

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Ideální učitel z pohledu žáků středních škol

Views of secondary school students on ideal teacher

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor: Karolína Štuková

Praha 2022

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala respondentům, kteří se dobrovolně zúčastnili rozhovorů, které posloužily k zpracování praktické části závěrečné práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Ideální učitel z pohledu žáků středních škol“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2022

Jméno autora Karolína Štuková

Anotace

Diplomová práce přináší v uceleném souboru informace o představách žáků střední školy o tom, jak by měl vypadat jejich ideální učitel. Odpovídá na otázku, zda se tito žáci na základě jejich představ již za dobu své školní docházky s ideálním učitelem setkali. Cílem práce je na základě obsahové analýzy polostrukturovaných rozhovorů s žáky středních škol vyobrazit ideál učitele z pohledu jeho vztahu s žáky, jeho charakterových vlastností, pedagogických schopností a optimálního přístupu k výuce.

Klíčová slova

učitel, učitele, výchova, pedagogika, pedagog, autorita učitele, vzdělání, výuka, škola, školní klima, žák, dospívání, profese

Annotation

The diploma thesis presents in a comprehensive text information about the ideas of secondary school students about what their ideal teacher should look like. It answers the question of whether these students have already encountered their ideal teacher during their schooling based on their ideas. Based on content analysis of oral interviews with secondary school pupils, the aim of this paper is to portray the ideal teacher in terms of his/her relationship with pupils, his/her character traits, pedagogical skills and approach to teaching.

Keywords

teacher, teacher, education, pedagogy, teacher, teacher authority, education, teaching, school, school climate, student, adolescence, profession

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Osobnost učitele	10
1.1. Typologie osobnosti pedagoga.....	12
1.1.1. Caselmannova typologie osobnosti	12
1.1.2. Döringova typologie	15
1.1.3. Lewinova typologie	17
2. Interakce ve výuce	19
2.1. Interpersonální chování pedagoga.....	20
2.2. Autorita učitele	23
2.3. Klima třídy	26
3. Role učitele	29
4. Profil učitele	31
5. Profesionální kompetence.....	33
6. Učitelství a profesionalita	35
7. Období dospívání.....	37
7.1. Charakteristika dospívajících ve vztahu ke škole	37
7.2. Vztah adolescentů k učitelům	38
8. Co dělá učitele ideálním učitelem?	40
8.1. Ideální učitel předmětem zkoumání	41
EMPIRICKÁ ČÁST	42
9. Cíl výzkumu	43
9.1. Cíle výzkumu v bodech.....	43
10. Metodologie výzkumu	44
10.1. Výzkumný problém.....	44
10.2. Metoda sběru dat	44
10.3. Volba výzkumného vzorku	45
10.4. Výzkumné otázky.....	46
10.5. Metoda analýzy získaných dat	46
11. Výsledky výzkumu.....	48
11.1. Profily respondentů výzkumu	48

11.2. Analýza kategorií obsahové analýzy	52
11.2.1. Vztahy mezi učitelem a žáky	53
11.2.2. Vzhled ideálního učitele	54
11.2.3. Charakterové vlastnosti ideálního učitele	57
11.2.4. Pedagogické schopnosti a dovednosti ideálního učitele	60
11.2.5. Vyučování v režii ideálního učitele	62
11.2.6. Zkušenost s ideálním učitelem	65
Závěr	67
Seznam použité literatury	71
Seznam obrázků, grafů a tabulek	75
Přílohy	76
Abstrakt	78
Abstract	79

Úvod

Diplomová práce na téma Ideální učitel z pohledu žáků středních škol zaměřuje pozornost na představy žáků středních škol ve věku sedmnáct až devatenáct let o takzvaném ideálním učiteli, tedy pedagogovi, který splňuje všechna jimi preferovaná kritéria, která podporují efektivitu jeho vyučování a zlepšují vztahy učitele s žáky.

Cílem práce je tedy prostřednictvím kvalitativního výzkumu s využitím polostrukturovaných rozhovorů popsat na základě vyčleněných kategorií podobu ideálního učitele z pohledu žáků středních škol. Cílem však není dostat se k přímočaré odpovědi, na které se všichni zúčastnění respondenti budou shodovat, spíše naopak. Cílem je připravit sumarizaci jednotlivých názorů a postojů respondentů k představě o ideálním učiteli s předpokladem diferenciací jejich názorů na základě jejich povahy, úrovně emocionality nebo temperamentu.

V teoretické části se autorka věnuje shrnutí základních informací a charakteristik učitele, včetně popisu osobnosti učitele v rámci vybraných typologií, pedagogické interakci, autoritě učitele ve třídě a jednotlivým pedagogickým kompetencím. Všechny tyto kategorie mají podle pedagogických odborníků přímý vliv na názor žáků, který si tvoří o svém učiteli. To je důvodem, proč autorka považuje za důležité zmínit jednotlivé kapitoly v teoretické části práce.

V druhém úseku teoretické části se pozornost z učitele přetáčí na žáky, konkrétně na žáky v období věku střední školy, tedy období adolescence. V této části se autorka zaměřuje na hlediska, která ovlivňují žákovo vnímání osobnosti pedagoga.

V první části kapitoly je stručně popsáno období adolescence, v jehož rámci je zmíněna například charakteristika dospívajících ve vztahu ke škole nebo odborné informace známé o vztazích dospívajících s učiteli.

Poslední oblast teoretické části se vrací zpět k otázce o představě ideálního učitele, tentokrát optikou už realizovaných výzkumů.

Druhým oddílem práce je část empirická, která zahrnuje kvalitativní analýzu. Toto šetření se zakládá na realizaci rozhovorů s žáky středních škol v Jindřichově Hradci.

Cílem navrhovaného výzkumného šetření je na základě polostrukturovaných rozhovorů zjistit, jakou mají skuteční žáci středních škol představu o ideálním učiteli a zda některý z pedagogů, se kterými se v životě setkali naplňuje jejich představu.

Výzkum má poukázat také na skutečnost, že každý žák může vidět ideál učitele v něčem jiném a že co vyhovuje jednomu, nemusí být vyhovující pro jiného. I z toho důvodu konkrétní prezentaci výsledků předchází stručná charakteristika jednotlivých respondentů, na jejímž základě můžeme vyhodnocovat důvody a vlivy jejich tvrzení. V závěru diplomové práce autorka shrnuje výsledky analýzy a pokouší se o jejich interpretaci.

Téma závěrečné práce autorka zvolila z toho důvodu, protože se sama po dokončení studia plánuje věnovat učitelství na středních školách. Považuje v souvislosti s tím za důležité objasnit, jaká u žáků středních škol hrají roli kritéria v představě o ideálním učiteli.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Osobnost učitele

V kontextu hledání odpovědi na otázku “Jaká je představa o ideálním učiteli z pohledu žáků středních škol?” považuji za důležité shrnout několik základních poznatků z oblasti osobnosti učitele. Právě ta totiž významnou měrou ovlivňuje jak výchovně vzdělávací proces, tak vztah mezi žákem a učitelem. Osobnost učitele je také jedním ze základních parametrů, které žáci středních škol berou v rámci uceleného obrazu o ideálním učiteli v potaz.

Kromě přímočarého úhlu pohledu, který říká, že učitel je v rámci vyučování zde pouze pro to, aby žákům, které vyučuje předával nové znalosti, informace a dovednosti, svůj podíl má i na vytváření jejich životních a morálních postojů, názorů a hodnot, které formují osobnost žáka jako celku. Hlavně z toho důvodu by právě učitel měl žákům ve vyučování jít příkladem a stát se přirozenou součástí jednotlivých třídních celků, v rámci kterých může následně například zastupovat zájmy žáků před vedením školy, čímž může aktivně působit na vytváření třídního klimatu. Z výše shrnutých bodů vyplývá, že na učiteli stojí mnoho požadavků a nároku, které by měl jakožto dobrý pedagog splňovat. Jak si tyto nároky představují žáci střední školy? Na to se pokusí nalézt odpověď tato diplomová práce v její empirické části.

Stejně tak, jako se definice různí u pojmu učitel, různí se i v případě jeho osobnosti. Oblast bádání v rámci osobnosti pedagoga je velmi proměnlivá a popsat ji ve stručnosti a zároveň komplexně je prakticky nemožný úkol. I to je důvodem, proč odborníci na toto téma nahlíží z různých úhlů pohledu, v závislosti na jejich odbornosti.

Například z pohledu psychologie, jak uvádí ve své publikaci Čáp a Mareš, za pojmem osobnosti stojí jedinec a jeho sociální, biologické a také psychologické pojetí. Z odlišného hlediska se dá o osobnosti člověka mluvit jako o něčem, čím disponuje každý jedinec a kvůli čemu se člověk dokáže odlišovat - svými vlastnostmi, zájmy nebo životním stylem (Čáp, Mareš, 2001).

V nejvyšší jednoduchosti se o pojmu osobnosti tedy dá mluvit jako o systému, který sdružuje jednotlivé charakteristiky jedince.

Pokud se ale pozornost zúží na pojem osobnosti učitele, o něm už odborníci mluví výrazně v konkrétnějších rysech. Jedním z odborníků, který se tématem osobnosti učitele

zabývá, je Helus. Ten o učitelích mluví jako o “odborně vybaveném, profesionálně zdatném, kompetentním vůdčím aktérově školní edukace dítěte.“ (Helus, 2009, s. 261). Podle Heluse by pedagog měl ve vztahu k žákovi plnit dva základní úkoly - měl by se stát jeho poradcem a “jistotou”, na kterou se může mladý jedinec v případě potřeby obrátit.

Tuto charakteristiku osobnosti učitele dále rozvoji také Jůva, který o učitelích mluví jako o hlavním organizátorovi výchovně-vzdělávacího procesu. Podle Jůvy a jeho publikace z roku 2001 je právě osobnost učitele jedním z vůbec nejdůležitějších činitelů, který zásadním způsobem mohou ovlivňovat vývoj a efektivitu vyučování a celkového vzdělávání jedinců během školní docházky.

Právě tyto poznatky se mimo jiné staly základem pro v současné historii mladou vědu v oblasti pedagogiky - pedeutologii, která se osobností učitele zabývá.

Z informací, které odborníci v rámci pedeutologie schraňují vyplývá, že každá osobnost jedince, která se podílí na vzdělávání a výchově by měla disponovat takzvanými “základními kvalitami”. Ty právě Jůva shrnuje do několika oblastí.

Úspěch vzdělávání a výchovy podle jeho slov tkví primárně v tom, jakou kvalitu má vzdělání pedagoga samotného. Důraz klade ale také na stanovené vlastní životní a morální hodnoty. Důležitou roli podle Jůvy hraje v rámci úspěšnosti výchovně - vzdělávacího procesu také povaha pedagoga, jeho schopnosti, dovednosti a nadšení pro výkon jeho povolání.

Mimo tyto základní požadavky je na místě zamyslet se nad k výkonu pedagogické profese potřebnými vlastnostmi. Jak ve své publikaci uvádí autorky Dyrtrtová a Krhutová, jako nezbytné se jeví například snadná adaptabilita, psychická odolnost, psychická flexibilita, schopnost osvojovat si nové poznatky a sociální empatie a komunikativnost. Učitel by měl být podle jejich slov dále „odborník, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházet z jeho podstaty, odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků.“ (Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 16).

Z uvedených poznatků z některých odborných publikací je patrné, že stejně jako na náplň profese učitele je kladeno mnoho požadavků, stejně tak je tomu také u jeho osobnosti. Ty se navíc mění v závislosti na tom, jakou optikou se odborník na problematiku dívá a také v jaké době, byly tyto požadavky formulovány. Ty nejdůležitější požadavky na osobnost pedagoga se ale nemění.

K úplnosti v další části první kapitoly navazují na téma osobnosti učitele představením několika typologií, které učitele definují.

1.1. Typologie osobnosti pedagoga

Jak již bylo uvedeno výše, z odborných publikací vyplývá, že osobnost jedince je individualizovaná a neopakovatelná. Podle Prunnera ale „existují určité vlastnosti, které jsou ve větší míře společné různým jedincům. Tyto společné vlastnosti vytvářejí psychologické typy.“ (Prunner, 2003, s. 124)

Stejně jako i v dalších profesích, také pedagogy je možné rozdělit do několika typologií, tedy pomyslných skupin, díky čemuž můžeme vysvětlit a alespoň částečně zobecňovat jejich chování a projevy v určitých situacích během výchovně - vzdělávacího procesu. V rámci teoretické části autorka uvádí tři příklady teorií, které rozdělují osobnost učitele do jednotlivých kategorií, přičemž každá z nich vychází z odlišných hledisek.

1.1.1. Caselmannova typologie osobnosti

Autorem první z typologií, které rozdělují osobnost učitele je psycholog Christian Caselmann původem ze Švýcarska. Ten rozdělil pedagogy na dva základní typy – logotropa a paidotropa. Hlavním hlediskem, které Caselmann bere v rámci jeho rozdělení v úvahu, je to, zda učitel považuje za prioritu výuku a konkrétní předmět, který má za úkol vyučovat nebo naopak se do centra dění dostává spíše žák (Kohoutek, 2009).

I. Logotrop

Tento typ učitele se především zaměřuje na svůj obor a svůj učební předmět. Jeho hlavním cílem je předat svým žákům maximální množství informací a vyvolat v nich zájem pomocí jednotlivých témat, které probírá.

a) Filozoficky orientovaný logotrop

Jednou z podkategorií, které Caselmann řadí k logotropovi je filozoficky orientovaný logotrop. Jde o velmi vyhraněný typ pedagoga, jehož hlavním cílem je vniknout žákům vlastní názor na probírané téma. Naopak nedokáže respektovat názory jiných.

b) Odborně – vědecky orientovaný logotrop

Druhou podkategorií v rámci typologie logotropa je odborně - vědecky orientovaný logotrop. Tato varianta osobnosti učitele se podle autora typologie objevuje častěji.

Vědecky orientovaný učitel chce žáky naučit co nejvíce a dokáže je pro svůj vyučovaný předmět nadchnout za pomoci své hluboké odborné znalosti.

II. Paidotropem

Druhý typ učitele pak psycholog nazývá paidotropem, který je naopak zaměřený primárně na žáka, kterého se snaží pochopit a podporovat. Takový učitel respektuje žákovskou individualitu i jeho názor. Ve výsledku může tento postoj vést ke snížení požadavků na studenty většího zásahu do jejich osobního života, což může být v konečném důsledku v některých případech pro žáka nepříjemné.

a) Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop

Jako podkategorie paidotropa Caselmann určuje takzvaného Individuálně psychologicky orientovaného paidotropa. Jeho hlavním zájmem je žáka pochopit a v případech, kdy je potřeba, jim také pomoci. Staví se ve vztahu učitel - žák až do téměř rodičovské pozice. V rámci jeho pedagogického působení dává přednost výchově před vzděláváním. Spojuje tak důvěru a pochopení pro žáky s disciplínou a řádem během vyučování. Problém může ale podle této teorie zaostávat vzdělávací stránka.

b) Obecně psychologicky orientovaný paidotrop

Naopak Obecně psychologicky orientovaný paidotrop se orientuje jak na vzdělání tak i na výchovu. Snaží se aktivně napomoci k utváření osobnosti žáků, ve kterých chce vzbudit touhu po vědění a nadšení o zajímavé učivo.

Který z těchto typů z Caselmannovi teorie odpovídá představě o ideálním učiteli? Na to nelze jednostranně odpovědět. Všechny výše zmíněné kategorie mohou ve své extrémní podobě stimulovat žáky nežádoucím směrem.

Příležitosti a rizika Caselmannovy typologie

Přístup k výuce jako "logotrop" má dle mého názoru jak svá pozitiva, tak svá úskalí. Pozitivem může v rámci tohoto přístupu k výuce být, že žáci mají přístup k velkému množství nových poznatků. Pedagog se snaží předávat maximum informací. Obávám se ale, že právě tento přístup může částečně ohrožovat vztahy ve třídě, zejména na úrovni učitel - žák. Na úkor toho ale neumí budovat hlubší vztah s žáky a klesá zároveň i zájem o jejich osobnost a dění ve třídě. Neumí příliš porozumět klimatu jednotlivých tříd.

V případě filozoficky orientovaného logotropa může být výhodou, že takový učitel dokáže své žáky, kteří ještě nemají na jednotlivá témata, která ve výuce studují, vyhraněný

názor, svým projevem a názorovým přesvědčením zaujmout. Myslím si, ale že naopak v případě žáků, kteří zastávají opačný názor hrozí riziko vzniku konfliktu mezi učitelem a žákem. V některých případech může hrozit, že učitel může podvědomě upřednostňovat žáky se stejným názorovým přesvědčením.

Vzhledem k tomu, že odborně - vědecky orientovaných logotrop u žáků působí především na jejich vzdělávání, nikoliv výchovu, domnívám se, že proto mohou vznikat problémy s kázní žáků, speciálně v případě těch, kteří nabydou dojmu, že učitel upřednostňuje svůj předmět před další výukou a přehlíží věkové a individuální zvláštnosti studentů, pro které nemá dostatek pochopení.

Typ učitele, kterého Caselmann nazývá paidotropem k celému výchovně vzdělávacímu procesu přistupuje diametrálně jinak, než logotrop, který byl zmíněn výše. Liší se tedy primárně tím, že se orientuje na žáka a jeho individualitu. S jistotou lze tvrdit, že takový přístup může působit pozitivně na klima třídy. Žáci se s velkou pravděpodobností budou během hodin cítit bezpečně. Na druhou stranu ale může tento postoj vést také ke snížení požadavků na studenty.

Paidotrop může také ve větší míře vyvíjet snahu o zásahy do osobního života žáků, což může být v konečném důsledku v některých případech pro žáka nepříjemné. To může hrozit zejména v případě učitele, kterého Caselmann nazývá jako individuálně psychologicky orientovaného paidotropa.

1.1.2. Döringova typologie

Druhou typologií osobnosti učitele, kterou autorka v rámci teoretické části uvádí, je typologie Döringova. Jde o jednu z hojně využívaných teorií a vychází ze všeobecné Sprangerovy typologie osobnosti. Narozdíl od Caselmanna, Döring rozděluje pedagogy do několika skupin podle toho, které hodnoty v životě upřednostňují. Tento faktor podle něj předem stanovuje přístup a výukový styl pedagoga.

I. Ideový typ

Učitel, který se řadí ke kategorii takzvaného Ideového pedagoga, chce žáka vychovávat podle vlastní představy o světě. Jde o často uzavřeného a vážného člověka, která se může zdát jako nudný a rezervovaný.

II. Estetický typ

Estetický učitel představuje prakticky pravý opak Ideového typu učitele. Snaží se totiž vžívat do situací, ve kterých se nachází jeho žáci, které vede k nalezení vlastní cesty k nezávislosti. Často u něj nad racionalitou vyhrávají emoce.

III. Sociální typ

Sociálně orientovaný pedagog, jak už název napovídá, se svými vlastnostmi podvědomě dokáže žákům přiblížit. Je často trpělivý, tolerantní, empatický a spravedlivý. V rámci jeho pedagogického působení mu jde hlavně o to, vychovat z žáků takzvané společensky prospěšné jedince.

IV. Teoretický typ

Teoreticky orientovaný typ učitele se zaměřuje primárně na vzdělávání v předmětu, pro který je sám odborníkem. Nejde mu o všeobecný přehled žáka, ale o znalosti v konkrétním předmětu. Je proto často velmi náročný na jejich vědomosti a dovednosti. I to je důvodem, proč se žáci těchto učitelů často obávají.

V. Ekonomický typ

Učitel, který zapadá do kategorie ekonomického typu se snaží ve výuce dosáhnout maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a s použitím vhodných didaktických metod. Vede studenty k samostatné práci, k osvojení vědomostí a rozvíjí u nich praktické dovednosti. Není většinou žáky oblíben, spíše obdivován.

VI. Mocenský typ

Mocenský typ učitele lze charakterizovat jako takového pedagoga, který na žáky uplatňuje primárně své názory a životní postoje, a to i na úkor vztahu s nimi. Není výjimkou, že využívá za neplnění povinnosti tresty a bývá velmi náročný. Cíle, které chce dosáhnout, je strach žáků.

I přes bohatě rozpracovanou typologii, kterou Döring zpracoval, ani v tomto případě nelze předpokládat, že v reálném životě se učitelé vyskytují v těchto přesně vyhrazených kategoriích. Častěji se naopak tyto typy vzájemně prolínají a mísí.

Příležitosti a rizika Döringovy typologie

V případě Döringovy typologie může být obecně rizikem takto úzká kategorizace učitelů. Pokud by byl učitel takto silně a jednostranně orientovaný, může to výrazně

vymezit způsob jeho výuky a v důsledku toho pak i jeho žáky. Domnívám se tedy, že tyto kategorie by se v pedagogovi měly částečně prolínat, ačkoliv může být jedna typologie výraznější než jiná.

Jako příklad lze uvést sociální typ pedagoga. Tomu jde dle této typologie zejména o to, vychovat z žáků takzvaně společensky prospěšné jedince. Obávám se, že právě na úkor toho se často tento učitel dokáže spokojit s nižší úrovní znalostí a vědomostí. Naopak teoretický typ učitele se zaměřuje v první řadě na vzdělávání žáků v předmětu, ve kterém je sám odborníkem. Jeho náročná výuka a důraz na znalosti a dovednosti žáků může v některých z nich tvořit obavy a strach z výuky.

Právě v tomto případě by byla vhodná kombinace obou kategorií v jednom učiteli. Stal by se z něj takový, který je trpělivý, tolerantní, empatický a spravedlivý, zároveň považuje za důležité jedince vzdělávat a snaží se jim pomoci dosahovat co nejlepších výsledků.

1.1.3. Lewinova typologie

Autorem třetí typologie učitelské osobnosti je americký psycholog Kurt Lewin, který osobnost učitele rozděluje podle toho, jak pedagog přistupuje k výchově mladého jedince (Kohoutek, 2009).

I. Autoritativní styl

Tento výchovný přístup je nejčastějším prostředkem ve výuce pro pedagoga, který je k žákům přísný, kritický a v rámci probírané látky také náročný. V případě, že dle jeho úsudku žák neplní povinnosti spojené s vyučováním předmětem, přistupuje také k trestům a kritickému hodnocení. V rámci autoritativního stylu výchovy není prostor pro diskuze a rozvíjení samostatné práce a myšlení.

II. Liberální styl

Tento výchovný styl je naopak charakteristický spíše malým nebo vůbec žádným řízením. Liberální pedagog do výuky nezasahuje a nekoná způsobem rozkazu, za špatné chování žáky většinou netrestá a často jim důvěřuje, a to i v neoprávněných situacích.

III. Demokratický styl

V rámci demokratického stylu výchovy můžeme mluvit o určité formě kompromisu mezi liberální a autoritativní výchovou. V rámci demokratického přístupu ve výuce jsou

žáci podporování dostatečnou kontrolou a pevným postojem učitele, zároveň dostávají ale prostor pro vlastní kreativitu a samostatné tvořivé myšlení. V rámci výuky pedagog využívá přiměřených trestů, které vždy opírá o jasné a objektivní důvody.

Příležitosti a rizika Lewinovy typologie

Lewinova typologie osobnost učitele rozděluje na tři kategorie, které jsou výše popsány. Dle mého názoru jde o dva extrémní typy učitele - autoritativní a liberální, kteří svým přístupem k výuce mohou ohrozit úroveň vzdělání či výchovu žáků.

Autoritativní učitel totiž často vyučuje v atmosféře strachu, která může působit i na vztahy mezi žáky. Problém s tímto typem učitele mohou mít všichni žáci - u citlivějších hrozí, že si žák vytváří strach a odpor k vyučovanému předmětu. V případě žáků se silnou osobností zase roste potenciál agresivního chování. Takto vedená třída dlouhodobě vykazuje vysokou úroveň znalostí a celkového výkonu práce, ale za vysokou cenu v podobě negativního klimatu ve třídě.

V případě liberálního učitele můžeme mluvit o pravém opaku. Kvůli absenci jakékoliv kontroly ze strany učitele žáci velmi často jednají chaoticky a nesystematicky. Rozdíl oproti autoritativnímu výchovnému stylu je ve finále také ve výsledcích, kterých žáci dosahují. Liberální výchova podle mého názoru tedy vede spíše k zhoršení výkonu třídy.

Optimální je zamyslet se nad kompromisem. To udělal i Lewin, který k těmto dvou extrémním kategoriím přidal ještě jednu navíc - učitele demokratického. Tento výchovný styl, se zdá vůbec nejvhodnější, myslím si ale, že je zároveň nejsložitější ho ve výuce prosadit. Pedagog sám musí pracovat a rozvíjet svou osobnost, aby byl schopen demokratickou výchovu vést.

Další typologie osobnosti učitele

Kromě výše zmíněných typologií osobnosti učitele, které autorka zmiňuje výše, existuje i mnoho dalších teorií. Podobně jako u výše zmíněných jsou často kategorizovány určitým směrem, na který se autoři sami orientují. Nalezneme například typologie učitelské osobnosti podle stupně školy, kde učitelé vyučují, podle zaměření učitele nebo dle vyučovaného předmětu.

Pro úplnost této kapitoly je na místě zmínit, že smyslem kategorizování učitelovy osobnosti není přímočaré řazení a dělení bez hlubšího významu, naopak. Smyslem je "deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování...Typ sice demonstruje určitou charakteristiku, ale ta která osobnost může

náležet i k několika typům a nemusí být typologicky vyhraněna. Z tohoto důvodu pojem typ podtrhuje především přítomnost vlastností (nebo jejich soubor), které jsou dominantní.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18).

V čem je ale toto zařazení dobré? Umožňuje jak odborníkům z praxe, tak i laikům lépe se orientovat v chování učitelů. Lidí tak mají šanci snadněji poznat učitele na základě některých charakteristických vlastností. Ve finále lze tak osobnost učitele shrnout do jednoduchého vzorce. Každý pedagog má vlastní osobnost, který je tvořena z jednotlivých specifických vlastností, které díky typologiím můžeme chápat v jasnějších souvislostech.

2. Interakce ve výuce

Pod pojmem interakce si můžeme představit vzájemné působení či ovlivňování dvou či více jedinců. K vzájemné interakci lidé pro předání informace druhému nepotřebují nezbytně použít slova. Právě v tom se tento pojem liší od často zaměňovaného pojmu komunikace. Lze tedy říci, že právě komunikace je pouze nástrojem realizace interakce (Gavora, 2005, p. 9).

Pro tuto závěrečnou práci je důležitý také význam slova zúžený na prostředí školy a výuky, takzvané pedagogické interakce. Prostřednictvím ní si učitel se svými žáky buduje vztah. Během výuky učitel žáky za pomoci pedagogické interakce vede za předem určeným výchovně vzdělávacím cílem. Ani žáci v tomto případě nezůstávají pouze v pozici pasivních příjemců. Na pedagoga reagují a přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání (Gillernová & Krejčová, 2011, pp. 5).

Velmi důležitým hlediskem, které ovlivňuje tyto interakce ve výuce je samotné vnímání druhého jedince, a to jak z pohledu učitele, tak i žáka. Nelze tedy interakce chápat jako objektivní charakteristiky situace. Příkladem může být chování učitele k žákovi, který se aktivně zapojuje do výuky. Může se stát, že na základě tohoto vnímání žákovi automaticky přisoudí i další pozitivní charakteristiky, jako je popularita ve skupině nebo vyšší inteligence. V konečném důsledku hrozí, že takového žáka může učitel neoprávněně nadhodnotit. Stejný princip ale funguje i v opačném případě. Podle Janíkové pokud se žák vnímá v očích svého pedagoga jako podprůměrný žák, zpravidla se nebude snažit dokázat mu opak (Janíková & kol., 2009, p. 100).

Z výše uvedeného lze usuzovat, že interakce mezi učitelem a žáky tvoří v rámci výchovně vzdělávacího procesu zásadní složku. Je nezbytná například v průběhu výuky při osvojování si nových poznatků, tvorbě vlastních názorů a postojů nebo utváření vlastní osobnosti.

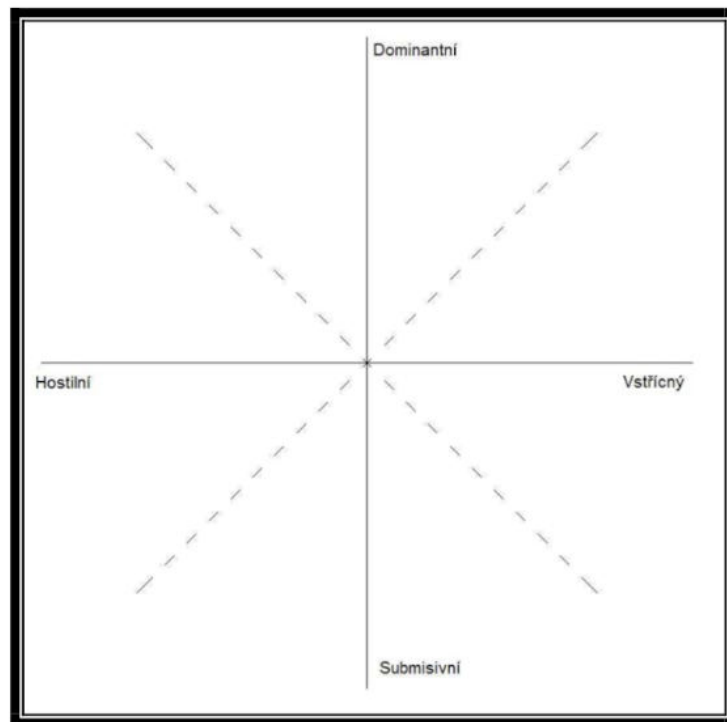
Důležitou roli hraje jak verbální, tak také neverbální forma těchto interakcí. Každá z osob tohoto procesu nevědomě a přirozeně preferuje určitý přístup k těmto interakcím, jinými slovy - vybírá si vlastní interakční styl. „Interakční styl je relativně stálá charakteristika učitele, dá se říci, že ho dobře reprezentuje. To, že interakční styl učitele je relativně stálá vlastnost, značně napomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat činnost učitele a připravit se na ni.“ (Mareš, Gavora, 2003, s. 128).

2.1. Interpersonální chování pedagoga

Interpersonální chování, tedy veškeré chování, které probíhá mezi dvěma jedinci zásadním způsobem ovlivňuje osobnost účastníků této komunikace (Křivohlavá, 1987). Ze stejné myšlenky vychází i psycholog T. Leary, podle kterého se osobnost jedince dělí do systému o několika úrovních. Ty zahrnují jak vědomé tak i nevědomé interpersonální projevy. Právě při volném dialogu si jedinec nevědomě vybírá způsob, kterým se projevuje a cítí se při něm dobře. Naopak vyvíjí snahu nedostat se do situací, které jsou mu nepříjemné a dostávají ho pod určitý tlak.

Psycholog T. Leary, v rámci své teorie o interpersonálním chování, rozdělil osobnost jedince do čtyř kategorií v závislosti na tom, jakým způsobem se projevuje, zdali je dominantní, vstřícný, hostinný či pokorný. (viz. obrázek č. 1)

Obrázek 1: Osy interpersonálního chování



Zdroj: J. Křivohlavý, Komunikace učitelů se žáky

Za pomoci tohoto rozdělení je možné chování pedagoga řadit do určité předem dané struktury. Jak je vidět ze znázornění výše, přímka má na svých protilehlých stranách své protikladné vlastnosti. Na druhé, vertikální přímce je znázorněna dominance a submisivita. Podle zařazení chování učitele je možné dedukovat, jakým způsobem takový

pedagog působí a chová se ve třídě, ve které vyučuje. Jaký výchovný styl pedagog na žáky uplatňuje, lze vyčíst z vertikální přímky. Naopak z horizontální přímky lze dedukovat, jaký vztah učitel s žáky pěstuje.

Tento model ale není jediným, který se v historii pedagogického bádání začal uplatňovat. Na Learyho teorii totiž navazují další odborníci, kteří na základě těchto os začaly uvažovat nad vlastnostmi, které by toto rozčlenění dokázaly dále diverzifikovat.

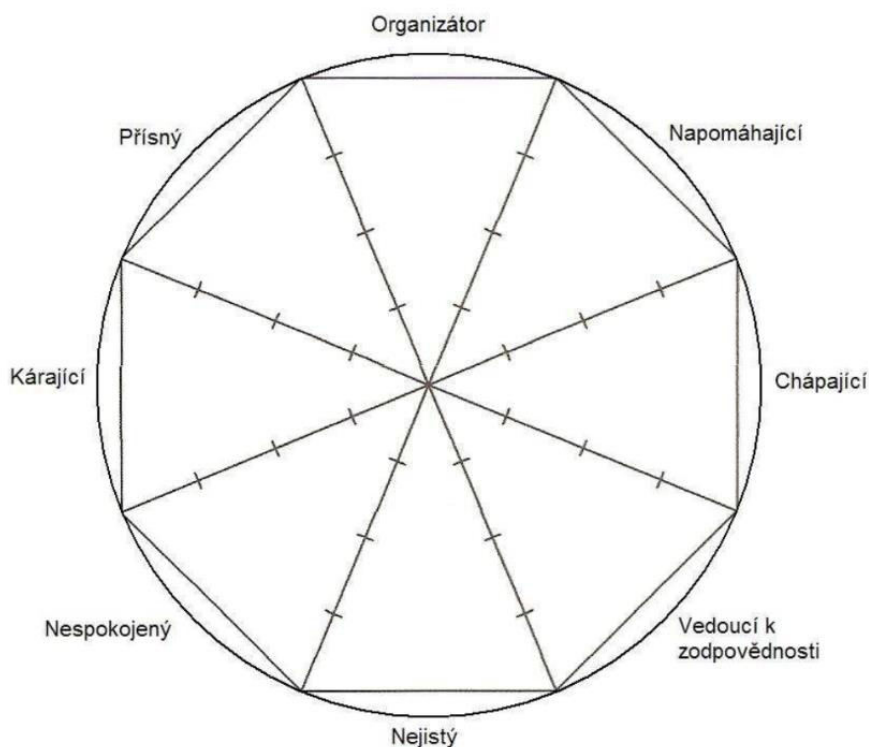
Tabulka 1: Sektory Learyho modelu

Sektor	Příklady interakčního chování
Organizátor	Žáky hodně naučí.
Napomáhající	Když žáci něčemu nerozumí, pomůže jim.
Chápající	Dokáže pochopit nedostatky žáků.
Vedoucí k zodpovědnosti	Dává žákům možnost rozhodovat.
Nejistý	Je váhavý.
Nespokojený	Cokoliv žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí.
Kárající	Mívá pichlavé poznámky.
Přímý	Vyžaduje od žáků plné soustředění.

Zdroj: J. Křivohlavý, Komunikace učitelů se žáky

Tyto jednotlivé vlastnosti odborníci zakreslili do kruhového modelu, ze kterého vznikl osmiúhelník. Pořadí, v jakém se tyto vlastnosti v kruhu nachází není čistě náhodné. Chování v sousedících blocích si je totiž navzájem nejpodobnější. Naopak čím dál se jiná vlastnost nachází, tím si je vzdálenější i svou podstatou a projevem. Pokud je například učitel k žákům přísný, je pravděpodobné, že zároveň dobrý organizační typ a do jisté míry bude vůči svým žákům také kárající. (viz. obrázek č. 2)

Obrázek 2: Osm sektorů modelu učitelova interpersonálního chování v interakci



Zdroj: J. Křivohlavý, Komunikace učitelů se žáky

Vztahy mezi učiteli a žáky se zabýval také H. Anderson, který rozlišil dva typy učitelů – dominantní a integrativní typ.

1. dominantní

Tento typ vztahu mezi učitelem a žákem se objevuje nejčastěji u těch učitelů, kteří si svou pozici nejsou jistí nebo nedokáží pochopit chování svých žáků. V přístupu k žákům u takového učitele převažují zákazy, kritika a v některých případech o ponižování. Anderson vytyčil ještě další tři podtypy:

- dominantní s viditelnými konflikty se žáky;
- dominantní bez viditelných konfliktů se žáky;
- dominantní s tendencí ke spolupráci.

2. integrativní typ

Integrativní typ vztahu mezi učitelem a žákem se objevuje častěji naopak u vyrovnaných pedagogů. Od učitele v tomto případě převažuje demokratický přístup k žákům.

Z výše uvedených typologií a Learyho modelu interpersonálního chování učitele je vidět, že spolu tyto body významně souvisí a navzájem se doplňují. Na chování učitele ve výuce a na celkové působení na žáky ale navazuje také pojem autority učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. V konečném důsledku se pak také právě autorita odráží na vztazích ve třídě.

2.2. Autorita učitele

S přístupem s jakým učitel buduje vztahy s žáky, které učí neodmyslitelně souvisí i autorita. V rámci pedagogického procesu mít autoritu pro pedagoga znamená hlavně cestu, jak zapůsobit na žáky. Ať už pedagog působí spíše dominantně nebo integrativně, ve vztahu učitel - žák je vždy v postavení, v rámci kterého má nad žáky určitou moc, díky které na ně může ukládat pedagogické a výchovné požadavky a vyžadovat od nich dodržování určitých pravidel či kázně.

„Termín kázeň je užíván k označení projevu nebo chování jedince nebo skupiny. Pod pojmem kázeň jsou zahrnuty pedagogické kategorie jako poslušnost, ale i kategorie společenské jako uvědomělý vztah ke společenským normám.“ (Vališová, 1998, s. 98).

Právě pojem autority může mít několik podob, které na člověka mohou současně působit. Příkladem autority je působení morálky, rodiny, školy, učitele, všeobecného práva, strach, atd.

V obecné platnosti ale můžeme říci, že autoritu lze chápat jako určitý vztah člověka k někomu dalšímu, který na něj na základě vazby působí. Podle Vališové (1998) jde tak o formu jakési dominance, kterou rozděluje do několika typů:

- a) Autorita skutečná – podřízení respektují stanovenou strategii, jsou vstřícní k pokynům, členové skupiny jsou soudružní v krizových situacích;
- b) Autorita zdánlivá – ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci, v náročné situaci nemá nositel autority v ostatních oporu;
- c) Autorita přirozená – vyplývá ze spontánnosti, osobnostních rysů nebo dovedností nositele;

- d) Autorita získaná – jedná se o stupeň vlivnosti získaný v průběhu činnosti člověka, čerpá a staví na autoritě přirozené;
- e) Autorita formální – plyne z postavení a činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku a to bez ohledu na osobnostní vlastnosti jedince;
- f) Autorita neformální – je založená na lidských a odborných charakteristikách člověka, který na ostatní působí přirozeně a spontánně.

Právě autorita je podle řady odborníků základním kamenem pro úspěšný výkon pedagogické práce. Bez ní totiž není možné plnit vytyčené cíle, tedy zprostředkovávat kvalitní informace.

Podle Chrise Kyriacou (1996, s. 99) postavení pedagoga z pohledu autority závisí na čtyřech základních kritériích jeho působení.

a) Vyjadřováním statutu učitele

Pokud dostatečně vyjadřuje jeho status a jedná v jeho souladu, žáci automaticky začnou jeho postavení považovat za dané. Pedagog má ze své pozice právo rozhodnout a nastavit klima tak, aby se do popředí dostala právě autorita.

b) Kompetentní vyučování

Říká se, že žáci ve výuce na učiteli poznají dvě věci - pokud je oblast, kterou vyučuje příliš nezajímá a pokud ji sám dobře nerozumí. Pokud k takové situaci dojde, výrazně klesá šance, že žáci budou pedagoga z pozice autority uznávat a řídit se jím.

c) Manažerské řízení třídy

Důležitou součástí v rámci budování autority učitele hraje také podle Kyriacou kvalitní manažerské řízení třídy.

d) Účinné řešení nevhodného chování žáků ve třídě

Pokud žáci v praxi uvidí učitele řešit spravedlivou, cílevědomou a efektivní formou nehodící se vystupování spolužáků, autorita učitele se tím automaticky posílí.

Zároveň by ale učitel měl důsledně přistupovat ve výuce a v celém školském prostředí k vlastním pochybením. Na toto téma provedl průzkum Jakub Dobal, který se zabíral názorem učitelů a žáků na autoritu ve škole. Na základě odpovědí následně sestavil žebříček vlastností, které spoluvytvářejí autoritu pedagoga:

Tabulka 2: Žebříček vlastností, které spoluvytvářejí autoritu pedagoga (čísla vyjadřují četnost výskytu z odpovědí 22 dotazníků)

Vlastnost	Četnost
důslednost	15
znalosti, kvalifikace, odbornost	13
charakter, četnost, morální hodnoty	7
vztah k lidem, vztah ke studentům	7
spravedlnost	6
empatie	5
otevřenost, přístupnost	5
tolerance	5
komunikace	4
pedagogické dovednosti	4
schopnost přiznat chybu	4
smysl pro humor	4
takt	4
náročnost	3
rozhodnost, ráznost	3

Zdroj: J. Dobal, Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia

„Autoritu bude podle učitelů ztrácet ten pedagog, který nebude mít dostatečné vzdělání a projeví větší neznalosti v oboru i ve svém všeobecném přehledu. O autoritu dále učitel přichází, není-li ve svém jednání rozhodný a důsledný, pokud se projevuje jako slabý, nejistý a nevyrovnaný člověk s nízkým sebevědomím. Každému člověku, nejen učiteli, také uškodí nečestné jednání, nedodržování slibů, vědomé lhaní, nespravedlivé rozhodnutí.“ (Dobal, in Vališová 1999).

Autor výzkumu sestavil také následující žebříček vlastností, které autoritu učitele oslabují.

Tabulka 3: Žebříček vlastností, které oslabují autoritu pedagoga

Vlastnost	Četnost
neznalosti	12
nedůslednost	11
nečestné jednání	5
nespravedlnost	5
nerozhodnost	4
nedodržení slibů	3
oblíbenci	3
sebeprosazování	3
nízké sebevědomí	3
nejasná komunikace	3
lež	2
nadřazenost	2
nejistota	2
submisivita, slabost	2

Zdroj: J. Dobal, Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia

Z tohoto pojetí vyplývá, že kvalitní znalosti učitele dělají autoritativnějším. Naopak pedagog, který není ve svém oboru skutečným profesionálem, nemá příliš velkou šanci získat zdravou a podporující autoritu, kterou bude na třídu působit. Neznamená to ale, že učitel nesmí pochybit nebo něco nevědět, je ale potřebné svou chybu přiznat. Většina učitelů také doporučuje k získání autority osobní nasazení, práci s hlasem, zásadové, důsledné a laskavé jednání.

2.3. Klima třídy

Jedno z hledisek, jak silně autoritativně učitel působí na své žáky, rozhoduje také o tom, jaké vzniká v důsledku toho prostředí kolem žáků i učitele ve výuce. Tedy jaké klima ve třídě dlouhodobě převládá.

Jak v definici klimatu třídy říká Mareš a Křivohlavý, jde o označení jevů, které jsou dlouhodobé a typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců až let.

“Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, ale také všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147).

Pedagogický slovník mluví pak o klimatu třídy jako o „sociálně psychologické proměnné, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107)

Podle této definice se klima třídy rozděluje na klima aktuální a preferované, které si žáci přejí.

Podle Kyriacou (1996, s. 79): „Klima třídy, které učitel navodí, může mít důležitý vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou dovednosti pedagoga uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velice důležité.“

V závislosti na motivovanosti žáků se pak ukazují studijní a prospěchové výsledky žáků. Ve většině případů zde funguje přímá úměra. Čím vyšší míra motivovanosti, tím lepší studijní výsledky.

Avšak jednotná odpověď na to, kdo má v pedagogickém procesu nejdůležitější vliv na vytvoření podnětné atmosféry ve třídě, přesto chybí. Experti na tuto oblast pedagogiky se ve svých názorech totiž různí. Pro některé je hlavním aktérem, který utváření třídního klimatu ovlivňuje, učitel. Pro jiné jsou to pak jednotlivé osobnosti žáků, kteří tvoří dohromady kolektiv, v němž se dále ukazují neopakovatelné a jedinečné kombinace psychických stavů jedinců, schopností, dovedností a osobnostních charakteristik.

Právě tento faktor jedinečnosti, jak se autorka domnívá, hraje v rámci vlivů na utváření třídního klimatu nejdůležitější roli. Každý třídní kolektiv reaguje na vnější vlivy jinak. Pedagogický přístup a uplatňované metody učitelem mohou fungovat jinak v každém třídním celku. I to je důvodem, proč si učitelé tvoří různé vazby s různými třídami, které vyučují - v některých rádi vyučují, protože jejich pedagogické metody na žáky fungují, naopak pro některé jiné třídy, kde přístup učitele nefunguje, může platit pravý opak. To může třídní celky, které si s pedagogem rozumí, částečně zvýhodňovat. Vyučování může být pro tyto třídy zajímavější a zábavnější, protože obě strany k výuce přistupují pozitivně. Jak již bylo výše zmíněno, klima třídy může také ovlivňovat motivaci žáků k výuce a poznání. Dá se tedy očekávat, že tito žáci budou dosahovat lepší studijních výsledků.

3. Role učitele

V rámci stále narůstajících požadavků na učitele diferencuje ve své publikaci "Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu" autorka Jaroslava Vašutová jeho pedagogické role.

Vašutová (2004, s. 81) vyjmenovává základních pedagogických role učitele následovně:

- **role poskytovatele poznatků a zkušeností**, ve které učitel předává žákům jednak poznatky a jednak zkušenosti;
- **role poradce a podporovatele**, ve které učitel žákům radí, podporuje je, motivuje, provází je výukou a konzultuje s nimi vzniklé situace;
- **role projektanta a tvůrce**, ve které učitel tvoří projekty, vymýšlí aktivity a úkoly pro žáky, zhotovuje učební materiály a pomůcky, zkouší nové koncepce a strategie;
- **role diagnostika a klinika**, ve které učitel diagnostikuje jednotlivé žáky, jejich potřeby, zájmy, styly učení i problémy, diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě, odhaluje sociálně patologické chování žáků, dokáže včas a účinně zasáhnout, komunikuje s žáky, rodiči, výchovným poradcem;
- **role reflektivního hodnotitele**, ve které učitel hodnotí žáky, jejich výsledky a osobnostní změny, hodnotí kurikulum, reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy a dalšími subjekty, reaguje na proměny vzdělávacího kontextu a reflektuje sám sebe;
- **role třídního a školního manažera**, ve které učitel vede třídu a podílí se na vytváření klimatu třídy, organizuje výuku i mimoškolní aktivity, vede agendy svých žáků a využívá je pro svou práci, podílí se na zkvalitňování práce školy a spravuje vybavení kabinetu, třídy apod.;
- **role socializačního a kultivačního modelu**, ve které vystupuje učitel jako vzor a zosobňuje model hodnot a v odborném vzdělávání model profesní socializace.

Vůbec nejdůležitější rolí, které se pedagog musí, nebo by alespoň měl v dnešní době věnovat, je podle autorky role podpůrná, takzvaná role poradce. Nejméně důležitá je v tomto výčtu podle Vašutové naopak role hodnotící.

Je na místě připomenout, že pedagog má hlavní zodpovědnost za rozvoj svých žáků a studentů. Není to však jediná pozice, které se musí v profesním životě zaobírat. Stojí před ním totiž zároveň poměrně vysoké požadavky ze strany vedení školy, rodičů a obecně celé společnosti.

Můžeme říci, že s učitelem se setkal v různých situacích prakticky každý, jak v roli žáka nebo v roli rodiče žáka a mnoho dalších. To může podle Vašutové v různých životních situacích lidem evokovat pocit, že velmi dobře ví, co je obsahem takového povolání a ví, jak by se měl pedagog v různých situacích chovat.

Pedagog je tak v podstatě neustále v hledáčku všech, kteří tímto pocitem disponují. Je stále sledován, hodnocen a stojí často proti velkému očekávání, které může hraničit dokonce s nereálnými předpoklady na takzvaného “perfektního” učitele.

4. Profil učitele

Pohledů na to, kdo je a kdo by měl být učitel v dnešní době, je velké množství. Možná právě proto, že v současné situaci neexistuje žádná jednotná metodika, která by profil pedagoga jasně vymezovala. To potvrzují i slova v publikaci Vašutové (2004, s. 92), která říká „celostní obraz učitele je velmi složitý, má mnoho teoretických vrstev a odstínů“.

I přes to, že názory se na tuto tématiku u odborníků vesměs liší. Lze se pravděpodobně u všech shodnout na to, že takzvaný profil učitele se skládá z osobnostních charakteristik, odborných kvalit, z kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad (viz Vašutová, 2004, s. 40).

Vlastimil Pařízek ve své knize “Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese” stejně jako Vašutová zmiňuje zejména způsobilost, a to hned z několika pohledů. Podle něj se totiž připravený pedagog pozná podle jeho odborné a výkonové způsobilosti. Nesmí ale chybět ani osobní, společenská a motivační způsobilost. To všechno jsou podle něj předpoklady, které tvoří pravého pedagoga (1988, s. 30–50).

Bod, který by neměla překrývat odborná připravenost jsou zároveň morální a etické postoje, které zmiňuje ve svém díle Brezinka (1996, s. 156). Má tím na mysli takzvanou osobní zodpovědnost pedagoga za své jednání.

Podle dalších odborníků je ale podstata pedagogického povolání mnohem hlubší, než se na první pohled může zdát. Podle Průchy (viz 2002) se učitelem člověk musí dokonce narodit, a to hlavně z důvodů, že pro tuto profesi jsou podle něj důležité zejména vlastnosti, jako je psychická vybavenost, se kterou se jedinec rodí jako s osobní predispozicí. Z těchto názorů tedy můžeme vyvodit, že takzvaný profil učitele se skládá z dvou pomyslných stránek, které se navzájem propojují. Jsou jimi odborné kvality, které zahrnutí kompetence, znalosti a dovednosti, které může pedagog získat během svých studií a pedagogické praxe. Na druhé straně pak stojí osobní kvality učitele, které se prakticky podepisují do celkového výstupu chování učitele v praxi. Stále jde však o popis velmi obecný bez konkrétních nároků na výsledný profil učitele.

Jasnými předpoklady odborných kvalit se zabývají ve své publikaci autoři Kolář, Raudenská a Frühaufová s názvem “Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět”. Ti mezi základní znalosti učitele řadí v první řadě znalosti o vlastních žáci, na kterých probíhá jejich výuka, dále pak neodmyslitelně znalost obsahu,

znalosti o motivaci a problematice zkušeností. Mezi zásadní kategorii znalostí řadí také znalosti o procesech hodnocení, znalosti o koncepcích vyučování, znalosti o roli učitele, znalosti o problematice kooperace žáků ve vyučování a znalosti o dialogickém vyučování (Kolář a kol., 2001, s. 12–13).

Kyriacou (2008, s. 23) vymezuje ve své knize klíčové dovednosti učitele. Jsou to:

- dovednosti spojené s plánováním a přípravou hodiny;
- dovednosti spojené s realizací vyučovací jednotky;
- dovednosti spojené s řízením vyučovací jednotky;
- dovednosti spojené s vytvořením klimatu třídy;
- dovednosti spojené s udržením kázně;
- dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků;
- dovednosti potřebné k reflexi vlastní práce.

5. Profesní kompetence

Kromě otázky kvalit, dovedností a znalostí či morálních hodnot je zde ještě další oblast, kterou je nutno v rámci profilu učitele zvážit. Připomíná ji ve své knize Vašutová (viz 2004). Jde o takzvané profesní kompetence, které podle ní mohou nahradit odborné znalosti a dovednosti. Jejich přidaná hodnota je navíc v tom, že tyto kompetence mohou fungovat jako hodnotící prvek v analýze a konkrétním popisu učitelského povolání. Mohou představovat rámce a oblasti, které povolání budou charakterizovat.

Profesní kompetence by podle Vašutové měly být v budoucnu obsahem Standardu kvality profese učitele. Ve své publikaci je vymezuje jako takzvaný otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů. Ty jsou vzájemně provázané a chápané celostně. "Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě," uvádí autorka (Vašutová, 2004, s. 92).

Vašutová k tématu profesní kompetence uvádí mimo jiné také jejich rozdělení. Mluví o nich jako o takzvaných jádrových kompetencích. Ty se v největším měřítku odráží v rámci pedagogické činnosti učitele právě na žácích.

Vašutová (2004, s. 105) definuje 7 základních kompetencí, mezi které patří:

- kompetence předmětová/oborová;
- kompetence didaktická a psychodidaktická;
- kompetence pedagogická;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence sociální;
- psychosociální a intervenční;

- kompetence manažerská a normativní a;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Pedagogický slovník z rukou Průchy, Walterové a Mareše zase o pedagogických kompetencích mluví následovně „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha a kol., 2009, s. 129).

Podle Vašutové by právě jasně dané kompetence mohly pomoci k takzvané profesionalizaci učitelství. Podíl na tomto nelehkém úkolu má pak dál etický kodex, kariérní řád nebo organizace, která by jednala na téma profese učitele.

6. Učitelská profesionalita

Nad tématem profese učitele se může zdát, že v obecné platnosti spíše neexistuje mezi odborníky shoda. Stejně je to právě u takzvané profesionalizace učitelství, které bylo zmíněno v kontextu pedagogických kompetencí a kterou zmiňuje například Vašutová (viz 2004) ve své publikaci.

V rámci učitelského povolání neexistuje ani shoda na tom, že se řadí učitelství mezi profese nebo takzvané semiprofese. Pojem profese je podle Průchy (2002, s. 19) „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“. Naopak pojem semiprofese je vysvětlován jako takzvaná práce poloprofesionálních pracovníků. V rámci toho je v díle „Učitelství jako povolání“ uvedeno několik znaků, které profesionalitu doprovází a dělají ji takovou, jaká je.

Co znamená být profesionálem v profesi učitele?

- Práce je posláním, kterému se jedinec věnuje naplno. Věnuje se naplno také přípravám na povolání během studií na specializovaných univerzitách;
- Klient je vždy na prvním místě. V rámci profese se musí jedinec vždy rozhodovat a jednat v prospěch klienta nebo žáka;
- Vztah dvou jedinců musí být vždy na profesionální úrovni. A profesionál musí vždy dělat vše v zájmu objektivit;
- Zásadní jsou etické standardy, kterými je třeba se řídit (viz Kořa 2011, s 19–20). Podle Vašutové (viz. 2007) pedagogové z velké části vykonávají své povolání z vlastního nadšení z práce.

To však není dostačující. Jak už bylo zmíněno výše, v zahraničí v posledních letech prochází učitelské povolání změnami, které mají za cíl vést k vyšší profesionalizaci učitelství. To má následně vést k vyšší kvalitě vzdělávání. Česká republika s tímto trendem ale bohužel nejde.

Podle Vašutové by měl být učitel i navzdory současné situaci v českém školství brán především jako odborník, které o svém jednání rozhoduje v návaznosti na vlastní

zkušenosti a znalosti a neřídí se pouze vlastní intuicí. Zároveň vyvíjí snahu k tomu, aby byli žáci v co nejlepších možných podmínkách pro studium, k čemuž využívá nastudované pedagogické metody. K tématu profesionalizace povolání je nutno dodat, že pravomoci, které učitel v dnešní době má, se postupně rozšiřují. Jak uvedla v publikaci "Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr, úvodní teoreticko-metodologické studie" Vladimíra Spilková a Jaroslava Vašutová a kol., ještě před rokem 1989 byli učitelé považováni za „vykonavatele, realizátory, spotřebitele kurikula s minimální profesní autonomií a tedy i odpovědností“ (Spilková, 2008, s. 44).

Jejich úkolem bylo dle knihy „předávání předepsaného“ a jejich profesionalita byla značně omezená, jak je to typické pro země s centralizovaným vzdělávacím systémem. Dnes je situace docela jiná. Učitel se postupně stává součástí kurikulární revoluce. Dalo by se tedy říci, že samotná profesionalizace učitelské profese se vyvíjí v závislosti na podmínkách, ve kterých se vzdělávání realizuje.

Podle Vašutové (viz 2004) například profesionalita vyplývá především z krize učitelské profese, která se projevuje nekvalifikovaností učitelů, nedostatky v jejich práci a následně také zhoršujícími se výsledky žáků. "Profesionalizace by pomohla k ukotvení učitelského povolání ve společnosti, k vymezení hranic a určení práv a povinností všech subjektů vzdělávání. Učitelům by umožnila najít své místo a roli ve společnosti. K tomu by výrazně pomohlo vytvoření pedagogické komory, v jejíž kompetenci by bylo vytvoření etického kodexu, kariérního řádu a profesního standardu (viz. Spilková, 2008).

7. Období dospívání

Vzhledem k zaměření závěrečné práce, jejímž cílem je zjistit, jak si žáci střední školy představují ideálního učitele, je důležité si stručně představit vývojové období, ve kterém se tito žáci nachází a jak se dospívání dotýká mladého člověka.

Období takzvané adolescence, ve kterém se jedinec v letech mezi přibližně 11-13 do 21 let věku nachází, charakterizuje především napětí mezi prakticky plnou fyzickou a sexuální dospělostí a sociálně-psychologickým vývojem mladého člověka (Jandourek, 2001, s.13).

Z pohledu psychologie adolescentní jedince charakterizuje postupné upevňování vlastního duševního života a sjednocování postojů a názorů. Člověk v období dospívání rozvíjí také své sebevědomí a samostatnost.

V tomto období vývoje jednotlivce nedochází jen k posilování vlastní pozice. Jde současně také o období krizí. Ze statistického úhlu pohledu právě v období dospívání dochází k nejvíce pokusům o sebevraždu nebo výrazně vyšší náklonnosti k užívání návykových látek. Období adolescence je také u většiny jedinců spojeno s první sexuální zkušeností, kterou mohou provázet silné výkyvy emocí nebo dokonce psychická traumata (Macek, 1999).

Sociologie se na jedince v období adolescence dívá jako na osobnost, který se odděluje od primární rodiny a naopak se více zapojuje do společnosti a jejích institucí. Období dospívání z tohoto hlediska provází přejímání rolí dospělého člověka a vymezování sociálního postavení.

7.1. Charakteristika dospívajících ve vztahu ke škole

Spolu se zapojováním do společenského života a přijímání nových sociálních rolí se na počátku adolescence dospívající připojuje také ke školní instituci, která „reprezentuje i jeho budoucí profesní roli, resp. její sociální status“ (Vágnerová, 2000, s. 259).

Ačkoliv se jedinec v rámci základního vzdělávání již setkává s rolí žáka, role středoškolského studenta pro něj má zcela jiný význam. U určité části studentů, primárně tedy těch, kteří nechtějí dále pokračovat studiem na vysoké škole nehraje velkou roli hodnocení, které v době vzdělávání na střední škole získávají. K získání profese jim totiž postačuje absolvování školy. Právě z důvodu to, že „kvalita jeho školního výkonu mu nepřináší žádné výhody“ (Vágnerová, 2000) a pedagogická kvalifikace pro žáka nemá

optikou budoucího pracovního uplatnění téměř žádný význam, adolescent nemá žádný pádný důvod, proč by se ve škole snažil vyniknout. A to je důvodem, proč je „motivace ke školní práci u středoškoláků poměrně slabá“ (Vágnerová, 2000). Hlavním cílem adolescenta tak bude zejména snaha o co nejmenší úsilí v rámci udržení určitého standardu, které studentovi zaručí, že studium absolvuje.

7.2. Vztah adolescentů k učitelům

Ať už je motivace studentů středoškolských oborů jakákoliv, klíčovou roli v jejich vzdělávání hraje vztah učitele a studentů, ukazují výzkumy prováděné na českých středních školách. Student si přirozeně vytváří vztah se svými vyučujícími postupně, v závislosti na tom, jak do hloubky má šanci pedagoga poznat. Zejména u starších žáků v období dospívání může být vzniklý vztah k učiteli dlouhodobý (Linhartová, 2000, s. 173). Velkou roli hraje také v rámci utváření vztahu mezi studentem a jeho učitelem, jaký přístup má jedinec k vyučovanému předmětu, doplňuje ve své publikaci Kohoutek (Kohoutek, 2003, s. 25).

Přesto, že vztah učitele a studenta hraje v rámci jeho vzdělávání jednu z klíčových rolí, výsledky jednotlivých výzkumů, které se tímto vztahem hlouběji zabývají ukazují, že čeští adolescenti mají ke svým učitelům rozporuplný vztah.

“Učitelé se nejčastěji jeví jako lidé, kteří k nim nejsou otevření a vstřícní, a kteří nerespektují jejich názory“ (Kalhous, 2003; Vágnerová, 2005). Dospívající studenti na středních školách zároveň „nevnímají své učitele jako naslouchající partnery v diskusi“ (Macek, 2003, s. 97). Středoškoláci se podle výzkumu často také vyhrazují proti dominantnímu postavení učitele, protože jsou „brzdou jejich samostatnosti a tvořivosti“ (Holeček, 2001, s. 50).

Podle autorka publikace *Adolescence* z roku 2003 Petra Macka lze tuto kritiku vůči autoritám připsat k průvodním jevům adolescence, tedy onomu dospívání. Je na místě připomenout, že adolescenti nevznášejí kritiku jen vůči svým pedagogům. Kriticky se dívají také sami na sebe. V tomto kontextu přiznávají, že „nejsou ve škole příliš aktivní a jejich ochota ke spolupráci není velká“ (Vágnerová, 2005, s. 369).

V obecné rovině to ale nejsou jen kritické komentáře, které svůj na účet vyučující od studentů dostávají. Například v rámci vlastností učitele, výzkumy ukázaly, že jedny z nejlépe docenovaných jsou spravedlnost a přátelský přístup ke studentům. Zásadní je také „požadavek důslednosti učitelova chování“ (Holeček, 2001a s. 49) nebo „snaha učitele o navázání vztahu, o komunikaci a individuální přístup“ (Vágnerová, 2005, s. 369).

Studenti si také všimají rozsahu odborných znalostí učitele a jeho přístupu k výuce. Oceňují jeho „ovládání předmětu, schopnost získat autoritu nenásilnými prostředky a být tolerantní při udržování disciplíny ve třídě, schopnost individuálně pomoci, poradit a řadu dalších vlastností. Zatímco mladší žáci požadují, aby učitel jednal se všemi stejně, starší žáci požadují spíše diferencovaný přístup“ (Dařílek, 1998, s. 126).

8. Co dělá učitele ideálním učitelem?

V souvislosti s pohledem dospívajících na své vyučující, jejich osobnostní i profesní vlastnosti se tak diplomová práce znovu vrací k základní otázce, "Jaký je ideální učitel?. Dávají studenti přednost takovému učiteli, který v první řadě podporuje jejich společenský a citový vývoj nebo spíše docení takového pedagoga, který se zaměří na jejich rozumový vývoj? Je důležitější praxe nebo široké teoretické znalosti? Otázky nikdy nenaleznou jedinou správnou odpověď, kterou bude možné poskládat z jednotlivých hledisek ideálního učitele. Představa o zcela vyhovujícím učiteli se totiž různí v závislosti na povaze a přístupu jedince.

Představa o ideálu učitele se různí ale i z pohledu jednotlivých historických období. Každá doba s sebou nesla odlišné požadavky na učitele, ať už v rámci jeho přístup k výuce, metod výuky, jeho chování, jeho vztahu k žákům nebo dokonce jeho vzhledu. Z těchto představ dnes vznikají "soubory" požadovaných vlastností učitele, takzvané profesní standardy (Průcha, 2002).

Ani požadované vlastnosti učitele však nedokáží odpověď na otázku, kdo je ideální učitele, který by měl splňovat vzdělávací potřeby nejen z pohledu žáků, ale také jejich rodičů a státu. Na ideálního učitele tak můžeme nahlížet z hlediska jeho profesních dovedností, kdy se jedná o představy z pohledu odborníků, státu a tamní vzdělávací politiky. Právě tento úhel pohledu se bude pravděpodobně často setkávat se zmíněnými standardy kvality učitele.

Z pohledu obecnějšího je ideálním učitelem podle Nelešovské (2005, s.9) "člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že i on sám byl také dítětem. Dobrým učitelem je také ten, který dobře zná svůj obor, jemuž vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy."

Fontana (2003) v kontextu takto obecného pojetí připomíná, že každý z žáků a studentů je individualitou. Nelze proto říci, že zobecněné závěry mohou účinně fungovat ve všech případech.

8.1. Ideální učitel předmětem zkoumání

O tom, jak vypadá ideální učitel čeští odborníci začali vést debaty a hlubší šetření až na sklonku druhého tisíciletí. Z hlediska zahraničních výzkumů byl ale první odborný

výzkum proveden v roce 1960 ve Spojených státech, za kterým stojí David Ryans. Ten v rámci zkoumání osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti vytvořil takzvanou "Posuzovací stupnici vlastností učitele" (Teacher Characteristics Rating Scale).

Z této stupnice vyplývají nejen vlastnosti, jako je vřelost, přátelskost, odpovědnost, nadšení, ale také fakt, že důležitost těchto kvalit úměrně klesá s přibývajícím věkem jednotlivých studentů a žáků. Jinými slovy tedy čím starší je vzdělaný jedinec, tím schopnější se stává a lépe dokáže přijmout vlastní odpovědnost za práci.

Na poli českého pedagogického výzkumu stojí za zmínku například Holečkovo zkoumání z roku 1997 (Průcha, 2002), ve kterém byla využita "Australská posuzovací škála". Ta se skládá ze tří druhů vlastností, které by měl podle žáků pedagog ideálně mít.

Patří mezi ně:

- osobnostní vlastnosti (jako charakter, temperament);
- didaktické dovednosti (zájem o obor, odborná připravenost, schopnost výkladu);
- pedagogicko – psychologické charakteristiky (vztah k žákům, jejich hodnocení...atd.).

Z Holečkova výzkumu vyplynulo, že nejvíce požadovanou vlastností učitele je přisnost, láska a schopnost učit poutavou formou.

Z obou výše uvedených výzkumů vyplývá tvrzení, které by mohlo zásadně ovlivnit a posunout odpověď na otázku, kdo je ideálním učitelem. Je patrné, že právě osobnost učitele je pro studenty v posuzování jeho kvalit zásadní. Jak pedagog působí na studenty, mohou mu důvěřovat, cítí z jeho vystupování přátelství? Právě tyto aspekty osobnosti učitele hrají zásadní roli.

V souvislosti s těmito poznatky jsem realizovala vlastní výzkum, ve kterém mi šlo o to obhájit či vyvrátit výsledky šetření výše. Zjišťovala jsem také další myšlenky a poznatky o představě ideálního učitele žáků. Ty budou představeny v navazující empirické části závěrečné práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

Druhá část diplomové práce obsahuje kvalitativní výzkum. V první řadě bude v empirické části stanoven výzkumný cíl, metodologie výzkumu a definice výzkumných otázek, kterými se šetření zabývá.

V navazující části bude popsána technika sběru dat a analýza získaných informací. V poslední části čtenář nalezne prezentaci výsledků a komentář k výsledkům zkoumání, které vyústí v závěrečné shrnutí základních charakteristik takzvaného “ideálního učitele”, po kterém optikou žáků středních škol výzkum pátrá.

9. Cíl výzkumu

Cílem navrhovaného výzkumného šetření je zjistit, jakou mají skuteční žáci středních škol představu o ideálním učiteli, zda některý z pedagogů, se kterými se v životě setkali naplňuje jejich představu a zda ideální učitel opravdu existuje.

Výzkum má poukázat také na skutečnost, že každý žák vidí ideál učitele v něčem jiném a že co vyhovuje jednomu, nemusí být vyhovující pro jiného. I z toho důvodu konkrétní prezentaci výsledků předchází stručná charakteristika jednotlivých respondentů, na jejímž základě můžeme usuzovat a vyhodnocovat důležitost jejich tvrzení.

Získané informace mohou být z praktického hlediska využity k zlepšování a zefektivnění práce učitelů, a tím vést k dalšímu rozvoji a zvýšení prestiže jednotlivých škol i samotné profese.

9.1. Cíle výzkumu v bodech

- zjistit, co v závislosti na osobnosti respondentů považují studenti SŠ za důležité v otázce kdo je ideální učitel;
- zjistit, jakou roli hraje v otázce kdo je ideální učitel vztah mezi žákem a učitelem;
- zjistit, jaké vlastnosti tvoří ideálního učitele;
- zjistit, jaké schopnosti tvoří ideálního učitele;
- zjistit, zda si s postavou ideálního učitele respondenti spojují některé výukové metody, případně jaká náplň výuky je dle jejich názoru pro ideálního učitele charakteristická;
- zjistit, zda se respondenti už za svůj život s ideálním učitelem setkali a čím konkrétně se vyznačoval;
- určit základní charakteristiku povahy respondentů, na jejímž základě bude možné vysvětlit vztah osobnosti a jednotlivých výpovědí na téma představy o ideálním učiteli.

10. Metodologie výzkumu

10.1. Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterým se autorka v závěrečné práci zabývá, je obraz ideálního učitele, tak jak si jej představují žáci středních škol. Výzkum je zaměřený na takové vlastnosti pedagogovy osobnosti, které žáci u ideálního učitele považují za žádoucí či naopak nežádoucí.

Výzkumný projekt se soustředí také na to, co všechno jsou schopni studenti zaznamenat, čeho si na učitelích nejvíce všímají, v čem se jejich představy shodují a v čem liší. Při výzkumném šetření jsme vycházeli z polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, kteří se snažili formulovat vlastní pohled na ideálního učitel, jeho vlastnosti, schopnosti, ale také například vzhled.

10.2. Metoda sběru dat

Jádrem výzkumu je kvalitativní empirické šetření, v rámci kterého byl s respondenty uskutečněn individuální polostrukturovaný rozhovor. Základem pro tento typ rozhovoru byly předem připravené tematické kategorie, jejichž pořadí mohl výzkumník během rozhovoru volně kombinovat a přidávat doplňující otázky v závislosti na průběhu jednotlivého dotazování.

Rozhovor jako výzkumná metoda patří mezi jednu z nejobtížnějších metod pro získání kvalitativních dat a pojí se s ním výhody i rizika. Mezi hlavní pozitiva polostrukturovaného rozhovoru jistě patří fakt, že umožňuje od respondentů získat nejen přímočaré odpovědi, ale za pomoci dobře cílených doplňujících otázek také možnost proniknout hlouběji do jeho postojů a názorů.

Hendl (2005, s. 49) k rozhovoru jako výzkumné metodě uvádí, že tazatel potřebuje k úspěšné realizaci rozhovoru prokázat vůči jednotlivým respondentům empatii, citlivý přístup a vysokou míru koncentrace. Z úvodu rozhovoru je důležité získat si pozornost respondenta a získat jeho souhlas k zaznamenání jeho odpovědí. Právě tyto zásady mohou tvořit jistý limit či riziko v realizaci výzkumu. Někteří respondenti si s tazatelem nemusí na první pohled rozumět, což může výrazně zkreslit výsledné odpovědi.

Rozhovory s respondenty byly v případě tohoto dotazování zaznamenávány na digitální záznamník. Ze sdělených informací bylo zpracováno vyhodnocení, které se snažilo o vyobrazení představy ideálního učitele očima žáků středních škol.

Kvalitativní analýza byla zvolena z toho důvodu, že je vhodnější pro hledání vzájemných sémantických vztahů mezi získanými informacemi a umožňuje tak vypátrat a detailně popsat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání či smýšlení (Švaříček, Šedřová, 2007).

Polostrukturovaný rozhovor jako metoda výzkumu byla zvolena z toho důvodu, že umožňuje respondentům klást doplňující otázky. Účastníci rozhovorů byli žáci střední školy a jejich věk se pohyboval mezi 17 až 19 lety. Autorka usoudila, že vzhledem k jejich věku budou respondenti schopni na základě otázek samostatně rozvíjet vlastní myšlenky do širších souvislostí.

Každý z rozhovorů trval v průměru 20 - 30 minut. Osm rozhovorů probíhalo online formou a dva formou prezenční. Účast na šetření respondentů byla smluvena individuálně a nezávisle na škole, kterou žáci navštěvují. V úvodu byl každý z nich ujištěn, že výsledky rozhovoru budou prezentovány anonymně. V první části jsem se zajímala primárně o to, jaký mají respondenti vztah ke škole, jak se v ní cítí a zda ji rádi navštěvují.

Zajímala jsem se také o jejich motivaci ke studiu a vztahy se spolužáky. Na základě těchto informací jsem připravila stručné profily jednotlivých respondentů, které mohou sloužit k interpretaci rozdílů v pohledu na ideálního učitele. Tyto rozdíly, které z jednotlivých výpovědí respondentů vyplývají, autorka porovnává právě ve vztahu k jejich povaze, motivaci ke studiu a dalším specifikům jejich osobnosti.

V další části rozhovoru už se dotazovala na konkrétní otázky, které jsou zmíněny níže a případně se individuálně doptávala na další otázky, v závislosti na průběhu jednotlivých rozhovorů. Po dokončení rozhovoru nahrávku přepsala do textové podoby, aby bylo možné pohodlně výroky v analýze využívat.

10.3. Volba výzkumného vzorku

Pro výzkum byli jako výzkumný vzorek zvoleni žáci druhých až čtvrtých ročníků středních škol. Jednalo se konkrétně o pět žáků gymnázia v Jindřichově Hradci a pět žáků obchodní akademie v Jindřichově Hradci.

Jednotlivé odpovědi jsou v šetření prezentovány anonymně, což bylo s respondenty smluveno ještě před zahájením rozhovorů, aby byla zajištěna pro šetření co nejvyšší míra otevřenosti a důvěryhodnosti odpovědí.

Výzkumný vzorek zahrnuje tedy celkově 10 respondentů, kteří budou v analýze vystupovat pod jinými jmény. Z pohledu věku se všichni žáci pohybují mezi 17 - 19 lety.

10.4. Výzkumné otázky

Základní výzkumnou otázkou, kterou si v této analýze tazatel klade, je:

- Jaký je ideální učitel z pohledu žáků středních škol?

Tato základní otázka byla následně konkretizována dílčími otázkami:

- Jaký by měl mít ideální učitel vztah s žáky?
- Jak by měl ideální učitel vypadat vzhledově? (věk, pohlaví,..)
- Jaké by měl mít ideální učitel charakterové vlastnosti?
- Jaké by měl mít ideální učitel pedagogické schopnosti?
- Setkali se studenti v průběhu své školní docházky s někým, koho považují za ideálního učitele?

10.5. Metoda analýzy získaných dat

Při analýze přepisu jednotlivých rozhovorů autorka využila metodu tzv. obsahové analýzy. Obsahová analýza, nazývána také jako tematické kódování, lze jednoduše definovat jako rozbor obsahu záznamu určité komunikace. Tematické kódování se užívá především v případech, kdy je hlavním cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro přehlednost si zvolila několik základních kategorií, podle kterých následně výroky třídila a dále interpretovala. Následně začala realizovat samotnou obsahovou analýzu a jednotlivé písemné výpovědi respondentů interpretovala, porovnávala a hledala mezi nimi vzájemné vztahy.

Z výše představených otázek byly zpracovány tyto dílčí kategorie:

- Vztahy mezi učitelem a žáky;
- Vzhled ideálního učitele;
- Charakterové vlastnosti ideálního učitele;

- Pedagogické schopnosti a dovednosti ideálního učitele;
- Vyučování v režii ideálního učitele.

Tyto kategorie vytyčila autorka ve své přípravě polostrukturovaného rozhovoru předem. Čerpala z vlastní zkušenosti i ze zkušenosti s žáky, se kterými měla možnost seznámit se v rámci pedagogické praxe během studia. Podle toho připravila oblasti, které podle jejího názoru nejlépe umožní představit jednotlivé složky povahy a přístupu k výuce ideálního učitele. Důvod výběru kategorií pro analýzu šetření autorka dokládá inspirací z Holečkova zkoumání z roku 1997, ve kterém byla využita "Australská posuzovací škála". Této posuzovací škále se autorka věnuje podrobněji v kapitole "Vlastnosti ideálního učitele předmětem zkoumání".

Výzkumné šetření se tedy v rámci rozhovorů s respondenty snaží v rámci všech těchto kategorií získat ucelenou představu o ideálním učiteli. Výzkum odpovídá například na to, zda studenty středních škol v představě ideálního učitele upřednostňují spíše muže či ženu, staršího či mladšího člověka nebo zda si všímají i oblečení a celkové zevnější úpravy učitele. Dále respondenti odpovídali na otázky, které se zaměřovaly na vlastnosti a osobnost ideálního učitele a také na to, jaké metody by měl ideální učitel během vyučování využívat pro to, aby byla výuka pro žáka co nejefektivnější. V rozhovoru byli respondenti dotazováni také na vztahy mezi učitelem a žáky. Jinými slovy, šetření se zabývá také otázkou, jaký postoj by měl pedagog k žákům zaujmout a zda studenti upřednostňují přátelský či více dominantní přístup.

Také si analýza všímá toho, zda žáci pozitivně reagují na individuální přístup pedagoga ke každému žákovi a jestli tuto skutečnost ve svých výpovědích vůbec reflektují. Nakonec zaměříme pozornost na pedagogické a didaktické dovednosti učitele, na jeho schopnost udržet si ve třídě kázeň. Především se však budeme zabývat tím, jak učitel přednáší učivo, jak umí vysvětlit danou látku a také metodami a formami výuky, se kterými by měl dle studentů na hodinách více pracovat.

11. Výsledky výzkumu

11.1. Profily respondentů výzkumu

Gymnázium v Jindřichově Hradci

Linda K., 2. ročník

Vztahy ve škole: Školu navštěvuje ráda, vyhovuje jí režim, který je s ní spojen. Obecně se do kolektivu příliš nezapojuje, jak v době výuky, tak mimo vyučování. Důvodem omezených vztahů v třídním kolektivu je podle jejích slov každodenní dojíždění. Za školou každodenně dojíždí 45 minut autobusem. Po skončení vyučování se opět vrací domů, protože má pravidelně sportovní trénink.

Školní motivace: Studentka je motivovaná jak k vlastnímu vzdělávání, tak jsou pro ni důležité také studijní výsledky, tedy známky, které si z jednotlivých předmětů odnáší. Primární zájem jeví o předměty, které bude potřebovat v navazujícím studiu. Ráda by studovala na vysoké škole psychologii, proto se zaměřuje především na humanitní předměty.

Temperament respondentů: Linda K. se svým projevem jeví jako extrovertní osobnost, která může být v některých situacích nestabilní. Sama o sobě říká, že pokud se cítí v kolektivu dobře, je komunikativní a pohodová. V opačném případě může působit často ale i pesimisticky a náladově.

Tomáš S., 3. ročník

Vztahy ve škole: Přesto, že ho studium jako takové příliš nebaví, školu navštěvuje rád. Důvodem je kolektiv kamarádů, kteří na gymnázium přestupovali ze základní školy spolu s ním. Rád se proto zapojuje se spolužáky do dění ve škole i mimo ni.

Školní motivace: Student je motivován úspěšně předměty absolvovat. S jakým výsledkem to ale bude, pro něj nerozhoduje. "Nepocituji motivaci vzdělávat se, nabaví mě to. Chci prospět, abych nezklamal rodiče," říká sám o své motivaci Tomáš. O navazujícím studiu na vysoké škole neuvažuje.

Temperament respondentů: Tomáš S. se svým projevem jeví spíše jako introvert. Z jeho vyjadřování lze cítit jistotu a stabilitu. Sám o sobě říká, že je ke všem přátelský, klidný. V běžných životních situacích, které mohou být pro některé i stresující on sám zůstává v pohodovém rozpoložení. Na svět se dívá realisticky.

Ondřej Š., 3. ročník

Vztahy ve škole: Ondřej Š. chodí do školy rád. Rád studuje a setkává se ve škole se svými spolužáky. Podle jeho slov tvoří ve třídě dobrý kolektiv, který drží spolu. Se spolužáky se setkává i mimo vyučování, například o víkendech.

Školní motivace: Motivace ke vzdělávání i za studijními výsledky je v případě respondenta Ondřeje vysoká. Baví ho především matematika a fyzika, ve kterých se snaží vzdělávat nejvíce a zároveň v těchto předmětech chce dosahovat nejlepších výsledků. V případě dalších předmětů, jako jsou například cizí jazyky a humanitní vědy je pro něj důležité udržovat dobrou úroveň výsledků. "Chci si udržovat rozumné známky, abych dosáhl na vyznamenání, ale není pro mě primární mít z ostatních předmětů samé jedničky," říká o svých výsledcích Ondřej Š.

Temperament respondenta: Student sám sebe popsal jako klidného, přemýšlivého a společenského člověka. Jeho projev působil vyrovnaně. Jeví se spíše jako introvert.

Jana D., 4. ročník

Vztahy ve škole: Jana D. je oblíbenou členkou třídního kolektivu. Každý den se proto těší do školy. Sama o sobě říká, že je ve třídním kolektivu akční, komunikativní a dominantní. Se spolužáky se setkává i mimo vyučování, například o víkendech.

Školní motivace: Hlavním cílem studentky je získat co nejlepší vzdělání v předmětech jako je biologie, chemie a cizí jazyky. Ráda by pokračovala na vysoké škole studiem medicíny. Jak ale sama říká, výsledky pro ní nejsou prioritou, protože nepotřebuje mít nejlepší průměr.

Temperament respondenta: Jana D. se svým projevem jeví jako extrovertní osobnost, která může být v některých situacích nestabilní.

Roman K., 4. ročník

Vztahy ve škole: Roman se snažil už od prvního ročníků se spolužáky spřátelit, nejen proto, aby se cítil během vyučování ve třídě dobře, ale také, aby mohl se spolužáky trávit čas i mimo něj. To se mu podle jeho slov podařilo.

Školní motivace: Student je motivován úspěšně předměty absolvovat. S jakým výsledkem to ale bude, není pro něj důležité. Celé studium na gymnáziu se soustředil na vybrané předměty, které by mu mohly pomoci během vysokoškolského studia.

Temperament respondenta: Sám o sobě říká, že je extrovert a pohodář. Respondent působí svým vyjadřováním sebevědomě, vřdčím způsobem a vyrovnaně.

Obchodní akademie v Jindřichově Hradci

Zuzana D., 2. ročník

Vztahy ve škole: Zuzana se cítí ve školním prostředí dobře a ráda do školy chodí i navzdory tomu, že jí studium příliš nebaví. Protože žije asi 90 minut od obchodní akademie, s rodiči se rozhodla, že přes pracovní týden zůstane na internátu. Z tohoto okruhu také přichází většina jejích sociálních vztahů.

Školní motivace: Motivaci jak ke vzdělávání ani ke studijním výsledkům příliš nepocituje, uvádí v rozhovoru. Z toho důvodu řeší učení až jako poslední v řadě a na poslední chvíli. Zároveň ale považuje za důležité absolvovat v předmětech pro další postup do ročníků.

Temperament respondenta: Zuzana se svým projevem jeví jako spíše introvertní a stabilní osobnost. Sama o sobě říká, že pokud se cítí v kolektivu dobře, umí být komunikativní a zábavná. Většinu času se ale snaží nebýt v centru dění a být dominantní, spíše naopak.

Hana J., 2. ročník

Vztahy ve škole: Stejně jako její spolužačka Zuzana, také Hana během týdne zůstává na internátu a její sociální vazby se velmi podobají těm, které má Zuzana. Jsou to kamarádky. Právě díky těmto vztahům se Hana cítí dobře i ve škole. "Vždy se držím hlavně svého okruhu kamarádek a příliš do centra dění sama nezasahuji," říká o sobě Hana v rozhovoru.

Školní motivace: Motivaci jak ke vzdělávání ani ke studijním výsledkům příliš nepocituje. Ráda si ale udržuje průměrné výsledky u všech předmětů. "U rodičů není škola na prvním místě. Nikdo mě do ničeho netlačí a já беру školu spíše jako nutnost," uvádí v rozhovoru.

Temperament respondenta: Zuzana se svým projevem jeví jako spíše introvertní a labilní osobnost. Sama o sobě říká, že v kolektivu nikdy nevystupuje jako velitel. Je sice společenská, nemá ale ráda příliš pozornost. Často je prý tichá a také urážlivá.

Anna K., 3. ročník

Vztahy ve škole: Studentka má ke škole kladný vztah, zejména kvůli kolektivu žáků, kteří do třídy chodí. Už v úvodu rozhovoru ale zmiňuje výjimku v docházce do předmětu Základů společenských věd, který vyučuje učitelka, ze které má Anna obavy

(více bude uvedeno v rozboru níže). V rámci školy se Anna ráda zapojuje do společných aktivit.

Školní motivace: Respondentka je ke studiu motivována prostřednictvím tlaku rodiny a spolužáků. “Sama sobě si nic dokazovat nechci, ale nechci nikoho zároveň zklamat,” říká v rozhovoru. Cílem během jejího studia je úspěšně absolvovat všechny povinné předměty.

Temperament respondentka: Anna K. se svým projevem jeví jako spíše extrovertní a stabilní osobnost. Sama o sobě říká, že pokud se cítí v kolektivu dobře, je veselá, komunikativní, citlivá a starostlivá.

Vojtěch H., 4. ročník

Vztahy ve škole: Vojtěch H. chodí do školy rád. Rád studuje a setkává se ve škole se svými spolužáky. Podle jeho slov tvoří ve třídě dobrý kolektiv, který drží spolu. Sám ale nejraději a nejvíce času tráví s jeho nejbližšími dvěma spolužáky. S nimi se setkává i mimo vyučování.

Školní motivace: Studijní výsledky v podobě známek pro studenta, jak sám říká, nejsou příliš důležité. O to více je pro něj ale důležité samotné studium. “Baví mě se učit, ale jen v případech, kdy mám pocit, že je to látka, kterou mohu použít i v reálném životě a poslouží mi,” řekl v rozhovoru.

Temperament respondentka: Sám o sobě říká, že je spíše introvert. Respondent působí svým vyjadřováním klidně, vyrovnaně. Někdy působí pasivně.

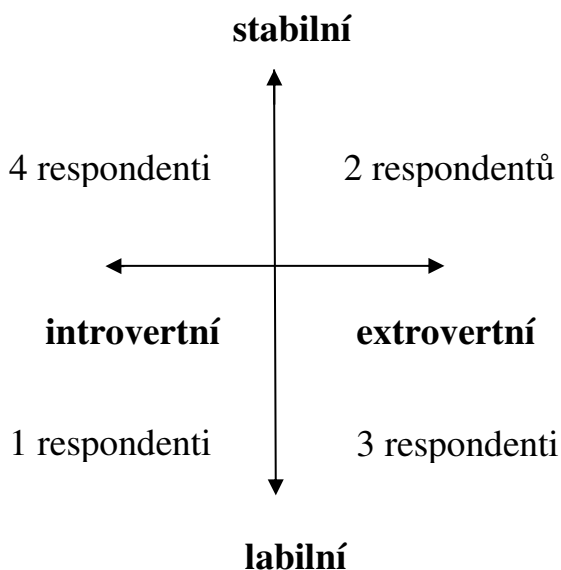
Jakub V., 4. ročník

Vztahy ve škole: “Do školy mě baví chodit kvůli kamarádům, ale rozhodně nemám pocit, že bych měl školu vyloženě rád. Nemyslím vzdělávání, ale spíše školu jako instituci,” říká v úvodu Jakub ke svému vztahu ke škole. V rámci sociálních vztahů mezi spolužáky má jen několik silných vazeb přátelství, obecně ale v kolektivu vychází dobře se všemi.

Školní motivace: Studijní výsledky jsou pro studenta důležité hlavně z důvodu dalšího postupu ve vzdělávání na vysoké škole. K vzdělávání je motivován u předmětů, kterého samotného zajímají.

Temperament respondentka: Respondent se svým projevem jeví jako spíše extrovertní osobnost. Sám o sobě říká, že je živý, impulzivní, komunikativní a náladový.

Graf 1: Shrnutí temperamentu účastníků polostrukturovaných rozhovorů



11.2. Analýza kategorií obsahové analýzy

V této kapitole jsem zpracovala k zvoleným kategoriím výsledky rozhovorů:

- Vztahy mezi učitelem a žáky;
- Jak ideální učitel vypadá;
- Vlastnosti ideálního učitele;
- Pedagogické schopnosti a dovednosti ideálního učitele;
- Vyučování v režii ideálního učitele;
- Zkušenost s ideálním učitelem.

11.2.1. Vztahy mezi učitelem a žáky

K interakci mezi učiteli a žáky dochází ve škole neustále. Dá se dokonce tvrdit, že velká část vzdělávacího a výchovného procesu ve škole je na těchto interakcích založená. Proto mě zajímalo, jaký vztah žáci středních škol s učitelem optimálně hledají

a na čem jsou jejich výroky založeny. Zajímala jsem se o to, zda je pro respondenty příjemnější vztah založený na přátelství, který může sahat i mimo výuku ve škole nebo zda by tento vztah měl být založen pouze profesionálně. Názory žáků se v této kategorii různily, jeden názor ale u respondentů převládal. Sedm z deseti respondentů preferuje vztah s učitelem v přátelské atmosféře, který ale bude postavený čistě profesionálně a nebude zasahovat mimo školní prostředí.

“Osobně mi vyhovuje mít s učitelem spíše kamarádský vztah, ale i ten by měl zůstat v hranicích nějakého formálního přístupu, abychom k sobě vzájemně mohli udržovat respekt. Nechtěl bych, aby se učitel zajímal o mé soukromí a osobní život, to na střední školu už nepatří.” (Tomáš S., gymnázium, 3. ročník)

Že by vztah založený na příliš osobních vztazích mohl negativně ovlivnit chování žáků ve třídě potvrzuje i další respondentka. *“Měla bych pocit, že se k němu mohu chovat jako ke kamarádovi a respekt vůči němu by hodně klesl.” (Jana D., gymnázium, 4. ročník)*

Osobní informace by do určité míry měly zůstat na obou stranách soukromé. V případě problémů by měl být ale ideální učitel připraven reagovat.

“Nezajímalo by mě ani nic z jeho osobního života a nechtěla bych, aby on se zabýval tím mým. Zároveň by ale měl působit otevřeně, aby se žák k němu nebál přijít s problémem.” (Zuzana, obchodní akademie, 2. ročník)

Jedné z deseti respondentů šetření naopak nejvíce vyhovuje vztah s učitelem postavený z velké části na přátelském vztahu, který by měl překračovat i mimoškolní hranice.

“Myslím, že na střední škole by vztah učitele a žáků mohl i formální přístup přesahovat. Ideální představa pro mě je, že se vztah během let studia postupně pěstuje a zraje a nakonec je z něj přátelství.” (Linda K. gymnázium, 2. ročník)

Na opačném názorovém spektru stojí dva další respondenti výzkumu, kteří ideální vztah mezi učitelem a žáky vidí čistě na profesionální úrovni, který by neměl být založen na emocích.

“Vztah by měl zůstat čistě jen na formální úrovni. Nepotřebuji od učitele, aby to byl můj kamarád, stačí mi, že mě bude brát jako sobě rovného a bude se ke mně chovat fér.” (Vojtěch H., obchodní akademie, 4. ročník)

“Vztah s učitelem pro mě není důležitý. Chci od něj, aby ovládal svůj předmět, který vyučuje a aby mě svým výkladem dokázal oslovit,” doplnil Ondřej Š., gymnázium 3. ročník.

Shrnutí a interpretace výsledků

Z výpovědí respondentů výše vyplývá, že většina z nich se ve školním prostředí ráda setkává s učiteli, kteří navzdory tomu, že k žákům udržují formální a profesionální přístup, chovají se k nim zároveň přátelsky a otevřeně. Takového učitele vyhledávají v rámci šetření jak muži tak ženy, nezávisle na tom, zda jsou temperamentem spíše introverti nebo extroverti.

Ideální učitel by se tedy během výuky měl chovat přátelsky, zároveň se ale mimo tuto hranici neměl dále zapojovat. Citlivě sledovat dění a vztahy ve třídě, do kterých se nebude příliš zapojovat a veřejně je hodnotit. Měl by být zároveň připravený reagovat, pokud sám žák přijde s problémem, který bude potřeba řešit.

Ve třech zbylých výpovědích lze přiřadit temperamentové rozlišení respondentů. O čistě profesionální vztah bez emocí stojí dva muži, kteří sami sebe vnímají spíše jako introverty. Také jejich motivace ke studiu je v tomto případě vysoká.

Naopak respondentka, která by optimálně ráda pěstovala vztah s učitelem dlouhodobě i mimo výukový proces sama sebe hodnotí jako extroverta.

11.2.2. Vzhled ideálního učitele

V rámci rozhovorů s respondenty jsem se zajímala také o to, jak by měl ideální učitel z pohledu žáků středních škol vypadat "vzhledově". Je ideální učitel žena nebo muž? V jakém věku by měl ideální učitel být? Je důležitý zevnějšek učitele? Rozhodují tyto faktory, o tom, koho respondenti považují za ideálního učitele?

Navzdory tomu, že jsem očekávala spíše výpovědi respondentů, které budou tvrdit, že na těchto faktorech příliš nezáleží, opak se ukázal pravdou. Je vidět, že tyto faktory k výkonu učitelské profese si žáci středních škol dobře všímají. Rozhoduje pohlaví, věk i zevnějšek, tvrdí studenti v rozhovorech.

Devět z deseti respondentů si myslí, že jako důležitý faktor pro ideálního učitele je věk. Ideálním věkem učitele je podle jejich slov rozmezí přibližně od třiceti do padesáti let. Žáci si váží nadšeného přístupu mladý učitelů, zároveň ale oceňují nasbírané zkušenosti v průběhu let praxe.

Čtyři žáci středních škol z deseti pak nepovažují jako důležitý faktor v představě o ideálním učiteli pohlaví. To prý o dobrém učiteli nerozhoduje.

"Nejvíce mi sedí učitelé ve věku přibližně 30 až 50 let. Jsou podle mě dobří a zkušení, ale zároveň mají stále motivaci učit. Zajímaví jsou pro mě také proto, že ještě

ovládají moderní technologie, jdou s dobou a chápou aktuální realitu a aktuální potřeby žáků ke studiu. (Roman K., gymnázium, 4. ročník)

“Ideální je učitel ve středním věku. Je to dobrá kombinace, protože má už praxi, ale zároveň je flexibilní k novým věcem a stíhá sledovat situaci ve svém oboru, který vyučuje. Jestli je to žena nebo muž není důležité,” potvrdil tvrzení také Vojtěch H., obchodní akademie, 4. ročník.

“Raději mám mladší učitele, kteří budou chápat čím si během školy procházím. Mám zkušenost, že školu neberou tak vážně jako ti starší učitelé. Například teď jsem začala chodit do autoškoly a potřeboval jsem pustit během výuky, abych mohl jít trénovat, náš učitel, kterému je kolem 30 let s tím neměl problém, starší učitelka mě ale nechtěla z tohoto důvodu omluvit z její hodiny,” doplnil Tomáš S., gymnázium, 3. ročník.

Na pohlaví nezáleží ani dalšímu z respondentů, který ale jako rozhodující faktor nepovažuje ani věk, pouze úroveň znalostí učitele.

“Na tom opravdu nezáleží,” řekl v rozhovoru Ondřej Š., gymnázium, 3. ročník.

Zajímavé je, že pohlaví jako faktor pro vyhodnocení ideálního učitele nepovažují za zajímavý všichni respondenti mužského pohlaví. Naopak všechny zúčastněné ženy pohlaví jako důležitý faktor vnímají. Tři z nich považují za ideálního učitele pedagoga mužského pohlaví, hlavně z toho důvodu, že se podle jejich slov nechá mnohem méně ovládat vlastními emocemi, jedná v klidu a také si méně často v třídním kolektivu hledá oblíbenec.

“Raději mám učitele mužského pohlaví, kteří jsou kratší dobu po škole. Přijde mi, že příliš neřeší nesmysly ve třídě a mají větší zápal pro výuku. S ženami učitelkami mám spíše zkušenost, že se vůči mně projevovaly mocensky, někdy jsem měla pocit, že si na mě dokonce vylévají zbytečnou zlost. To se mi u muže učitele ještě nestalo.” (Linda K., gymnázium, 2. ročník)

S tím souhlasí také Anna K., obchodní akademie, 3. ročník. *“ S učitelkami mám spojených několik vzpomínek na jejich hysterické výstupy, které byly v tu chvíli z mého pohledu úplně zbytečné. Naopak učitelé muži řešili vše v klidu.”*

Poslední dvě respondentky, které se zúčastnily rozhovorů naopak považují v představě o ideálním učiteli za nejvhodnější ženy učitelky. Jsou podle nich více empatické, než muži učitelé.

“Je mi příjemnější představa ženy v roli učitele, která bude mít přibližně kolem padesáti let. Myslím si, že jsou mnohem více empatické a umí vycítit, co mají žáci

za problém. Protože jsem poměrně stydlivá, je mi před nimi i příjemnější mluvit a jakkoliv se projevat.” (Zuzana D., obchodní akademie, 2. ročník)

“Myslím si, že ženy učitelky jsou mnohem vnímavější a citlivější,” souhlasí Jana D., gymnázium, 4. ročník.

Devět z deseti respondentů jako důležitý faktor v představě o ideálním učiteli nepovažuje zevnějšek, tedy to, jak se učitel obléká, zda jeho zevnějšek působí upraveně nebo naopak. Opačný názor na to má jeden respondent.

“Učitel by měl dbát o svůj vzhled, protože ten podle mě u žáků rozhoduje. Já beru jinak učitele, který přijde v košili a jinak zpoceného učitele v tílku, který zrovna dojíždá svačinu. Odvíjí se od toho podle mě otázka přirozené autority a respektu k člověku,” uvedl Jakub V., obchodní akademie, 4. ročník.

Shrnutí a interpretace výsledků

Podle informací, které vyplynuly z jednotlivých rozhovorů se zdá, že věk, je v této kategorii tím nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje představy středoškoláků o ideálním učiteli. Ženy i muži respondenti se shodují na tom, že ideální učitel je ve středním věku. Kombinuje v sobě totiž zápal k výuce, schopnost sledovat novinky v oboru, který vyučuje, praxi a také například dokáže bez obtíží ovládat moderní technologie, které mohou být ve výuce podle respondentů prospěšné.

Jak již bylo řečeno výše, ženám respondentkám záleží také na tom, zda je ideální učitel muž či žena. Tři ženy se shodují na tom, že je pro mě příjemnější výuka od mužského učitele. Důvodem je nižší míra emocionality, kterou muži obvykle do výuky zapojují.

Naopak kvůli vyšší míře empatie by dvě respondentky raději zvolily jako ideálního učitele ženu. V tomto případě se nedá odkazovat na to, zda jsou tyto respondentky spíše introvertní nebo extrovertní typ osobnosti. Vzájemně se v obou názorových pólech totiž prolínají.

11.2.3. Charakterové vlastnosti ideálního učitele

Další kategorie, na kterou se autorka respondentů v rozhovoru dotazovala, se věnuje osobnosti učitele. Jak se ukázalo, právě vlastnosti pedagoga jsou tématem, ke kterému měly respondenti mnoho co říci. Lze z jejich výpovědí odvodit, že středoškolští žáci si velmi pozorně všímají osobnostních charakteristik a povahových rysů učitele.

Zajímavé u této kategorie bylo, že každý z respondentů využíval k popisu představy o vlastnostech ideálního učitele vlastní zkušenosti a vzpomínky na konkrétní pedagogy, se kterými se během školní docházky už setkali.

Nejčastěji respondenti v rozhovorech zmiňovali empatii, kterou by měl učitel vždy disponovat. Empatie jako vlastnost, kterou ideální učitel nesmí postrádat se objevila v sedmi z deseti rozhovorů.

“Zásadní je u učitele, aby byl empatický. Aby dokázal pochopit, jak se žák může cítit a jak se k němu ideálně chovat, protože to, co je jeden považuje například za vtipnou poznámku, může jiného ranit. A toho by se učitel určitě dopouštět neměl.” (Vojtěch H., obchodní akademie, 4. ročník)

Čtyři z deseti respondentů jako důležitou vlastnost zmiňovali férovost, objektivita a upřímnost.

“Pro mě je nejdůležitější upřímný a rovný postoj učitele a žáka. Chci, aby se mnou učitel chtěl a byl ochotný o problémech mluvit. Už vícekrát, nejen na střední, ale i na základní škole, se mi stalo, že byl nějaký problém, například s mými studijními výsledky a nikdo se o tom se mnou nechtěl bavit. Problém řešili skupinově učitelé, rodiče, ale se mnou se o tom vlastně nikdo nebavil,” popsal zkušenosti Tomáš S., gymnázium, 3. ročník.

Podobně vnímá problematiku i Hana J., obchodní akademie, 2. ročník, která tvrzení obohacuje o vlastní zkušenost. *“Férovost je zásadní. Měl by brát každého žáka stejně. Už na základní škole jsem měla problém s tím, že si mě učitelé “zaškatulkovali” a bylo pak vlastně nemožné se z toho dostat. Učitel by se měl naprosto oprostít od všech předsudků, které vůči žákům má.”*

Pro tři respondenty je také hraje roli určitá shovívavost učitele. *“Když se například nárazově zkouší, jeden z našich učitelů dává záchrannou možnost, co znamená, že jednou za pololetí můžeme zkoušení odmítnout, když se na něj necítíme. Líbí se mi, že učitel chápe, že žák nemusí být za každé situace na zkoušení připraven a vše se netočí jen kolem jednoho konkrétního předmětu, který sám učitel vyučuje.”* (Jana D., gymnázium, 4. ročník)

Jako další důležitá kategorie vlastností se u respondentů v představě o ideálním učiteli také projevila otevřenost, komunikativnost a smysl pro humor.

“Učitel by měl být komunikativní a otevřený. Raději bych, aby mě učil optimista se smyslem pro humor. S takovými lidmi se cítím mnohem lépe, často může taková osoba ve výuce působit pro žáky jako motivace.” (Linda K., gymnázium, 2. ročník)

Dva respondenti v rozhovoru také vzpomínali u učitele na důležitost trpělivosti.

“Učitel by měl být rozhodně trpělivý. To je pro mě hodně důležité. Vyplývá z toho pak atmosféra, ve které probíhá výuka. Pokud učitel není trpělivý, žáci se bojí ptát na věci, kterým sami nerozumí,” uvedla Anna K., obchodní akademie, 3. ročník.

V této kategorii jsem se respondentů během rozhovoru také doptávala na negativní vlastnosti, které jsou naopak podle jejich názoru v úplném střetu s představou o ideálním učiteli. V naprosté většině, konkrétně osm respondentů z deseti, zmínilo, že dobrý učitel by neměl být cholerický a neměl by mít problém s ovládním vlastních emocí.

“Učitel by rozhodně neměl být cholerický a snadno vznětlivý a zároveň by neměl trpět na výkyvy nálad. Nejhorší je představa, kdy žáci nevědí, co od každé hodiny od učitele mohou čekat.” (Anna K., obchodní akademie, 3. ročník)

S tímto tvrzením souhlasí také například Ondřej Š., gymnázium, 3. ročník, který doplňuje další charakteristiku negativních vlastností učitele. *“Jde o takové učitele, kteří neumí ovládat svoje emoce a vybírají si ve třídě své oblíbené.”*

Shrnutí a interpretace výsledků

Z jednotlivých výpovědí výše vyplynulo několik vlastností, které by ideálnímu učiteli, podle žáků středních škol, neměly chybět. Bylo zmíněno i několik negativních vlastností, které by naopak ideální učitel neměl mít.

Tabulka 4: Pozitivní vlastnosti, kterých si žáci středních škol cení na učiteli

Pozitivní vlastnosti:
empatie
férovost
shovívavost
upřímnost
otevřenost
optimismus
trpělivost

Vzhledem k individuální povaze všech rozhovorů nelze určit mezi zmíněnými vlastnostmi jejich míru důležitosti. Lze tedy konstatovat, že pro každého jedince, který

se zúčastnil výzkumu hraje každá z vlastností jinou roli. Vzhledem k tomu, že jde o pozitivní vlastnosti, dá se také říci, že jedna vlastnost nevyklučuje jinou a tvoří dohromady osobnost ideálního učitele.

Tabulka 5: Negativní vlastnosti, které by neměly být spojovány s ideálním učitelem

Negativní vlastnosti:
vznětlivost, výbušnost
vysoká míra emocionality
nestálost

Respondenti v rámci rozhovorů uvažovali také o negativních vlastnostech, které by ideální učitel neměl mít, nebo by se v jeho chování ve škole neměly projevat. V tomto případě, narozdíl od pozitivních vlastností, se dá mluvit o tom, že tyto negativní vlastnosti na sebe částečně navazují. Na vysokou míru emocionality může vznětlivost a nestálost nálad a emocí přímo navazovat. Žáci však hledají v učiteli naopak stabilitu a pevný bod, o který se mohou opřít. Zdá se tedy, že právě to je důvodem, proč nestabilita chování pedagoga prakticky všechny respondenty odpuzuje.

11.2.4. Pedagogické schopnosti a dovednosti ideálního učitele

Pro analýzu této kategorie respondenti uvažovali nad schopnostmi a dovednostmi, které očekávají od ideálního učitele. Stejně jako v případě předchozí kategorie, která vyhodnocovala vlastnosti, zúčastnění žáci středních škol čerpali hlavně z vlastních zkušeností. Vyzdvihovali své učitele, kteří je v minulosti vyučovali a upozorňovali na jejich přednosti a nedostatky v rámci jejich pedagogických schopností.

Často u respondentů z kontextu vyplynulo, že jsou pro ně důležité právě schopnosti, které jim u některých učitelů chyběly. Část respondentů stavěla v důležitost schopnost učitele vhodně a zajímavě předávat látku a dobře nové informace vysvětlovat.

“Za důležitou schopnost pedagoga považuji umění dobře a zajímavě vysvětlovat učivo.” (Vojtěch H., obchodní akademie, 4. ročník)

“Ideální učitel by měl mít pro svůj obor zapálený přístup a měl by umět zároveň poutavě předávat informace,” potvrzuje v rozhovoru také Hana J., obchodní akademie, 2. ročník.

O aktivním přístupu se zmínil v rozhovoru také Tomáš S., gymnázium, 3. ročník. *“Dobré je, když má učitel správný zápal pro výuku a když učí nějakým netradičním způsobem. Mokrát se mi to nestalo, ale že mě zaujala výuka poznám podle toho, že se ani jednou nepodívám za hodinu na mobil, abych zjistil, kolik je hodin a konec hodiny ohlásí až zvonek.”*

V souvislosti se zápałem je podle další z respondentů důležitá praktická organizace výuky. O způsobu a tempu výuky by podle jejích slov měl s žáky učitel diskutovat. *“Učitel by si měl umět uspořádat hodinu. Přišlo by mi fajn, kdyby učitel témata a tempo výuky probíral s žáky a ptal se jich v průběhu, jestli všemu rozumím aby zjistil, jak efektivní je jeho výuka. Dokonce by mi přišlo dobré, kdyby o některých tématech mohli rozhodovat přímo žáci. Základní kostru výuky by připravil učitel, na konkrétní detaily ve výuce by ale měly mít vliv také žáci.”* (Zuzana D., obchodní akademie, 2. ročník)

Na tuto myšlenku částečně navazuje další výrok jiného účastníka šetření. Podle této studentky střední školy by měl učitel přirozeně dbát na individualizaci výuky pro své žáky. *“Učitel by měl umět žákům pomoci zaměřit se ve výuce na to, v čem jsou opravdu dobří a co je baví.”* (Anna K., obchodní akademie, 3. ročník)

Důležitou schopností, kterou by žáci středních škol na ideálním učiteli ocenili, je schopnost dále obohacovat vlastní vědomosti a sledovat ve svém oboru novinky, které pak může aplikovat během výuky.

“Ideální učitel by se měl neustále vzdělávat a jít takzvaně s dobou. Není nic horšího, než když předmět učí učitel, který má poslední informace, které jsou dvacet let staré. To nedává žádný smysl.” (Ondřej Š., gymnázium, 3. ročník)

To svým výrokem částečně potvrzuje také Jana D., gymnázium, 4. ročník. Podle ní právě období pandemie ukázalo velkou neznalost technologií některých učitelů, což významně komplikovalo jejich výuku.

“Učitelé by měli být dnes už schopni perfektně ovládat online výuku, rozhodně by neměli zůstat v jednom bodě, kde vzdělávání stálo před desítkami let. Tato neschopnost může výuku zásadně omezovat.”

Shrnutí a interpretace výsledků

Podobně jako tomu je už u zmíněných kategorií výše, i pedagogické schopnosti jsou pro žáky zásadním rozhodovacím kritériem. Z rozhovorů vyplynulo, že si žáci všímají toho, jakým způsobem jim učitel předává informace a jak danou látku vysvětluje.

Často oslovení žáci vycházeli z vlastních zkušeností a reflektovali své učitele z minulosti. Vyzdvihovali jejich klady a nedostatky.

Mimo poutavý způsob předávání informací žáci zmiňovali důležitost toho, zda je učitel dokáže zaujmout a jak umí ozvláštnit hodinu. To často dle jejich slov souvisí se samotným západem učitele k jeho práci. Žáci si toho, jak učitel působí během vyučovacích hodin velmi všímají, často se od jeho pozitivního či negativního přístupu může odvíjet celkové klima třídy.

Další důležitou schopností ideálního učitele by dle rozhovorů měla být kvalitní schopnost organizace výuky - vhodně zvolené tempo výuky a pedagogické metody. Podle respondentů by ideální učitel měl mimo jiné sledovat vývoj ve svém oboru, který vyučuje a měl by aktivně látku obohacovat o aktuální poznatky. Tento bod se zdá z proběhlých rozhovorů jako zásadní, byl totiž často zmiňován i v rámci jiných dotazovaných kategorií.

Tabulka 6: Schopnosti a dovednosti ideálního učitele

Schopnosti a dovednosti ideálního učitele:
schopnost poutavě vést vyučování
nadšení učitele k výuce
dobrá organizace vyučování
schopnost aktivně sledovat obor, který vyučuje

11.2.5. Vyučování v režii ideálního učitele

V případě kategorie Přístup k výuce ideálního učitele většina respondentů došla v rámci svého pohledu a preferencí, které hledá v přístupu ideálního učitele k výuce, ke shodě.

Celkem sedm z deseti studentů středních škol uvedlo, že velkou důležitost k pochopení učiva hraje ve výuce zahrnutí praktických úkolů.

“Pro mě je velmi důležitá ve výuce praxe. Pokud ve škole jen poslouchám výklad a k tomu opisuji připravenou prezentaci, je to pro mě nekonečná hodina, ze které si ve finále odnáším nejnútnejší minimum. Raději bych, aby s námi učitelé nad tématem debatovali, představovaly ho v reálných příkladech a dostali se skutečně do jádra problému,” uvedl Tomáš S., 3. ročník gymnázia.

S tím souhlasí také Ondřej Š. ze 3. ročního gymnázia, který doplňuje, že praxi je nutné částečně spojit s dávkou teoretických výkladů.

“Zajímám se hlavně o matematiku a fyziku. A myslím si, že spojení teorie a praxe je ideální kombinace. Umět převést výpočty do využití v praxi je v tomto ohledu zásadní, takže bych se přikláněl hlavně k tomuto praktickému pohledu,” sdělil v rozhovoru.

S tímto názorem se ztotožňují i další respondenti. Například Vojtěch H., 4. ročník, z obchodní akademie, který dodává, že by v rámci přístupu k výuce ocenil zařazení do výuky konkrétních odborníků, kteří budou moci obohatit výklad o příklady ze života.

“Ideální je, když ve škole učí i externisté, se kterými hlavní vyučující spolupracuje a domlouvá jednotlivá školení. Ti mají nejlepší příležitost čerpat z vlastních zkušeností.”

Další z respondentů, který vnímá v rámci výuky důležitost praxe zmiňuje, že podle jeho názoru by měl být interaktivní způsob vysvětlování nových informací do výuky bezprostředně zahrnut, navzdory tomu, že to může být některým žákům trochu nepříjemné a dostávají se tak mimo jejich komfortní zónu.

“Vyhovuje mi, když si učitel nastaví ve třídě prostředí tak, že se žáci nebojí chodit k tabuli a mohou před sebou zkoušet v rámci probírané látky alternativy a hromadně se snaží téma pochopit,” uvedl Roman K., 4. ročník, gymnázium.

Zároveň doplnil, že vhodným řešením pro méně otevřené a sebevědomé spolužáky by mohlo být individuální doučování, které v současnosti na vybrané střední není běžnou praxí.

“Několikrát se mi už stalo, že jsem něco během hodiny nepochopil a pak to nemohl dohnat, protože látka se neustále nabaluje,” dodal.

Naopak méně otevření žáci střední školy, kteří se účastnili rozhovorů uvedli, že v rámci přístupu ideálního učitele k výuce by ocenili zařazení disciplín, při kterých nemusí mít obavy například z veřejného projevu a tlaku třídy na jedince.

Na toto téma promluvila například Hana J., 2. ročník z obchodní akademie, která by ocenila širší zapojení práce ve skupinách. *“Jsem ve třídě spíše tišší a moc si neužívám*

být slyšet, takže tohle je dobrá alternativa, kdy se můžu do práce zapojit, ale nemusím například prezentovat výsledky před celou třídou,” sdělila.

Podobně uvažuje také Anna K., 3. ročník, obchodní akademie, která říká, že by učitel měl k výuce přistupovat v rámci třídy individuálně. *“Učitel by měl přizpůsobovat svou výuku tomu, jaké konkrétní lidi učí. To, co platí na jednu skupinu, nemusí fungovat na jinou.”*

Spolu s individuálním přístupem podle další z respondentů, Jany D., 4. ročník, gymnázium, by měl ideální učitel také konzultovat jednotlivé potřeby žáků a dát jim šanci promítnou vlastní názor a zmíněné potřeby (například s ohledem na budoucí výběr vysoké školy) do jejich vzdělávání.

“Přijde mi, že se občas v tomto ohledu hodně zapomíná na to hlavní, že jsou žáci každý individualita a když potřebuje něco jiného. Je nesmysl učit podle stejného plánu dvacet let,” říká Jana D..

Shrnutí a interpretace výsledků

Z jednotlivých výpovědí výše vyplývá několik konkrétních přístupů k výuce, které žáci středních škol považují za důležité. Největší část v rámci rozhovorů a dotazu na přístup ideálního učitele k výuce žáci mluvili o zapojení praktických ukázek do běžných vyučovacích hodin.

Tvrdí, že je to způsob, jak umí efektivněji přijímat nové informace a chápat je v souvislostech. Také je to podle nich metoda, která dokáže narozdíl od běžného výkladu zaujmout a rozvíjet zvědavost a dychtivost žáků po nových informacích.

Důležitou složkou přístupu ideálního učitele k výuce by podle oslovených žáků měl být také individualizovaný a moderní přístup. Podle některých žáků by učitel měl metody výuky přizpůsobit na základě toho, jakou skupinu právě vyučuje.

Někteří také zmínili, že by bylo vhodné zavést ve větší míře možnost individuálního doučování popřípadě konzultací, což na své střední škole v současnosti nepovažují za běžnou praxi.

Celkově by měla v hodinách převládat přátelská atmosféra, která bude žáky podporovat v aktivním přístupu a případně také dotazování se. Žák by se dle slov respondentů neměl bát účastnit diskuze, a to ne z povahy vlastní, ale z důvodu atmosféry ve třídě.

Ideální učitel by dle rozhovorů měl také přistupovat k výuce za pomoci moderních metod, které by si měl v průběhu let výuky neustále osvojovat.

Tabulka 7: Pedagogické přístupy ideálního učitele

Pedagogické přístupy ideálního učitele:
praktické ukázky, výuka založená na praxi
individualizovaný přístup k žákům
moderní vyučovací metody, využití technologií
možnost individuálních konzultací

11.2.6. Zkušenost s ideálním učitelem

Na závěr rozhovoru byl každý z respondentů dotázán na to, zda se už v minulosti během svých studijních let setkal s pedagogem, kterého považuje za ideálního. Výsledek byl pozitivní. Sedm z deseti respondentů odpovědělo, že za svou školní docházku se již setkalo minimálně s jedním ideálním učitelem.

Pro některé hrála důležitost souhra všech faktorů, jako je příjemná povaha, aktivní a nadšený přístup k výuce, přirozená autorita, zajímavý výklad a empatie. Pro jiné žáky ve finále rozhodl jeden zásadní faktor, který předčil i jiné menší nedostatky.

Například Jana D., 4. ročník, gymnázium, uvádí: *“Potkala jsem dosud dvě učitelky, které považuji za ideální - jednu na základní škole a druhou v prvním ročníku gymnázia. obě byly přísné, ale zároveň velmi férové. Donutily mě se učit, vždy to bylo ale učivo, které dodnes považuji za důležité a které jsem i dále využívala. Na úkor toho to byly učitelky, se kterými jsem neměla výjimečně blízký vztah, ale to mi nakonec nevadilo.”*

Další žák střední školy, který se zúčastnil rozhovoru uvedl, že za ideálního učitele považuje toho, který mu pomohl překonat strach a nejistotu z předmětu, který neměl v oblíbě.

“Ideální učitelka je pro mě naše češtinářka, která změnila můj strach na zájem. Byla oblíbená u všech, protože s námi jednala fér a bylo vidět, že učení jí baví. Dokázala vyzdvihnout moje přednosti. Když mi nešel pravopis a sloh, snažila se mě podporovat v literatuře a čtení. K němu jsem si našel vztah,” uvedl Tomáš S., 3. ročník, gymnázium.

Pozitivní zápal k výuce ocenila také Zuzana D., 2. ročník, obchodní akademie, která za ideálního učitele považuje svého angličtináře. *“Cením si na něm toho, že je hodně*

chytrý. Má koníčky, které ho v jeho oboru ještě posilují, rád například cestuje. Zároveň jsem z něj měla vždy pocit, že je to obyčejný člověk, který mě bere jako sobě rovnou.”

Podobně o zkušenosti s ideálním učitelem uvažuje také Anna K., 3. ročník, obchodní akademie. *“Ideální učitel je můj učitel dějepisu, který do hodin přidával zkušenosti, historky a zajímavosti z praxe. Zkoušel s námi na různá témata debatovat, což si myslím není zrovna běžná praxe v hodinách historie. Pomohlo mi to si mnoho zapamatovat.”*

Pouze tři respondenti naopak tvrdí, že ideálního pedagoga zatím nepotkali.

Například Ondřej Š., 3. ročník, gymnázium říká, že: *“Úplně ideálního učitele, který by mi seděl ve všech ohledech jsem zatím nepotkal a řekl bych, že toho ani není možné docílit. Ti, co mají perfektně zvládnuté poznatky a informace, které chtějí žákům předávat, často neuměli dobře učit a zase naopak.”*

Podobný názor sdílí také Jakub V., 4. ročník, obchodní akademie. *“Nesetkal jsem se s ideálním učitelem. U každého mi něco chybělo. Neříkám, že jsem potkal jen špatné učitele. Byli i dobří, ale všem něco chybělo.”*

Shrnutí a interpretace výsledků

Celkově z vybraného vzorku žáků středních škol vyplývá, že se většina z nich během školní docházky setkala s učitelem, kterého podle vlastních kritérií vnímá jako ideálního. Jako hlavní faktory, které považovali žáci za rozhodující lze zmínit férový, aktivní a zaujatý přístup. Dále také schopnost učitele hledat v rámci schopností žáka pozitivní stránky, kterého budou zajímat i v případě předmětu, se kterým může mít problém, tedy individualizovaný přístup k jednotlivým žákům.

Někteří respondenti naopak tvrdí, že není dle jejich názor možné setkat se s ideálním učitelem, protože žádný pedagog nemůže být perfektní ve všem - jak v přístupu k výuce, ve vztahu k žákům, tak v odbornosti, kterou má jako vyučující představovat.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vykreslit obraz ideálního učitele tak, jak si ho představují žáci středních škol, v tomto případě se rozhovorů zúčastnilo pět žáků obchodní akademie a pět žáků gymnázia v Jindřichově Hradci. Ze žákovských výpovědí vyplývá, že respondenti mají o ideálním učiteli konkrétní a jasnou představu, která často navazuje na jejich předchozí zkušenosti s učiteli, se kterými se během školní docházky setkali.

V rámci závěrečné práce bylo vytyčeno pět orientačních kategorií, podle kterých žáci popisovali jejich ideál učitele. Z obsahové analýzy výsledků šetření se dá říci, že žáci středních škol si všímají aspektů všech těchto kategorií. Nejen, že žáci dbají na samotnou osobnost učitele a jeho vlastnosti, zajímají se také o postoj učitele k žákům a jeho pedagogické schopnosti, které pedagog dále promítá do jeho vyučování. Jedním z překvapivých výsledků této analýzy byl fakt, že pro žáky středních škol je v představě ideálu učitele důležité i kritérium vzhledu, včetně jeho věku, pohlaví a úpravy zevnějšku.

Na základě obsahové analýzy získaných dat jsem shrnula jednotlivé požadavky v rámci vymezených kategorií, které mají vykreslit přibližný profil ideálního učitele, který veskrze odpovídá představám žáků střední školy.

V případě otázky vztahu žáků a ideálního učitele lze tvrdit, že žáci, kteří výzkumu zúčastnili, preferují spíše vztah s učitelem na profesionální úrovni. Zároveň od ideálního učitele ale vyžadují určitou míru otevřenosti a přátelského přístupu. Jak někteří z respondentů uvedli, vzhledem k jejich věku pro ně ve srovnání s potřebou během základní školy upadá nutnost pěstovat s učitelem blízký vztah. Ten je pro ně v období střední školy nahrazen spíše vztahem s vlastními spolužáky a kamarády, kteří dokáží reflektovat jedincovi problémy na podobné úrovni jako jejich učitel a v případě potřeby jim pomoci.

Toto tvrzení se částečně potkává s myšlenkou, se kterou přišel během svého zkoumání David Ryans, podle kterého s přibývajícím věkem jedinců klesá důležitost některých kvalit učitele ve vztahu k žákům.

K překvapení autorky ve výzkumném šetření sehrála důležitou roli také kategorie, která se dotazovala na ideální vzhled, pohlaví a věk učitele. Podle výpovědí oslovených respondentů hraje právě věk učitele v představě o jeho ideálu zásadní roli. Nezávisle na pohlaví, si dotazovaní myslí, že ideální učitel je ve středním věku. Kombinuje v sobě

totiž jak zkušenosti, tak stále nadšení z vyučování a schopnost sledovat novinky v oboru, který vyučuje.

V tomto případě účastníci průzkumu často vzpomínali na zkušenosti s učiteli, se kterými se v minulosti setkávali. Upozorňovali mimo jiné na to, že právě učitelé ve středním věku dokázali adekvátně ovládat moderní technologie, které byly podle jejich slov výuce prospěšné. Naopak v případě starších učitelů se dle jejich vyjádření stávala výuka často stereotypní.

Jako zajímavý výsledek šetření se mi jeví také preference jednotlivých pohlaví. Ženským účastnicím výzkumného šetření totiž záleží na tom, zda je ideální učitel muž či žena. Tři ženy se shodují na tom, že je pro mě příjemnější výuka od mužského učitele. Důvodem je nižší míra emocionality, kterou muži obvykle disponují. Naopak kvůli vyšší míře empatie by dvě respondentky raději zvolily jako ideálního učitele ženu. Z pohledu mužských respondentů však tento faktor nehraje roli.

Podle úsudku autorky může být důvodem tohoto rozdílného smýšlení vyšší míra citlivosti a emocionality u ženských respondentů, na což odkazují také profily dotazovaných výše. Dotazovaným ženy také ve větší míře záleží na vztahu mezi učitelem a žákem, než v případě dotazovaných mužů. Ti naopak v rámci jejich odpovědí často odkazovali na důležitost profesionality a odbornosti během výuky.

V případě kategorie, která se dotazovala na vlastnosti, které by ideální učitel měl mít, vyplynuly tyto následující: empatie, férovost, shovívavost, upřímnost, otevřenost, optimismus a trpělivost.

Tento výsledek se setkává s charakterem výsledků Holečkova zkoumání z roku 1997, podle kterého nejvíce požadovanou vlastností učitele je přístnost, láska a schopnost učit poutavou formou. V obou případech jsou zmiňovány vlastnosti, které jsou objektivně správné jak z pohledu žáků, tak z pohledu společnosti jako celku.

Oslovení žáci uvažovali také o schopnostech, kterými by měl ideální učitel disponovat. Mimo poutavý způsob předávání informací, který žáci zmiňovali stejně jako v případě Holečkova šetření, uváděli důležitost toho, zda je učitel dokáže obsahem výuky zaujmout a jak umí ozvláštnit hodinu. To často dle jejich slov souvisí se samotným záparem učitele k jeho práci.

Podle názoru autorky diplomové práce fakt, že si žáci toho, jak učitel působí během vyučovacích hodin všímají, může mít vliv na výkon a motivaci žáků ve výuce. Pokud jejich pedagog vyzařuje nadšení z jeho práce, které promítá do obsahu výuky a vyučovacích metod, takový přístup může být pro žáky pozitivním přínosem. Takový

učitel se může stát podnětem, který v žácích vzbuzuje zájem k poznání. V opačném případě může nezaujatý přístup učitele působit na žáky velmi demotivačně, což se může promítat i v dlouhodobém přístupu žáků ke vzdělávání.

Několik zajímavých zjištění vyplynulo také z dotazování se v rámci kategorie přístupu ideálního učitele k výuce. Podle oslovených žáků středních škol je zásadní zapojení praktických ukázek do běžných vyučovacích hodin.

Částečně toto tvrzení navazuje na předchozí oblast, která informuje o pozitivním zápalu učitele během výuky. Právě vyučování za pomoci praxe může být pedagogická metoda, která dokáže narozdíl od běžného výkladu zaujmout a rozvíjet zvědavost a dychtivost žáků po nových informacích.

V závěru polostrukturovaných rozhovorů byli účastníci dotazování na to, zda se v rámci jejich školní docházky již s ideálním učitelem setkali. Pozitivním zjištěním šetření je, že ideálního učitele už dvě třetiny oslovených respondentů potkaly. Jako hlavní faktory, které považovali žáci za rozhodující lze zmínit férový, aktivní a zaujatý přístup. Dále také schopnost učitele hledat v rámci schopností žáka pozitivní stránky, kterého budou zajímat i v případě předmětu, se kterým může mít problém, tedy individualizovaný přístup k jednotlivým žákům.

Naopak jedna třetina zúčastněných uvedla, že se za svou školní docházku zatím nesetkali s ideálním učitelem, kterého si podle vlastních kritérií představují. Není to dle jejich názoru ani možné, protože žádný pedagog nemůže být perfektní ve všem - jak v přístupu k výuce, ve vztahu k žákům, tak v odbornosti, kterou má jako vyučující představovat.

V závěru práce potvrdit tvrzení odborníků, že vzhledem k různorodosti odpovědí a povah jednotlivých respondentů neexistuje jedna konkrétní představa o ideálním učiteli, spíše naopak. Dá se říci, že se žáci střední školy shodují na tom, že by ideální učitel měl disponovat pozitivními vlastnostmi a schopnostmi. Každý z žáků vychází z vlastních požadavků, vlastních zkušeností a také z vlastní povahy, která jednotlivé požadavky může výrazně ovlivňovat.

Obecně lze však říci, že ideální učitel by měl být spravedlivý a pozitivní. Měl by dokázat učivo srozumitelně vysvětlit a navodit přátelskou atmosféru během výuky. Pokud jde o jeho celkový postoj k žákům, měl by o ně projevovat zájem, měl by být empatický a ochotný pomoci s jejich problémy jak na školní, tak osobní rovině.

V souvislosti s výše uvedenými výsledky, které vyplynuly z rozhovorů s žáky středních škol věřím, že tato práce může být přínosem nejen pro samotné učitele, ale že se

výše představený ideál učitele může stát podnětem pro studenty pedagogických oborů, kteří se v rámci vlastního vzdělávání budou snažit o rozvoj profesních a osobnostních kvalit.

Seznam použité literatury

- BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele* [Čáp, 2001]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DARŮLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie. Část A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-837-2.
- DELORS, Jacques. *Learning: The Treasure Within* [online]. Paris: UNESCO, 1996 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF>.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009, 18 s. ISBN 978-80-247-2863-6
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009, 16 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- DOBAL, Jakub.: *Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia*. In: *Autorita ve výchově*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P., MAREŠ, J. *Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľ'a*. *Pedagogická revue*, č.2/2003, s. 126-145.
- GAVORA, Peter. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ, Lenka. 2011. s. 5 *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje, 18. ISBN 978-80-87063-41-5.
- GÁL, J. *Interpersonálne vzťahy učiteľ' – ťiak vo vzdelávaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica, 1996. ISBN není
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. *Pedagogická praxe*. ISBN 978-80-7367-628-5.

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 49 ISBN 80-7367-040-2.
- HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-809-9.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, c2001. ISBN 8071785350.
- JANÍKOVÁ, M. a kol., 2009. s. 100 *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-183-6.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 186 s. ISBN 8024405997.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 9788072041565.
- KOHOUTEK, R. Typologie osobnosti učitelů. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009. [cit. 10. března 2012]. Dostupný z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>>
- KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra; FRÜHAUFOVÁ, Věra. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001. 174 s. ISBN 80-7044-361-8.
- KOŤA, Jaroslav. *Učitelství jako povolání*. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana, a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. s. 15-26. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. 150 s.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Brno: MZLU, 2000. ISBN 80-7157-476-7.

- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Hledání kvality učitelství v České republice a v Evropě*.
In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). *Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 20-28. ISBN 978-80-210-4752-5.
- P. Macek, *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s.147 ISBN 80-2101-070-3
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1312-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 9 s. Pedagogika.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. s. 107 ISBN 8071782521
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRUNNER P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Vyd. 2. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, 147 s. 80-7082- 979-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra; VAŠUTOVÁ, Jaroslava; a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr, úvodní teoreticko - metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Kvalita učitele a profesní standard* [online]. [cit. 2011a-03-15]. Dostupné z WWW: <http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_standard.doc>.

- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 81 ISBN 80-7315-082-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-308-0.
- VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky* [Vorlíček, 2000]. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1: Osy interpersonálního chování	19
Obrázek 2: Osm sektorů modelu učitelova interpersonálního chování v interakci	21

Seznam grafů

Graf 1: Shrnutí temperamentu účastníků polostrukturovaných rozhovorů	50
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Sektory Learyho modelu	20
Tabulka 2: Žebříček vlastností, které spoluvytvářejí autoritu pedagoga (čísla vyjadřují četnost výskytu z odpovědí 22 dotazníků)	24
Tabulka 3: Žebříček vlastností, které oslabují autoritu pedagoga	25
Tabulka 4: Pozitivní vlastnosti, kterých si žáci středních škol cení na učiteli	56
Tabulka 5: Negativní vlastnosti, které by neměly být spojovány s ideálním učitelem	57
Tabulka 6: Schopnosti a dovednosti ideálního učitele	59
Tabulka 7: Pedagogické přístupy ideálního učitele	61

Přílohy

Příloha I: Dotazník

Ideální učitel z pohledu žáků středních škol

Níže navrhuji otázky, které budou tvořit rozhovor. Jde o orientační schéma, které budu přizpůsobovat aktuální situaci během dotazování.

V úvodu rozhovoru tazatel respondentovi vysvětluje, co je cílem jejich rozhovoru, tedy zjištění základních bodů, které podle jeho názoru tvoří ideálního učitele. Respondent byl také ujistěn o anonymitě jeho odpovědí. Tazatel si v úvodu rozhovoru také zajišťuje souhlas respondenta se záznamem jejich rozhovoru.

Kategorie polostrukturovaného rozhovoru a doplňující otázky:

Profil respondentů výzkumu

- Kdo je respondent?
- Jak se mu líbí ve škole?
- Jak se cítí ve třídě?
- Jaké vztahy má ve třídě?
- Jaké panují vztahy na jejich škole s pedagogy?
- Jakou pozici ve třídě podle jeho názoru zaujímá?
- Pokud by měl respondent popsat svou osobnost dle charakteristických vlastností, které jsou spjaté s jeho běžným jednáním a chováním, jaké by to byly?

Vztahy mezi učitelem a žáky

- Je pro respondenta důležitý vztah s učitelem? Jak by taková vztah měl vypadat?
- Ovlivní respondentův vztah s učitelem předmět, který vyučuje a jeho zápal pro konkrétní předmět?

- Měl by učitel působit jako autorita? Jak se podle tebe autorita projevuje?

Vzhled ideálního učitele

- Jak si respondent představuje ideálního učitele po vizuální stránce?
- Záleží na tom, co učitel nosí za oblečení?
- Kolik by mělo být let ideálnímu učiteli a proč?
- Záleží na tom, jakého pohlaví je ideální učitel?

Charakterové vlastnosti ideálního učitele

- Jaké by měl mít ideální učitel charakterové vlastnosti?
- Jak by vypadalo naopak chování, které si respondent spojuje s představou o opaku ideálního učitele?

Pedagogické schopnosti a dovednosti ideálního učitele

- Jaké by měl mít ideální učitel pedagogické schopnosti?
- Je pro respondenta zajímavější učitel s odbornými znalostmi, který je maximálně orientovaný na jeho vyučovací předmět nebo ten, který se více zajíma o individuální potřeby žáků a proč?

Vyučování v režii ideálního učitele

- Dává respondent přednost formě výuky, která bude založena na teoretických znalostech nebo na zkušenostech z praxe? Proč?
- Jak by měla probíhat výuka s ideálním učitelem?
- Jaké metody by ideální učitel měl využívat, aby byla výuka pro respondenta nejefektivnější?

Zkušenost s ideálním učitelem

- Setkal se respondent v průběhu jeho školní docházky s někým, koho považuje za ideálního učitele?

Abstrakt

Diplomová práce s názvem „Ideální učitel z pohledu žáků středních škol“ je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do osmi kapitol. První kapitola je zaměřena na osobnost učitele. Popisuje některé typologie osobnosti učitele, jednotlivé etapy učitelství, vybrané faktory, které osobnost učitele ovlivňují. Druhá kapitola je orientována na interakce a komunikace ve výuce. V rámci této kapitoly se autorka zabývá také autoritou učitele a třídním klimatem. Další kapitoly závěrečné práce se soustředí na roli učitele, na náplň jeho pracovní činnosti, na pracovní zátěž, která je s touto profesí spojena a také na téma profesní kompetence a učitelství. Poslední kapitola teoretické části práce se odklání od učitele k žákům. V případě sledovaných respondentů jde o žáky v období adolescence.

V druhé, empirické části, se práce věnuje shrnutím poznatků kvalitativního výzkumu, který byl realizován mezi žáky středních škol ve formě polostrukturovaných rozhovorů. Cílem této výzkumné práce je zjistit, jak studenti nahlíží na představu o ideálním učiteli. Čeho si na učitelích nejvíce váží, co je pro ně u učitelů důležité a naopak, co jim u učitelů nejvíce vadí. Metodami vyhodnocení dat byla zvolena obsahová analýza.

Abstract

The thesis entitled "The Ideal Teacher from the Perspective of Secondary School Students" is divided into two parts - a theoretical part and a practical part. The theoretical part is divided into eight chapters. The first chapter focuses on the personality of the teacher. It describes some typologies of teacher's personality, different stages of the teaching profession, selected factors that influence teacher's personality. The second chapter focuses on interaction and communication in teaching. Within this chapter, the author also discusses teacher authority and classroom climate. The other chapters of the thesis focus on the role of the teacher, the workload associated with the profession, and the topic of professional competence and teacher professionalism. The last chapter of the theoretical part of the thesis departs from the teacher to the pupils. In the case of the surveyed respondents, these are pupils in the period of adolescence.

In the second, empirical part, the thesis summarises the findings of qualitative research conducted among secondary school pupils in the form of semi-structured interviews. The aim of this research work is to find out how students view the idea of an ideal teacher. What they value most in teachers, what is important to them in teachers and, on the contrary, what they find most disturbing in teachers. Content analysis was chosen as the method of data analysis.