odpovědích jsou patrné u čtvrté odpovědi (*řeší s námi problémy*), již zvolilo výrazně více žáků prvního stupně než žáků stupně druhého. Preference nevstupování do problému je patrná také díky šesté odpovědi (*nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt*), kterou zvolilo 7 hochů a tři dívky druhého stupně, tedy 10 respondentů staršího školního věku. Na prvním stupni byla tato možnost zvolena pouze 3 respondenty. V poslední odpovědi, kde měli

respondenti možnost doplnit chybějící přístup učitele, 1 z dívek na prvním stupni uvedla, že vyučující vyřeší, co potřebuje a zbytek nechá na žácích. Že se mimo vyučování se s nikým příliš nestýkají, a proto si nejsou jisti uvedli 1 hoch a 1 dívka na prvním stupni. Stejně odpověděla i 1 z dívek druhého stupně. Odpověď, že vyučující sedí v kabinetu a povídá si s tím, kdo je v jeho blízkosti (s učiteli i žáky), uvedl 1 chlapec na prvním stupni.

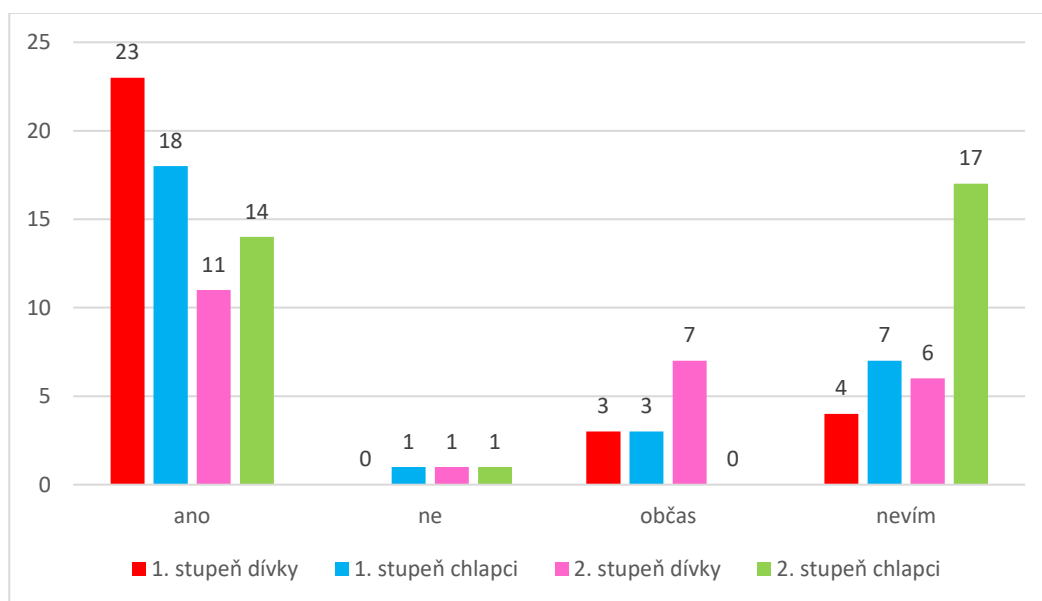
Otázka číslo 4 se vztahovala k přístupu učitele ke školním akcím, tedy zda a do jaké míry se akcí účastní. Respondenti mohli volit jednu ze čtyř uzavřených možností.

Tabulka č. 6 Odpovědi na otázku č. 4: Chodí můj oblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
ano	23	18	11	14	41	25	34	32	66
ne	0	1	1	1	1	2	1	2	3
občas	3	3	7	0	6	7	10	3	13
nevím	4	7	6	17	11	23	10	24	34

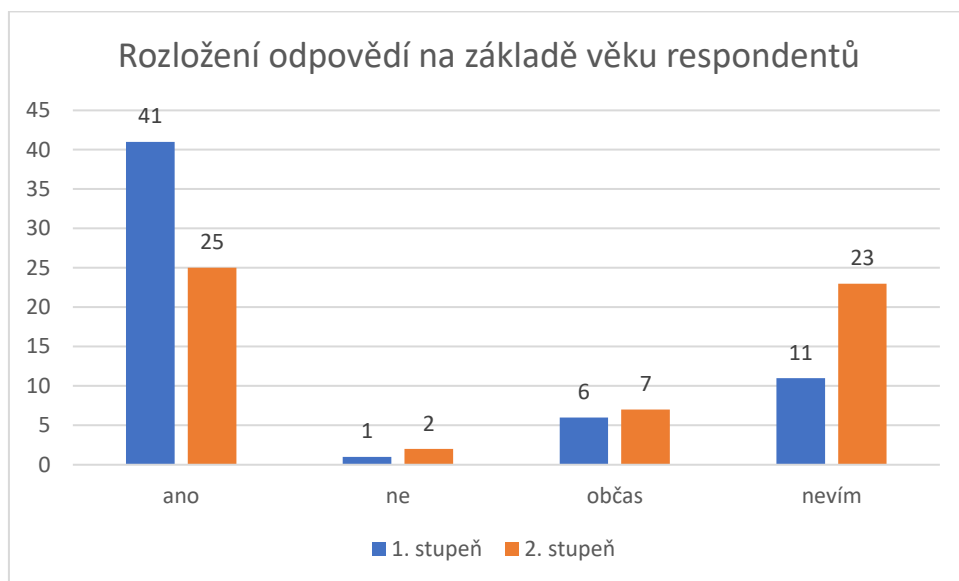
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 8 Odpovědi na otázku č. 4: Chodí můj oblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 9 Odpovědi na otázku č. 4: Chodí můj oblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Z průzkumu je jasně patrné, že učitel preferovaný respondenty je takový, který se angažuje i v mimoškolní práci. Z celkového počtu (116 respondentů) 34 žáků neznalo odpověď na otázku (*nevím* – zda učitel navštěvuje akce). Zbývajících 66 respondentů preferuje vyučujícího, který mimoškolní akce navštěvuje, 13 respondentů zvolilo možnost, že jejich oblíbený učitel akce navštěvuje pouze *občas* a jen 3 respondenti zvolili druhou možnost (*ne* – nenavštěvuje akce). Žáci prvního stupně volili první odpověď (*ano* – navštěvuje akce) výrazně častěji. Zatímco tuto možnost zvolilo pouze 25 respondentů staršího školního věku, u mladšího školního věku to bylo 41 respondentů, tedy téměř dvojnásobek. Druhá nejčastější možnost byla, že respondent *neví*.

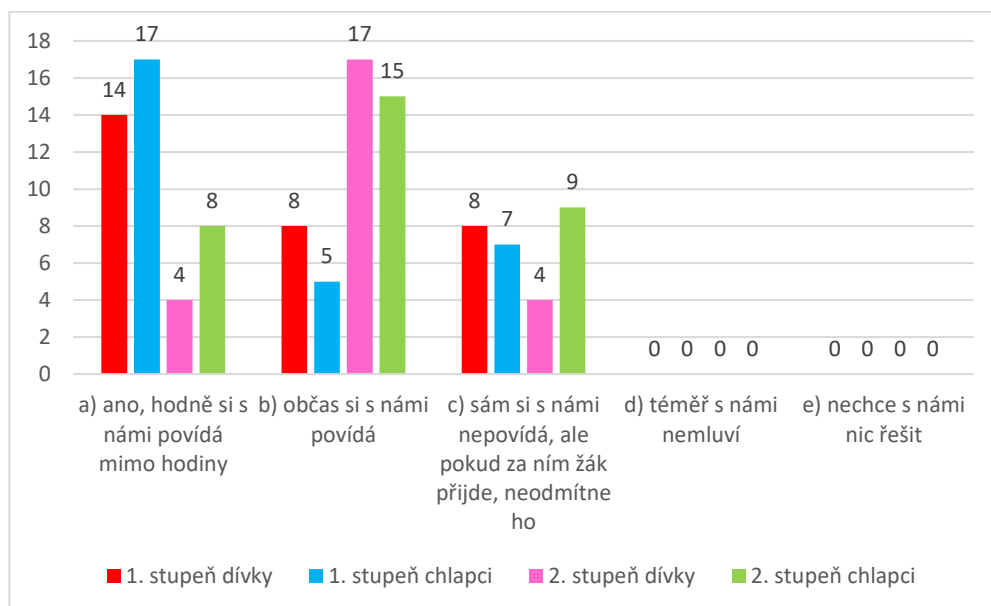
Otázka pátá se vztahovala k třídním vztahům a do jaké míry se o ně vyučující zajímá. Možné bylo vybrat jednu z pěti zcela uzavřených odpovědí.

Tabulka č. 7 Odpovědi na otázku č. 5: Zajímá se o jednotlivé žáky a vzájemné třídní vztahy tvůj oblíbený učitel? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapani	celkem
a) ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny	14	17	4	8	31	12	18	25	43
b) občas si s námi povídá	8	5	17	15	13	32	25	20	45
c) sám si s námi nepovídá, ale pokud za ním žák přijde, neodmítne ho	8	7	4	9	15	13	12	16	28
d) téměř s námi nemluví	0	0	0	0	0	0	0	0	0
e) nechce s námi nic řešit	0	0	0	0	0	0	0	0	0

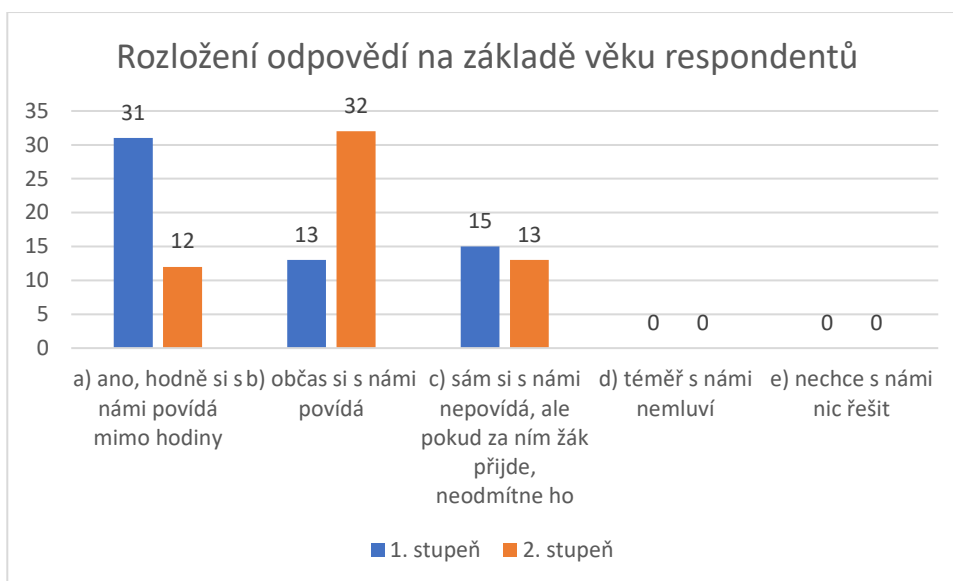
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 10 Odpovědi na otázku č. 5: Zajímá se o jednotlivé žáky a vzájemné třídní vztahy tvůj oblíbený učitel? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 11 Odpovědi na otázku č. 5: Zajímá se o jednotlivé žáky a vzájemné třídní vztahy tvůj oblíbený učitel? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

U páté otázky byly respondenty zvoleny pouze první tři možnosti (*ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny*), (*občas si s námi povídá*), (*sám si s námi nepovídá, ale pokud za ním žák přijde, neodmítne ho*), které vyjadřují, že učitel se zapojuje do komunikace se třídou a do žakovských vztahů. Mezi pohlavími se odpovědi nelišily. Výrazný rozdíl je ale mezi věkovými kategoriemi u prvních dvou odpovědí. Respondenti mladšího školního věku nejčastěji uvedli, že se učitel aktivně zapojuje do chodu třídy a o vztahy v ní *se zajímá i mimo hodiny*. Tuto možnost zvolilo 31 respondentů z prvního stupně. Z druhého stupně tuto možnost zvolilo pouze 12 respondentů. Velmi podobná bilance ovšem s opačnými hodnotami je u druhé možnosti, tedy že učitel *se zapojuje pouze občas*. Tato možnost byla častěji volena žáky staršího školního věku, zvolilo ji 32 respondentů, zatímco u mladšího školního věku se jednalo pouze o 12 žáků. První možnost (*ano, hodně si s námi povídá*) volilo celkem 43 respondentů, druhou (*občas si s námi povídá*) pak 45 a třetí možnost (*sám si s námi nepovídá, ale pokud za ním žák přijde, neodmítne ho*) pouze 28 dotázaných. Poslední dvě možnosti (*téměř s námi nemluví* a *nechce s námi nic řešit*) nevolil pro svého oblíbeného učitele žádný z dotazovaných.

V šesté otázce měli respondenti uvést tři vlastnosti, které jim u jejich oblíbeného učitele přijdou nejdůležitější. Zde ale někteří respondenti uvedli dva nebo tři synonymní výrazy pro jednu vlastnost. Takové vlastnosti byly zapsány jako pouze jedna vlastnost. Pro větší přehlednost bude k této otázce uvedena pouze tabulka, přičemž vyšší hodnoty budou označeny sytější barvou.

Tabulka č. 8 Odpovědi na otázku č. 6 Proč mám tohoto učitele nejraději, napiš jeho 3 nejlepší vlastnosti? (n=116)

Vlastnosti	1. stupeň chlapci	1. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	2. stupeň dívky
hodný	18	24	12	14
spravedlivý	1	3	5	4
usměvavý	1	1	0	0
přísný	6	2	0	1
přizpůsobuje vysvětlení látky třídě	5	3	5	7
smysl pro humor	8	14	10	9
různé výukové metody	4	4	3	3
není přísný	1	1	1	1
tráví se třídou i čas mimo vyučování	3	1	0	0
problémy (výtky) řeší rozumným vysvětlením	2	1	2	1
učí hravě	4	7	1	0
trpělivý	2	3	1	6
naslouchá žákům	2	0	1	1
má rád přírodu	1	0	0	0
zajímá se o žáky (soukromí)	3	0	4	4
názorná výuková metoda	2	0	1	0
postaví se za třídu	2	0	0	0
energický	1	0	3	0
tvořivý/nápaditý	0	1	0	0
přívětivý k žákům	0	1	1	2
chytrý	0	3	1	1
chválí i za snahu, nejen za výsledky	0	1	0	2
chápavý/tolerantní	0	1	3	2
dobrý charakter	0	1	0	0
upřímný k žákům	0	0	4	1
pomáhá žákům s problémy	0	0	5	4
stručné poznámky	0	0	0	1
učení formou poutavých příběhů	1	2	3	3
zjedná pořádek ve třídě	0	0	0	2
zapojuje žáky do výkladu látky	0	0	1	1
mladý	0	0	1	0
učivo propojuje s radami do života	0	0	1	0
důvěryhodný	0	0	3	0
předmět, který vyučuje ho očividně baví	0	0	1	0

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 9 Odpovědi na otázku č. 6 Proč mám tohoto učitele nejraději, napiš jeho 3 nejlepší vlastnosti? (ni=116)

Vlastnosti	1. stupeň	2. stupeň
hodný	42	26
spravedlivý	4	9
usměvavý	2	0
přísný	8	1
přizpůsobuje vysvětlení látky třídě	8	12
smysl pro humor	22	19
různé výukové metody	8	6
není přísný	2	2
tráví se třídou i čas mimo vyučování	4	0
problémy (výtky) řeší rozumným vysvětlením	3	3
učí hravě	11	1
trpělivý	5	7
naslouchá žákům	2	2
má rád přírodu	1	0
zajímá se o žáky (soukromí)	3	8
názorná výuková metoda	2	1
postaví se za třídu	2	0
energický	1	3
tvořivý/nápaditý	1	0
přívětivý k žákům	1	3
chytrý	3	2
chválí i za snahu, nejen za výsledky	1	2
chápatý/tolerantní	1	5
dobrý charakter	1	0
upřímný k žákům	0	5
pomáhá žákům s problémy	0	9
stručné poznámky	0	1
učení formou poutavých příběhů	3	6
zjedná pořádek ve třídě	0	2
zapojuje žáky do výkladu látky	0	2
mladý	0	1
učivo propojuje s radami do života	0	1
důvěryhodný	0	3
předmět, který vyučuje ho očividně baví	0	1

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 10 Odpovědi na otázku č. 6 Proč mám tohoto učitele nejraději, napiš jeho 3 nejlepší vlastnosti? (n=116)

Vlastnosti	dívky	chlapci
hodný	38	30
spravedlivý	7	6
usměvavý	1	1
přísný	3	6
přizpůsobuje vysvětlení látky třídě	10	10
smysl pro humor	23	18
různé výukové metody	7	7
není přísný	2	2
tráví se třídou i čas mimo vyučování	1	3
problémy (výtky) řeší rozumným vysvětlením	2	4
učí hravě	7	5
trpělivý	9	3
naslouchá žákům	1	3
má rád přírodu	0	1
zajímá se o žáky (soukromí)	4	7
názorná výuková metoda	0	3
postaví se za třídu	0	2
energický	0	4
tvořivý/nápaditý	1	0
přívětivý k žákům	3	1
chytrý	4	1
chválí i za snahu, nejen za výsledky	3	0
chápavý/tolerantní	3	3
dobrý charakter	1	0
upřímný k žákům	1	4
pomáhá žákům s problémy	4	5
stručné poznámky	1	0
učení formou poutavých příběhů	5	4
zjedná pořádek ve třídě	2	0
zapojuje žáky do výkladu látky	1	1
mladý	0	1
učivo propojuje s radami do života	0	1
důvěryhodný	0	3
předmět, který vyučuje ho očividně baví	0	1

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 11 Žebříček nejčastěji uvedených vlastností oblíbeného učitele v Otázce č. 6: Proč mám tohoto učitele nejraději, napiš jeho 3 nejlepší vlastnosti?

Pět nejčastěji volených vlastností
1. hodný
2. smysl pro humor
3. přizpůsobuje vysvětlení látky třídě
4. různé výukové metody
5. spravedlivý

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Nejčastější odpovědí bylo, že učitel má být *hodný*, zde by bylo příhodné se respondentů dále dotázat, jaké chování pro ně tento pojem zahrnuje, což již bohužel není možné. Druhá nejčastěji uvedená vlastnost byla *smysl pro humor*. Třetí nejdůležitější pro respondenty bylo, aby učitel *vysvětloval látku úměrně jejich kognitivním schopnostem*. Jsou zde patrné i určité rozdíly v preferencích u dívek a chlapců. Aby byl učitel *trpělivý* je důležité pro 9 dívek, ale jen pro 3 chlapce. Další rozdíl je patrný u *zájmu učitele o žáky i mimo výuku*. Zde se vyskytly dvě odpovědi, které bychom mohli označit jako podobné, a to *učitel tráví čas se třídou mimo vyučování* a *zajímá se o soukromí žáků*. Tyto odpovědi byly častěji voleny chlapci než děvčaty. Tři chlapci dále uvedli, že je pro ně důležité *mít v učitele důvěru*. Dvě dívky považovaly za důležité, aby uměl vyučující *zjednat ve třídě pořádek*. Na rozdíl od dívek, pro 4 chlapce bylo také důležité, že je učitel *energický*. Větší rozdíly se vyskytovaly mezi prvním a druhým stupněm. Starší respondenti méně uváděli obecnou vlastnost *hodný*. Více respondentů druhého stupně uvedlo jako důležitou vlastnost *spravedlnost*, poměr byl 9 respondentů staršího věku ku 5 respondentům mladšího věku. Další rozdíl je patrný u *přísnosti* učitele. Tuto vlastnost uvedlo 8 respondentů prvního stupně ale pouze 1 respondent druhého stupně. Ve většině případů byla tato vlastnost v kombinaci s tím, že je učitel *hodný*. Aby učitel *trávil s žáky čas i mimo vyučování (např. výlety)* bylo důležité pro 4 respondenty mladšího věku, zatímco starší respondenti tuto vlastnost neuvedli. Pro 11 mladších žáků a 1 staršího bylo důležité, že jejich učitel *učí hravě (zapojuje různé hry atd.)*. Osm žáků druhého stupně a 3 žáci stupně prvního uvedli, že je pro ně důležité, aby se o ně učitel *zajímal i mimo hodiny*. Další důležité vlastnosti, které uváděli zejména starší respondenti, byly *tolerance/chápavost* učitele, *upřímnost*, *pomoc s problémy* a již zmíněná *možnost učiteli důvěřovat*.

7.1.4.2 Neoblíbený učitel

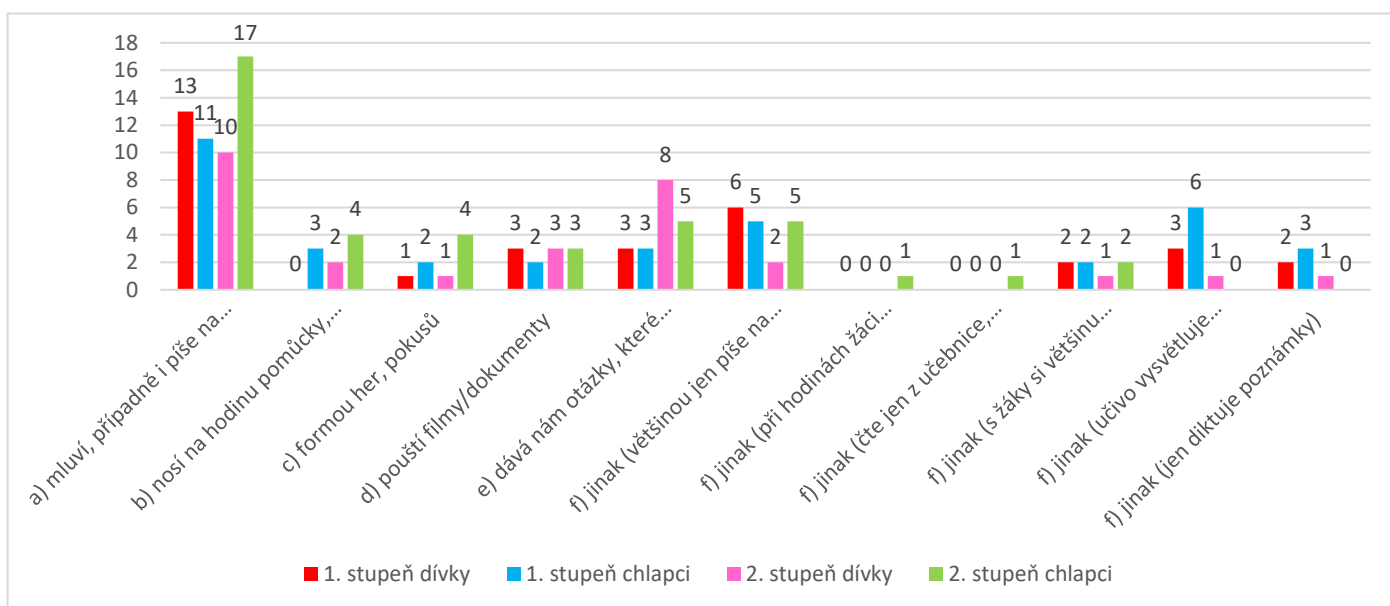
Druhá část dotazníku se věnovala neoblíbenému učiteli a byla konstruována stejnými otázkami jako část první, aby bylo možné jasně určit rozdíly. První otázka se tedy týkala také vyučovacího stylu učitele. Respondenti měli možnost volit z pěti uzavřených odpovědí a jedné, do které bylo možno doplnit nezmíněnou metodu.

Tabulka č. 12 Část 2. Odpovědi na otázku č. 1: Jak můj neoblíbený učitel vysvětluje učivo? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) mluví, případně i píše na tabuli	13	11	10	17	24	27	23	28	51
b) nosí na hodinu pomůcky, názorně ukazuje, co právě probíráme	0	3	2	4	3	6	2	7	9
c) formou her, pokusů	1	2	1	4	3	5	2	6	8
d) pouští filmy/dokumenty	3	2	3	3	5	6	6	5	11
e) dává nám otázky, které když vyřešíme, sami zjistíme správnou odpověď	3	3	8	5	6	13	11	8	19
f) jinak (většinou jen píše na tabuli, minimum ústního výkladu)	6	5	2	5	11	7	8	10	18
f) jinak (při hodinách žáci zejména vypisují vše sami z učebnice)	0	0	0	1	0	1	0	1	1
f) jinak (čte jen z učebnice, působí, že látce nerozumí)	0	0	0	1	0	1	0	1	1
f) jinak (s žáky si většinu hodiny povídá a příliš neučí)	2	2	1	2	4	3	3	4	7
f) jinak (učivo vysvětluje ústně, ale neadekvátně dětskému věku)	3	6	1	0	9	1	4	6	10
f) jinak (jen diktuje poznámky)	2	3	1	0	5	1	3	3	6

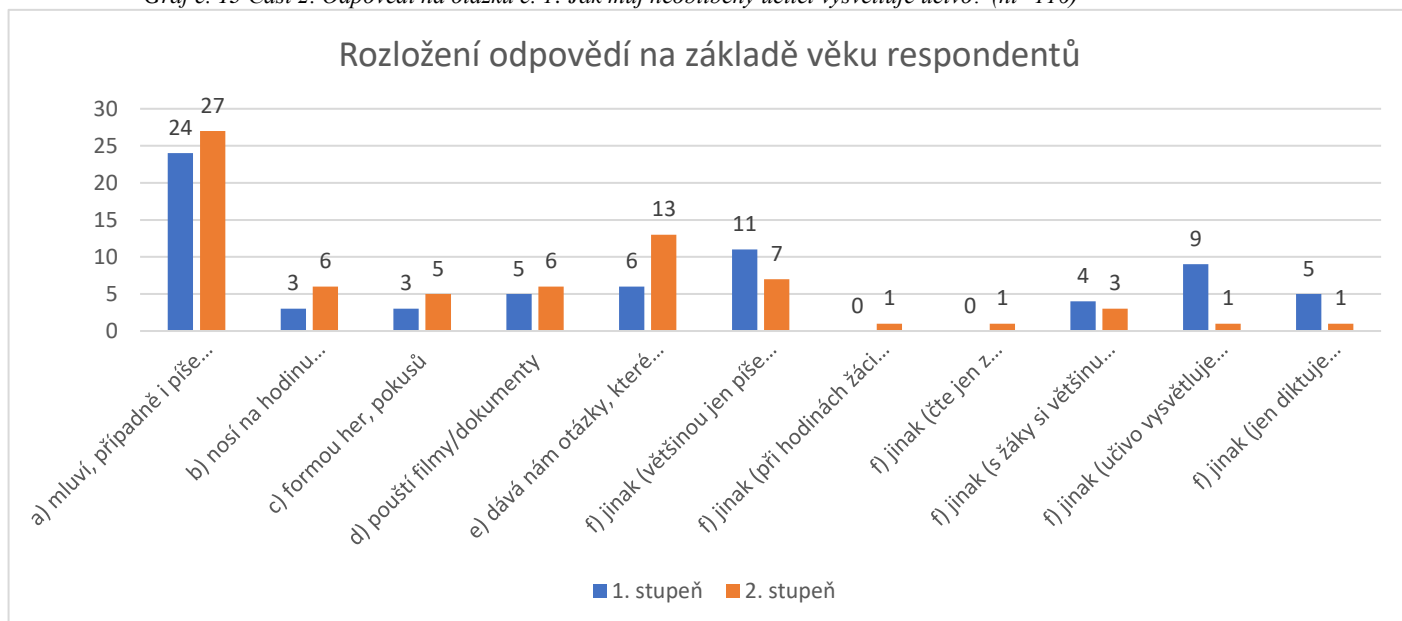
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 12 Část 2. Odpovědi na otázku č. 1: Jak můj neoblíbený učitel vysvětluje učivo? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 13 Část 2. Odpovědi na otázku č. 1: Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Nejčastější byla odpověď první *učitel mluví, případně píše na tabuli*. Na rozdíl od části s oblíbeným učitelem byla tato možnost ve většině případů jedinou zvolenou odpovědí, ačkoli měli respondenti možnost vybrat odpovědi vícero. Celkový počet odpovědí je pouze 141, zatímco u části zabývající se oblíbeným učitelem byl celkový součet odpovědí 319. Na prvním stupni volilo více odpovědí pouze 7 respondentů, a to 3 dívky a 4 chlapci. Na druhém stupni 14 respondentů, 4 dívky a 10 chlapců. Přičemž počet nepřekročil maximální kombinaci tří možností. Kombinace tří možností se vyskytla v méně případech než kombinace pouhých dvou výukových metod. Čtvrtou odpověď

(*pouští filmy/dokumenty*) volilo 11 respondentů. Pátou odpověď (*dává nám otázky, které když vyřešíme, sami zjistíme správnou odpověď*) zvolilo respondentů 19. Většinou se tyto možnosti ale opět vyskytovaly samostatně. V této otázce se značně častěji vyskytovala poslední odpověď, kam měli respondenti možnost dopsat další z výukových metod neoblíbeného učitele. Tentokrát ji zvolilo 37 respondentů. Jednalo se o odpovědi:

- většinou jen píše na tabuli, minimum ústního výkladu
- při hodinách žáci zejména vypisují vše sami z učebnice
- čte jen z učebnice, působí, že látce nerozumí
- s žáky si většinu hodiny povídá a příliš neučí
- učivo vysvětluje ústně, ale neadekvátně dětskému věku
- jen diktuje poznámky

Metoda, při které učitel zejména *píše poznámky na tabuli a látku příliš nevykládá*, se stala třetí nejčastější odpovědí celé otázky, dopsána byla 18 respondenty. Rozdíly mezi pohlavími se u této otázky vyskytly pouze u páté možnosti (*učitel klade otázky a žáci sami zjišťují odpověď*). Tato možnost byla nejčastěji volena dívkami na druhém stupni, které ji nejméně často volily v první části zabývající se oblíbeným učitelem. Jako druhí nejčastěji tuto odpověď volili chlapci druhého stupně. Dále je zde patrný rozdíl preferencí respondentů na prvním a druhém stupni. Přičemž 13 respondentů staršího školního věku nemá rádo učitele, který je *nechává řešit otázky*. Z respondentů mladšího školního věku se toto týká pouze 6 žáků. Na prvním stupni respondenti také často uváděli, že neoblíbený učitel je ten, který *vykládá učivo, aniž by mu žáci porozuměli* nebo takový, který *pouze diktuje poznámky do sešitu*.

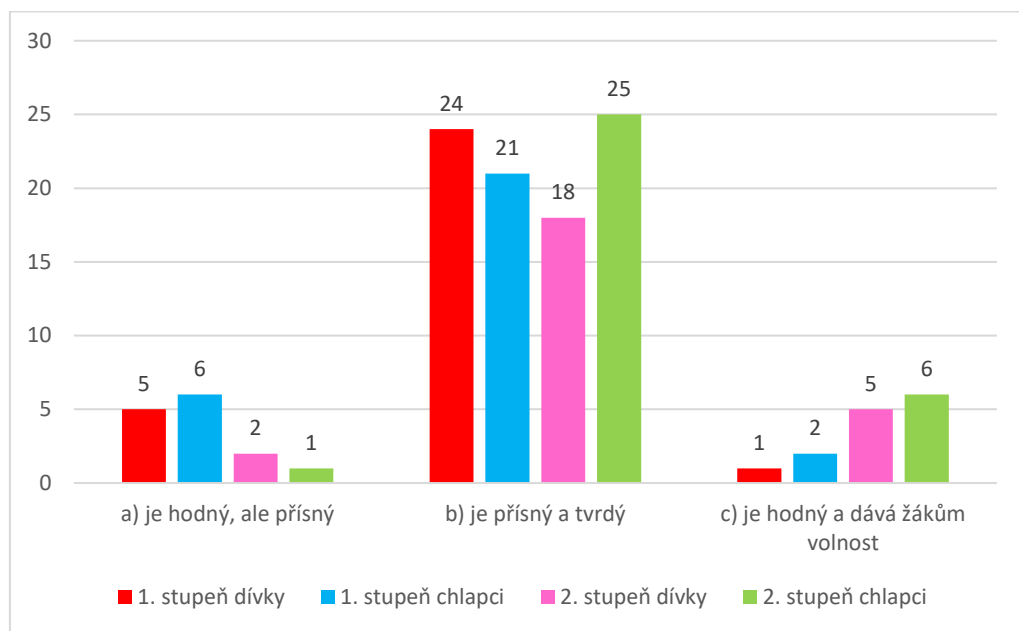
Druhá otázka druhé části dotazníku se týkala autority vyučujícího. Respondenti měli možnost výběru ze tří uzavřených odpovědí.

Tabulka č. 13 Část 2. Odpovědi na otázku č. 2: *Můj neoblíbený učitel se na hodinách k žákům chová...?* (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) je hodný, ale přísný	5	6	2	1	11	3	7	7	14
b) je přísný a tvrdý	24	21	18	25	45	43	42	46	88
c) je hodný a dává žákům volnost	1	2	5	6	3	11	6	8	14

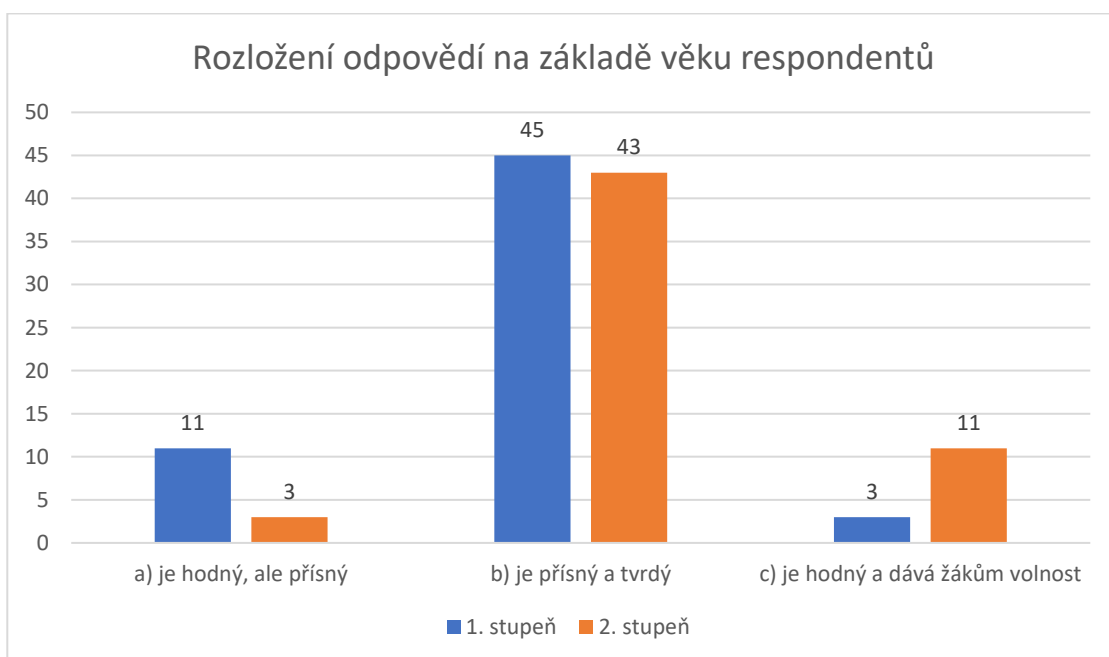
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 14 Část 2. Odpovědi na otázku č. 2: Můj neoblíbený učitel se na hodinách k žákům chová...? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 15 Část 2. Odpovědi na otázku č. 2: Můj neoblíbený učitel se na hodinách k žákům chová...? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Zde byla nejčastěji volena druhá odpověď, tedy že neoblíbený učitel *je tvrdý a přísný*. Tuto odpověď vybralo 88 respondentů. Ani u této otázky není rozdíl v preferencích dle pohlaví respondentů. Nicméně k rozdílům v odpovědích dochází na základě věku. U žáků prvního stupně je druhá nejčastěji volená možnost první odpověď (*je hodný, ale přísný*). Třetí odpověď (*je hodný a dává žákům volnost*) byla pro neoblíbeného učitele zvolena 11 staršími respondenty, ale jen 3 žáky prvního stupně.

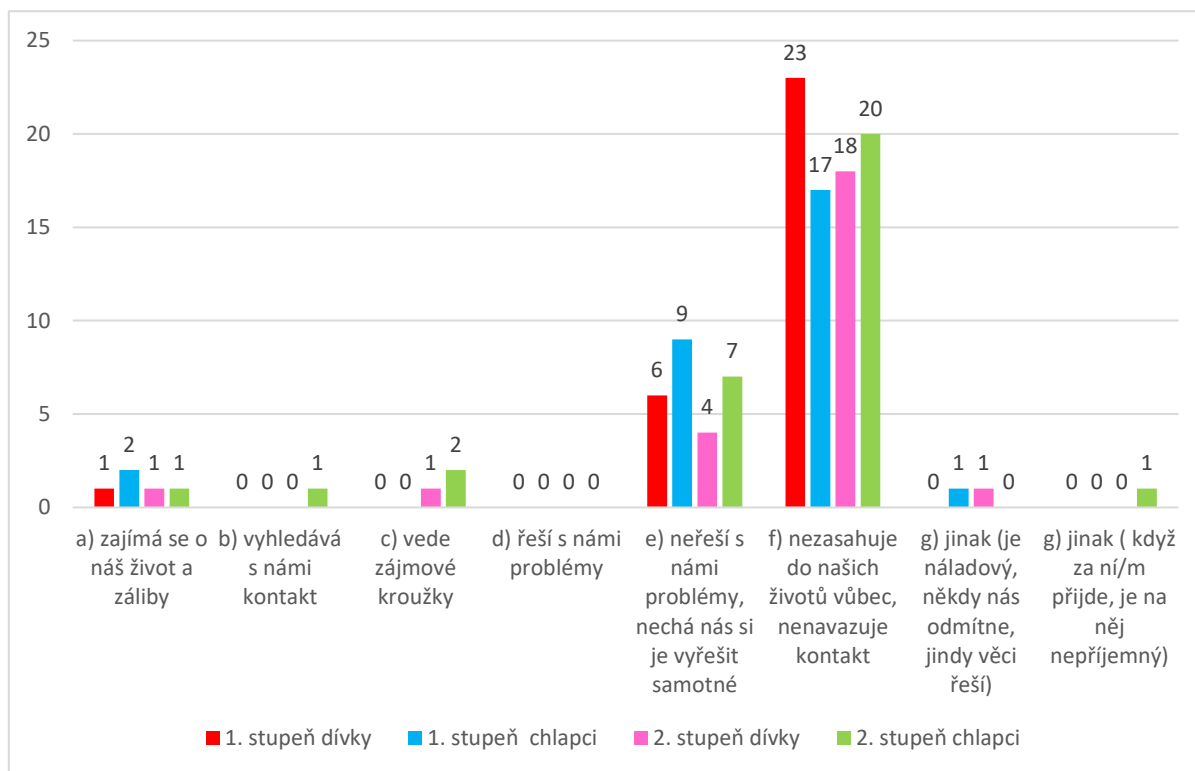
Třetí otázka se vztahovala k chování učitele mimo hodiny. Respondenti měli na výběr z šesti uzavřených odpovědí a jedné, která umožňovala doplnit nezmíněný přístup.

Tabulka č. 14 Část 2. Odpovědi na otázku č. 3: Jak se můj neoblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny? (ni=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapani	celkem
a) zajímá se o náš život a záliby	1	2	1	1	3	2	2	3	5
b) vyhledává s námi kontakt	0	0	0	1	0	1	0	1	1
c) vede zájmové kroužky	0	0	1	2	0	3	1	2	3
d) řeší s námi problémy	0	0	0	0	0	0	0	0	0
e) neřeší s námi problémy, nechá nás si je vyřešit samotné	6	9	4	7	15	11	10	16	26
f) nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt	23	17	18	20	40	38	41	37	78
g) jinak (je náladový, někdy nás odmítne, jindy věci řeší)	0	1	1	0	1	1	1	1	2
g) jinak (když za ní/m přijde, je na něj nepříjemný)	0	0	0	1	0	1	0	1	1

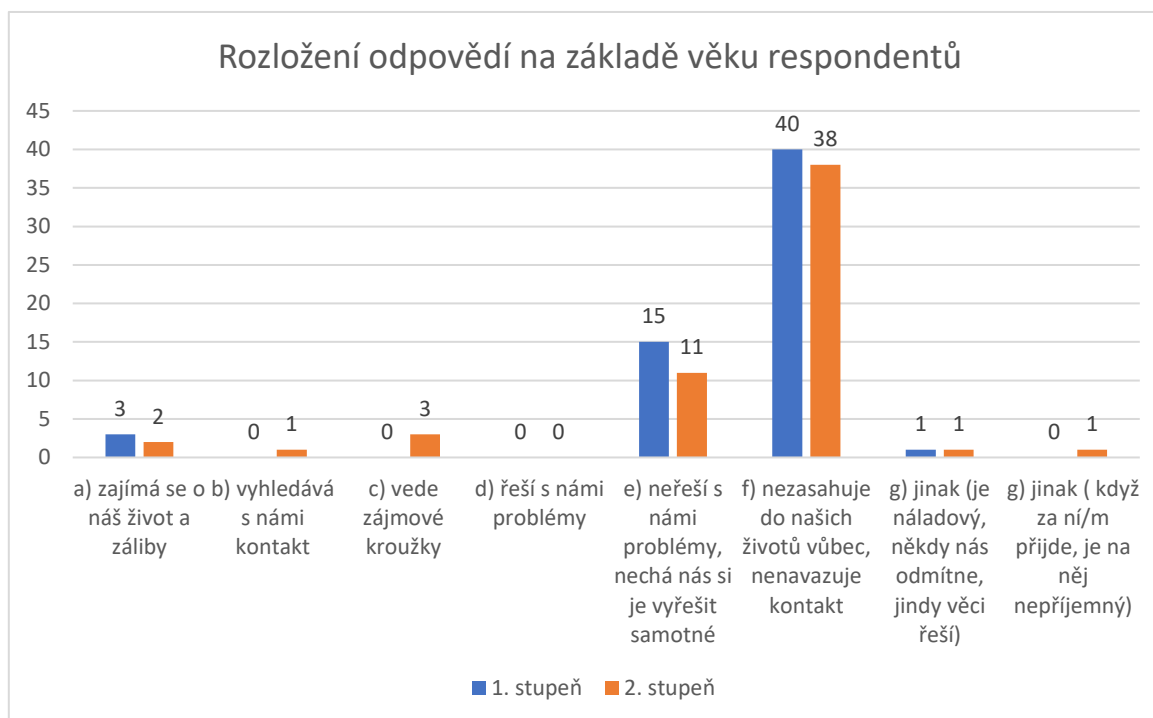
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 16 Část 2. Odpovědi na otázku č. 3: Jak se můj neoblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny? (ni=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 17 Část 2. Odpovědi na otázku č. 3: Jak se můj neoblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

U odpovědí na tuto otázku se opět opakuje schéma předchozích dvou týkajících se neoblíbeného učitele, a to minimální rozdíl preferencí na základě pohlaví respondentů. Nelišily se ani odpovědi dle věkových kategorií. Nejčastější odpovědi byly odpovědi pátá (*neřeší s námi problémy, nechá nás si je vyřešit samotné*) a šestá (*nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt*). Ty popisují nezájem vyučujícího. Vůbec nejčastější odpověď pak byla *nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt*. Dva respondenti doplnili, že jejich neoblíbený učitel *je náladový a jeho přístup se různí*, přičemž někdy žáky bez problému vyslechne a jindy je na ně nepříjemný. Jeden z respondentů pak uvedl, že učitel s nimi *kontakt nejenže nevyhledává, ale pokud ho některý z žáků osloví, je k němu nevlídný*.

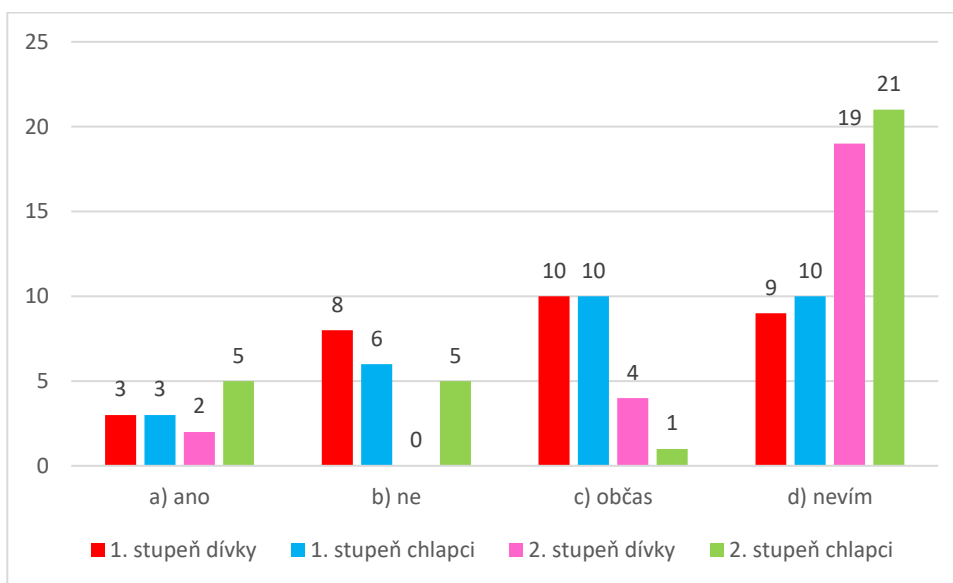
Ve čtvrté otázce měli respondenti uvést, zda jejich neoblíbený učitel navštěvuje mimoškolní akce. Měli možnost volit ze čtyř uzavřených odpovědí.

Tabulka č. 15 Část 2. Odpovědi na otázku 4: Chodí můj neoblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) ano	3	3	2	5	6	7	5	8	13
b) ne	8	6	0	5	14	5	8	11	19
c) občas	10	10	4	1	20	5	14	11	25
d) nevím	9	10	19	21	19	40	28	31	59

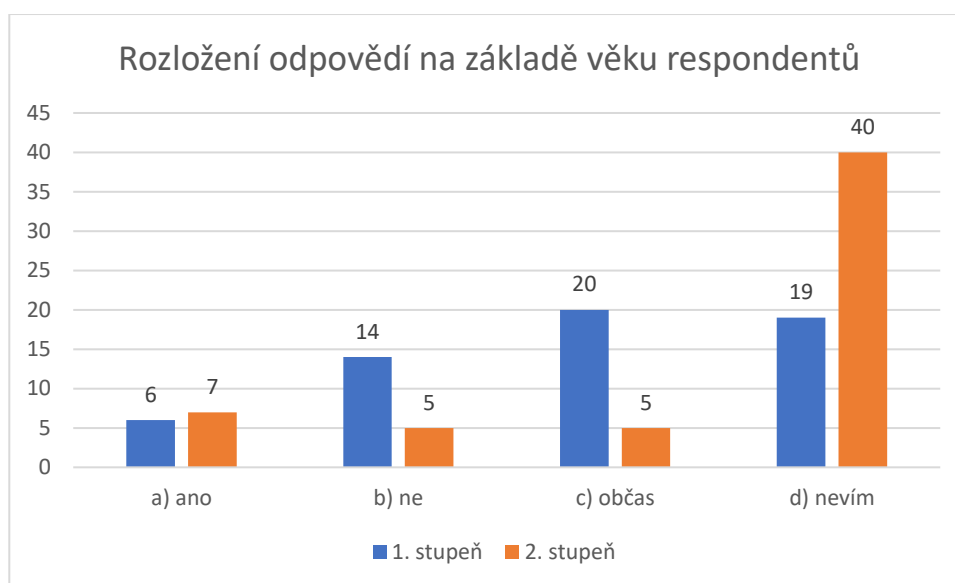
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 18 Část 2. Odpovědi na otázku 4: Chodí můj neoblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 19 Část 2. Odpovědi na otázku 4: Chodí můj neoblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Opět vidíme, že zde nelze prokázat významné rozdíly v rámci rozdílných pohlaví kromě druhé odpovědi (*ne*), že vyučující na akce nechodí, kterou volilo 5 chlapců, ale žádná dívka druhého stupně. Dále je patrná rozdílnost u třetí odpovědi (*vyučující chodí na mimoškolní akce občas*), kterou zvolil jen 1 chlapec druhého stupně, ale 4 dívky. Přesto se nejedná o příliš velký rozdíl. Značnější rozdílnost je patrná mezi věkovými kategoriemi. Mnoho respondentů staršího školního věku, přesně 40, zvolilo možnost, že *neví*, zda učitel akce navštěvuje. Podobně tomu bylo i u této otázky v první části o oblíbeném učiteli. Respondenti mladšího školního věku naopak častěji uvedli, že jejich neoblíbený učitel navštěvuje akce pouze *občas* nebo vůbec. Celkem zvolilo první možnost (*učitel navštěvuje akce*) 13 respondentů, možnost druhou (*učitel nenavštěvuje akce*) 19, třetí (*učitel občas navštěvuje akce*) pak 25 a jistých si nebylo 59 respondentů.

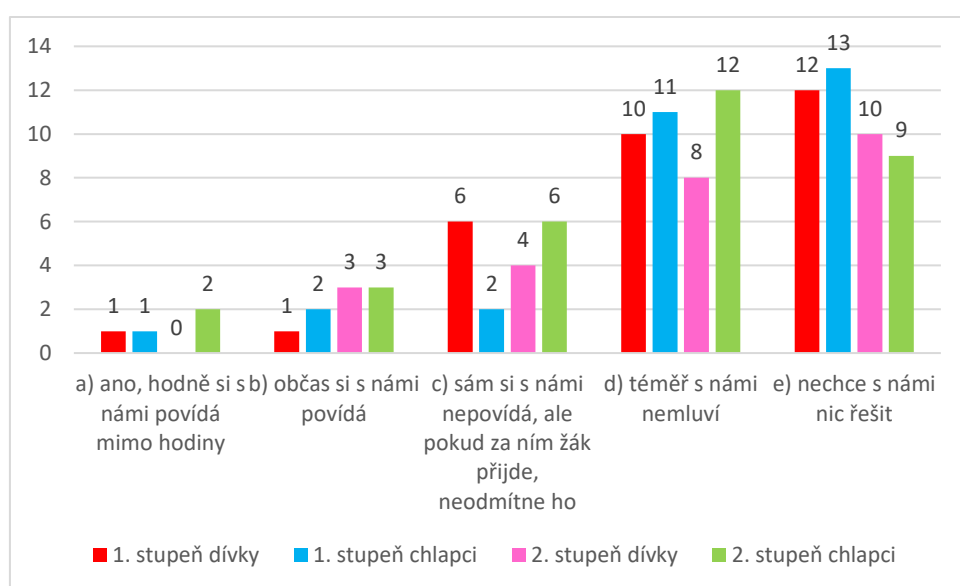
Pátá otázka se zabývá tím, zda se neoblíbený učitel zajímá o žáky a vztahy ve třídě. Respondenti měli možnost vybrat z pěti uzavřených odpovědí.

Tabulka č. 16 Část 2. Odpovědi na otázku č. 5: Zajímá se o jednotlivé žáky a třídní vztahy tvůj neoblíbený učitel? (ni=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlápci	celkem
a) ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny	1	1	0	2	2	2	1	3	4
b) občas si s námi povídá	1	2	3	3	3	6	4	5	9
c) sám si s námi nepovídá, ale pokud za ním žák přijde, neodmítne ho	6	2	4	6	8	10	10	8	18
d) téměř s námi nemluví	10	11	8	12	21	20	18	23	41
e) nechce s námi nic řešit	12	13	10	9	25	19	22	22	44

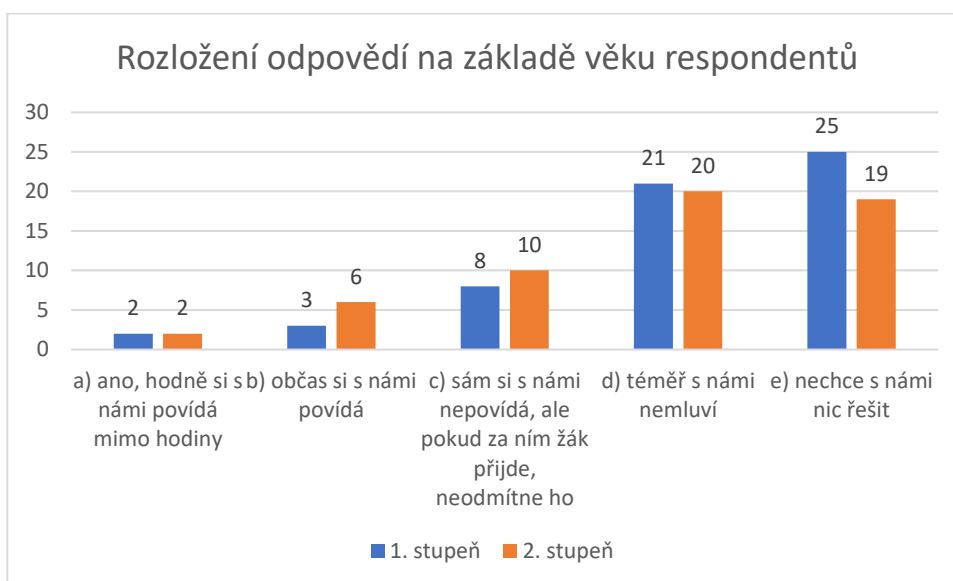
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 20 Část 2. Odpovědi na otázku č. 5: Zajímá se o jednotlivé žáky a třídní vztahy tvůj neoblíbený učitel? (ni=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 21 Část 2. Odpovědi na otázku č. 5: Zajímá se o jednotlivé žáky a třídní vztahy tvůj neoblíbený učitel? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Jak je vidět, ani v páté otázce nebyly zaznamenány rozdíly odpovědí u dívek a chlapců. Podobně tomu je i v rozložení odpovědí na základě školního věku. Nejčastější odpověď byla odpověď poslední (*nechce s námi nic řešit*). Tuto možnost zvolilo 44 respondentů. Druhá nejčastější odpověď byla čtvrtá možnost (*téměř s námi nemluví*), byla zvolena 41 respondenty a vypovídala o učiteli, který s žáky mluví jen zřídka. Nejméně často volili respondenti první možnost (*ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny*). Tuto možnost vybrali jen 4 respondenti.

V šesté otázce měli respondenti uvést tři vlastnosti, které jim u jejich neoblíbeného učitele nejvíce vadí. Někteří respondenti uvedli dva nebo tři synonymní výrazy pro jednu vlastnost. Takové odpovědi byly zapsány jako pouze jedna vlastnost. Pro větší přehlednost bude k této otázce uvedena pouze tabulka, přičemž vyšší hodnoty budou označeny sytější barvou.

Tabulka č. 17 Část 2. Odpovědi na otázku č. 6: Proč nemáš tohoto učitele příliš rád(a), napiš 3 vlastnosti, které ti na něm nejvíce vadí? (n=116)

Vlastnosti	1. stupeň chlapci	1. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	2. stupeň dívky
zlý	5	10	6	1
nepříjemný	9	11	7	3
přísný	10	13	9	10
odmítá žákům pomáhat s učivem	1	0	2	2
nespravedlivý	4	1	8	7
povyšuje se nad žáky	2	3	3	2
příliš píše na tabuli, málo vykládá	1	0	2	3
nudný	3	4	6	4
nedostatek znalostí	0	0	2	2
na žáky často křičí	12	11	8	8
vytváří konflikty ve třídě	0	0	2	0
zanedbaný vzhled	1	2	1	0
čte učivo z učebnic/sešitů, bez vlastní iniciativy	0	0	1	0
odmítá žákům pomáhat mimo hodiny	2	2	1	1
nemá důvěru žáků	0	0	1	0
neumí zjednat pořádek	0	0	1	1
netrpělivý	1	0	1	2
netolerantní/nechápatý	1	4	1	4
nedochvilný	0	0	1	0
nemá smysl pro humor	2	3	3	0
náročný (znalosti, známkování)	0	0	2	1
neumí učivo vysvětlit	4	5	6	9
časté testy	0	0	4	4
nesouvislý výklad	0	0	0	2
odchází v průběhu testu	0	0	0	1
jedna výuková metoda	2	0	0	2
nevykládá látku předmětu	3	4	0	1
o žáky se nezajímá	4	6	0	0
vykládá neúměrně rychle	3	0	0	0

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 18 Část 2. Odpovědi na otázku č. 6: Proč nemáš tohoto učitele příliš rád(a), napiš 3 vlastnosti, které ti na něm nejvíce vadí? (n_i=116)

Vlastnosti	1. stupeň	2. stupeň
zlý	15	7
nepříjemný	20	10
přísný	23	19
odmítá žákům pomáhat s učivem	1	4
nespravedlivý	5	15
povyšuje se nad žáky	5	5
příliš píše na tabuli, málo vykládá	1	5
nudný	7	10
nedostatek znalostí	0	4
na žáky často křičí	23	16
vytváří konflikty ve třídě	0	2
zanedbaný vzhled	3	1
čte učivo z učebnic/sešitů, bez vlastní iniciativy	0	1
odmítá žákům pomáhat mimo hodiny	4	2
nemá důvěru žáků	0	1
neumí zjednat pořádek	0	2
netrpělivý	1	3
netolerantní/nechápatý	5	5
nedochvilný	0	1
nemá smysl pro humor	5	3
náročný (znalosti, známkování)	0	3
neumí učivo vysvětlit	9	15
časté testy	0	8
nesouvislý výklad	0	2
odchází v průběhu testu	0	1
jedna výuková metoda	2	2
nevykládá látku předmětu	7	1
o žáky se nezajímá	10	0
vykládá neúměrně rychle	3	0

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 19 Část 2. Odpovědi na otázku č. 6: Proč nemáš tohoto učitele příliš rád(a), napiš 3 vlastnosti, které ti na něm nejvíce vadí? (n=116)

Vlastnosti	dívky	chlapci
zlý	11	11
nepříjemný	14	16
přísný	23	19
odmítá žákům pomáhat s učivem	2	3
nespravedlivý	8	12
povyšuje se nad žáky	5	5
příliš píše na tabuli, málo vykládá	3	3
nudný	8	9
nedostatek znalostí	2	2
na žáky často křičí	19	20
vytváří konflikty ve třídě	0	2
zanedbaný vzhled	2	2
čte učivo z učebnic/sešitů, bez vlastní iniciativy	0	1
odmítá žákům pomáhat mimo hodiny	3	3
nemá důvěru žáků	0	1
neumí zjednat pořádek	1	1
netrpělivý	2	2
netolerantní/nechápvavý	8	2
nedochvilný	0	1
nemá smysl pro humor	3	5
náročný (znalosti, známkování)	1	2
neumí učivo vysvětlit	14	10
časté testy	4	4
nesouvislý výklad	2	0
odchází v průběhu testu	1	0
jedna výuková metoda	2	2
nevykládá látku předmětu	5	3
o žáky se nezajímá	6	4
vykládá neúměrně rychle	0	3

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 20 Žebříček nejčastěji uvedených vlastností neoblíbeného učitele Část 2. Otázka č. 6 Proč nemáš tohoto učitele příliš rád(a), napiš 3 vlastnosti, které ti na něm nejvíce vadí?

Pět nejčastěji volených negativních vlastností
1. přísný
2. na žáky často křičí
3. nepříjemný
4. neumí učivo vysvětlit
5. zlý

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Nejčastější špatnou vlastností neoblíbeného učitele se stala *přísnost*, ve většině případů respondenti uvedli *nepřiměřeně přísný* a často tuto vlastnost kombinovali s vlastností *zlý*. Druhá nečastější vlastnost neoblíbeného učitele byla, že na žáky vyučující

často *křičí* a nadává, dále pak, že je na žáky *nepříjemný*. Čtvrtá nejčastější odpověď byla, že učitel *neumí učivo vysvětlit*, za ní se umístila vlastnost *zlý*, která byla často v kombinaci s tím, že na žáky učitel *křičí* nebo je nepřiměřeně *přísný*. Více respondentů také uvedlo, že je učitel *nespravedlivý* nebo *nudný*. Další neoblíbené vlastnosti byly voleny 10 a méně respondenty. Přísnost u učitele uvedlo jako jednu z nejhorších vlastností 23 dívek a 19 chlapců. Určitý rozdíl se vyskytl i u *nespravedlnosti* učitele, kterou uvedlo 8 dívek a 12 chlapců. Dále se vyskytl rozdíl u *netolerance/nechápvavosti* učitele, tu uvedlo až 8 dívek a 2 chlapci. Patrnější byly rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi. Obecnou vlastnost *zlý* uvedlo více respondentů prvního stupně, přesně 15 mladších a 7 starších respondentů. Že je neoblíbený učitel na žáky *nepříjemný*, uvedlo 20 mladších a 10 starších respondentů. Že je učitel nepřiměřeně *přísný*, uváděli častěji mladší žáci, ve velké části případu v kombinaci s vlastností *zlý* nebo tím, že na žáky učitel *křičí*. Větší rozdíl vznikl u *nespravedlnosti* učitele, kterou uvedlo až 15 respondentů staršího školního věku a 5 školního věku mladšího. Neoblíbený učitel je ten, který na žáky *křičí*, uvedlo 23 respondentů na prvním stupni a 16 na stupni druhém. Učitel, který *neumí učivo vysvětlit*, vadí 9 mladším respondentům a až 15 respondentům starším. Že jejich neoblíbený učitel dává žákům *často testy*, uvedlo 8 respondentů staršího školního věku. Že neoblíbený učitel často *mluví, ale nevykládá látku předmětu* uvedlo 7 respondentů na prvním stupni a 1 na druhém. Jako špatnou vlastnost uvedlo 10 mladších respondentů, že se o ně učitel *nezajímá*. Tuto vlastnost neuvedl žádný respondent na druhém stupni. *Rychlost výkladu* učitele přijde neúměrná 3 žákům na prvním stupni.

7.1.4.3 Obecné otázky

Třetí část se týkala obecných otázek, které se již nevztahovaly ke konkrétnímu vyučujícímu. Tato oblast se sestávala ze čtyř otázek, přičemž dvě měly zcela uzavřené odpovědi, jedna měla taktéž většinu odpovědí uzavřených, k tomu ale jednu, kde bylo možné doplnit nezmíněnou možnost. Poslední otázka byla konstruována odlišně než otázky předešlé. Jednalo se o patnáct vlastností učitele, které měli respondenti seřadit dle důležitosti.

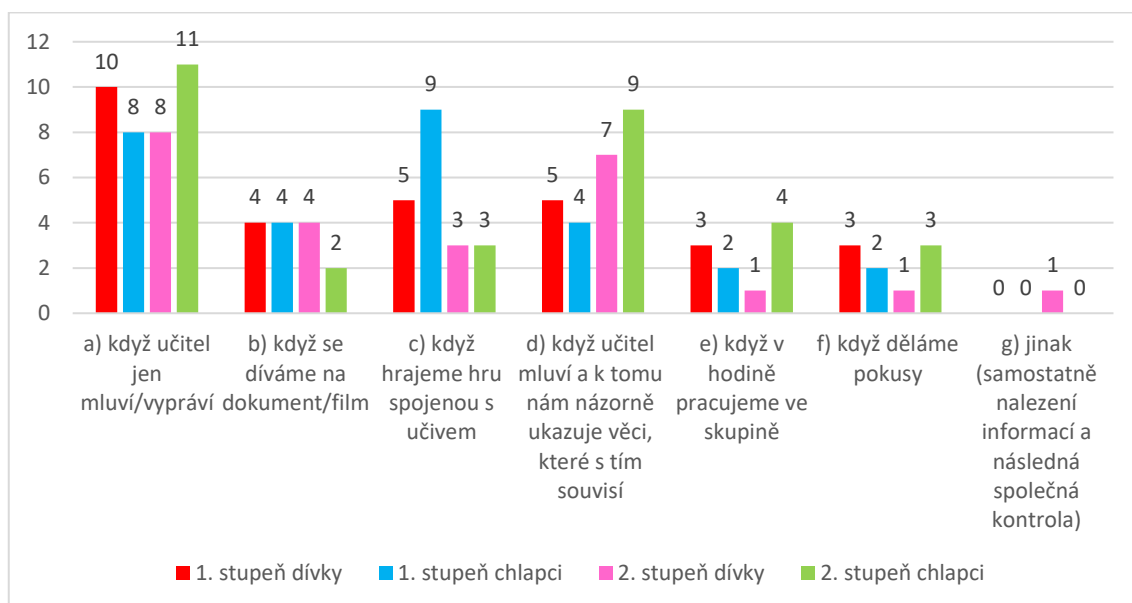
První otázka zjišťovala, jaká učební metoda vyhovuje respondentům nejvíce. Na výběr bylo z šesti uzavřených odpovědí a jedné, kde mohli respondenti doplnit odpověď, která nebyla zmíněna.

Tabulka č. 21 Část 3. Odpovědi na otázku č. 1: Jak si nejlépe zapamatuješ učivo z hodiny? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) když učitel jen mluví/vypráví	10	8	8	11	18	19	18	19	37
b) když se díváme na dokument/film	4	4	4	2	8	6	8	6	14
c) když hrajeme hru spojenou s učivem	5	9	3	3	14	6	8	12	20
d) když učitel mluví a k tomu nám názorně ukazuje věci, které s tím souvisí	5	4	7	9	9	16	12	13	25
e) když v hodině pracujeme ve skupině	3	2	1	4	5	5	4	6	10
f) když děláme pokusy	3	2	1	3	5	4	4	5	9
g) jinak (samostatně nalezení informací a následná společná kontrola)	0	0	1	0	0	1	1	0	1

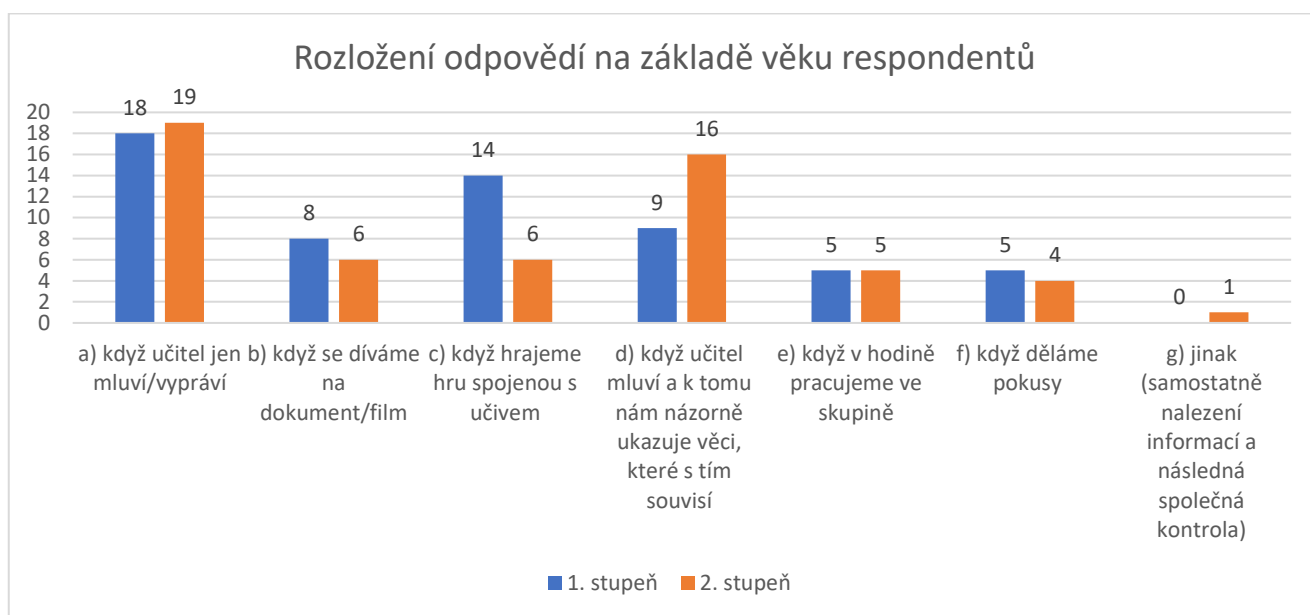
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 22 Část 3. Odpovědi na otázku č. 1: Jak si nejlépe zapamatuješ učivo z hodiny? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 23 Část 3. Odpovědi na otázku č. 1: Jak si nejlépe zapamatuješ učivo z hodiny? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

U této otázky není příliš patrný rozdíl v odpovědích mezi pohlavími. Rozdíl mezi respondenty na základě věku nastal u třetí (*když hrajeme hru spojenou s učivem*) a čtvrté (*když učitel mluví a k tomu nám názorně ukazuje věci, které s tím souvisí*) odpovědi. Třetí odpověď (*hraní hry spojené s učivem*) zvolilo 14 respondentů prvního stupně, kdežto jen 6 respondentů stupně druhého. U čtvrté odpovědi (*učitel mluví a názorně ukazuje*) tomu bylo naopak. Zde volilo odpověď 9 respondentů mladšího školního věku a 16 staršího školního věku. U zbylých otázek nebyl přílišný rozdíl. Vůbec nejčastější volenou odpovědí byla první odpověď, tedy *když učitel jen mluví/vypráví*. Druhá nejčastější byla odpověď: *když učitel mluví a k tomu nám názorně ukazuje věci, které s tím souvisí* a za ní následovala: *když hrajeme hru spojenou s učivem*.

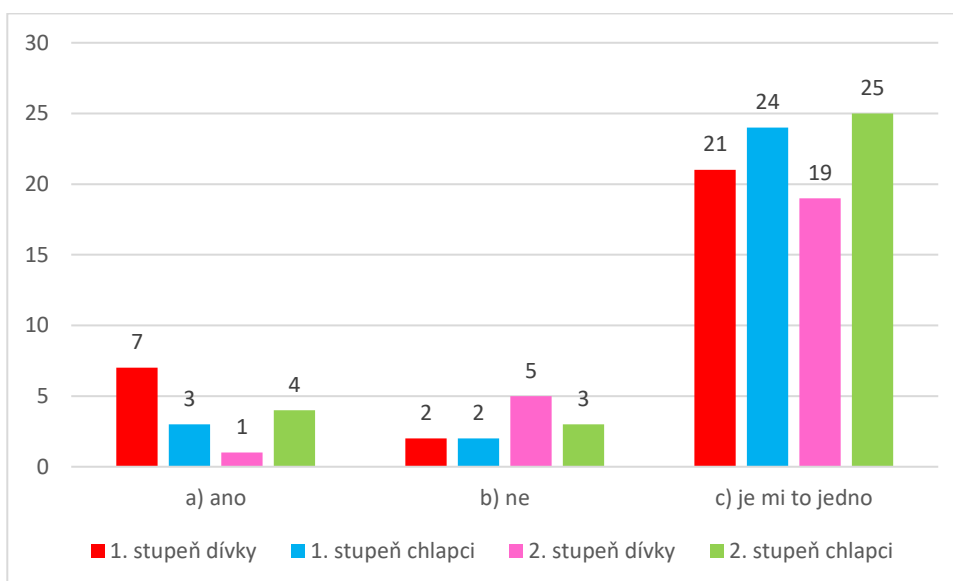
Druhá otázka se zaměřovala na to, zda je pro respondenty důležité pohlaví učitele. Bylo možné vybrat ze tří uzavřených odpovědí.

Tabulka č. 22 Část 3. Odpovědi na otázku č. 2: Je pro tebe důležité, jestli vás učí muž nebo žena? (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) ano	7	3	1	4	10	5	8	7	15
b) ne	2	2	5	3	4	8	7	5	12
c) je mi to jedno	21	24	19	25	45	44	40	49	89

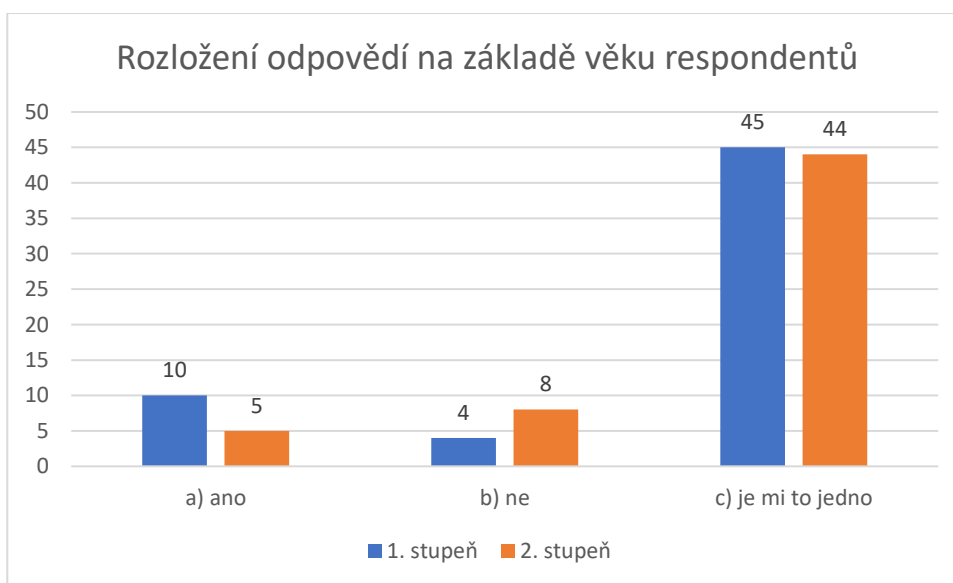
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 24 Část 3. Odpovědi na otázku č. 2: Je pro tebe důležité, jestli vás učí muž nebo žena? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 25 Část 3 Odpovědi na otázku č. 2: Je pro tebe důležité, jestli vás učí muž nebo žena? (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Mezi odpověďmi dívek a chlapců nevznikly přílišné rozdíly. Respondentů, pro které je pohlaví učitele důležité (první odpověď: *ano*), bylo 15, z čehož 10 bylo v mladším školním věku a 5 ve věku starším. Pro 12 respondentů nebylo pohlaví důležité (druhá odpověď: *ne*) a 89 respondentů pohlaví učitele vůbec neřeší (třetí odpověď: *je mi to jedno*), poslední možnost (*je mi to jedno*) se tedy stala i nejčastější odpovědí na otázku.

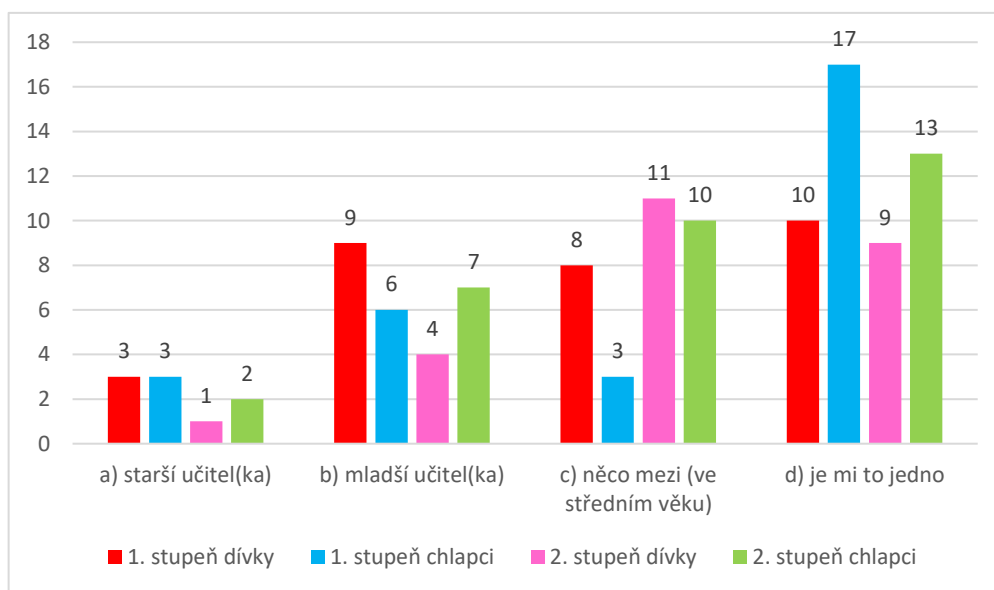
Třetí otázka se zaměřovala na věk, který je studenty u učitele preferován. Respondenti měli možnost výběru ze čtyř zcela uzavřených odpovědí.

Tabulka č. 23 Část 3. Odpovědi na otázku č. 3: Jsi radši, když vás učí... (n=116)

	1. stupeň dívky	1. stupeň chlapci	2. stupeň dívky	2. stupeň chlapci	1. stupeň	2. stupeň	dívky	chlapci	celkem
a) starší učitel(ka)	3	3	1	2	6	3	4	5	9
b) mladší učitel(ka)	9	6	4	7	15	11	13	13	26
c) něco mezi (ve středním věku)	8	3	11	10	11	21	19	13	32
d) je mi to jedno	10	17	9	13	27	22	19	30	49

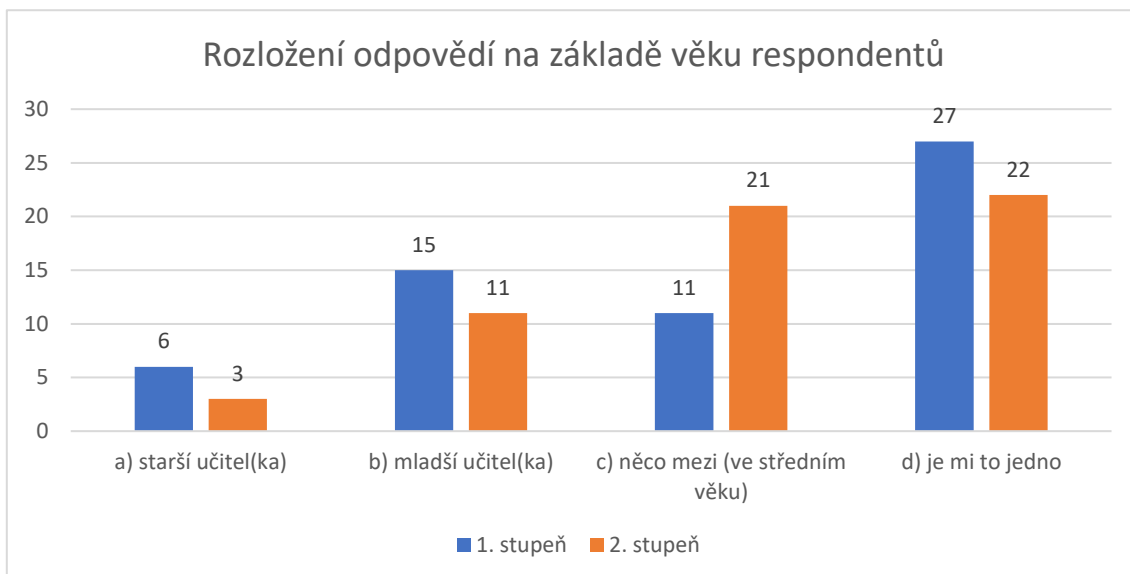
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 26 Část 3. Odpovědi na otázku č. 3: Jsi radši, když vás učí... (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Graf č. 27 Část 3. Odpovědi na otázku č. 3: Jsi radši, když vás učí... (n=116)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Nejčastěji respondenti volili poslední odpověď *je mi to jedno*. Takovou odpověď zvolilo 49 respondentů. Druhá nejčastější odpověď byla, že jim nejvíce vyhovuje střední věk učitele (třetí odpověď: *něco mezi (ve středním věku)*), tuto možnost zvolilo 32 respondentů. Druhá odpověď (*mladší učitel(ka)*) byla zvolena 26 respondenty a 9 respondentů preferuje *staršího učitele(ku)* (odpověď první). U třetí a čtvrté možnosti docházelo k rozdílným odpovědím na základě pohlaví. Třetí odpověď (*učitel ve středním věku*) volily spíše dívky nežli chlapci, přesně tedy 19 dívek a 13 chlapců. Poslední možnost (*je mi to jedno*) volilo 30 chlapců a 19 dívek. Další hodnoty se u dívek a chlapců nelišily. V závislosti na věku volilo první odpověď více respondentů prvního stupně, a to 6. Ze stupně druhého zvolili tuto odpověď 3 respondenti. *Mladšího učitele* volilo 15 žáků mladšího školního věku a 11 věku staršího. Větší rozdíly vyvstávají u třetí možnosti (*učitel ve středním věku*). Tuto odpověď vybralo 11 mladších respondentů a 21 starších. Poslední a nejčastější odpověď (*je mi to jedno*) vybralo opět více žáků prvního stupně, a to 27. Na druhém stupni byla tato možnost zvolena 22 respondenty.

V poslední otázce dotazníku měli respondenti seřadit patnáct vlastností učitele podle důležitosti, přičemž číslem 1 měli označit nejdůležitější vlastnost a číslem 15 nejméně důležitou. Pro lepší přehlednost byly z patnácti možných umístění vytvořeny tři skupiny. Jedná se o umístění na prvním až pátém místě (vlastnosti, které byly pro respondenty nejdůležitější), na šestém až desátém místě (vlastnosti, které byly pro respondenty méně klíčové) a nakonec vlastnosti na jedenáctém až patnáctém místě (vlastnosti, které byly pro respondenty nejméně klíčové). Výsledky byly zaneseny do

tabulky a barevně odlišeny, aby bylo patrné, které vlastnosti respondenti preferují. V levém sloupci se tedy nachází dané vlastnosti, mezi kterými respondenti volili, horní řádek uvádí, na jaké místo by danou vlastnost respondenti zařadili. V barevných polích pak je počet respondentů, kteří by umístili danou vlastnost buď na první až páté místo důležitosti, nebo na šesté až desáté, nebo na jedenácté až patnácté. Zelená barva označuje pole s vyšší číselnou hodnotou, červená označuje hodnoty nižší, žlutá barva je přechodová. Klíčové pro každou danou vlastnost tedy je, v jaké části tabulky se nachází zelené pole. Vlastnost, která má nejvyšší hodnotu v prvním sloupci (zelená barva), byla pro respondenty nejčastěji klíčová, pokud je zelená barva ve druhém sloupci, daná vlastnost byla pro respondenty nejčastěji méně důležitá a pokud se zelené pole nachází ve sloupci posledním, danou vlastnost respondenti nejčastěji označili jako jednu z nejméně důležitých. Do práce bude umístěna i nezredukováná verze tabulky, aby bylo možné vidět přesné výsledky. Ačkoli vyučující dotazníky při odevzdávání kontrolovali, jeden z chlapců na prvním stupni označil dvě odpovědi stejným číslem, proto byl jeho dotazník pro tuto otázku vyřazen.

Tabulka č. 24 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=115

CELKEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Umí zjednat pořádek ve třídě	9	20	11	12	9	7	5	4	9	4	4	2	9	5	5
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	30	20	12	8	10	6	5	6	5	2	3	1	3	3	1
Umí učivo zábavně vysvětlit	24	24	20	10	9	6	4	7	2	3	2	2	2	0	0
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	9	10	15	16	6	12	6	9	10	7	4	4	4	3	0
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	9	6	11	15	11	13	6	9	11	6	5	7	4	2	0
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	11	10	14	16	14	2	2	6	5	6	2	3	1	2	1
Zajímá se o žáky	3	2	5	7	10	8	11	6	10	11	14	10	5	10	3
Pomáhá řešit třídní problémy	2	4	2	6	8	6	11	10	16	11	10	3	5	3	7
Umí řešit třídní problémy	3	0	3	4	3	8	13	19	6	21	16	8	8	2	1
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	1	0	0	2	7	3	8	8	7	8	14	21	18	13	5
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	1	3	1	0	0	1	0	3	5	8	8	6	15	13	5
Je spravedlivý	9	6	9	8	13	13	10	9	10	5	5	9	4	3	2
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne	2	9	7	4	8	6	12	11	5	8	9	10	14	6	4
Mluví s dětmi o jejich známkách	1	0	4	7	6	11	8	6	13	8	10	7	15	12	7
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	1	1	1	0	1	3	4	2	1	6	9	12	8	38	28

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 25 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=115

CELKEM	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	61	29	25
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	80	24	11
Umí učivo zábavně vysvětlit	87	22	6
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	56	44	15
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	52	45	18
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	65	41	9
Zajímá se o žáky	27	46	42
Pomáhá řešit třídní problémy	22	55	38
Umí řešit třídní problémy	13	67	35
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	10	34	71
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	5	17	93
Je spravedlivý	45	47	23
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlídně	30	42	43
Mluví s dětmi o jejich známkách	18	46	51
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	4	16	95

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 26 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=115

CELKEM	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	61	29	25
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	80	24	11
Umí učivo zábavně vysvětlit	87	22	6
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	56	44	15
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	52	45	18
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	65	41	9
Zajímá se o žáky	27	46	42
Pomáhá řešit třídní problémy	22	55	38
Umí řešit třídní problémy	13	67	35
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	10	34	71
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	5	17	93
Je spravedlivý	45	47	23
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlídně	30	42	43
Mluví s dětmi o jejich známkách	18	46	51
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	4	16	95

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulky č. 25 a č. 26 zobrazují celkové výsledky. Vidíme zde, že pro respondenty bylo nejvíce klíčových prvních šest vlastností:

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
4. Umí zjednat pořádek ve třídě
5. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
6. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě

Nejvyšší počet v prvním sloupci získala vlastnost *Umí učivo zábavně vysvětlit*, s počtem 87 respondentů a druhou nejčastější se stala odpověď *Vyzná se v učivu, hodně toho ví*, tu zvolilo 80 respondentů. Třetí se umístila odpověď, že dobrý učitel *Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak*, tu zvolilo 65 respondentů jako jednu z nejdůležitějších. Odpovědi, které byly pro respondenty sice důležité, ale nebyly naprosto klíčové jsou:

- Zajímá se o žáky
- Pomáhá řešit třídní problémy
- Umí řešit třídní problémy
- Je spravedlivý

Nicméně u vlastnosti *Zajímá se o žáky* ale vidíme, že je velmi malý rozdíl mezi počtem respondentů, kteří by volili tuto vlastnost jako středně důležitou (46) a těmi, kteří by ji volili jako nejméně důležitou (42). Naopak u možnosti *Je spravedlivý* vidíme minimální rozdíl mezi počtem respondentů, kteří by vlastnost označili jako velmi důležitou (45) a těmi, kteří by ji označili za středně důležitou (47).

Vlastnosti nejméně důležité pro respondenty byly tyto:

1. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne
2. Mluví s dětmi o jejich známkách
3. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
4. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo
5. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Jako nejméně klíčové vlastnosti byly zvoleny *Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku* (95) a *Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo* (93).

Třetí nejméně důležitou vlastností je odpověď *Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě*, tu na poslední místa umístilo 71 respondentů.

Tabulka č. 27 Část 3. Otázka č. 4: *Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=55*

DÍVKY	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	28	12	15
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	37	10	8
Umí učivo zábavně vysvětlit	42	10	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	28	20	7
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	24	21	10
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	36	14	5
Zajímá se o žáky	12	25	18
Pomáhá řešit třídní problémy	13	27	15
Umí řešit třídní problémy	6	39	10
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	5	17	33
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	2	7	46
Je spravedlivý	23	24	8
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne	12	22	21
Mluví s dětmi o jejich známkách	5	22	28
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	5	48

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 28 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=55

DÍVKY	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	28	12	15
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	37	10	8
Umí učivo zábavně vysvětlit	42	10	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	28	20	7
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	24	21	10
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	36	14	5
Zajímá se o žáky	12	25	18
Pomáhá řešit třídní problémy	13	27	15
Umí řešit třídní problémy	6	39	10
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	5	17	33
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	2	7	46
Je spravedlivý	23	24	8
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne	12	22	21
Mluví s dětmi o jejich známkách	5	22	28
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	5	48

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulky č. 27 a č. 28 zobrazují, jaké preference měly u této otázky dívky. Opět vidíme, že nejvíce klíčové pro ně bylo prvních šest vlastností:

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
4. Umí zjednat pořádek ve třídě + Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
5. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě

Na prvních místech se opět nejčastěji vyskytla možnost *Umí učivo zábavně vysvětlit*, druhá nejčastější byla *Vyzná se v učivu, hodně toho ví* a s rozdílem pouze jednoho bodu bylo na třetím místě *Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak*. U jedné z nejčastějších odpovědí *Umí zjednat pořádek ve třídě* je zajímavé, že je velmi malý rozdíl mezi počtem respondentů, kteří by vlastnost umístili do středu tabulky a kteří na její konec. Další méně výrazný rozdíl je u možnosti *Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě*, tato vlastnost se sice umístila mezi vlastnosti nejdůležitější, tam jí umístilo 24 dívek, ale na šesté až desáté místo by ji umístilo 21 dívek, tedy pouze o 3 méně.

Méně klíčové byly pro dívky tyto vlastnosti:

- Zajímá se o žáky
- Pomáhá řešit třídní problémy
- Umí řešit třídní problémy
- Je spravedlivý
- Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne

U možnosti *Je spravedlivý* opět vidíme, že rozdíl mezi tím, zda je vlastnost jedna z nejdůležitějších nebo méně důležitá, je velmi malý, jedná se pouze o rozdíl jednoho hlasu. Odpověď *Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne* by sice na šesté až desáté místo umístilo 22 dívek, ale na poslední příčky by tuto možnost zařadilo 21 dívek, tedy opět jen o jednu méně.

Jako nejméně klíčové označily dívky tyto vlastnosti:

1. Mluví s dětmi o jejich známkách
2. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
3. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo
4. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Jako nejméně klíčovou vlastnost zvolilo nejvíce dívek možnost *Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku*, poté *Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo* a třetí nejméně důležitou se pro dívky stala vlastnost *Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě*.

Tabulka č. 29 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=60

CHLAPCI	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	33	17	10
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	43	14	3
Umí učivo zábavně vysvětlit	45	12	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	28	24	8
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	28	24	8
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	29	27	4
Zajímá se o žáky	15	21	24
Pomáhá řešit třídní problémy	9	28	23
Umí řešit třídní problémy	7	28	25
Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě	5	17	38
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	3	10	47
Je spravedlivý	22	23	15
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně	18	20	22
Mluví s dětmi o jejich známkách	13	24	23
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	11	47

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 30 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=60

CHLAPCI	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	33	17	10
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	43	14	3
Umí učivo zábavně vysvětlit	45	12	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	28	24	8
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	28	24	8
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	29	27	4
Zajímá se o žáky	15	21	24
Pomáhá řešit třídní problémy	9	28	23
Umí řešit třídní problémy	7	28	25
Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě	5	17	38
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	3	10	47
Je spravedlivý	22	23	15
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně	18	20	22
Mluví s dětmi o jejich známkách	13	24	23
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	11	47

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulky č. 29 a č. 30 zobrazují preference chlapců. Mezi nejdůležitější chlapci umístili stejné vlastnosti jako dívky, a to:

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Umí zjednat pořádek ve třídě
4. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
5. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná + Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě

Nejvíce klíčová byla pro chlapce možnost *Umí učivo zábavně vysvětlit*, tu zvolilo 45 chlapců. Druhá nejvíce klíčová byla možnost *Vyzná se v učivu, hodně toho ví*, zvolena byla 43 chlapci. Jako třetí nejdůležitější se umístila odpověď *Umí zjednat pořádek ve třídě*. U odpovědi *Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě* je patrná nižší rozdílnost mezi umístěním jako jednou z nejdůležitějších vlastností a jednou z vlastností, která je sice důležitá, ale méně než jiné. Je zde rozdíl pouze 3 respondentů.

Méně důležité byly pro chlapce tyto vlastnosti:

- Pomáhá řešit třídní problémy
- Umí řešit třídní problémy
- Je spravedlivý
- Mluví s dětmi o jejich známkách

U možnosti *Je spravedlivý* opět vidíme, že je rozdíl mezi umístěním v oblasti nejdůležitějších vlastností a těch méně důležitých pouze jeden respondent. U zbylých třech vlastností (*Pomáhá řešit třídní problémy*, *Umí řešit třídní problémy*, *Mluví s dětmi o jejich známkách*) vidíme, že je naopak menší rozdíl mezi umístěním ve středu tabulky a na jejím konci.

Jako nejméně klíčové označili chlapci tyto vlastnosti:

1. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne
2. Zajímá se o žáky
3. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
4. Zdobí třídu, přemisťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo + Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Jako nejméně důležité umístili chlapci hned dvě vlastnosti, obě jich zvolilo 47. Jednalo se o vlastnosti: *Zdobí třídu, přemisťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více*

líbilo a Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku. Za nimi se umístila možnost Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě.

Tabulka č. 31 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) n=58

1. STUPEŇ	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	28	15	15
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	37	14	7
Umí učivo zábavně vysvětlit	43	12	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	32	16	10
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	28	19	11
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	34	20	4
Zajímá se o žáky	17	27	14
Pomáhá řešit třídní problémy	10	34	14
Umí řešit třídní problémy	7	41	10
Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě	5	24	29
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	4	12	42
Je spravedlivý	18	21	19
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne	13	13	32
Mluví s dětmi o jejich známkách	12	12	34
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	10	46

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 32 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=58

1. STUPEŇ	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	28	15	15
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	37	14	7
Umí učivo zábavně vysvětlit	43	12	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	32	16	10
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	28	19	11
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	34	20	4
Zajímá se o žáky	17	27	14
Pomáhá řešit třídní problémy	10	34	14
Umí řešit třídní problémy	7	41	10
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	5	24	29
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	4	12	42
Je spravedlivý	18	21	19
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně	13	13	32
Mluví s dětmi o jejich známkách	12	12	34
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	10	46

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulky č. 31 a č. 32 zobrazují preference žáků prvního stupně. Ti jako nejvíce klíčové označili tyto vlastnosti:

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
4. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
5. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě + Umí zjednat pořádek ve třídě

Jako nejvíce klíčovou volili žáci prvního stupně nejčastěji vlastnost *Umí učivo zábavně vysvětlit*, poté možnost *Vyzná se v učivu, hodně toho ví* a třetí nejčastější se stala odpověď *Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak*. U možnosti *Umí zjednat pořádek ve třídě* je patrné, že jako méně důležitou nebo nejméně důležitou by ji označilo stejné množství respondentů, a to 15.

Méně klíčové byly pro respondenty tyto vlastnosti:

- Zajímá se o žáky
- Pomáhá řešit třídní problémy
- Umí řešit třídní problémy
- Je spravedlivý

Nejméně klíčové byly pro respondenty na prvním stupni tyto vlastnosti:

1. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
2. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně
3. Mluví s dětmi o jejich známkách
4. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo
5. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Jako jednu z nejméně důležitých vlastností volili respondenti nejčastěji možnost *Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku*. Druhá nejčastěji volená vlastnost byla *Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo*. Třetí nejčastější byla možnost *Mluví s dětmi o jejich známkách*.

Tabulka č. 33 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=57

2. STUPEŇ	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	33	14	10
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	43	10	4
Umí učivo zábavně vysvětlit	44	10	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	24	28	5
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	24	26	7
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	31	21	5
Zajímá se o žáky	10	19	28
Pomáhá řešit třídní problémy	12	21	24
Umí řešit třídní problémy	6	26	25
Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě	5	10	42
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	1	5	51
Je spravedlivý	27	26	4
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně	17	29	11
Mluví s dětmi o jejich známkách	6	34	17
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	6	49

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulka č. 34 Část 3. Otázka č. 4: Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité) ni=57

2. STUPEŇ	1. až 5.	6. až 10.	11. až 15.
Umí zjednat pořádek ve třídě	33	14	10
Vyzná se v učivu, hodně toho ví	43	10	4
Umí učivo zábavně vysvětlit	44	10	3
Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná	24	28	5
Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě	24	26	7
Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak	31	21	5
Zajímá se o žáky	10	19	28
Pomáhá řešit třídní problémy	12	21	24
Umí řešit třídní problémy	6	26	25
Dokáže upevnit kamarádké vztahy mezi žáky ve třídě	5	10	42
Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo	1	5	51
Je spravedlivý	27	26	4
Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně	17	29	11
Mluví s dětmi o jejich známkách	6	34	17
Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku	2	6	49

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Tabulky č. 33 a č. 34 zobrazují preference respondentů druhého stupně. Nejvíce klíčové pro ně byly tyto vlastnosti:

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Umí zjednat pořádek ve třídě
4. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
5. Je spravedlivý

Na přední příčky respondenti nejčastěji umísťovali možnost *Umí učivo zábavně vysvětlit*, druhá nejčastěji volená vlastnost byla *Vyzná se v učivu, hodně toho ví*. Jako třetí nejčastější se umístila odpověď *Umí zjednat pořádek ve třídě*. U možnosti *Je spravedlivý* je opět rozdíl pouze jeden respondent mezi umístěním na prvních a středních příčkách.

Méně důležité byly pro respondenty druhého stupně tyto vlastnosti:

- Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
- Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě
- Umí řešit třídní problémy
- Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně
- Mluví s dětmi o jejich známkách

U možností *Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná a Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě* je patrný neveliký rozdíl mezi umístěním na prvních a středních příčkách.

Nejméně klíčové pro respondenty prvního stupně byly tyto vlastnosti:

1. Pomáhá řešit třídní problémy
2. Zajímá se o žáky
3. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
4. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku
5. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo

Jako jednu z nejméně důležitých vlastností volili respondenti *Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo*, za ní se v žebříčku umístila *Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku* a třetí nejméně klíčovou vlastností se stala vlastnost *Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě*. Vlastnost *Pomáhá řešit třídní problémy* byla sice nejčastěji umisťována na příčky poslední, ale mnoho respondentů ji umístilo i do středu tabulky. Jednalo se o rozdíl pouhých 3 respondentů druhého stupně.

Na základě odpovědí respondentů byl sestaven žebříček klíčových vlastností dobrého učitele, přičemž na prvním místě je vlastnost dle respondentů nejdůležitější a na místě patnáctém vlastnost nejméně důležitá. Při jeho sestavování bylo zohledněno, do jaké ze tří oblastí (1. až 5. místo, 6. až 10., 11 až 15.) by ji respondenti nejčastěji zařadili a zároveň bylo zohledněno, kolik respondentů by ji zařadilo na další pozice. Tedy například vlastnost *Je spravedlivý* se sice umístila na 6. až 10. místo, mnoho respondentů ji ale řadilo i na první příčky, proto je tato vlastnost o něco výše, než by byla, pokud by byly zohledňovány pouze nejvyšší počty.

Tabulka č. 35 Sestupný žebříček vlastností dobrého učitele sestavený na základě odpovědí respondentů na Otázku č. 4 (Část 3.): Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očíslej podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité).

CELKOVÝ ŽEBŘÍČEK VLASTNOSTÍ
1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
4. Umí zjednat pořádek ve třídě
5. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
6. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě
7. Je spravedlivý
8. Pomáhá řešit třídní problémy
9. Umí řešit třídní problémy
10. Zajímá se o žáky
11. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne
12. Mluví s dětmi o jejich známkách
13. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
14. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo
15. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

8 Diskuze

V počátku diskuze budou shrnuty a blíže definovány výsledky dotazníkového šetření, následně budou dány do kontextu se stanovenými předpoklady výzkumu. Dále se bude diskuze věnovat tomu, zda byly naplněny stanovené cíle výzkumu.

Odpovědi na první dotazníkovou otázku (*Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo?*) ukázaly, že sice nejčastější učební metodou oblíbených učitelů byl ústní přednes doplněný poznámkami na tabuli, ale respondenti ve většině případů volili více možností, a tak byly i zbylé odpovědi zvoleny mnohými respondenty. Je tedy možné předpokládat, že právě rozmanitost učebních metod je pro respondenty žádoucí a že jejich oblíbený učitel ve většině případů kombinuje ústní výklad s dalšími metodami ozvlášťujícími výuku. Respondenti mladšího školního věku častěji uváděli tři a více výukových metod, je tedy možné předpokládat, že je pro ně více důležité, aby výklad nebyl monotónní a výukové metody se lišily. Patrnější rozdíl je mezi dívkami a chlapci na druhém stupni. Chlapci častěji uváděli další výukové metody jako *je nosí na hodinu pomůcky, názorně ukazuje, co právě pobíráme, pouští nám různé filmy/dokumenty a dává nám otázky, které když vyřešíme, sami zjistíme správnou odpověď*. Rozdíl byl zejména u vizuálních učebních metod, jako je *sledování filmů* nebo *názorná ukázka právě probírané látky*.

Odpovědi na druhou otázku (*Můj oblíbený učitel se na hodinách k žákům chová...?*) odhalily, že pro výzkumný soubor respondentů byl oblíbený učitel taková, který má jistou míru autority, ale k žákům má vřelý a laskavý vztah. Zde nebyly přílišné rozdíly mezi věkovými kategoriemi.

Třetí otázka (*Jak se můj oblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny?*) dotazníku ukázala, že většina respondentů preferuje učitele, který se zajímá o žáky samotné. Deset žáků staršího školního věku a pouze tři mladšího školního věku uvedli, že mají v oblíbeném učitele, který kontakt nenavazuje. Z toho by bylo možné usuzovat, že někteří ze starších žáků začínají preferovat určitý odstup od učitele, přesto ale většina respondentů zvolila možnost *zajímá se o náš život a o to, co nás baví*. A tak je více pravděpodobné, že je určitý osobní vztah s učitelem důležitý pro obě věkové kategorie.

Čtvrtá otázka (*Chodí můj oblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje?*) ukázala, že většina respondentů opravdu preferuje takového učitele, který na akce chodí. Zde byl ale více patrný rozdíl mezi mladšími a staršími respondenty. Mladší respondenti výrazně častěji uváděli, že jejich oblíbený učitel akce navštěvuje. Starší respondenti častěji odpověď na otázku neznali. Jelikož jsem obeznámena s tím, že

škola mimoškolní akce pořádá, je možné usuzovat, že starší žáci sami na ony akce příliš nechodí, a tudíž pro ně není účast učitele podstatná do takové míry jako pro respondenty mladší.

Na základě odpovědí na pátou dotazníkovou otázku (*Zajímá se o jednotlivé žáky a vzájemné třídní vztahy tvůj oblíbený učitel?*) je možné předpokládat, že je pro respondenty důležité, aby s nimi učitel řešil třídní vztahy a byl ochotný jim pomáhat, jelikož nikdo z respondentů nevolil možnost, že s nimi učitel nekomunikuje a třídní vztahy neřeší. Většina respondentů prvního stupně volila možnost *ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny*, zatímco žáci druhého stupně volili spíše odpověď *občas si s námi povídá*. Z toho je možné předpokládat, že pro zkoumaný soubor žáků prvního stupně je více podstatné, aby se učitel do chodu třídy zapojoval než pro žáky druhého stupně.

V šesté otázce (*Proč mám tohoto učitele nejraději, napiš jeho 3 nejlepší vlastnosti?*) respondenti uvedli mnoho vlastností, díky kterým si svého učitele oblíbili. Každá z vlastností může být inspirací zejména pro začínající učitele. Mezi pět vlastností, které se nejvíce opakovaly patří:

1. hodný
2. smysl pro humor
3. přizpůsobuje vysvětlení látky třídě
4. různé výukové metody
5. spravedlivý

Důležité je jistě ještě zmínit, že respondenti, kteří si na svém oblíbeném učiteli vážili přísnosti, zároveň uváděli, že je hodný, někteří obě vlastnosti spojili do jedné.

U sedmé otázky (*Jak můj neoblíbený učitel vysvětluje učivo?*) bylo opět nejčastější odpovědí *mluví, případně i píše na tabuli*. Tentokrát ale tato metoda nebyla ve velkém množství případů kombinována s jinými odpověďmi. Je tedy možné předpokládat, že tito učitelé užívají pouze jednu výukovou metodu, která se stává pro žáky méně zajímavá. Mnoho žáků také uvedlo, že učitel většinu času pouze píše na tabuli a látku nevykládá, opět se jednalo o nekombinovanou možnost. Učitel, který dává žákům otázky, díky nimž žáci zjistí nové poznatky k látce, je méně oblíbený u respondentů druhého stupně. Je tedy možné předpokládat, že tato výuková metoda více vyhovuje mladším žákům. U těchto výukových metod by ale bylo příhodné udělat s respondenty rozhovor nebo začlenit otevřenou otázku, kde by více rozepsali, jaké výukové metody jim nevyhovují a proč. Z tohoto důvodu bych se u této otázky držela pouze předpokladu, že žáci preferují učitele, který kombinuje výukové metody.

Osmá dotazníková otázka (*Můj neoblíbený učitel se na hodinách k žákům chová...?*) zkoumala vztah učitele k žákům a jeho míru autority/přísnosti. Pro náš výzkumný soubor se zde potvrdilo, že učitel, který je přísný a zároveň k žákům nemá vřelý vztah bývá u žáků neoblíbený. Tyto odpovědi korespondují s odpověďmi na druhou otázku, která zjišťovala opět vztah učitele a míru autority, ale u oblíbeného učitele. Tam byla tato možnost nejméně volenou.

Devátá otázka (*Jak se můj neoblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny?*) ukázala, že žáci našeho výzkumného souboru mají nejméně v oblibě takového učitele, který se o ně nezajímá. Opět tedy odpovědi korespondují s příslušnou otázkou z části o oblíbeném učiteli. Tam možnosti nezájmu vyučujícího byly pro oblíbeného učitele voleny pouze zřídka.

Desátá otázka (*Chodí můj neoblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje?*) zkoumá, zda neoblíbený učitel navštěvuje mimoškolní akce. U ní žáci nejčastěji odpovídali, že si nejsou jisti. Druhá nejčastější odpověď byla, že učitel navštěvuje akce občas, následně pak, že akce nenavštěvuje a nejméně žáku zvolilo, že učitel akce navštěvuje. Opět vidíme, že většina žáků druhého stupně neví, zda učitel akce navštěvuje, což by mohlo naznačovat předpoklad z první části dotazníku, že starší studenti tyto akce navštěvují méně často, a tudíž je to pro ně toto méně podstatné. V kontextu s první otázkou lze také předpokládat, že i tato vlastnost je do určité míry pro zkoumané žáky podstatná. Je ale pravděpodobné, že se nejedná o jednu z nejvíce klíčových vlastností.

Odpovědi na jedenáctou otázku (*Zajímá se o jednotlivé žáky a třídní vztahy tvůj neoblíbený učitel?*) přispívají k předpokladu z páté otázky. Jelikož většina žáků zde uvedla, že jejich neoblíbený učitel se do třídních vztahů nezapojuje a problémy s nimi neřeší. U této otázky zabývající se oblíbeným učitelem žáci naopak možnosti neúčasti učitele nevolili vůbec. Je tedy možné předpokládat, že žáci preferují takového učitele, který třídní problémy pomáhá řešit a upevňuje přátelské vztahy.

Díky dvanácté otázce (*Proč nemáš tohoto učitele příliš rád(a), napiš 3 vlastnosti, které ti na něm nejvíce vadí?*) bylo možné sestavit žebříček nejčastěji uvedených negativních vlastností učitele, a to:

1. přísný
2. na žáky často křičí
3. nepříjemný
4. neumí učivo vysvětlit
5. zlý

Možnost, že je učitel přísný nejčastěji žáci doplňovali tím, že je ona přísnost neúměrná. Ve velké části případů byl právě tento učitelský rys doplněn vlastností *zlý*. V této části by pro další šetření bylo nejvhodnější se žáků doptat na definici vlastnosti *zlý*. To v současné době ale není možné. U této možnosti je patrné, že některé odpovědi opět korespondují s částí o oblíbeném učiteli. V prvních pěti oblíbených vlastnostech se umístila odpověď, že učitel dokáže látku žákům adekvátně vysvětlit. Neoblíbenému učiteli respondenti často vytýkali neschopnost látku žákům podat nebo to, že je učitelův výklad pro žáky příliš nudný. Respondenti také vytýkali, že učitel nemá smysl pro humor. Dobrý smysl pro humor byla i vlastnost, které si na svém oblíbeném učiteli žáci dle výsledků páté otázky velmi vážili. Čtyři respondenti dokonce uvedli i to, že jim na učiteli vadí, že se o sebe příliš nestará. Z odpovědí na tuto otázku v korespondenci s otázkou pátou je možné předpokládat, že jednou z nejvíce klíčových vlastností bude pro zkoumané žáky metoda, kterou učitel vyučuje.

Třináctá otázka v dotazníku (*Jak si nejlépe zapamatuješ učivo z hodiny?*) odhalila, že zkoumaný soubor respondentů si učivo nejlépe zapamatuje, pokud učitel učivo vypráví nebo vypráví a zároveň jej doplňuje o názorné ukázky. Na druhém stupni dotázaným žákům spíše vyhovuje doplnění vyprávění názornou ukázkou. Na prvním stupni mají zkoumaní žáci v oblibě výuku, která probíhá formou her. Tyto odpovědi do jisté míry korespondují s odpověďmi na první otázku (*Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo?*).

Z odpovědí na čtrnáctou dotazníkovou otázku (*Je pro tebe důležité, jestli vás učí muž nebo žena?*) vyplynulo, že pro většinu respondentů není pohlaví učitele důležité. Přesto se vyskytly odpovědi, že respondentům na pohlaví učitele záleží. Většina těchto odpovědí byla na prvním stupni. Pro další šetření by bylo příhodné se respondentů dotázat, jaké pohlaví učitele preferují, případně zvolit metodu, která by se účastníků výzkumu neptala přímo. Například by žáci měli vlastními slovy učitele či učitelku popsat. Následně by bylo sledováno, zda byl onen popis mířen na ženu či muže (tedy gramatický rod jmen). Další možností by bylo, aby respondenti takového učitele nakreslili, zde by bylo pohlaví okamžitě rozpoznatelné.

Z odpovědí na patnáctou otázku (*Jsi radši, když vás učí...*) je patrné, že pro většinu respondentů nebyl věk učitele podstatný. Přesto je patrné, že nejméně studentů by preferovalo učitele v období raného stáří. Pokud bychom se ale podívali na množství zvolených odpovědí, zjistíme, že stále mnoho dotázaných žáků má určité preference v oblasti věku učitele. Lze zde vyzorovat mírnou tendenci mladších žáků k oblibě mladšího učitele (období mladé dospělosti), zatímco žáci staršího školního věku by preferovali spíše učitele ve středním věku (období střední dospělosti a období starší dospělosti). Je tedy možné předpokládat, že ačkoli velká část zkoumaných žáků nepovažuje věk učitele za klíčový, může se měnit idea ideálního učitele, a to tak, že mladší žáci preferují učitele spíše mladší a s narůstajícím věkem roste i preferovaný věk pedagoga.

Z odpovědí na šestnáctou dotazníkovou otázku (*Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očisluj podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité)*) vznikl tento žebříček klíčových vlastností oblíbeného učitele.

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
4. Umí zjednat pořádek ve třídě
5. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
6. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě
7. Je spravedlivý
8. Pomáhá řešit třídní problémy
9. Umí řešit třídní problémy
10. Zajímá se o žáky
11. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne
12. Mluví s dětmi o jejich známkách
13. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
14. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo
15. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Zde rozdíl mezi dívkami a chlapci nebyly příliš patrné. U první vlastnosti *Umí zjednat pořádek ve třídě* vidíme, že ji obě věkové kategorie umístily na první příčky, nicméně u žáků prvního stupně byla také umístována na střední a poslední příčky. Je tedy možné předpokládat, že ačkoli je tato vlastnost pro respondenty klíčová, žáci druhého

stupně ji považují za lehce důležitější než žáci mladší. U vlastností *Vyzná se v učivu*, *hodně toho ví* a *Umí učivo zábavně vysvětlit* nebyla přílišná diverzita. Rozdíly v odpovědích je možné spatřit mezi prvním a druhým stupněm u vlastnosti *Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná* a *Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě*. Žáci druhého stupně tyto vlastnosti častěji zařazovali na střední příčky, zatímco žáci stupně prvního na příčky přední. Rozdíl byl patrný zejména u možnosti *Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná*, kterou respondenti prvního stupně řadili na přední příčky jako čtvrtou nejčastější. Je tedy možné předpokládat, že pro dotázané žáky prvního stupně je více klíčové, aby učitel neužíval stále stejné výukové metody, což potvrzují i výsledky z první dotazníkové otázky (*Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo*). U vlastnosti *Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak* panovala převážně shoda mezi věkovými kategoriemi. Rozdíl se vyskytl u možnosti *Zajímá se o žáky*. Tu mladší respondenti řadili na střední příčky, zatímco starší respondenti ji umístili na příčky poslední. Zároveň ji na první místa umístilo opět více mladších žáků. Je tedy možné předpokládat, že u dotázaných mladších žáků je tendence vyžadovat větší zájem učitele. U vlastností *Pomáhá řešit třídní problémy* a *Umí řešit třídní problémy* vidíme, že mladší respondenti tyto vlastnosti vidí jako jedny z důležitějších, ačkoli ne jako naprosto klíčové. Starší respondenti je vidí jako méně důležité, přesto je zde patrné, že se i u nich jedná o ne zcela nepodstatnou vlastnost, která tíhne spíše ke středu tabulky. Je zde ale možné předpokládat, že se pohled na tuto vlastnost bude v závislosti na věku měnit. Ačkoli vlastnost *Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě* umístili jak mladší, tak starší respondenti mezi nejméně klíčové, je patrná mírná tendence žáků mladšího školního věku umístit ji i na střední příčky. *Zdobí třídu, přemisťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo* byla oběma věkovými kategoriemi umísťována na poslední příčky. Spravedlnost učitele (*Je spravedlivý*) byla u starších žáků nejčastěji řazena na přední příčky a jako nejméně klíčovou ji zvolilo jen velmi málo starších respondentů. Mladší žáci ji nejčastěji zařadili na střední příčky, ale rozložení pořadí bylo skrz celý žebříček velmi vyrovnané. Je tedy možné předpokládat, že pro starší žáky je spravedlnost učitele důležitější než pro mladší žáky. *Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne* zařazovali mladší respondenti na poslední příčky, zatímco starší respondenti ji zařadili na střední příčky. Učitel *Mluví s dětmi o jejich známkách* bylo žáky prvního stupně označováno jako jedna z nejméně klíčových vlastností, zatímco žáci druhého

stupně vlastnost umístili na střední příčky. Aby učitel *Ve škole dělal i další aktivity mimo výuku* bylo málo klíčové pro respondenty prvního i druhého stupně.

8.1 Zhodnocení předpokladů

Výše v kapitole 6.1 *Výzkumné předpoklady* byly pro práci stanoveny výzkumné předpoklady. V této kapitole se pokusíme zhodnotit, zda byly předpoklady naplněny.

Spravedlnost

Předpoklad:

- Na základě výzkumu Václava Holečka (2014) předpokládám, že pro žáky bude důležitá spravedlnost učitele.
- Dále lze předpokládat, že starší respondenti budou tuto spravedlnost uvádět častěji než mladší žáci.

Zhodnocení: Z dotazníkového šetření vyplývá, že pro zkoumaný soubor žáků byla spravedlnost důležitou vlastností. Nicméně se neumístila na prvních příčkách, ale až na místě sedmém, tedy ze zvolených vlastností spíše ve středu žebříčku. Ovšem v části, kde měli respondenti uvést nejlepší vlastnosti učitele, byla právě spravedlnost pátá nejčastěji zmiňovaná. Je tedy patrné, že se jedná o vlastnost, která mnoho dotázaných žáků napadla jako jedna z prvních. Dále byla často nespravedlnost uváděna jako jedna z negativních vlastností neoblíbeného učitele. Jelikož spravedlnost byla klíčová zejména pro starší žáky a žáci prvního stupně ji řadili na spodnější příčky, není možné tento předpoklad považovat za potvrzený.

Dále vidíme, že u žáků druhého stupně se tato vlastnost vyskytovala na posledních místech jen minimálně, zatímco u žáků prvního stupně byla četnost umístění velmi podobná skrz celou škálu. V části, ve které měli respondenti za úkol napsat vlastnosti neoblíbeného učitele, se právě nespravedlnost vyskytovala u starších respondentů na třetím místě. U mladších respondentů byla nespravedlnost učitele zmíněna v méně případech. Je tedy jasně patrné, že pro dotázané žáky druhého stupně je právě spravedlnost jednou z klíčových vlastností učitele. Na základě výsledků dotazníkového šetření je možné potvrdit předpoklad, že starší respondenti budou tuto spravedlnost uvádět častěji než mladší žáci.

Autorita

Předpoklad:

- Na základě výše zmíněného tvrzení Hříchové (2000) předpokládám, že respondenti starší věkové kategorie budou u ideálního učitele uvádět autoritu častěji jako klíčovou vlastnost než respondenti mladšího školního věku.

Zhodnocení: Z dotazníkového šetření vyplývá, že dotázaní žáci preferují učitele, který je spíše přísný než takového, který dává žákům volnost. Několik žáků dokonce uvedlo jako jednu z nejlepších vlastností svého učitele právě to, že je učitel přísný nebo že umí zjednat pořádek. Na základě výsledků z poslední otázky můžeme usoudit, že je pro zkoumané žáky autorita učitele jednou z opravdu klíčových vlastností, jelikož se tato vlastnost dostala na třetí místo žebříčku u respondentů druhého stupně a na páté místo v žebříčku u respondentů mladších. Jelikož starší respondenti označovali autoritu jako více klíčovou vlastnost dobrého učitele, je možné usoudit, že se tento předpoklad potvrdil a pro dotázané žáky staršího školního věku je autorita učitele více klíčová než pro dotázané žáky mladšího školního věku.

Vztah autority učitele a přístupu k žákům

Předpoklad:

- Na základě zjištění Stanislava Bendla (2001) předpokládám, že žáci budou preferovat učitele, který je přísný, umí zjednat pořádek, ale k dětem je zároveň laskavý.

Zhodnocení: Tento předpoklad je možné považovat za potvrzený na základě odpovědí na druhou dotazníkovou otázku, kde kombinace, že je učitel přísný a tvrdý, získala jasnou většinu hlasů. Vidíme, že je pro respondenty důležitá právě kombinace přísnosti a laskavého přístupu, jelikož neoblíbený učitel byl pro dotázané žáky takový, který kombinuje přísnost s nevlídným přístupem. Dále podporu tohoto předpokladu můžeme spatřovat v tom, že několik žáků samo uvedlo jako oblíbenou vlastnost, že je učitel přísný a zároveň hodný. Naopak u neoblíbeného učitele byla přísnost ve většině případů kombinována s vlastností zlý nebo nepříjemný.

Znalosti učitele

Předpoklad:

- Dle výše zmíněných Holečkových (2014) zjištění předpokládám, že žáci nižšího stupně budou méně lpět na vyšší míře prezentování odborných znalostí učitele, ale bude pro ně důležité, aby učitel zajímavě vyučoval.

- Žáci druhého stupně budou více požadovat učitele, který učivo ovládá do hloubky.

Zhodnocení: Z dotazníkového šetření je patrné, že pro dotázané žáky druhého stupně je výuková metoda a množství znalostí učitele téměř stejně klíčové. V odpovědích na šestnáctou otázku byl rozdíl v těchto kategoriích opravdu minimální. Lze tedy tvrdit, že pro žáky druhého stupně jsou tyto dvě vlastnosti téměř stejně klíčové. U žáků prvního stupně se vyskytl o něco vyšší rozdíl. Ti preferovali učitele, který učivo podává poutavě. I přes to, že se mezi těmito kategoriemi rozdíl vyskytl, nebyl příliš výrazný. Předpoklad, že žáci nižšího stupně budou více preferovat zajímavý styl výuky nežli vysokou míru znalostí učitele, se potvrdil. Předpoklad, že žáci druhého stupně budou více požadovat učitele, který ovládá učivo do hloubky se nepotvrdil.

Výuková metoda

Předpoklad:

- Na základě tvrzení Hříchové (2000) se domnívám, že mladší žáci budou preferovat spíše aktivnější styl výuky (formou her atd.), než pasivní přijímání znalostí.

Zhodnocení: Z dotazníkového šetření vyplývá, že metoda, která dotázaným žákům nejvíce vyhovuje je ústní výklad. Mezi touto metodou a metodami, které byly druhé nejčastěji volené ale není přílišný rozdíl v množství odpovědí. U žáků prvního stupně se jednalo o hraní her spojených s učivem. Jako jednu z kladných vlastností učitele mladší žáci často uváděli, že na učiteli si cení právě toho, že výuku podává herní formou. U dotázaných žáků druhého stupně vidíme, že spolu s pouhým ústním výkladem preferují výukovou metodu, kdy je učitelův přednes doplněn názornými ukázkami. Jedná se tedy dle předpokladu o formu pasivnějšího přijímání poznatků. Zde je tedy možné tvrdit, že se předpoklad potvrdil a dotázaní žáci prvního stupně opravdu více preferují aktivní styl výuky formou her.

Při šetření tohoto předpokladu vyvstala domněnka, že dotázaní žáci prvního stupně výrazněji preferují, pokud učitel výukové metody více proměňuje a výklad není stále stejný. Pro příští šetření by bylo příhodné ji dále rozvinout.

Řešení problému

Předpoklad:

- Předpokládám, že respondenti mladšího školního věku budou více akceptovat učitelovy přímé intervence do řešení situací ve třídě.

Zhodnocení: Na základě odpovědí na pátou a jedenáctou dotazníkovou otázku je patrné, že je pro dotázané žáky důležité, aby se učitel o třídní vztahy zajímal. Mladší respondenti preferovali učitele, který se zcela zapojuje do třídních vztahů, starší respondenti preferovali pouze občasný zásah. Je zde tedy patrná tendence k částečné autonomii starších respondentů. Díky odpovědím na šestnáctou otázku vidíme, že mladší žáci opravdu zásah učitele do třídních vztahů akceptují o něco více než starší žáci. Nicméně je patrné, že se nejedná o nejvíce klíčovou vlastnost pro obě věkové kategorie. Předpoklad, že respondenti mladšího školního věku budou více akceptovat učitelovy přímé intervence do řešení situací ve třídě se potvrdil.

Zájem učitele

Předpoklad:

- Respondenti mladšího školního věku budou častěji označovat potřebu osobního zájmu učitele o jejich osobu jako klíčovou než žáci staršího školního věku.

Zhodnocení: Na základě odpovědí na šestnáctou dotazníkovou otázku je patrné, že žáci mladšího školního věku označují zájem učitele jako více klíčovou vlastnost než žáci staršího školního věku. U starších respondentů byl zájem učitele o žáky řazen až na poslední příčky, zatímco pro mladší respondenty se jednalo o vlastnost více důležitou. Nicméně, když měli žáci uvést nejlepší vlastnosti oblíbeného učitele, devatenáct starších a devět mladších žáků uvedlo určitou formu zájmu učitele o ně (trávení času mimo výuku, naslouchání žákům, pomáhá žákům s problémy, zajímá se o jejich soukromí). Jelikož se jedná o styl otázky, kdy žáci napíší vlastnosti, které musí vymyslet z vlastní iniciativy, přikládám těmto odpovědím určitou vyšší váhu než u odpovědí pouhého výběru z možností. Když měli žáci popsat, jak se jejich oblíbený učitel chová, často uváděli, že s žáky kontakt navazuje a zajímá se o jejich soukromí. Je tedy možné, že sami tuto vlastnost považují za méně důležitou, ale přesto mají tendenci si oblíbit právě takového učitele, který se o jejich soukromí zajímá a vyhledává s nimi kontakt i mimo výuku. Předpoklad, že respondenti mladšího školního věku budou častěji označovat potřebu osobního zájmu učitele o jejich osobu jako klíčovou než žáci staršího školního věku, se nepotvrdil.

8.2 Zhodnocení výzkumných otázek

Na základě výše formulovaných cílů byly stanoveny pro realizaci výzkumu tyto výzkumné otázky:

- Zda, a do jaké míry se liší pohled na ideálního učitele v mladším a starším školním věku?
- Zda, a do jaké míry se liší pohled na ideálního učitele u dívek a chlapců?
- Jaké kategorie charakterizující ideálního učitele budou respondenty označovány jako klíčové?

Na základě dotazníkového šetření byly sestaveny žebříčky vlastností učitele seřazené dle relevance od nejvíce klíčových vlastností po nejméně klíčové. Při sestavování byly zohledňovány odpovědi na všechny dotazníkové otázky. Při konstruování preferenčního žebříčku žáků prvního stupně došlo ke střetu u jedenáctého místa, kam byly nakonec umístěny hned dvě vlastnosti (*Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě, Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne*). Vlastnost *Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, ...* byla žáky častěji umísťována na poslední příčky, ale byla také častěji umísťována na příčky první. Zatímco vlastnost *Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě* byla spíše na středních příčkách, ale méně často na konci i na začátku žebříčku. Proto jsem se rozhodla tyto vlastnosti umístit na stejné místo. Další střet nastal při klasifikaci preferovaných vlastností žáků druhého stupně. Ti při úkolu seřazení vlastností umísťovali *Zájem učitele* na spodní příčky, ale když měli možnost sami určit tři nejvíce ceněné vlastnosti, díky kterým si oblíbili učitele, devatenáct z nich uvedlo právě jistou formu zájmu učitele o žáky. Jelikož se navíc jednalo o vlastní iniciativu neřízenou předepsanými možnostmi, příkládám těmto odpovědím značný význam. Vlastnost byla tedy z dvanáctého místa umístěna na místo desáté.

První stupeň

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
4. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
5. Umí zjednat pořádek ve třídě
6. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě
7. Umí řešit třídní problémy
8. Zajímá se o žáky
9. Pomáhá řešit třídní problémy
10. Je spravedlivý
11. Dvě vlastnosti:
a. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
b. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne
12. Mluví s dětmi o jejich známkách
13. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo
14. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku

Zdroj: vlastní zpracování

Druhý stupeň

1. Umí učivo zábavně vysvětlit
2. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
3. Umí zjednat pořádek ve třídě
4. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
5. Je spravedlivý
6. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná
7. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě
8. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédne
9. Mluví s dětmi o jejich známkách
10. Zajímá se o žáky
11. Umí řešit třídní problémy
12. Pomáhá řešit třídní problémy
13. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě
14. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku
15. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek atd., aby se žákům ve škole více líbilo

Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumná otázka: Zda, a do jaké míry se liší pohled na ideálního učitele v mladším a starším školním věku?

Zhodnocení: U zkoumaných vlastností učitele docházelo k rozdílným preferencím žáků na základě jejich věku. Menší rozdíly vyvstaly v následujících třech oblastech.

První rozdíl nastal v oblasti *kompetence didaktické/psychodidaktické*. Aby učitel *Učil různými způsoby a jeho výuka nebyla stále stejná* preferovali více dotázaní žáci mladšího školního věku. Tuto vlastnost průměrně umísťovali na čtvrtou příčku v žebříčku, zatímco u dotázaných žáků staršího školního věku byla vlastnost na místě šestém. Dle mého názoru se jedná o méně výrazný rozdíl, ovšem tato preference byla podpořena i odpověďmi na první dotazníkovou otázku. V té mladší žáci častěji volili, že jejich oblíbený učitel užívá více výukových metod, než volili žáci staršího školního věku. Je možné usoudit, že učitel prvního stupně by měl být více kreativní v oblasti didaktické a psychodidaktické.

Další mírnější rozdíl nastal v oblasti *kompetence diagnostické a intervenční* u vlastnosti učitel *Umi zjednat pořádek ve třídě*. Tato vlastnost byla více klíčová pro respondenty staršího školního věku, ti ji průměrně umísťovali na třetí příčku, zatímco mladší respondenti ji řadili na místo páté. Je zde patrná větší touha po stanovení a dodržování obecných pravidel dotázaných žáků staršího školního věku.

V oblasti *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* nastal rozdíl u vlastnosti, do jaké míry se učitel *Zajímá o žáky*. Tato vlastnost byla více klíčová pro mladší dotázané žáky. U nich skončila na osmém místě, zatímco u starších respondentů se umístila na místě desátém. Zájem učitele byl ale pro starší respondenty často důvodem, proč si učitele oblíbili. Z výsledků šetření usuzuji, že pro dotázané žáky druhého stupně je zájem učitele podobně klíčový jako pro dotázané žáky mladší. Zájem by měl být u starších žáků ovšem vhodně kombinován s vyšší mírou jejich autonomie a osobního soukromí.

Výraznějších odlišností je možné si povšimnout u vlastnosti *Umi řešit třídní problémy* z oblasti *kompetence manažerské a normativní* a *kompetence diagnostické a intervenční*. Respondenti prvního stupně by tuto vlastnost zařazovali na sedmé místo, zatímco respondenti druhého stupně by ji umístili až na příčku jedenáctou. Je zde tedy patrná jistá tendence starších žáků k autonomii v rozhodování.

K dalšímu výraznějšímu rozdílu docházelo v oblasti *kompetence didaktické/psychodidaktické* u vlastnosti *Mluví s dětmi o jejich známkách*. Tato vlastnost byla výrazněji preferována dotázanými žáky druhého stupně. Umístila se u nich na devátém místě, zatímco u dotázaných žáků prvního stupně byla na místě dvanáctém a třináctém. Je tedy možné usuzovat, že pro dotázané žáky druhého stupně je důležitější, aby od učitele dostávali konstruktivní zpětnou vazbu a žák byl hodnocen více zevrubně.

Nejvýraznější rozdíl se vyskytl v oblasti *kompetence profesně a osobnostně kultivující* a *kompetence pedagogické* u vlastnosti *Je spravedlivý*. Tato vlastnost byla výrazně preferována dotázanými žáky druhého stupně. U starších žáků se umístila v žebříčku na pátém místě, zatímco u mladších žáků byla až na místě desátém. Je tedy možné tvrdit, že učitelé druhého stupně by měli výrazněji dbát na osobně kultivující aspekt profese a být si vědomi toho, že právě v období pubescence si žáci tvoří svůj hodnotový systém a své postoje.

Výzkumná otázka: Zda, a do jaké míry se liší pohled na ideálního učitele u dívek a chlapců?

Zhodnocení: Rozdíly mezi jednotlivými pohlavími se vyskytovaly v nižší míře.

První rozdíl je patrný v oblasti *kompetence diagnostické a intervenční* u preferované *authority* učitele. Ačkoli nejčastěji byl preferován takový učitel, který je hodný, ale zároveň přísný, je zde patrná jistá tendence hochů k preferenci menší autoritativnosti učitele. Je možné tvrdit, že u zkoumaných hochů druhého stupně bude častěji docházet ke střetu s autoritou učitele. Dle mého názoru by mohlo docházet ke střetům zejména, pokud by měl učitel autoritu pouze formální.

U *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* v oblasti *zájmu učitele o žáky* je patrné, že pro více dotázaných hochů druhého stupně přestává být zájem učitele tolik klíčový, jako pro hochy mladší nebo pro dívky. Přesto je jimi preferovaný učitel častěji takový, který se o žáky zajímá. Je ale možné usuzovat, že pro učitele zkoumaného druhého stupně bude více podstatné zmapovat situaci a posoudit, který z žáků vyžaduje od učitele větší odstup.

U *kompetence manažerské a normativní* v oblasti *pořádání mimoškolních akcí* učitelem byla značnější nevědomost hochů. Jelikož jsem obeznámena s tím, že obě školy mimoškolní akce pořádají, usuzuji, že nevědomost, zda je učitel navštěvuje nebo pořádá, je způsobena nezájmem o tyto akce. Je tedy možné usuzovat, že pro dotázané starší hochy jsou mimoškolní akce méně podstatné než pro mladší hochy nebo dívky.

V oblasti *zájmu učitele o třídní vztahy (kompetence manažerská a normativní a kompetence diagnostická a intervenční)* je opět patrná mírná tendence hochů druhého stupně o jistou autonomii v řešení problémů.

V oblasti *kompetence didaktické/psychodidaktické* je patrné, že dotázané dívky častěji preferují takového učitele, který je k žákům *trpělivý*.

Z výzkumu je dále patrné, že pro dotázané hochy je méně relevantním faktorem *věk učitele* nežli pro dívky. Zejména pro dívky na prvním stupni, které častěji preferují učitele mladšího (období mladé dospělosti) nebo ve středním věku (období střední dospělosti a období starší dospělosti).

Výzkumná otázka: Jaké kategorie charakterizující ideálního učitele budou respondenty označovány jako klíčové?

Zhodnocení: Na základě dotazníkového šetření byly jako nejvíce klíčové stanoveny vlastnosti:

- Umí učivo zábavně vysvětlit (*kompet. didaktická/psychodidaktická*)
- Vyzná se v učivu, hodně toho ví (*kompetence předmětová*)
- Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak (*kompetence didaktická/psychodidaktická*)

- Umí zjednat pořádek ve třídě (*kompetence diagnostická a intervenční*)
- Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná (*kompetence didaktická/psychodidaktická*)
- Má smysl pro humor (*kompet. sociální, psychosociální a komunikativní*)

Je tedy patrné, že pro dotázané žáky byly nejvíce klíčové takové vlastnosti, které by spadaly do *kompetencí didaktických/psychodidaktických*, jako nejvíce klíčovou označili vlastnost z *kompetence předmětové* a významná byla pro žáky i vlastnost z kategorie *kompetence diagnostické a intervenční*. Jako značně klíčová vlastnost učitele vyšel také učitelův *mysl pro humor*, který by bylo možné řadit mezi *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*. Tuto vlastnost jsem do dotazníku nezapojila. Když ale měli respondenti uvést tři vlastnosti oblíbeného učitele, kterých si na něm nejvíce váží, byl právě *mysl pro humor* druhá nejčastěji zmiňovaná vlastnost. U negativních vlastností neoblíbeného učitele také zmiňovali, že učitel je neoblíbený, jelikož *mysl pro humor* nemá. Je tedy patrné, že pro dotázané žáky je *mysl pro humor* opravdu klíčovou vlastností.

Jako nejvíce klíčové kompetence učitele z pohledu žáků bychom tedy mohli označit *kompetenci předmětovou, didaktickou/psychodidaktickou, diagnostickou a intervenční* a žáky často zmiňovanou *kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní*.

Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jak si žáci představují ideálního učitele, tedy jaké vlastnosti jsou pro ně klíčové a zda se tento pohled liší v závislosti na věku dítěte. Pro začínající pedagogy může být nástup do nového zaměstnání mnohdy náročný. Jak bylo zmíněno v teoretické části, požadavků na učitele je opravdu mnoho. Splnit takové množství nároků může být velmi obtížné. Proto se domnívám, že tato bakalářská práce by mohla být při vstupu do pedagogické profese nápomocná. Začínající učitel by tak mohl zmapovat, jaké vlastnosti bývají pro žáky klíčové a na rozvoj jakých kompetencí se proto nejvíce zaměřit. Tato práce může být dále přínosná pro pedagogy, kteří již učí na prvním i druhém stupni. Práce by mohla být také přínosem pro praktikující pedagogy, kteří jsou ve své profesi více či méně neúspěšní a jejichž neúspěch může pramenit z nevhodně zvoleného stupně, na kterém působí. Pro takového učitele by tato práce mohla být inspirací, v jakých oblastech svou činnost přizpůsobit nebo by mu mohla pomoci nalézt stupeň, na kterém bude jeho výuka více efektivní.

V práci byl u dotázaných žáků prokázán rozdíl v pohledu na ideálního učitele. U žáků prvního stupně byly nejvíce klíčové kompetence: *kompetence didaktická/psychodidaktická*, která se na předních příčkách vyskytla hned několikrát, *kompetence předmětová* a *kompetence diagnostická a intervenční*. U žáků druhého stupně se jednalo o: *kompetenci didaktickou/psychodidaktickou*, *kompetenci předmětovou*, *kompetenci diagnostickou a intervenční*, *kompetenci profesně a osobnostně kultivující* a *kompetenci pedagogickou*. U zkoumaného souboru žáků je tedy patrné, že na prvním stupni je velmi důležitá právě didaktická zdatnost učitele, zatímco na druhém stupni je důležité ji vhodně a rovnoměrně kombinovat s dalšími kompetencemi jako je *kompetence diagnostická a intervenční*, *osobnostně kultivující* a *kompetence pedagogická*. Největší rozdíl se vyskytl u vlastnosti *učitel je spravedlivý*, kterou lze řadit mezi *kompetence profesně a osobnostně kultivující* a *kompetence pedagogické*. Ta byla pro starší žáky výrazně více klíčová.

Ideálního učitele dle dotázaných žáků prvního stupně by bylo možné definovat jako učitele, který je hodný, má smysl pro humor, je schopný předávat žákům učivo adekvátně jak jejich věku, tak i specifickým potřebám dané třídy, má dostatečné znalosti učiva, o žáky se zajímá v osobní rovině, v oblasti didaktiky je kreativní a hravý a u žáků má vybudovaný respekt.

Ideálního učitele dle žáků druhého stupně by bylo možné popsat jako učitele hodného se smyslem pro humor, spravedlivého s adekvátním množstvím znalostí, zdatného předat učivo zajímavou formou, schopného reflexe, na jejímž základě výklad žákům přizpůsobí a učitele uplatňujícího autoritu, ne však autoritářství.

Předpoklad, že pro žáky bude důležitá spravedlnost učitele, se nepotvrdil. Další stanovený předpoklad, tedy že pubescenti budou na spravedlnost uvádět častěji než žáci mladšího školního věku, se potvrdil. Potvrdil se také předpoklad, že pro dotázané žáky staršího školního věku bude autorita učitele více klíčová než pro žáky mladší. Předpoklad, že žáci budou preferovat učitele, který je přísný, umí zjednat pořádek, ale k dětem je zároveň laskavý, se potvrdil. Potvrdil se také předpoklad, že žáci prvního stupně budou upřednostňovat zajímavou výukovou metodu učitele před množstvím znalostí. Nepotvrdil se předpoklad, že žáci druhého stupně budou upřednostňovat, aby učitel ovládal látku více do hloubky, než aby měl zajímavou výukovou metodu. Preference více aktivního stylu výuky formou her u mladších žáků se také potvrdila. Předpoklad, že respondenti mladšího školního věku budou více akceptovat učitelovy přímé intervence do řešení situací ve třídě, je možné považovat za potvrzený. Předpoklad, že respondenti mladšího školního věku budou častěji označovat potřebu osobního zájmu učitele o jejich osobu jako klíčovou než žáci staršího školního věku, se nepotvrdil.

Další otázka, kterou si práce kladla, byla, zda se liší pohled dívek a chlapců na ideálního učitele. Zde byly rozdíly méně patrné. Někteří ze starších hochů preferovali, u učitele nižší míru autority (*kompetence diagnostická a intervenční*). Dále někteří hoši druhého stupně preferovali vyšší míru vlastní autonomie, jak v řešení třídních problémů (*k. manažerská a normativní, k. diagnostická a intervenční*), tak v oblasti bližšího vztahu s učitelem (*k. sociální, psychosociální a komunikativní*). Jak starší, tak mladší hoši projeví menší zájem o mimoškolní akce (*k. manažerská a normativní*). Dívky pak častěji preferovaly učitele, který je při výuce trpělivý (*k. didaktická/psychodidaktická*).

Na základě výzkumu nejvíce klíčových vlastností lze ideálního učitele z pohledu dotázaných žáků definovat jako učitele, který je hodný, schopný adekvátní cestou předat žákům učivo, má dostatek vědomostí, je schopný zmapovat situaci ve třídě a učivo daným žákům přizpůsobit, jeho výuka je různorodá, má smysl pro humor a u žáků má adekvátní míru respektu, nikoli však zjednanou autoritářsky.

Zdroje

- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír JŮVA, překlad Vendula HLAVATÁ. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HŘÍCHOVÁ, Miloslava. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. 82 s. ISBN 80-7082-626-6.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 2. ISBN 80-7315-080-8.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. 124 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-05-6.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Ilustrace Nicholas DAVIES, překlad Dominik DVOŘÁK, překlad Milan KOLDINSKÝ. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4.
- ŠVEC, Vlastimil. *Ohlédnutí za desetiletým vývoje pedagogické přípravy budoucích učitelů*. *Pedagogická orientace*, č. 4, 2005. 31–43. ISSN 1211-4669.
- VALÍŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele 2.*, rozšířené a aktualizované vydání Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002. 51 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. 2018. 183 s. ISBN 978-80-7315-269-7.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. 167 s. ISBN 80-7290-059-5.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník administrovaný do škol

Příloha č. 1: Dotazník administrovaný do škol

Základní informace o mně

- 1) Kolik ti je let?
 - a) 9-11
 - b) 14-16
- 2) Jsem
 - a) dívka
 - b) chlapec

Oblíbený učitel

- 1) Jak můj oblíbený učitel vysvětluje učivo? (u této jedné otázky můžeš zvolit víc možností)
 - a) mluví, případně i píše na tabuli
 - b) nosí na hodinu pomůcky, názorně ukazuje, co právě pobíráme
 - c) formou her, pokusů
 - d) pouští nám různé filmy/dokumenty
 - e) dává nám otázky, které když vyřešíme, sami zjistíme správnou odpověď
 - f) jinak (uveď jak) vypráví učivo (dějepis) formou příběhu
- 2) Můj oblíbený učitel se na hodinách k žákům chová...:
 - a) je hodný, ale přísný
 - b) je přísný a tvrdý
 - c) je hodný a dává žákům volnost
- 3) Jak se můj oblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny?
 - a) zajímá se o náš život a o to, co nás baví
 - b) vyhledává s námi kontakt
 - c) vede zájmové kroužky
 - d) řeší s námi problémy
 - e) neřeší s námi problémy, nechá nás si je vyřešit samotné
 - f) nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt
 - g) jinak (uveď jak) _____
- 4) Chodí můj oblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) občas
 - d) nevím
- 5) Zajímá se o jednotlivé žáky a vzájemné třídní vztahy tvůj oblíbený učitel?
 - a) ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny
 - b) občas si s námi povídá
 - c) sám si s námi nepovídá, ale pokud za ním žák přijde, neodmítne ho
 - d) téměř s námi nemluví
 - e) nechce s námi nic řešit
- 6) Proč mám tohoto učitele nejraději, napiš jeho 3 nejlepší vlastnosti :
umí dobře učit, umí si ve třídě zjednat klid,
nedává za trest testy

Neoblíbený

1) Jak můj neoblíbený učitel vysvětluje učivo: (u této jedné otázky můžeš zvolit víc možností)

- a) mluví, případně i píše na tabuli
- b) nosí na hodinu pomůcky, názorně ukazuje, co právě probíráme
- c) formou her, pokusů
- d) pouští filmy/dokumenty
- e) dává nám otázky, které když vyřešíme, sami zjistíme správnou odpověď
- f) jinak (uveď jak) pouze rychle diktuje poznámky

2) Můj neoblíbený učitel se na hodinách k žákům chová :

- a) je hodný, ale přísný
- b) je přísný a tvrdý
- c) je hodný a dává žákům volnost

3) Jak se můj neoblíbený učitel chová mimo vyučovací hodiny:

- a) zajímá se o náš život a záliby
- b) vyhledává s námi kontakt
- c) vede zájmové kroužky
- d) řeší s námi problémy
- e) neřeší s námi problémy, nechá nás si je vyřešit samotné
- f) nezasahuje do našich životů vůbec, nenavazuje kontakt
- g) jinak (uveď jak) _____

4) Chodí můj neoblíbený učitel na školní akce nebo některé sám připravuje?

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) nevím

5) Zajímá se o jednotlivé žáky a třídní vztahy tvůj neoblíbený učitel?

- a) ano, hodně si s námi povídá mimo hodiny
- b) občas si s námi povídá
- c) sám si s námi nepovídá, ale pokud za ním žák přijde, neodmítne ho
- d) téměř s námi nemluví
- e) nechce s námi nic řešit

6) Proč nemáš tohoto učitele příliš rád(a), napiš 3 vlastnosti, které ti na něm nejvíce vadí?

příliš mnoho poznámek
testy → testy
neumí si zjednat ve třídě klid

Obecné

1) Jak si nejlépe zapamatuješ učivo z hodiny?

- a) když učitel jen mluví/vypráví
- b) když se díváme na dokument/film
- c) když hrajeme hru spojenou s učivem (př. při učení slovíček na hodině aj hrajeme pexeso na tato slovíčka, ...)

- 51)
- d) když učitel mluví a k tomu nám názorně ukazuje věci, které s tím souvisí (př. přinese obrázky osob/květiny/zvířata o kterých se učíme a ukazuje vše na nich, ...)
 - e) když v hodině pracujeme ve skupině
 - f) když děláme pokusy (žáci si pokusy sami vyzkouší)
 - g) jinak (uveď jak) _____

2) Je pro tebe důležité, jestli vás učí muž nebo žena?

- a) ano
- b) ne
- c) je mi to jedno

3) Jsi radši, když vás učí :

- a) starší učitel(ka)
- b) mladší učitel(ka)
- c) něco mezi (ve středním věku)
- d) je mi to jedno

4) Jaké jsou nejdůležitější vlastnosti učitele, očisluj podle důležitosti (1 je nejdůležitější 15 nejméně důležité):

- 2. Umí zjednat pořádek ve třídě (zařídí, aby nikdo nevyrušoval)
- 1. Vyzná se v učivu, hodně toho ví
- 3. Umí učivo zábavně vysvětlit
- 10. Učí různými způsoby, jeho výuka není stále stejná (jednou přinese film, jindy jen vypráví, někdy dělá s žáky pokusy)
- 4. Propojuje učivo s věcmi, které se budou žákům hodit v životě
- 7. Je trpělivý, pokud žáci učivo nechápou, zpomalí nebo ho vysvětlí jinak
- 12. Zajímá se o žáky (co je baví, co umí, o jejich rodinu a kamarády, ...)
- 11. Pomáhá řešit třídní problémy (hádky, neshody, ...)
- 9. Umí řešit třídní problémy
- 13. Dokáže upevnit kamarádské vztahy mezi žáky ve třídě (např. pokud se spolu někdo nepohodně nebo když se spolu někdo moc nebaví, umí jim pomoci se více spřátelit)
- 14. Zdobí třídu, přemísťuje nábytek, atd., aby se žákům ve škole více líbilo
- 5. Je spravedlivý
- 8. Pokud se žák celý rok snaží, ale jednou nebo dvakrát se mu nepovede test, učitel k tomu na vysvědčení přihlédně
- 6. Mluví s dětmi o jejich známkách (např. sice máš z testu trojku, ale vidím, že jsi jen přehlédl znaménko u příkladu, jinak by se ti test povedl, jsi šikovný, příště si jen příklad zkontroluj.)
- 15. Ve škole dělá i další aktivity mimo výuku (např. pořádá akce, kroužky, ...)