

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**IDEÁLNÍ UČITEL OČIMA ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Lenka Novotná**

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

**Plzeň 2020**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2020

.....  
vlastnoruční podpis

### **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, panu PhDr. Václavu Holečkovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup, podporu a cenné rady, které mi poskytl při konzultování této práce.

V Plzni dne 30.7. 2020

..... vlastnoruční podpis

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

Úvod.....	3
TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1. OSOBNOST UČITELE .....	4
1.1 STRUKTURA OSOBNOSTI UČITELE .....	5
1.1.1 MOTIVACE UČITELE.....	6
1.1.2 CHARAKTEROVĚ-VOLNÍ VLASTNOSTI UČITELE.....	7
1.1.3 SEBEREGULAČNÍ VLASTNOSTI UČITELE.....	9
1.1.4 DYNAMICKÉ VLASTNOSTI, TEMPERAMENT UČITELE .....	11
1.1.5 VLASTNOSTI PSYCHICKÝCH PROCESŮ A STAVŮ UČITELE.....	15
1.1.6 VÝKONOVÉ VLASTNOSTI UČITELE .....	19
1.2 TYPOLOGIE UČITELOVY OSOBNOSTI .....	23
1.2.1 DÖRINGOVA TYPOLOGIE.....	23
1.2.2 LUKOVA TYPOLOGIE .....	25
1.2.3 VORWICKELOVA TYPOLOGIE .....	25
1.2.4 CASELMANNOVA TYPOLOGIE.....	26
1.2.5 LEWINOVA TYPOLOGIE.....	27
1.2.6 PŘÍKLADY DALŠÍCH TYPOLOGIÍ.....	28
2. „IDEÁLNÍ“ UČITEL.....	33
2.1 ROLE SOUČASNÉHO UČITELE.....	33
2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE .....	33
2.3 EMPIRICKÉ VÝZKUMY OSOBNOSTI UČITELE .....	36
3. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK .....	42
3.1 OBDOBÍ RANÉHO STŘEDNÍHO DĚTSTVÍ .....	42
3.2 OBDOBÍ POZDNÍHO STŘEDNÍHO DĚTSTVÍ .....	43
PRAKTICKÁ ČÁST .....	44
4. PROJEKT VÝZKUMU.....	44
4.1 TÉMA A CÍLE VÝZKUMU .....	44
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	44
4.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH TVRZENÍ.....	45
4.4 METODIKA VÝZKUMU .....	46
4.4.1 METODA SBĚRU DAT .....	47
4.5 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....	48
4.6 PODMÍNKY A PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	49
5. ANALÝZA DAT.....	51
5.1 ANALÝZA DAT – OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE VS. „IDEÁLU“ .....	51
5.2 ANALÝZA DAT – DIDAKTICKÉ SCHOPNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE VS. „IDEÁLU“ .....	54
5.3 ANALÝZA DAT – PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY TŘÍDNÍHO UČITELE VS. „IDEÁLU“ .....	56
5.4 ANALÝZA DAT – OSOBNOSTNÍCH VLASTNOSTÍ, DIDAKTICKÝCH SCHOPNOSTÍ A PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÝCH CHARAKTERISTIK „IDEÁLNÍHO“ UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ 3. A 5. ROČNÍKŮ.....	58
5.4.1 SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ HODNOCENÍ „IDEÁLNÍHO“ UČITELE ŽÁKY 3. A 5. ROČNÍKŮ S VÝSLEDKY VÝZKUMU V. HOLEČKA.....	61
6. SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	66
6.1 SOUHRNNÉ VÝSLEDKY – TŘÍDNÍ UČITELÉ VS. „IDEÁL“ .....	66
6.2 SOUHRNNÉ VÝSLEDKY – „IDEÁLNÍ“ UČITEL OČIMA ŽÁKŮ 3. A 5. ROČNÍKŮ .....	69
6.3 VYHODNOCENÍ PRAVDIVOSTI TVRZENÍ .....	72
ZÁVĚR .....	73

---

RESUMÉ.....	75
RESUME.....	76
SEZNAM LITERATURY.....	77
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	79
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	81
PŘÍLOHY.....	I

## ÚVOD

*„Poctivý a svědomitý učitel stanoviskem osob, které učití chce, stále řídit se musí.“*

Jan Lepař (1827–1902)

V každém historickém období si společnost vytyčuje určité představy o tom, jaký by měl ideální učitel být, jakými charakteristikami a vlastnostmi by měl oplývat. Například v díle Jana Amose Komenského *Analytická didaktika* se dozvídáme: *„Od učitele se požaduje schopnost učití (doctivitas) aby uměl, mohl a chtěl vyučovati, tj. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učití, neboť nikdo nemůže vyučovati tomu, co sám málo zná; za druhé, aby také dovedl jiné vyučovati tomu, co sám zná, to jest., aby byl didaktikem a dovedl míti trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zaháněti atd.; konečně, aby tomu, co zná a co dovede, také chtěl vyučovati, to jest, aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným k světlu, kterému se těší sám.“*

Tak jak se transformují očekávání a nároky na učitele, jež jsou na ně kladeny, mění se i role učitelů. Učitel již není autoritářská osoba stojící na stupínku s ukazovátkem v ruce, která má „monopol“ na vědění, ale stává se průvodcem na žakově cestě za poznáním a poskytuje mu oporu při řešení vzniklých problémů (Juklová, 2009, s.13). Právě kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje významnou roli při formování postoje žáka k učení. Učitel může působit příznivě nebo naopak nepříznivě svým záměrným výchovným působením, komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svojí osobností. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitel rozuměl sám sobě, měl snahu na sobě pracovat, chtěl se dál rozvíjet.

Představa o ideálním učiteli se mění rovněž podle toho, kdo ji vyjadřuje. Jiné požadavky budou mít školské úřady, pedagogičtí teoretikové, jiné zase rodiče nebo žáci. Žáci jsou ti, kteří jsou téměř denně v kontaktu se svým učitelem, kteří jsou vystaveni působení jeho osobnosti. Představují tak ideální subjekty, které mohou učiteli poskytovat cennou zpětnou vazbu.

Diplomová práce se v teoretické části zaměřuje na osobnost učitele, typologii učitelovi osobnosti, roli učitele a na kompetence, kterými by měl učitel disponovat. Dále se zabývá charakteristikami ideálního učitele zjištěnými ve výzkumech dané problematiky a charakteristikami žáků mladšího školního věku. Praktická část je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit, jak si žáci 3. a 5. tříd základní školy představují ideálního učitele, jak vidí svého třídního učitele, a na základě získaných výsledků učinit srovnání ideálu se skutečností.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. OSOBNOST UČITELE

Lidský jedinec je ve své jedinečnosti předmětem zkoumání mnoha vědních disciplín. Pojem osobnost je používán v různých významech, záleží, zda jde o pohled filozofie, sociologie, psychologie apod. V hovorovém vyjadřování se osobností rozumí „*uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s.157). Proti tomu z psychologického hlediska je osobností každý od té doby, kdy začne jeho psychika vykazovat specificky lidskou formu fungování. Chybí zde hodnotící akcent (Nakonečný, 1993, s. 10). V průběhu rozvoje psychologie osobnosti vzniklo mnoho teorií a modelů osobnosti podle různých autorů nebo psychologických směrů. Jejich podrobným studiem se zabýval Gordon W. Allport, jenž analyzoval padesát definic. Dnes existuje kolem patnácti reprezentativních pojetí osobnosti (Salbot, Pašková, 2013, s. 8). Pro jejich veliký počet zde vybereme aspoň následující:

- Tardy: „Osobnost je individuální jednota člověka; je to jednota jeho duševních vlastností a dějů založená ne jednotě těla a utvářená a projevující se v jeho společenských vztazích.“
- Eysenck: „Osobnost je víceméně stabilní a trvalá organizace charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, určující její jedinečné přizpůsobení okolí.“
- Allport: „Osobnost je dynamická organizace těch psychofyzických systémů v jedinci, které určují jeho charakteristické chování a myšlení.“
- Guilford: „Osobnost je jedinečný vzorec rysů, tj trvalých způsobů, jimiž se jedinec liší od druhých.“

Psychologický pojem osobnosti vyjadřuje vnitřní jednotu a strukturovanost obsahu duševního života lidského jedince, a to v daném okamžiku i v průběhu času, kdy se jedná po duševní stránce o totožnost jedince se sebou samým v různých obdobích a za různých okolností jeho života. Dalším znakem osobnosti je její individuální svéráz (Balcar, 1983, s. 13–17).

V málokteré profesi hrají osobnostní rysy tak důležitou roli, jako právě v učitelské. Učitelem se označuje osoba, která se „profesionálně zabývá vzděláváním a výchovou žáků



různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena“ (Vorlíček, 2000, s. 118).

Osobnost učitele je klíčem k úspěchu jeho pedagogického působení. Záleží především na osobnosti daného jedince, jakým způsobem uplatní v praxi získané odborné vědomosti a dovednosti. Učitel se stává pro žáky vzorem (ať pozitivním či negativním), který napodobují, což je umocněno především v mladším školním věku. Osobnost učitele rovněž ovlivňuje charakter a kvalitu vztahů se žáky, atmosféru ve třídě, podněcuje nebo naopak tlumí zájem žáků o předmět, který vyučuje a v neposlední řadě má vliv na rozvoj vědomostí žáků i celé jejich osobnosti. Z výše uvedeného plyne, že na učitele a jeho osobnost jsou kladeny vysoké požadavky spojené s vysokou úrovní jeho morálních vlastností.

Pedeutologie, věda o učitelích, uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy. Jedním z nich je přístup normativní, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, má-li být ve své profesi úspěšný. Tento přístup je spojen s deduktivní metodou, jíž se určuje ideální vzor učitele, kterému by se měl učitel profesně přiblížit. Jde například o vlastnosti pedagogicko-psychologické a odborné. Cílem druhého přístupu – analytického je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají skutečné vlastnosti. V tomto případě se využívá induktivní metoda. Patří sem psychologické testování osobnosti učitelů, analýza výpovědi žáků o svých učitelích (Kohoutek, 2009). V teoretické části diplomové práce převládá normativní přístup, jelikož jsou zde uváděny názory řady autorů na požadované kvality dobrého učitele. Analytický přístup byl uplatněn v praktické části, při zjišťování osobnostních charakteristik třídních učitelů třetích a pátých tříd.

## 1.1 STRUKTURA OSOBNOSTI UČITELE

Odborná literatura je poměrně bohatá na nabídku různých profilů osobnosti učitele. Většinou ale chybí konkrétní jednotící principy a syntetický pohled. Jeden z mála, kdo takový pohled nabízí, je Holeček (2014), jenž popisuje osobnost pomocí následujících oblastí:

- motivace k učitelskému povolání
- charakterově-volní vlastnosti
- seberegulační vlastnosti
- dynamické vlastnosti, temperament
- vlastnosti psychických procesů a stavů

- výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele

V dalších kapitolách se budeme jednotlivými okruhy vlastností osobnosti učitele zabývat podrobněji. Holeček (2014, s. 13) upozorňuje „že výše uvedené rozdělení není disjunktí, že se uvedené oblasti často překrývají tak, jak je to v humanitních vědách obvyklé.“

### 1.1.1 MOTIVACE UČITELE

Pojem motivace se odvozuje z latinského slova *movere*, což znamená hýbatí se, pohybovati. Motivace je souhrnem vnitřních i vnějších pohnutek, které:

- vyvolávají aktivitu, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
- určují jeho zaměření určitým směrem;
- řídí způsob dosahování výsledků;
- ovlivňují způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, a také jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 135).

Jedním z nejdůležitějších činitelů, které ovlivňují kvalitu vykonávání učitelské profese, je motivace k tomuto povolání. Jedinci, kteří mají silné vnitřní motivy, setrvávají v povolání učitele nejdéle, stejně tak ti, kteří se chtěli stát učiteli od dětství a zvolili si toto povolání na základě preferencí k obsahu profese (Watt, Richardson, 2007; in Tomšik, 2017). Pozitivní vliv na výběr učitelské profese mají také příznivé zážitky a zkušenosti z výuky, nejčastěji ve vztahu k bývalým učitelům (Book, Freeman, 1986; Richards, 1960; Robertson, Keith, Page; 1983; Wright, 1977; in Tomšik, 2017). Naproti tomu vnější pohnutky nemají tak silný efekt. Nespokojenost jedinců, kteří si zvolí učitelské povolání kvůli subjektivním cílům nezávislým na jeho obsahu, se často odráží na stylu výuky a pracovním nasazení (Sparkes, 1988; Woods, 1981; in Tomšik, 2017).

Míra motivace poukazuje na touhu učitele podílet se na pedagogických procesech, které zahrnují např. klima třídy, zájem o vzdělání a disciplínu žáků. Učitelé, jejichž motivace k úspěchu je vyšší, pracují svědomitěji a zodpovědněji. Rovněž vykazují menší míru zátěže a vyšší pracovní spokojenost než ti, jejichž motivace je nízká (Křeménková, Novotný, 2010).

K nejčastějším vnitřním motivům náleží vlastní atraktivita obsahu profese, práce s dětmi, možnost svobodně a kreativně tvořit, osobní seberozvoj, pozitivní zpětná vazba od žáků, seberealizace, smysluplnost činnosti. Do skupiny vnějších motivů bývá zařazován např. sociální status učitele, plat, odměny, prázdniny, dostatek času na rodinu, jistota

pracovního místa, kolegiální vztahy na pracovišti, možnost dalšího vzdělávání či kariérního postupu, kladné ohodnocení práce ze strany nadřízeného.

U každého konkrétního učitele bude hierarchie těchto motivů záležet na jeho osobnostním profilu, zájmech, postojích a hodnotách. Motivy pro výkon učitelského povolání se budou rovněž lišit v závislosti na konkrétních fázích profesního vývoje. Průcha (2002, s. 23-24) rozlišuje tyto etapy: volba profese, profesní start (učitel začátečník), profesní adaptace (první roky, kdy učitel vykonává své povolání), profesní stabilizace (zkušený učitel) a profesní vyhasínání.

### 1.1.2 CHARAKTEROVĚ-VOLNÍ VLASTNOSTI UČITELE

Jde o souhrn vlastností, které mají morální význam a které je možné popsat pomocí těchto skupin vztahů (Holeček, 2014, s. 19–23):

#### **Vztah k sobě**

*„Akceptace vlastního já, jak ví každý psychoterapeut, je základem osobní změny. Východiskem, ze kterého může člověk začít dělat pokroky, je místo, kde se právě nachází. Nemůže začít odněkud, kde není. A tak je nutné, aby budoucí učitelé začali s pocitem 'Je v pořádku, že jsem, jaký jsem' a „Tohle já, s kterým začínám, se může stát dobrým učitelem“ (Korthagen, 2011, s. 131).*

Bullough (1991; In Juklová, 2013, s. 42) pozoroval, že profesnímu růstu předchází potřeba začínajících učitelů, mít jasný obraz sebe jako učitele. Bez něj učitelé jen slepě imitují své učitelské vzory a nedaří se jim získávat trvalejší dovednosti týkající se práce se žáky, se třídou. Dále usuzuje, že začínající učitelé bez jasného obrazu sebe sama v roli učitele jsou často předurčeni k neúspěchu.

Kdo jsem? Co mohu nabídnout jako učitel? Jaké jsou mé silné a slabé stránky? Co je mým cílem? Co očekávám od žáků? Jak se cítím během vyučovacího procesu? Všechny tyto otázky, jež by měly být součástí vnitřního dialogu každého učitele, lze označit jako součást procesu utváření profesního sebepojetí.

Blatný (2010, s. 107) definuje sebepojetí (self-concept) jako *souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.*

Obdobně jako u postoje můžeme rozeznat tři aspekty sebepojetí: kognitivní (obsah a organizace struktury), afektivní (sebehodnocení) a konativní (motivace a seberegulace) (Juklová, 2013, s. 39).

Při popisu sebe sama můžeme rozlišovat následující obrazy: subjektivní Já (vlastní představa o sobě samém), zrcadlové Já (jak jsem vnímán druhými lidmi), reálné Já (mé skutečné vlastnosti a schopnosti) a ideální Já (kam chci směřovat). Stane-li se, že mezi reálným Já a ideálním Já existují velké odlišnosti, může taková skutečnost vést k nedostatku sebeúcty a ke komplexům méněcennosti (Holeček, 2014, s.20).

Nepřijetí sebe sama zkresluje hodnocení ostatních lidí a narušuje interpersonální vztahy, stejně jako přebytek sebeúcty.

### **Vztah k druhým**

Učitel se dostává nejčastěji do kontaktu se svými žáky, kolegy, ale i rodiči nebo ředitelem. Tyto vztahy by se měly vyznačovat jak vzájemným pochopením, tak upřímným a čestným jednáním.

Interpersonální vztahy mezi učitelem a žáky jsou velmi podstatné pro efektivní výchovně-vzdělávací proces. Učitel by měl být nositelem hodnot, jako je přátelství, respekt, tolerance, spravedlnost, prosociálnost. Tyto hodnoty by jím měly být realizovány v každodenní pedagogické praxi a vést žáky v duchu těchto kvalit. Učitelé by se rovněž neměli bát otevřeně projevit náklonnost k dětem zejména na nižších stupních školy, zároveň by však měli disponovat určitým stupněm dominance vycházejícím ze zdravého sebevědomí, aby dokázali udržet kázeň žáků. Příliš vysoká dominance učitele spolu se silnou kontrolou žáků nepříznivě působí na jejich vývoj a může se stát brzdou v rozvoji jejich tvořivosti a samostatnosti.

Holeček (2014, s. 22) odkazuje na tzv. laskavou náročnost či přísnost, kdy se učitel chová k žákovi s důstojností a opravdovou úctou. Laskavá náročnost, přísnost v sobě zahrnuje pohlazení, ale i potrestání. Pokud učitel kritizuje určitý nedostatek, měl by se vždy týkat vědomostí nebo problémového chování žáka, ale nikdy by neměl snížit žákovu hodnotu. V takovém případě jsou žáci ochotni přijímat pravidla a omezení všeho druhu.

### **Vztah k práci**

Profesní povinnosti, znalosti, porozumění musí být ve vzájemné interakci s profesními a osobními předpoklady a projevit se v profesním jednání, které by se mělo vyznačovat zodpovědným a svědomitým přístupem (Vašutová, 2004, s. 96). I když je učitelská profese často velice náročná a vyčerpávající, mají ji mnozí učitelé rádi. Mezi hlavní přednosti svého povolání učitelé radí možnost projevit se tvůrčím způsobem a rovněž možnost pracovat s mladou generací.

### Vztah k hodnotám

Hodnoty tvoří podstatnou součást osobní i sociální identity člověka, představují mentální entity, které jsou motivací nebo příčinou lidského sociálního (ekonomického, ekologického aj.) chování a jednání (Fajkus, 2005, s. 301). Rozlišujeme hodnoty materiální a duchovní. Jako každý člověk, tak i učitel vyznává určitý hodnotový systém, který prezentuje v interpersonálních vztazích. Jelikož je učitel neustále pod drobnohledem žáků, ale i ostatních lidí, je důležité, aby se stal příkladem hodným následování. Holeček (2014, s. 23) uvádí, že by se mělo jednat o osobnost s rozvinutou duchovní dimenzí, s optimistickým postojem k životu a bezúhonností ve vlastním soukromém životě.

### Volní vlastnosti

Volní vlastnosti se formují v průběhu života každého člověka vlivem výchovy a sebevýchovy. U učitele jsou ceněny zejména sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost apod. (Holeček, 2014, s. 23).

#### 1.1.3 SEBEREGULAČNÍ VLASTNOSTI UČITELE

Pro učitele jsou seberegulační vlastnosti a dovednosti významnou součástí profesní výbavy. Jsou to takové vlastnosti osobnosti, kterými učitel řídí (ovládá, usměrňuje, vyvolává a potlačuje) vlastní prožívání a chování. Seberegulační vlastnosti zahrnují především:

- Schopnost **sebeuvědomování**, tj. rozsah uvědomování si sebe sama, výsledků svých psychických procesů (vnímání, myšlení, představ, emocí, vnitřní řeči, motivů) a svých osobnostních vlastností (schopností, dovedností, temperamentových vlastností, potřeb, aj.). Uvědomování si obsahů svých psychických procesů a trvalejších osobnostních vlastností se proměňuje v průběhu celého života. Schopnost sebeuvědomění souvisí s psychickým a osobnostním vývojem jedince, první celostní sebeuvědomění se začíná rozvíjet kolem tří let, kdy dítě začíná užívat slůvka Já.

Uvědomování si svých psychických procesů a osobnostních vlastností je základním předpokladem pro sebepoznání, sebehodnocení a následné sebeřízení (Nývtová, 2015, s. 39–42).

- Schopnost **sebepoznání** a **sebehodnocení**, kdy si jedinec uvědomuje zvláštnosti svého prožívání a chování, zejména kladů a nedostatků. K sebepoznání dochází při sociální interakci člověka. Hodnocením druhých lidí se člověk naučí vyčleňovat a poznávat lidské vlastnosti, které poté dokáže poznávat i u sebe. Sebepoznávání se začíná výrazněji utvářet při vstupu do školy, rozvíjí se v pubertě a dotváří v adolescenci. Sebepoznání zahrnuje zejména představu o svém vlastním těle (výhodou učitele je, pokud je sám spokojen se svým tělem a vzhledem), svých vlastnostech a schopnostech, které se vztahují nejen k výkonu učitelského povolání, ale i k úspěšnému plnění dalších životních rolí a svých životních plánech. Pro úspěch v profesi učitele je důležité, zda začínající učitel nachází ve svém působení tak silnou seberealizaci, že má v úmyslu zůstat u povolání učitele po celý svůj život (Holeček, 2014, s. 24).

Při sebepoznávání mohou vzniknout chyby. Podle toho, jak sám sebe člověk hodnotí, utváří se u něho pocit vysoké či nízké **sebeúcty** a **sebedůvěry**. Sebeúcta vyjadřuje skutečnost, jak si člověk sám sebe váží a úzce souvisí se sebedůvěrou. Člověk se zdravou sebedůvěrou přijímá sám sebe takového, jaký je, i se všemi nedostatky, které akceptuje nebo se je snaží odstranit. Naopak lidé s nedostatkem sebedůvěry se cítí neschopní, nejistí, často mají problémy se samostatným rozhodováním (Nývtová, 2015, s. 43).

Učitelé s nedostatkem sebedůvěry obvykle nezvládají kázeň žáků, naopak učitelé, kteří přeceňují své schopnosti, často svým postojem vytvářejí negativní atmosféru napětí (Holeček, 2014, s. 24).

- Schopnost **sebekritiky**, čímž se rozumí verbalizované sebehodnocení, zejména vlastních nedostatků. Myslí-li učitel sebekritiku upřímně, může se pro něho stát účinným nástrojem seberegulace.
- **Svědění** představující spontánně vznikající vnitřní proces, který odráží konflikt mezi zvnitřněnými mravními zásadami člověka a jeho aktuálním chováním, jednáním. Mravní zásady určují, co je morální a nemorální. Každý učitel by měl vždy jednat v souladu se svým nejlepším svědomím.
- **Selfkoncept** neboli koncepci vlastního Já. Selfkoncept neobsahuje pouze odpovědi na otázku „Kdo jsem?“, nýbrž obsahuje i sebeaktualizaci v duchu

„kým se mohu stát, jaké jsou mé možnosti, co jsem udělal a co ještě udělat chci“ (Holeček, 2014, s.24).

- **Sebepojetí** vyjadřující postoj učitele k sobě samému. Jedná se o myšlenkový model kvality učitele, který ovlivňuje učitelovo rozhodování, praktickou činnost a její reflexi. Utvářen je na základě osobních názorů, předchozích vlastních zkušeností z dětství, ze škol různých stupňů, a hlavně ze své vlastní učitelské činnosti.

#### 1.1.4 DYNAMICKÉ VLASTNOSTI, TEMPERAMENT UČITELE

Dynamika i intenzita duševního života je podmíněna vlastnostmi organismu, zejména jeho nervové soustavy. Temperament je vrozenou, dynamickou vlastností osobnosti. Je neměnný nebo jen málo ovlivnitelný výchovou a sebevýchovou. Je známo, že vlastnosti temperamentu se přenášejí na děti, proto by měl každý učitel znát svůj typ převládajícího temperamentu a naučit se tlumit jeho případné negativní projevy (Holeček, 2014, s.26).

Dále budou uvedeny základní typologie temperamentu, u kterých je možné najít poznatky, jež mohou být využity učiteli v pedagogické praxi i soukromém životě.

##### **Klasická (humorální) typologie**

Nejstarší známou teorii temperamentu vypracoval starořecký filozof a lékař Hippokrates (460–370 př.n.l.) a upravil ji římský lékař Galénos z Pergamu (129–200 n.l.). Samotný pojem temperamentum, jako odborný pojem používaný ve starověké medicíně, označoval poměr čtyř základních tělesných tekutin v těle. Jednalo se o krev (sanguis), hlen (flegma), žluč (cholé) a černou žluč (melancholé) (Salbot, Pašková, 2013, s. 49). Podle převládající tekutiny rozlišoval Hippokrates čtyři typy lidských povah:

- **Sangvinik** (převaha krve)  
Jeho charisma k němu přitahuje lidi. Je přátelský, veselý, čilý, dobrosrdečný, bezstarostný, společenský, optimistický, dobře přizpůsobivý, rozhodný, plný nadějí, žije pro daný okamžik, rád se nadchne, emočně stabilní. Jeho nejvýraznější slabinou je povrchnost, lehkomyšlnost a proměnlivost zájmů. Důležité je pracovat na větší vytrvalosti, důslednosti a soustředění (Holeček, 2014, s.27).

Učitel s tímto typem temperamentu má tendenci „mít své oblíbence“ (Salbot, Pašková, 2013, s. 49).

- **Cholerik** (převaha žluče)

Představuje dynamickou osobnost, která dosahuje svých cílů. Je aktivní, iniciativní, výkonný, energický, samostatný, zásadový, nebojácný, průbojný, ale také výbušný se sklonem vyvolávat konflikty, náladový s nedostatkem sebeovládání, netrpělivý, netolerantní ke slabostem druhých, emočně labilní, tvrdohlavý. Cholerik by měl více pracovat na sebeovládání a nedávat tolik najevo své prožívání (Holeček, 2014, s. 27).

Učitel, u něhož převládá tento typ temperamentu má tendenci vnášet do edukačního procesu neklid a impulzivní reakce, na druhou stranu dokáže svojí aktivitou strhnout žáky k výkonu (Salbot, Pašková, 2013, s. 49).

- **Flegmatik** (převaha hlenu)

Je klidný, vyrovnaný, spolehlivý, dobře odolává tlakům, přizpůsobivý, disciplinovaný, přemýšlivý, stálý. Na druhé straně má sklon k uzavřenosti, lenosti, lhostejnosti, pomalosti a setrvačnosti v názorech a metodách. Flegmatik by se měl naučit překonat pohodlnost, rozvíjet tvořivost, zvýšit aktivitu a pružnost (Holeček, 2014, s. 27).

Učitel s převládajícím temperamentským flegmatika vnáší do vyučovacího procesu klid a rozvahu, ale je málo pohotový a nedokáže tolik zaujmout žáky svým výkladem (Salbot, Pašková, 2013, s. 50).

- **Melancholik** (převaha černého hlenu)

Je člověk mlčenlivý a přemýšlivý, laskavý, obětavý, uznává pevný řád, stanovuje si dlouhodobé cíle, ale je také příliš pesimistický, bojácný, přecitlivělý, má nízké sebevědomí, trpí vnitřní nejistotou, je mírný, nedůsledný, málo praktický. Melancholik by se měl naučit zaujmout reálný postoj k životu a neidealizovat si skutečnost (Holeček, 2014, s.27).

Osobnost s převládajícím typem tohoto temperamentu se nejméně hodí pro učitelské povolání, neboť ji extrémně vyčerpává. Má potíže se zvládnutím zátěže, což se může projevit neadekvátními reakcemi (Salbot, Pašková, 2013, s.50).



V praxi obvykle neexistují vyhraněné typy, ale typy smíšené. Holeček (2014, s.28) uvádí, že *„ideální učitel by měl mít kladné vlastnosti sangvinika, cholera i flegmatika a neměl by být převládajícím typem temperamentu melancholika. Žáci by totiž mohli využívat jeho zvýšené ohleduplnosti, shovívavosti, ale také jeho plachosti, nepraktičnosti a uzavřenosti.“*

### **Jungova typologie**

Carl Gustav Jung (1875–1961), švýcarský lékař, psychoterapeut a zakladatel analytické psychologie, popsal podle zaměřenosti duševní energie, kdy duševní energie směřuje do nitra nebo k vnějšímu světu, projevy introvertního nebo extravertního chování.

- **Introvert**

Je zaměřený na svoji vlastní duševní činnost, má bohatou fantazii a představivost, je uzavřený, tichý, má sklon k únikovým reakcím, hůře se adaptuje, má rád pořádek, nelibuje si ve změnách, často žije vzpomínkami na minulost, je spíše společensky pasivní.

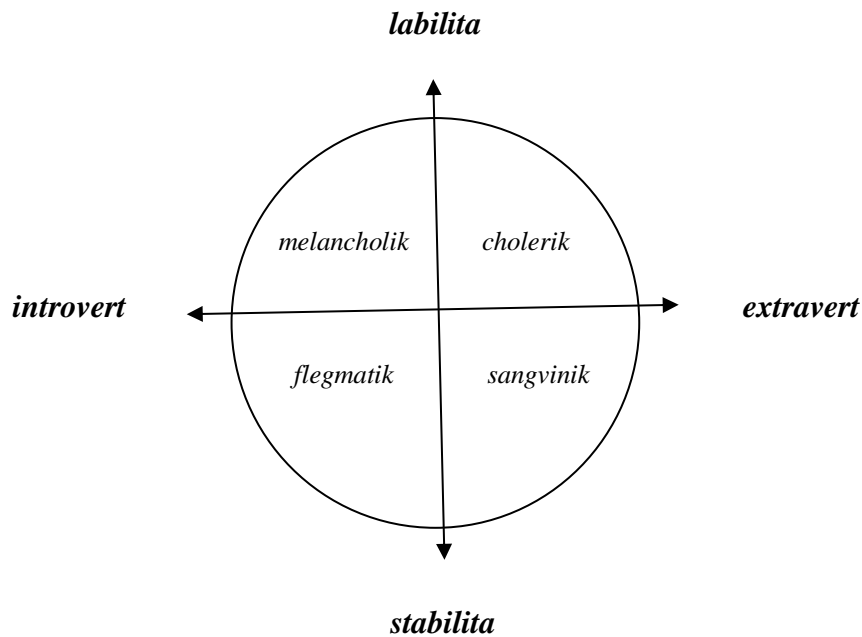
- **Extravert**

Je naopak zaměřený na vnější svět, je důvěřivý, otevřený, zábavný, bezstarostný, veselý, rád riskuje, dobře se adaptuje, má rád společnost lidí, nečiní mu potíže najít si přátele, je závislý na mínění ostatních (Nakonečný, 1993, s. 117).

Pro povolání učitele se jeví jako nejvýhodnější umístění jedince zhruba uprostřed rozmezí extraverze – introverze, z důvodu poukazování na nedostatek obsahové hloubky, propracovanosti a samostatnosti poznávání extraverta. Uvedené vlastnosti jsou významné pro edukační činnost učitele zejména ve vyšší ročnících (Langová, 1992; in Holeček, 2014, s. 29).

### **Eysenckova typologie**

Hans Jürgen Eysenck (1916–1997), britský psycholog německého původu, se pokoušel experimentálně dokázat platnost Jungovy typologie temperamentu. Tuto typologii rozšířil o škálu tzv. neuroticismu, který je projevem nervové soustavy. Kombinací faktorů extraverze – introverze a emocionální stabilita – emocionální labilita dospěl Eysenck k základním typům temperamentu (obr. 1).

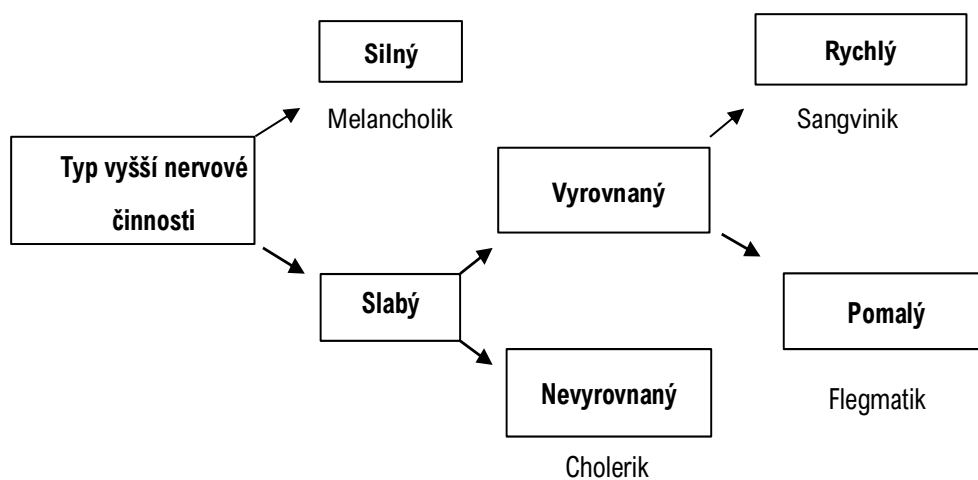


Obrázek 1 – Eysenckovo schéma čtyř osobnostních typů. Zdroj: vlastní zpracování.

U učitelů je žádoucí, aby se ve škále neuroticismu pohybovali co nejvíce na straně stability (Holeček, 2002. s.17).

### Typologie I. P. Pavlova

Ivan Petrovič Pavlov (1849–1936) byl ruský fyziolog, psycholog a lékař, který se pokusil vyložit rozdíly v temperamentu v pojmech vlastností fyziologické činnosti mozku: síly, vyváženosti a pohyblivosti hypotetických stavů „podráždění“ a „útlumu“ v mozku. Vyvodil a experimentálně ověřil čtyři základní typy centrální nervové činnosti, které přiřadil čtyřem nejznámějším z galénovských temperamentů (obr. 2).



Obrázek 2 – Pavlovy typy centrální nervové činnosti. Zdroj: vlastní zpracování.

Jelikož učitelství vyžaduje odolnou nervovou soustavu vůči zátěži, je pro učitele ideální, aby byl v průběhu nervových činností typem silným, vyrovnaným a rychlým (pohyblivým) (Holeček, 2014, s. 30). Holeček dále uvádí, že „z hlediska temperamentu potřebujeme ve školách dynamické osobnosti učitelů, které se vyznačují emoční stabilitou, rychlou adaptabilitou, a které jsou schopny postřehnout probíhající změny ve třídě a pohotově na ně reagovat.“

### 1.1.5 VLASTNOSTI PSYCHICKÝCH PROCESŮ A STAVŮ UČITELE

V této kapitole se zaměříme na požadavky, které jsou kladeny na základní psychické procesy a stavy učitele.

#### 1.1.5.1 PSYCHICKÉ PROCESY UČITELE

##### Vnímání

Vnímáním začíná proces, kterým se formuje dojem nebo úsudek o druhé osobě. Podmínkou pro vytvoření adekvátního obrazu o daném jedinci je kvalita pozorovatele. Mezi předpoklady, které přispívají ke schopnosti vytvoření si přiměřeného obrazu o druhém, patří:

- Interpersonální senzitivita. Učitel by měl být empatický, citlivý k potřebám žáků. Rovněž je důležité, aby učitel dokázal včas postřehnout všechny negativní jevy, které se ve třídě dějí a nenechal je zajít příliš daleko, zejména šikanu.
- Dovednosti získané minulými zkušenostmi. Učitelé by měli znát chyby, které mohou nastat v interpersonální percepci (podlehnutí „haló – efektu“, nesprávné úsudky, chyba projekce, chybná tendence „figury na pozadí“, chyba mírnosti a přísnosti, chyba centrální tendence) a vyvarovat se jim nebo je znovu neopakovat.
- Sociální inteligence. Povolání učitele je na variabilitu sociálních dovedností mimořádně náročné, proto by měl učitel disponovat určitou mírou sociální inteligence – čím je rozvinutější, tím lépe pro žáky a učitelovo okolí.
- Dobrý vztah k sobě. Nepřijetí sebe sama zkresluje hodnocení ostatních lidí a narušuje interpersonální vztahy, stejně jako přebytek sebeúcty.

- Emocionální stabilita. Emocionální labilita značně stěžuje objektivní poznávání druhých, proto je náladovost jednou z vlastností, kterou žáci u učitelů odsuzují a někdy i umně zneužívají.
- Schopnost udržet si objektivitu a odstup od pozorovaného (Miňhová, Trpišovská, 1990, s.81). Učitel, který má zájem o skutečné poznání svých žáků, by se měl naučit ovládat své kladné, ale především záporné citové vztahy k jednotlivým žákům, jelikož tím působí na jejich sebepojetí a ovlivňuje efektivitu jejich školní práce. Negativně laděná interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje některé žáky více, některé méně. Výrazněji bude působit na žáky, kteří mají vyšší sociální potřebu kladného vztahu než na žáky, kteří jsou více orientováni na výkonové potřeby.

Je známo, že nemůžeme výchovně působit na někoho, koho v podstatě neznáme, proto by měl mít každý učitel upřímnou snahu své žáky objektivně poznat. Dále by měl mít učitel na paměti, že způsob, jakým žáky přijímá, hodnotí jejich úspěchy či neúspěchy, může mít velký vliv na psychický vývoj některých žáků (Holeček, 2014, s. 46–47).

### **Představivost, tvořivost**

Učitel by měl být nápaditý a tvořivý vzhledem k tvůrčímu charakteru učitelského povolání. Rovněž by měl znát svůj typ představivosti. V literatuře nalezneme základní tři typy:

- Vizualní typ představivosti, který velmi rychle až nedbale hovoří, myslí v obrazech a má fotografickou paměť. Mezi jeho klíčová slova patří: „jak vidíte, udělejme si obrázek“ atd. Gestikulace probíhá na úrovni hlavy, při komunikaci si drží větší odstup, dýchání je hlavně břišní.
- Auditivní, akustický typ představivosti rád, melodicky, zřetelně a hlasitě artikuluje. Nejčastěji užívá pojmů: „poslyšte, naslouchat, hlas, znít mluvit, říkat apod.“ Gestikuluje na úrovni ramen a níže, při komunikaci si udržuje menší odstup než vizualní typ, dýchání je spíše hrudní.
- Kinestetický typ představivosti se zaměřuje na prožívání doteku a pohybu. Hovoří spíše tišeji, pomalu s hypnotickým hlasem. Častěji používá slova jako např. „cítíte, hmatatelný, uchopit, dotknout apod.“ Gestikulace probíhá

na úrovni boků, při komunikaci udržuje nejtěsnější vztah ze všech typů, dýchání je hrudní i břišní (Holeček, 2014, s.47–48).

Učitelé by měli mít na paměti, že stejně jako oni, i každý z žáků reprezentuje určitý typ představivosti, proto by jejich výuka měla být co nejpestřejší a měla by nabídnout celou škálu aktivit pro všechny typy představivosti.

Způsobnost naší psychiky vytvářet představy je předpokladem tvořivé činnosti. Tvořivost lze definovat jako schopnost produkovat nové neobvyklé nápady a řešení (Salbot, Pašková, 2013, s. 46). Tvořivost představuje složitý proces, ve kterém se uplatňují nejen obecné intelektové schopnosti jedince, ale rovněž ostatní komponenty jeho osobnosti. *„Tvořivá činnost závisí na schopnosti jedince spojit intuitivní vnímání s bohatou fantazií a intelektovou kapacitu s citovým hodnocením.“* (Holeček, 2014, s. 49).

Každý učitel by měl znát psychologické základy tvořivosti a činitele, které podněcují její rozvoj. Díky tomu je schopen rozvíjet tvořivost jak sám u sebe, tak u žáků. Maňák (2001, s. 35) uvádí, že tvořivý učitel *„u svých žáků úspěšně rozvíjí aktivitu, samostatnost a tvořivost, aby z nich vyrůstaly tvořivé osobnosti. Tvořivý učitel se proto nespokojuje jen s tradičními metodami, ale inovativně hledá nové postupy a cesty k dosažení daných cílů. Po tvořivém učiteli se požaduje, aby ovládal dovednost klást podněcující otázky, řídit diskusi, objektivně oceňovat žákovi úspěchy a nápady, vytvářet podnětnou atmosféru.“*

Tvořivost učitele se může projevit rozličně, například v nestandardních přístupech k řešení pedagogických problémů, ve vypracování nových metod, forem a materiálních prostředků vyučování, v efektivním využití zkušeností v nových podmínkách, ve výběru optimálního vyučovacího postupu. Tvořiví učitelé dávají v edukačním procesu přednost aktivizačním metodám před autoritativními, soustavně motivují studenty, rozvíjejí jejich iniciativu, důvtip, představivost, samostatnost, aktivitu a tvořivost.

### **Myšlení a řeč**

Jedním z předpokladů pro úspěšné působení v učitelském povolání je nadprůměrná inteligence jedince, jehož myšlení je pružné, přesné, samostatné s pohotovým řešením problémů (Holeček, 2014, s.55).

Učitel by měl být i dobrý řečník, což znamená, že je schopen užívat hlasu k výraznému a plynulému vyjadřování a vtělovat své myšlenky do podoby přiměřené úrovni žáků, se kterými pracuje. Při mluveném projevu by se měl učitel držet hlavní myšlenkové

linie a neodbíhat stranou. Měl by vědět, kdy poskytnout žákům celou odpověď, a kdy jim ponechat prostor k samostatnému hledání (Fontana, 2003, s. 369).

Učitel by měl hovořit kultivovaně, samozřejmostí je používání spisovného jazyka a správné odborné terminologie. Stává se, že je pro některé žáky mnohdy jeden z mála lidí z jejich sociálního okolí, kdo s nimi hovoří spisovně. Z toho důvodu by bylo nepedagogické, kdyby se vyjadřoval obecnou češtinou, nářečím nebo slangem. Naopak kultivovanost jeho řeči podporuje pečlivá výslovnost hlásek, souhláskových skupin, koncovek, respektování intonačních modelů oznamovacích, tázacích a rozkazovacích vět. Pro mluvený projev má učitel k dispozici celou škálu prostředků – sílu hlasu, jeho výšku, barvu, rytmus, frázování. Učitel by měl volit přiměřené tempo řeči a vyvarovat se parazitních slov a zvuků.

Učitelův mluvený projev je přirozeně doprovázen také celou řadou nonverbálních výrazových prostředků (gestikou, mimikou, proxemikou, kinezikou, posturologií, haptikou). Jeho gestika a mimika by měly být přiměřené a pohyby koordinované (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 79–95).

### **1.1.5.2 PSYCHICKÉ STAVY UČITELE**

#### **Pozornost**

Pozorností se rozumí zaměřenost osobního vědomí na určitý podnět, objekt, děj nebo cíl (Kohoutek, 2008). Učitel by měl být schopen během edukačního procesu držet pozornost na prezentaci učiva a zároveň sledovat a interpretovat chování žáků, popřípadě na ně efektivně reagovat. Z toho důvodu je nutné, aby byl učitel vybaven větším stupněm rozsahu, délky a intenzity úmyslné pozornosti. Rovněž by měl mít rozvinutou schopnost přenášení a rozdělování pozornosti (Holeček, 2014, s. 63).

#### **Citová stabilita**

Učitelské povolání je charakteristické nadmírou interpersonálních podnětů. Učitel je většinu pracovní doby v kontaktu s lidmi, jeho povinností je sledovat a kontrolovat je, odpovídat na dotazy, požadavky, reakce a regulovat je. Musí řešit bezpočet dílčích úkolů, konfliktů a problémů, přecházet od jednoho k druhému a neztratit přitom ze zřetele podstatné úkoly. Působení mnoha podnětů vyvolává napětí, může vést až k předrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy (Čáp, Mareš, 2001, s. 267). Zejména starší učitelé jsou náchylní k tzv. efektu vyhasínání či vyhoření, kdy shledávají ve větší či menší míře projevy vyčerpání, profesní ochablosti a apatičnosti ke snahám znovu „zahořet“. Hennig a Keller (1996) přičítají

vzniku syndromu vyhoření dlouhodobé působení stresu a nevhodné vypořádávání se s psychikou a tělesnou zátěží. Tento proces trvá většinou mnoho let, než se projeví (Průcha, 2002, s.229).

Učitel prožívá náročné životní situace také v osobním životě, nejen na pracovišti, a velmi záleží na tom, jak se dokáže s těmito zátěžemi vyrovnat. Jestliže učitel přenáší své nálady i do školy, působí rušivě na celou třídu (Čáp, Mareš, 2001, s, 268).

Příznivě působí učitel, který je citově zralý. Projevuje se svým klidem, vyrovnaností, odolností k zátěži, sebejistotou a rozhodností. Nenechá se vtáhnout do sporů mezi jednotlivci nebo skupinami, je schopen se s problémy potýkat klidně a objektivně. Dokáže se povznést nad neúspěchy a zklamání, které spolu s úspěchy a dobrými výsledky tvoří nevyhnutelnou součást jeho povolání. Tyto neúspěchy analyzuje, umí se z nich poučit, aniž by se za ně trestal pocitů viny a nedostatečnosti. Stejně tak se dokáže radovat z úspěchů, aniž by ztratil cit pro pravou míru (Fontana, 2003, s. 365–366).

#### **1.1.6 VÝKONOVÉ VLASTNOSTI UČITELE**

Výkonové vlastnosti podmiňují míru úspěšnosti jedince v různých oblastech lidské činnosti. Mezi výkonové vlastnosti lze zařadit jak schopnosti, které se rozvinuly na základě vrozených vloh, tak i osvojené vědomosti, dovednosti a návyky. Obvykle se schopnosti dělí na obecné a speciální.

Za obecný základ všech schopností vůbec bývá považovaná inteligence. Pokud jde o intelekt učitele, samo zvládnutí příslušného studijního oboru na vysoké škole u něj předpokládá nadprůměrnou úroveň. K tomu v učitelském povolání přistupuje často řešení složitých pedagogických situací, což mnohdy vyžaduje praktické, konkrétní a tvůrčí myšlení (Čáp, Mareš, 2001, s. 267). O tom, zda bude učitel ve své profesi úspěšný či nikoliv, pak rozhoduje rozvinutost jeho emoční inteligence, kterou se rozumí schopnost nejen usměrňovat své emoce, ale také je citlivě vnímat, analyzovat, chápat a využívat jako podporu myšlení a rozhodování.

*„Zkušenosti učitelů ukazují, že pro úspěch v učitelském povolání je rozhodující (vedle kladného vztahu k dětem) určitý stupeň nadání, talentu k tomuto povolání, projevující se v didaktických dovednostech, pedagogickém taktu a v kvalitě dalších speciálních schopností učitele (Holeček, 2014, s. 30–31).*

### 1.1.6.1 PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ DOVEDNOSTI

Pedagogické dovednosti tvoří základ profesní identity učitele. U některých jedinců se formují na základě dědičných dispozic k učitelské profesi, ale většinou zde působí jako silná motivace kladný vztah k učitelskému povolání, k dětem apod (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45).

Mezi pedagogicko-didaktické dovednosti můžeme zařadit:

- **Dovednost plánování a přípravy učební jednotky**, kam spadá výběr výukových cílů dané vyučovací hodiny, volba cílových výstupů, které mají žáci na konci vyučovací hodiny zvládnout a volba vhodných vyučovacích prostředků pro dosažení těchto cílů.
- **Dovednosti realizační a řídicí**, kterými prostřednictvím pedagogické komunikace dosahuje učitel spolu s žáky stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Učitel by měl vzbuzovat svojí srozumitelnou a poutavou prezentací nového učiva zájem žáků o výuku, klást otázky různého typu a šíře, vyvolávat všechny žáky, dát jim možnost, aby se aktivně podíleli na vyučovací hodině a mohli samostatně organizovat svoji vlastní práci. Učitel by měl dávat najevo respekt k názorům žáků, poskytovat jim konstruktivní a užitečnou zpětnou vazbu, aby byli povzbuzeni v další práci, rozvíjet jejich samostatné myšlení, tvořivost a další vlastnosti jejich osobnosti. Jednotlivé činnosti ve vyučovací hodině by měly na sebe navazovat a přecházet hladce jedna v druhou, v případě potřeby by měl být učitel schopen průběžně modifikovat plán výuky.
- **Dovednosti přispívající k udržení dobrého klimatu ve třídě a k udržení kázně**. Ve třídě by mělo panovat uvolněné klima, kde jsou vztahy mezi učitelem a žáky založené na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném vztahu, učitel má přiměřenou autoritu a žáci ji přijímají a uznávají. Učitel by měl ve třídě také vytvářet klima cílevědomě orientované na splnění úkolů tím, že žáky podporuje, povzbuzuje je k učení a dává jim najevo svá vysoká pozitivní očekávání. Rovněž by měl žákům vhodným způsobem sdělovat pravidla a požadavky, které se týkají jejich chování, důsledně je vyžadovat a v případě porušení efektivně řešit.



- **Diagnostické dovednosti**, které umožňují hodnotit a kontrolovat činnost žáků. Učitel by měl používat k hodnocení mnoho typově různých úloh, které pokrývají jak oblast formativního hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak i sumativního (tedy vedení záznamů o dosažených výsledcích). Rovněž by měl umožnit žákům, aby by se mohli podílet na hodnocení své práce a prospěchu. Hodnocení prací žáků by mělo vést k odhalení oblastí, které jsou pro některé problematické, k vyhodnocení efektivnosti použité metody ve vyučování a posouzení, zda se podařilo vytvořit pevný základ pro další postup vyučování (Kyriacou, 2004, s. 23–26),

#### 1.1.6.2 PEDAGOGICKÝ TAKT

Mareš (2001, s. 269) chápe pedagogický takt jako „*složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti.*“ Pedagogický takt se projevuje schopností učitele bezchybně a včas rozpoznat změny v psychickém stavu a postoji žáků, správně je vyhodnotit a situaci přizpůsobit své další chování a jednání. Pedagogicky taktní učitel hodnotí své žáky objektivně, má smysl pro spravedlnost, dokáže předvídat důsledky svých pedagogických opatření, zajímá se přiměřeně o problémy žáků, umí s nimi navázat vztah porozumění a vzájemného respektu. Jeho správné, citlivé a pohotové vedení žáků přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobností (Holeček, 2014, s. 34).

#### 1.1.6.3 ORGANIZAČNÍ SCHOPNOSTI

Organizační schopnosti ovlivňují produktivitu a využití učebního času. Působí na vytvoření dobrého pracovního klimatu, ovlivňují pořádek a kázeň ve třídě. Učitelé, kteří mají dobré organizační schopnosti, se vyznačují vysokou efektivitou učebních jednotek (Rychtecký, 2018, s. 110). Organizační schopnosti se neuplatňují jen v řízení vlastní pedagogické práce, ale také v organizaci školních, popřípadě mimoškolních aktivit žáků (Holeček, 2002, s.38).

#### 1.1.6.4 EXPRESIVNÍ SCHOPNOSTI

Expresivní schopnosti se obvykle vymezují jako dispozice k jasnému a přesnému vyjádření myšlenek, citů a postojů pomocí verbálních i neverbálních prostředků komunikace. Jedná se o schopnost učitele vyjádřit žákům sebe sama, čím více má učitel hereckého nadání, tím je jeho výklad pro žáky poutavější (Holeček, 2014, s. 34).

### 1.1.6.5 SCHOPNOST SEBEREFLEXE

V současné odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy sebereflexe, ale také reflexe. Reflexí rozumíme způsob uvědomování si situací, se kterými jsme se setkali, lidí, věcí, svého jednání, jednání a tak dále. Sebereflexe je pak specifický případ reflexe, to, když se zamýšlíme sami nad sebou, posuzujeme své možnosti, silnější a slabší stránky, tedy způsob monitorování a hodnocení sebe sama (Svojanovský, Švec, 2014, s. 2). Hrabal, Pavelková (2008, s.107) vymezují sebereflexi učitele jako *řízenou, hodnotící reflexi v oblasti vlastní komunikace, výuky a hodnocení žáků na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti (video, audio, písemná dokumentace) a autodiagnostických údajů za účelem zvýšení vlastních profesních kompetencí.* “Holeček (2014, s. 35) uvádí, že kvalitní sebereflexe slouží, mimo výše uvedené, také jako obrana před zafixovanými, neefektivními stereotypy v myšlení, prožívání a jednání, což se bude ve větší míře dít zkušeným učitelům, kteří si již osvojili určitý algoritmus řešení problémů. Pro mnohé takové řešení problémů představuje rutinní záležitost a nemají tak důvod ke kritické analýze svého chování a jednání nebo k vlastnímu hodnocení (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 58).

Sebereflexe představuje vnitřní dialog, který vedeme sami se sebou. Předmětem tohoto dialogu jsou vztahy Já (učitel) – Ty (například žák, žáci, kolegové, ředitel školy, rodiče), přičemž se tyto vztahy týkají určitého obsahu (učiva, uplatněných výukových metod a podobně). Sebereflexe je proces, který probíhá v určitých fázích. Existuje celá řada modelů, jejichž prostřednictvím se autoři snaží zachytit její průběh. Jako příklad zde uvedeme model s názvem ALACT (pojmenovaný podle začátečních písmen pěti fází v anglickém jazyce – Action – Looking back – Awareness – Creation alternatives – Trial), který je často uplatňován i v pedagogické praxi. Zahrnuje tyto fáze:

1. **Jednání** – učitel si vybavuje a popisuje určitou pedagogickou situaci, to, co se stalo. Pokládá si otázky typu – Co se událo? Jak jsem reagoval, jaká byla reakce žáků?
2. **Zpětný pohled na jednání** – jde o bližší dešifrování proběhlé situace. Otázky: O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Jak jsem v této situaci jednal? Čím bylo moje jednání ovlivněno?
3. **Uvědomění si podstatných aspektů** – učitel v této fázi odhaluje příčiny vzniku dané situace. Otázky: Proč k této situaci zřejmě došlo? O co jsem se při řešení situace opíral? Jsem na takové situace připraven?

4. **Vytvoření alternativních postupů jednání** – učitel hledá účinnější řešení vzniklé situace. Otázky: Jaké další možnosti řešení situace se nabízejí? Co potřebuji k tomu, abych mohl tyto možnosti realizovat?
5. **Vyzkoušení** – učitel v praxi ověří nové postupy.

Tento model poukazuje na skutečnost, že „*účinná je taková sebereflexe, která směřuje ke změně jednání.*“ (Svojanovský, Švec, 2014, s. 6–8).

Hupková (2006; in Dytrtová, Krhutová, 2009, s.58) uvádí, že učitel, který využívá sebereflexi, například: plánuje výchovně-vzdělávací proces, orientuje se na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám, vystupuje v roli facilitátora, má potřebu zpětné vazby, uplatňuje strategické myšlení, jeho závěry jsou utvářeny na základě důkladného poznání sama sebe žáků a situace, má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování.

## 1.2 TYPOLOGIE UČITELOVY OSOBNOSTI

Každý lidský jedinec se vyznačuje individualitou, která je dána jeho fylogenetickým i ontogenetickým vývojem, přesto existují určité vlastnosti, jež jsou ve větší míře společné určité skupině lidí. Tyto společné vlastnosti vytvářejí psychologické typy (Holeček, 2002, s. 39). Při určování typu osobnosti podle vypracovaných typologií musíme mít na zřeteli, že konkrétní jedinec může náležet i k několika typům, nemusí být typologicky vyhraněn, proto pojem typ zdůrazňuje především přítomnost vlastností, které jsou dominantní (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18).

Smyslem typologie učitelovy osobnosti je popis a schematizování profesní stránky osobnosti učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18). Jednotlivé typy představují vyhraněné zástupce učitelů, upozorňují na významné charakteristiky osobnosti a mohou sloužit jako zrcadlo k sebepoznávání učitelů (Juklová, 2013, s. 36). Do typologie se promítá vztah učitele k žákům, jeho postoje, jednání, pojetí vyučování a jiné.

### 1.2.1 DÖRINGOVA TYPOLOGIE

První pokus o učitelskou typologii vytvořil německý psycholog a filozof W. O. Döring, který vycházel ze všeobecné typologie osobností založené na hodnotách upřednostňovaných v životě podle německého psychologa, filozofa a vysokoškolského pedagoga E. Sprangera. Autor rozlišuje tyto typy učitele:

- **Teoretický typ** se více zajímá o teoretické poznání, o vyučovací předmět než o žáka. Často vědecky pracuje, podílí se na výzkumné činnosti, jeho dominantním zájmem je nalézání pravdy. Zpravidla nebývá jeho cílem blíže poznat osobnost žáka a porozumět mu. Na znalosti a dovednosti žáků je náročný, proto se jej žáci často obávají.
- **Ekonomický typ** má snahu dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a úsilí. Je úspěšným metodikem, vzdělání chápe jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných dovedností a vědomostí, rád vede žáky k samostatné práci. Nedokáže docenit teorii a originalitu.
- **Estetický typ** je charakteristický převahou emoční složky nad racionální. Dbá na rozvoj fantazie a estetického citění u žáků, neboť vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu a stylu. Má schopnost vžít se do žákovi osobnosti a utvářet ji. Záleží ovšem na variantě tohoto typu (existují dvě varianty). Aktivně tvořivý typ má tendenci utvářet osobnost žáků stejně, jako by tvořil umělecké dílo, někdy však bez ohledu na zvláštnosti osobnosti žáků. Naopak pasivně receptivní typ bere ohled na osobnost žáka a dokáže v něm rozvíjet, co je pro něj specifické.
- **Sociální typ** se věnuje všem žákům stejně, nepreferuje žádné jedince ani podskupiny. Jeho cílem je vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Většinou není na žáky příliš přísný ani náročný. Mezi vlastnosti učitele sociálního typu se řadí vstřícnost, tolerance, trpělivost, střízlivost, je schopen sebezapření. Jeho nejvyšší hodnotou jsou kladné citové a psychosociální vztahy, altruismus a filantropie. Žáky je oblíbený.
- **Mocenský typ** je charakteristický prosazováním své osobnosti na úkor dobrého vztahu s žáky. Často a s oblibou žáky kárá a trestá, má na ně veliké nároky a s uspokojením prožívá, když se ho obávají. V popředí jeho hodnot stojí moc, vliv a uznání.
- **Náboženský typ** má tendence veškeré své konání posuzovat z hlediska vyšších spirituálních principů. Je spolehlivý, často také vážný a uzavřený. Nemá příliš pochopení pro dětskou hru, chybí mu smysl pro humor, proto se někdy žákům jeví jako nudný pedant a puntičkář (Kohoutek, 2009).

### 1.2.2 LUKOVA TYPOLOGIE

Dalším autorem, který klasifikoval typy osobnosti učitele, byl E. Luka. Vycházel ze dvou kritérií – z reakce učitele na působící podněty, a jak zpracovává vnější podněty ve své psychice. Podle reakcí na působící podněty rozlišuje učitele na typ reflexivní a typ naivní, podle toho, jak zpracovávají vnější podněty ve své psychice na typ reproduktivní a typ produktivní (Juklová, 2013, s. 36). Současným uplatněním obou kritérií došel Luka ke čtyřem typům:

- **Naivně reproduktivní typ** žákům pouze zprostředkovává vědomosti, nevede je k samostatné tvořivé práci, k utváření vlastních názorů. Od žáků vyžaduje jen paměťové vědomosti. Je oblíben u mladších dětí, zatímco starší žáci ho již v oblibě nemají.
- **Bezprostředně produktivní typ** reaguje pohotově na pedagogické situace, je rozhodný a pedagogicky duchapřítomný. Má obsáhlé vědomosti, které obohacuje o své názory a postoje. Většinou dosahuje dobrých výsledků ve své profesi.
- **Reflexivně reproduktivní typ** neumí své vědomosti tvořivě obohatit ani vyjádřit, o všem složitě rozmýšlí. Dokáže se orientovat pouze ve známých, opakujících se pedagogických situacích. Nové, neočekávané situace mu způsobují těžkosti a často je řeší neúspěšně.
- **Reflexivně produktivní typ** je schopen uvážlivě zpracovat vnější podněty, často je přetváří a tvořivě domýšlí. Jen obtížně se dokáže přiblížit k žákům. Pedagogické situace řeší adekvátním způsobem pouze tehdy, je-li nadprůměrně inteligentní a tvořivý (Kohoutek, 2009).

### 1.2.3 VORWICKELOVA TYPOLOGIE

E. Vorwikel rozdělil učitele, na základě faktu, že někteří učitelé věnují větší pozornost vzdělávání žáků než jejich výchově, na dva typy – věcný a osobní. Každý typ dále rozčlenil na dva podtypy:

- **Striktně věcný typ** upřednostňuje vyučovací předmět před žáky. Zkušební látku se snaží vždy co nejpečlivěji didakticky zpracovat, mívá respekt

k učebnicím a jejich obsahu, cení si dobré paměti. U žáků nerozvíjí tvořivost a kritické myšlení.

- **Oduševněně věcný typ** spatřuje v učební látce především činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků. Třídu jako celek málo aktivizuje, tvořivý žáci s vlastními názory se u něho většinou neuplatní. Rád pracuje se skupinou „chápavých“.
- **Naivně osobní typ** se zajímá o osobnost žáků, dokáže je vést ke spolupráci, zejména v menších skupinách. Tento typ je velmi emocionální, bývá nestálý v úsudcích i ve výkonech, řídí se spíše intuicí než logikou, což se odráží i ve výběru učiva a jeho předávání žákům.
- **Uvědoměle osobní typ** se plně angažuje jak ve vzdělávacím, tak výchovném působení. Není pro něho důležitá kvantita učiva, ale význam myšlenkových a didaktických celků pro utváření osobnosti žáků. U žáků je zpravidla oblíben (Kohoutek, 2019).

#### 1.2.4 CASELMANNOVA TYPOLOGIE

Švýcarský psycholog Ch. Caselmann, také jako E. Vorwickel, vytvořil typologii založenou na učitelově míře preference a akceptace učiva nebo žáka a jeho rozvoje. Podle toho rozlišuje dva typy učitelů – logotropa a paidotropa, které dále dělí na:

- **Filozoficky orientovaného logotropa**, který se projevuje značně subjektivisticky. Snaží se žákům vštípit svůj světonázor. Pokud nejsou žáci dostatečně zralí nebo jsou jiného názoru, učitel zde naráží, neuznává jiné názory nebo vlastní zkušenosti žáků. Naopak jsou-li žáci stejného založení jako učitel, dokáže je silně ovlivnit svojí intenzitou a hloubkou působení.
- **Odborně-vědecky orientovaného logotropa**, jenž se vyznačuje šířící, konkrétností a hloubkou svých vědomostí o předmětu, který vyučuje. Žáky je schopen nadchnout pro svůj předmět, dokáže srozumitelně vysvětlit učivo, dá se u něho hodně naučit, protože toho hodně ví a zná, ale výchovně již působí méně. Jeho nedostatkem je strohost a přísnost, nerespektování individuálních zvláštností žáků projevující se v nedostatku pochopení a uznání.

- **Individuálně psychologicky orientovaného paidotropa**, pro kterého je charakteristická orientace na žáky. Snaží se každému žákovi porozumět, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Chová se k žákům téměř rodičovsky, což se odráží i na úspěchu ve vyučování. Ve třídě dbá na pořádek a disciplínu.
- **Obecně psychologicky orientovaného paidotropa**, jenž se zajímá nejen o osobnost žáků a její utváření, ale také o výchovné cíle všeobecnějšího rázu, přičemž se mu může stát, že sleví z věcných nároků kladených na žáka (Kohoutek, 2019).

Podle stylu vedení rozlišoval Caselmann:

- **Autoritativní typ**, který prosazuje sám sebe na úkor žáků, vyžaduje důsledné plnění svých příkazů, často používá tresty. Autoritativní typ se častěji vyskytuje u logotropů, pokud je křížený s paidotropem, projevuje se úsilím utvářet žákovu osobnost podle sebe.
- **Sociální typ** naopak respektuje žákovu osobnost, je k dětem přátelský, dává jim větší volnost. Může mít potíže s disciplínou (Kohoutek, 2019).

Podle pedagogických postupů rozeznával ještě tři typy:

- **Vědecko-systematický typ** představuje systematickosti a racionálnosti ve vyučování.
- **Umělecký typ** je charakterizován užíváním intuice.
- **Praktický typ** má organizační schopnosti

### 1.2.5 LEWINOVA TYPOLOGIE

Často se také můžeme setkat s tříděním typů a stylu práce řídících a pedagogických pracovníků, podle amerického psychologa K. Lewina, na autoritativní, liberální a demokratický:

- **Autoritativní styl** nebo také autokratický až diktátorský se vyznačuje přílišnou dominancí učitele. Učitel žáky neustále kontroluje, nevede je k samostatnosti a tvořivému myšlení, zpravidla od nich požaduje doslovnou reprodukci učiva, projevuje málo pochopení pro jejich potřeby, požaduje od nich okamžité uposlechnutí a bezpodmínečnou kázeň. Často má

cholerický temperament, mnoho rozkazuje, hrozí a trestá. Tento styl vede u slabších typů osobnosti žáků k podřízenosti a závislosti, naopak u silných typů může vést až k agresivitě, rovněž mohou někteří žáci trpět zdravotními potížemi.

- **Liberální styl** nebo také nezasahující je charakteristický pasivitou učitele, pokud jde o výchovné působení na žáky. Žákům nevymezuje žádné mantinely ani nedává pravidla pro jejich chování, nezajišťuje organizaci společné činnosti, což vede k nejistotě žáků a jejich chaotickým reakcím. Často se jedná o učitele vnitřně nejistého nebo takového, který se snaží vyhnout chybám autoritativního postupu.
- **Demokratický styl** nebo také sociálně integrační je typický svou vyvážeností. Učitel jasně stanovuje pravidla a vyžaduje jejich dodržování, případné sankce za jejich porušení jsou přiměřené a spravedlivé. Zároveň poskytuje žákům dostatek prostoru pro jejich sebevyjádření a tvůrčí činnost. Demokratický styl pomáhá nejvíce rozvíjet psychosociálně zralou osobnost žáka, je vhodný pro výchovné působení i utváření třídního kolektivu. Kohoutek (2009) uvádí, že je tento styl pro učitele náročný, že *„málokterý učitel má tak ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. S tím jsou spojeny i mravní a volní vlastnosti charakteru, které usilí o ideální styl usnadňují.“*

### 1.2.6 PŘÍKLADY DALŠÍCH TYPOLOGIÍ

V současné době si učitel více všímá kognitivních stylů a strategií učení žáka, jeho motivovanosti, volných aktivit, osobnostních zvláštností atd. G. D. Fenstermacher a J. F. Soltin rozpracovali třídění učitelů na:

- **Manažerský přístup** učitele, který vykazuje velmi dobrou organizační úroveň, je systematický a poskytuje zpětnou vazbu.
- **Facilitační přístup** učitele, jenž podporuje a vyzdvihuje žakovu individualitu, autenticitu a autoregulaci.



- **Pragmatický přístup** učitele projevující se v zaměřenosti na dosažení užitečných znalostí a dovedností ve spojení s jejich aplikací (Kohoutek, 2009).

V souvislosti s reformním hnutím v 90. letech v zemích střední a východní Evropy byly monitorovány a zkoumány postoje učitelů ke školské reformě. Na základě tohoto kritéria vzešla dvě schémata:

- **Učitel tradicionalista** se vyznačuje negativním postojem k reformě, nelíbí se mu zavádění inovací, neboť narušují jeho zaběhlé zvyklosti. Tento typ učitele se jen obtížně adaptuje, lpí na tradiční roli, na tradičním pojetí vyučování apod.
- **Učitel chameleon** představuje typ učitele, který navenek adaptivně přijímá školskou reformu, uvědomuje si potřebu změn, ale na druhou stranu by si přál reformu odložit nebo ji neprovádět v tak širokém rozsahu. Okrajově (Vašutová, 2004, s.85).

Vedle odborného pozorování a rozhovorů existují také typologie pocházející z dotazníkového šetření. Na základě rozsáhlého výzkumu interpersonálního chování rozlišili T. Leary, R. L. La Forge a R. F. Suczek osm základních typů osobnosti:

- **Autokratická osobnost** vyznačující se mocenským, energickým a kompetentním chováním. Autoritu si získává svými schopnostmi. U ostatních budí úctu a poslušnost v případě, že nemá extrémně diktátorské chování.
- **Egocentrická osobnost** orientující se na sebe. Je pro ni typická sebeláska, sebedůvěra, nezávislost a nadřazenost. Je-li osobnost příliš egocentrická, využívá ostatní pro dosažení svých cílů. U ostatních vyvolává pocity méněcennosti a nedůvěru.
- **Agresivní osobnost** prosazující své Já na úkor druhých. Chová se k nim tvrdě, rázně, neústupně, ve velké míře používá tresty. U druhých takové chování vyvolává buď pasivní rezistenci nebo agresivitu.
- **Podezíravá osobnost** stavějící se kriticky k druhým lidem. Je-li extrémně podezíravá, vyjadřuje svoji zahořklost, zklamání a výraznou kritičnost. Na takové jednání druzí reagují odmítavým až trestajícím chováním.

- **Ponížená osobnost** projevující se plachostí, skromností až ponížeností při jednání s druhými. U těch vyvolává snahu ji vést, ale i arogantní chování.
- **Hyperkonformní osobnost** je charakteristická svým závislým, poddajným, bezradným chováním. Od ostatních vyžaduje radu a pomoc, vzbuzuje v nich snahu ji vést.
- **Hyperafiliativní osobnost** vyjadřující ke všem pozitivní vztah, spolupracující, se sklonem ke kompromisům. Extrémně hyperafiliativní osobnost se vždy, za všech okolností usmívá. Projevuje se kooperací a snahou uspokojit potřeby druhých, vyvolává v nich lásku a něžnost.
- **Hyperprotektivní osobnost** projevující se ve vztazích s druhými svojí silou a nezávislostí, přesto přátelsky a ohleduplně. Ostatním se snaží pomáhat a podporovat je, tím vzbuzuje důvěru a pozitivní postoj k sobě (Holeček, 2002, s.41).

Poslední klasifikace učitelovi osobnosti, kterou zde uvedeme, představuje jednu ze zajímavých novodobých typologií. Jedná se o slovenský pokus postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi, jenž byl vytvořen na základě empirického výzkumu (Beňo, 2001; in Vašutová, 2004, s. 85–87). Tuto typologii přejímáme v plném znění, přeloženou do češtiny:

- **Plačky** – učitelé, kteří naříkají, bědují nad stavem školství a nad vlastním postavením. Bývají ustrašení, nejistí a malověrní. Nevěří nikomu, ani sobě a vlastně především sobě. Panicky se bojí nadřízených a v podstatě se dají osedlat každým. V práci jsou nešikovní, málo efektivní. Nejasně a nejistě formulují vlastní názory, nejraději se schovávají za cizí názory. Neradi se vyjadřují k budoucnosti školství, raději „blouzní“ o potřebě různých sešitů, nadávají na nekvalitní psací potřeby apod. Při troše fantazie bychom učitele tohoto typu mohli označit též inkriminovaným pojmem „měkkýši“, který jako zevšeobecňující použil „sametově revoluční“ ministr (míněno ministr školství Slovenské republiky).
- **Ignoranti** – učitelé, kterým je buď všechno jedno anebo se tak tváří. Školství, podle jejich názoru, je, bylo a bude v neodvratném úpadku a pod jeho děravou střechu vstoupili jen proto, aby nemuseli hledat nic jiného. Ignorantství často jen předstírají. Jejich skutečná pozice je jiná. Vyjadřují

se jednoznačně, zásadně „od věci“. Podstatné je přežít. K budoucnosti školy se většinou odmítají vyjadřovat, protože „to stejně nemá cenu“.

- **Fanatici, nenapravitelní idealisti** – jsou zamilovaní do dětí, do pedagogické práce anebo do vlastního oboru. Příčí se jim nahlas hovořit o špatných platových podmínkách učitelů. Jsou zhnuseni existujícím stavem, ale vadí jim i jeho neustálé neplodné přetřásání a kritizování. V hodnocení procesu vyučování a výchovy, včetně jejich podmínek, bývají celkem odtrženi od reality. Pedagogickým pohledem pronikají hluboko do duše žáka, ale nedohlédnou na cesty a východiska školství ze špatné situace. Jsou však přesvědčeni, že se najdou. Jejich sny o lepší o lepší budoucnosti školství jsou neotřesitelné. Můžeme je pokládat za jednu z hlavních opor školství. Na jejich obětavé práci se přizivuje pohodlnější část kolegů, úředníků státní správy i zřizovatelů.
- **Tandemisti** – jsou si vědomi „svých“ kvalit, žijí jenom ze schopnosti zavěsit se na nejsilnější proud, který hýbe školstvím. Úzkostlivě hlídají směr a sílu „větru“ a neustále se otáčejí „správný“ směrem. Bezmyšlenkovitě (lépe a přesněji řečeno – velmi promyšleně, i když to vypadá bezmyšlenkovitě) se přidávají k pedagogickým módním směrům, organizacím, autorům, projektům, i školsko-politickým hitům, které svoji progresivitu (jestli ji vůbec mají) ztrácejí právě tím, že tandemisti v nich velmi rychle vytvoří většinu. V konečném důsledku dokáží „zabít“ i ty nejlepší pedagogické myšlenky. Jsou bezzásadoví. Vůči žákům, kromě dětí vlivných rodičů, často bezohlední, někdy až krutí. Vlastní názor většinou nemají, pokud ano – nikdy ho nezjistíte, protože v odborných a pedagogických věcech, vždy rozmyšlejí cizí hlavou. Na existující stav nadávají až poté, co je to přijatelné, v podstatě až když za kritiku nic nehrozí. V celku jsou sami se sebou spokojeni a v tomto ohledu je pro ně naše školství vynikající a celý svět by se měl od nás učit. Nejlépe se cítí tam, kde právě nejsou.
- **Aristokrati** – autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomí. U žáků mají přirozenou autoritu a jsou jimi často obdivováni a následováni. Neoblíbení a „nebezpeční“ jsou pro autoritativní ředitele a inspektory. Neustále studují, zdokonalují se, samostatně tvoří, výborně a efektivně vyučují. Často jsou

*spontánně voleným vzorem výchovy a sebevýchovy žáků. Rodiče si jich váží, i přesto, že s některými vstoupí v zájmu žáka i do sporů. Nejsou malicherní, ale stojí si za svým. Vlastní názory a myšlenky dokáží argumentovat a obhájit. Dlouhodobými úspěchy si získávají všeobecnou důvěru a úctu. Kolegové je respektují a jednotlivě se proti nim nikdo nepostaví, často však jim někdo závidí a nejrady by je ve škole neviděl. Zdvihají totiž laťku pedagogické práce příliš vysoko a jsou často kritičtí i ke svému okolí. Jejich školsko-politické názory jsou realistické, nikdy nesystematické a částečné. Prezентují je však tehdy, pokud jsou přesvědčeni o jejich správnosti. Jinak raději mlčí, dělají a myslí si svoje.*

- **Podnikatelé** – *ve škole jsou nanejvýš jednou nohou, hlavou už vůbec ne. Hlavním polem jejich působnosti bylo a bude podnikání – legální i nelegální. Škola je pro ně institucí, která za ně platí pojistné a vyplácí jim každý měsíc kapesné. Za socialismu je nejvíce zajímali kontakty s vlivnými rodiči, vyjednávání protekcí, přijetí do školy a různé protislužby při stavbě domů, chat, dostavování zahrad a jiných požitků, nákupu a výměně aut apod. Nastupující kapitalismus, otevřené hranice a další vymoženosti jim dávají nové možnosti: vtáhly je do legální a nelegální ekonomiky jako dealery, překupníky, spekulanty, ale i solidní malé živnostníky, obchodníky... Někteří učitelé – podnikatelé se rádi angažují v řízení měst a obcí až do té míry, že je škola pro ně druhořadá, Otázky budoucnosti školství a postavení učitele v nich vyvolávají rozpaky a přivádějí je do údivu. Podle nich je totiž ve školství všechno v pořádku.*
- **Zběhové** – *bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování za tuto práci. Někteří z nich s nostalgií, jiní bez ní a s neskrývaným úsměvem vzpomínají na časy, kdy odolávali volání a kouzlu školy, odolávali řeholi nejhůře placených služebníků budoucnosti národa. Šustot potřebných peněz jim už překryl vůni čerstvě umyté tabule, hluk velké přestávky, fascinující pohled desítek dětských očí. Mnozí z nich už si nemyslí, že učitelství byl až tak těžký oříšek.*

## 2. „IDEÁLNÍ“ UČITEL

Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí. Ovlivňují jejich osobnost, vztah k učení, ke škole. Z tohoto důvodu jsou kladeny na učitelovu osobnost nemalé nároky. V každém historickém období měla laická i odborná veřejnost jasné představy o tom, jaké by měl mít ideální učitel schopnosti, vlastnosti, dovednosti, jakou roli by měl naplňovat.

### 2.1 ROLE SOUČASNÉHO UČITELE

V současnosti již škole nepatří monopol na informace tak jako dříve, v tomto směru ji nahradily nejrůznější média. Školy se začínají měnit v „dílny lidskosti“, v centru pozornosti stojí humánní rozvíjení lidských vztahů a moudrého demokratického řádu. Učitel pomáhá žákovi k harmonickému rozvoji celé jeho osobnosti, k dobré životní orientaci, ke kultivaci jeho vnitřního i vnějšího světa. Ceněni jsou ti učitelé, kteří nejen předávají poznatky a životní zkušenosti, ale také naučí žáky učit se, kriticky myslet, tvořit a samostatně se orientovat v určité problematice (Blížkovský a kol., 2000, s. 176–177).

Zieleniecová (2014) odkazuje na komplexnost společenských očekávání vůči učiteli. Dobrý učitel by měl být:

- zprostředkovatelem poznání a kulturních statků,
- pomocníkem a rádcem,
- hodnotitelem, rozhodčím,
- organizátorem a manažerem,
- tvůrcem, projektantem, plánovačem,
- hercem a režisérem.

Výše uvedené role nelze vykonávat izolovaně, jsou nedělitelné. Každá z nich vyžaduje od učitele specifické kompetence a osobnostní předpoklady.

### 2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE

Poměrně často uplatňovaným přístupem ke studiu požadovaných vlastností učitele, je formulace kompetencí, jimiž by měl úspěšný učitel disponovat. Podle Vašutové (2004, s. 92) představují „*otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních*

*předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.*“ Synonymem pojmu kompetence, který byl převzat z angličtiny, je „způsobilost“.

Pařízek (1988; in Juklová, 2013, s. 37) již před třiceti lety vymezil složky způsobilosti učitele, které jej předurčují k úspěšnému výkonu povolání, patří mezi ně:

- odborná způsobilost (na základě pedagogické, didaktické a psychologické přípravy),
- výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí),
- osobní způsobilost (vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnosti mezilidských vztahů),
- společenská způsobilost (morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot),
- motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci).

Obdobné výsledky (s výjimkou nutnosti sebereflexe a reflexe, což souvisí s proměnou role učitele) přinesl srovnávací výzkum zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), který vymezuje následující charakteristiky dobrého učitele:

- vysoká motivace,
- učitelství jako poslání,
- láska k dětem,
- mistrovství v didaktice,
- znalosti filozofie výchovy a koncepcí vzdělávání,
- schopnost spolupráce s ostatními učiteli,
- permanentní zpětná vazba, reflexe a hodnocení své práce (Blížkovský, 2000, s.140).

Na kompetencích je založen profesní standard, který by měl být normou stanovující klíčové kompetence pro vstup do povolání. Vašutová (2004; in Dobrovská, 2006, s. 2) jako součásti klíčových kompetencí (mezi které zařazuje kompetence předmětové, infromatické a informační, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující) uvádí následující osobnostní předpoklady učitele:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost,
- empatie a tolerance,
- osobní postoje a hodnotová orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení),
- osobní vlastnosti (zodpovědnost).

Helus (2009, s. 262–272) definuje kompetence jako připravenost poradit si s úkoly a problémy, jejichž zvládnutím se edukační proces vyvíjí ku prospěchu studujícího. Tyto kompetence učitel získává univerzitním studiem, navazujícím celoživotním vzděláváním a reflexí praktických pedagogických zkušeností, a to jak svých osobních, tak i ostatních učitelů, s kterými spolupracuje. Kromě získávání profesionality prostřednictvím pedagogické reflexe, kladl Helus důraz na osobnostní kvality učitele, které označuje jako pedagogické cnosti. Mezi ně patří:

- **pedagogická láska** (projev citu učitele k dítěti, který mu napomáhá kultivovat jeho vlastní cit pro smysl vzdělávacího úsilí školy a ubezpečuje je, že se mu v tomto úsilí dostane porozumění a podpory),
- **pedagogická moudrost** (učitel s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti kvalifikovanou reflexí projevuje snahu porozumět dítěti za všech okolností),
- **pedagogická odvaha** (učitel je schopen, v případě vydaných rozhodnutí v neprospěch dětí, stavět se těmto tendencím na odpor a obhajovat právo dětí na jejich osobnostní rozvoj a vyžadovat pro ně patřičné podmínky),
- **pedagogická důvěryhodnost** (přesvědčivost učitelova jednání, kterým předchází ztrátě nebo ohrožení důvěry dítěte a posiluje svou úlohu spolehlivé opory).

Dobrovská (2006, s. 3) soudí, že by kompetence měly být podřízeny cnostem. Dále uvádí, že pojetí vycházející z kompetencí, je činnostní, reaktivní na realitu praxe, zatímco pojetí vycházející z profesionality a cností, zdůrazňuje psychologické a etické kvality učitele.

### 2.3 EMPIRICKÉ VÝZKUMY OSOBNOSTI UČITELE

Poznání významu osobnosti učitele pro úspěch v pedagogické činnosti vedlo k úvahám o tom, jaký má učitel vlastně být, jakými vlastnostmi by měl disponovat. Pokud jsou takové úvahy založené pouze na teoretické analýze učitelského působení, je jejich vědecká hodnota nízká, jelikož obvykle zahrnují velké množství vlastností, přičemž není potvrzeno, že to jsou vlastnosti nutné. Větší cenu mají empirické údaje, ať již zjišťované pozorováním, nebo pomocí různých dotazovacích metod (Svoboda; in Fišer, Volný, 1972, s. 35–36).

V této kapitole uvedeme názory týkající se vlastností úspěšného („ideálního“) učitele, jež jsou prezentované odborníky, kteří v této oblasti provedli rozsáhlé výzkumy. Ačkoliv jsou některé výzkumy již staršího data, nemění to nic na jejich platnosti a aktuálnosti i v současné době.

Již ve čtyřicátých letech P. A. Witty analyzoval výpovědi dvanácti tisíc žáků, kteří psali volné vyprávění na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“. Z tohoto výzkumu vyšlo najevo, že se žákům na učitelích nejvíce líbí demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled, přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost, důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost a užívání pochval spíše než trestů (Mareš, Čáp, 2001, s. 266).

V šedesátých letech byl uskutečněn ambiciózní výzkum D. Ryanssem, který se svými spolupracovníky, na základě velkého souboru – 6000 učitelů a 100 výzkumných projektů, provedl pozorování jednotlivých učitelů ve třídě v jedné hodině. Faktorovou analýzou dat pozorování byly zjištěny tři základní polární osobní faktory, které byly potvrzeny dalšími metodami. Jsou to:

- faktor X – vřelost, pochopení přátelství a opak – nadutost, egocentričnost a omezenost,
- faktor Y – odpovědnost, čilost, systematickosti proti neplánovitosti, ledabylosti, nesevdomitosti,



- faktor Z – schopnost podněcovat, tvořivost proti tuposti a rutinérství (Svoboda; in Fišer, Volný, 1972, s. 80–81).

Z výzkumu vyplynulo, že důležitost výše uvedených kvalit klesá s věkem vyučovaných dětí, tzn. že děti na druhém stupni školy se lépe přizpůsobují učitelům z tohoto hlediska hůře vybaveným než děti na prvním stupni. (Fontana, 2003, s. 364).

Benová (1972) uvádí, že Ryansův výzkum ukazuje na možnost jednotného ideálu učitele pro učitele nižších ročníků.

Pedagogická a psychologická literatura v České republice není příliš obsáhlá, pokud jde o konkrétní výzkumy zabývající se osobností učitele (Dobrovská, 2006, s. 3). Jeden z prvních výzkumů trvající dva roky, který byl zaměřen na vlastnosti ideálního učitele, uskutečnila v 60. letech minulého století M. Benová. Jeho cílem bylo zjistit, jaké žádoucí charakteristiky by měl mít ideální učitel, a naopak jaké charakteristiky jsou u učitelů nežádoucí. Tyto představy byly zjišťovány u žáků, bývalých žáků, budoucích učitelů a aktivních učitelů. Benová (1972) uvádí, že představa ideálu učitele se různí podle toho, o který stupeň školy se jedná, neboť žáci se postupně vyvíjejí k hlubšímu pochopení role učitele.

Pracovalo se s třemi soubory, od nichž byly získány výpovědi o tom, které vlastnosti považují u učitelů za nejvíce žádoucí, a které za negativní. Jedna skupina byla tvořena 1665 žáky 3. až 9. ročníků základní devítileté školy, druhou skupinu tvořili studenti prvních tří ročníků pedagogického institutu v Praze a třetí učitelé rozšiřující si své vzdělání v dálkovém studiu. Celkem se na šetření podílelo 2257 osob.

Výzkumy ideálu učitele byly prováděny různými metodami, a to konkrétně:

- Uspořádání dané vlastnosti podle důležitosti: 24 kladných, 27 záporných (později byly vlastnosti rozšířeny na 32 kladných a 41 záporných, ale jak uvádí autorka, rozšíření vlastností k získání nových závažných informací nepřispělo).
- Samostatné formulování a sestavení pořadí kladných a záporných vlastností učitele. (U mladších dětí bylo toto provedeno ve formě rozhovoru).
- Napsání charakteristiky učitelů podle vzpomínky (každý posluchač měl za úkol popsat 5 učitelů).

Autorka výzkumu uvádí, že hodnocení učitele žáky závisí na věku. V získaném materiálu se ukázalo, že 3. a 4. ročník se od dalších ročníků (5. – 9. ročník) liší více než tyto ročníky mezi sebou. S ohledem na náš výzkum uvedeme průměrné pořadí prvních pěti kladných vlastností podle chlapců a dívek 3. ročníků a chlapců a dívek 5. ročníků (viz tabulka):

Tabulka č. 1 – Průměrné pořadí kladných vlastností učitele dle žáků 3. a 5. tříd

Pořadí	3. třída		5. třída	
	chlapci (77)	dívky (90)	chlapci (69)	dívky (84)
1.	hodná	hodná	spravedlnost	spravedlnost
2.	jezdí s námi na výlety	spravedlivá	dobrý výklad	dobrý výklad
3.	spravedlivá	dobře vykládá učivo	zajímá se o sport	plnění slibů
4.	má ráda děti	jezdí s námi na výlety	plnění slibů	smysl pro čistotu a pořádek
5.	veselá, sportovní	upřímná	veselá	zajímá se o sport

Mezi nejčastějšími zápornými vlastnostmi u žáků 3 a 5. ročníků figurovaly tyto:

Tabulka č. 2 – Průměrné pořadí záporných vlastností učitele dle žáků 3. a 5. tříd

Pořadí	3. třída		5. třída	
	chlapci (77)	dívky (90)	chlapci (69)	dívky (84)
1.	nadává, křičí	nadává, křičí	nespravedlnost	nespravedlnost
2.	nespravedlivá	nespravedlivá	nervozita	špatný výklad
3.	přísná	přísná	špatný výklad	křičí a hubuje
4.	nedoslýchavá	neumí zpívat	křičí a hubuje	nezájem o děti
5.	neumí zpívat	neplní sliby	puntičkářství	suchopárnost

Ve výzkumu se ukázalo, že rozdíly týkající se hodnocení učitele mezi hochy a dívkami téhož ročníku jsou minimální. Dále bylo zjištěno, že žáci 3. a 4. ročníků kladou důraz na to, aby učitelka byla hodná, milá, přátelská, ale od 5. ročníku se začíná objevovat

požadavek porozumění a v 9. ročníku je již tato vlastnost na předních místech. Studenti kladli důraz na autoritu a umění učit, v záporných vlastnostech byl na prvním místě špatný výklad. Učitelé více zdůrazňují důslednost a v záporných vlastnostech nedůslednost. (Fišer, Volný, 1972, s. 53–83).

Dlouhodobý výzkum, který probíhal v letech 1991–2013, realizoval V. Holeček. Tento výzkum se zabýval zjišťováním požadavků na osobnost úspěšného učitele. Rovněž byly vypracovány normy pro úspěšného učitele, které stanovují v určitém intervalu hodnot, jaké charakteristiky by měl učitel mít, aby byl v očích svých žáků považován za „ideálního“ učitele. Původně byl výzkum zahájen s žáky základní školy, kteří byli sledováni dále i na střední škole. Po jejich dalším testování bylo zjištěno, že se jejich názor na učitele, kterého hodnotili na základní škole jako úspěšného, proměnil. Na střední škole jej naopak považovali za neúspěšného, protože dodatečně poznali, že je málo naučil. Na základě těchto zjištění byl učiněn závěr, že pravděpodobně nejobektivnější hodnocení podávají žáci zpětně. (Holeček, 2014, s. 99).

Na základě australské posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality) byl sestaven dotazník nesoucí název „Hodnocení učitele žákem“. Tato škála uplatňuje kritéria tří druhů vlastností, jež by měl podle žáků úspěšný učitel mít. Jedná se o osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti, dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky. Dotazník byl předložen 684 žákům středních škol s instrukcemi, aby si vybavili vyučovací hodiny učitele, kterého budou hodnotit, i jeho chování mimo školu, a pravdivě ohodnotili 25 výroků podle pětistupňové škály (Průcha, 2001, s. 60–61).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že středoškolští studenti označili za úspěšného učitele takového, který je přátelský, spravedlivý, nezesměšňující, dokáže toho hodně naučit, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru, je přiměřeně dominantní a má ve třídě klid a pořádek (Průcha; in Dobrovská, 2006, s. 3).

Holeček (2014, s. 102–103) uvádí, že mezi prvními výzkumy, které byly realizovány v 90. letech minulého století a posledními výzkumy provedenými po roce 2010, byl zaznamenán statisticky významný posun u položky „je důsledný a přiměřeně náročný“. V současnosti si žáci vybírají za úspěšného učitele toho, pro něhož tato charakteristika příliš neplatí. Stejně tak došlo k poklesu u charakteristiky „chová se přátelsky“, která před dvaceti lety figurovala na druhém místě. Naopak současní žáci kladně hodnotí charakteristiku „je rozhodný, s přehledem řeší případné konfliktní situace“. Před téměř třiceti lety se tato

položka nacházela na předposledním místě. K největšímu posunu došlo v současnosti u položky „má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek. V devadesátých letech se tato položka nacházela na druhém místě, což překvapilo výzkumníky ze zahraničí (např. z Německa). Jejich žáci naopak požadovali po učitelích volnost, svobodu a samostatnost.

Obdobné šetření provedl i S. Bendl s žáky základních škol, kdy vyšetřoval 895 žáků sedmého ročníku dotazníkem, ve kterém byla zahrnuta otázka „*Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?*“ Dotazovaní uvedli celkem 165 charakteristik, z nichž vyplynulo, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou: láska, přísnost, zajímavá výuka. S. Bendl na základě toho konstatuje: „*Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.*“ (Průcha, 2002, s. 61).

Jako poslední uvedeme sociologický výzkum agentury STEM/MARK pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, který proběhl v roce 2009. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak si rodiče a žáci (dotazovanými byli žáci 9. ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, 2. ročníku vyššího stupně gymnázií a žáci středních odborných škol a učilišť) představují ideální školu a ideálního učitele. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že „*ideální učitel podle většiny žáků má hluboké znalosti ve svém předmětu, umí dobře vysvětlit látku, má smysl pro humor, je veselý a zábavný, objektivní, spravedlivý a nikomu nenadržuje, používá metody výuky, které žáky vtáhnou, zaujmou, je přátelský a snaží se každému žákovi pomoci k úspěchu. Přísnost a náročnost si třetina žáků s oblíbeným učitelem nespojuje.*“ (Hrubá, 2010).

Yonge a Sassenrath shrnuli faktory uváděné u různých autorů jako významné pro učitele: spravedlivý; ochotný pomáhat; zajímavý; stimulující; sympatický; dobře komunikující; se smyslem pro humor; jasně formuluje úkoly, organizuje a hodnotí; vhodně volí didaktický materiál; vyznačuje se zájmem a znalostí v oboru; dobře připravuje vyučování. Zároveň však ve své práci dokázali, že pokud učitele hodnotí žáci v uvedených faktorech, jejich hodnocení se různí, a to i u přibližně stejně charakterizovaných žáků (Yonge, Sassenrath, 1968; in Fišer, Volný, 1972, s. 33).

Svoboda (1972) uvádí, že jako kritéria úspěšnosti učitele je třeba přijmout z hodnocení zainteresovaných osob, které sice vycházejí z různých subjektivních hledisek, ale jejichž komplexní posouzení má svoji empirickou hodnotu, obzvláště když je vhodně usměrněno a teoreticky podloženo (Fišer, Volný, 1972, s. 33).

### 3. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Považujeme za důležité zmínit se rovněž o psychických a sociálních charakteristikách, které jsou pro období mladšího školního věku typické. Je totiž známo, že věk respondentů má vliv na hodnocení vlastností učitele. Z mnoha provedených výzkumů vyplynulo, že různé věkové stupně žáků kladou odlišné nároky na osobnost učitele.

Za počátek období mladšího školního věku, nebo také středního období dětství, je považován nástup dítěte do školy, což je v současné době u řady dětí sedm let. Období raného středního dětství trvá do 9 let. Pozdní střední dětství, označováno také jako prepubescence, trvá od 10 do 12 let (Thorová, 2014, s. 402).

#### 3.1 OBDOBÍ RANÉHO STŘEDNÍHO DĚTSTVÍ

Období raného středního dětství se vyznačuje pozvolnou adaptací na školní požadavky. Rozvíjí se a analyticko-syntetické myšlení, dobře funguje mechanická paměť. Děti jsou v tomto věku ještě hravé, na jednu věc jsou schopné soustředit se jen poměrně krátkou dobu. Děvčata a chlapci se ve svých hrách bez zábran mísí (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 120–122). V emoční oblasti se již daří postupně ovládat impulzivní chování nebo odkládat okamžité uspokojování přání. Rovněž začínají opouštět svůj egocentrismus, kolem devátého roku jsou schopny empatie. Děti začínají chápat, co je povinnost, začíná se zvyšovat jejich schopnost samostatnosti. Jsou do značné míry sugestibilní, pracují především s výklady reality, které se dozvídají od svých rodičů, učitelů nebo jiných přímých autorit. Hovoří se také o období „naivního realismu“, které představuje poslední možnost pro rodiče a vychovatele, jak dítě hodnotově a emočně bezprostředně formovat, a jak ovlivňovat jeho charakter a postoje (Labusová, 2016).

Podle francouzského vývojového psychologa R. Zazza dítě osmileté: „*akceptuje odpovědnost za svá provinění, chodí či jezdí samo do školy, přestalo věřit na pohádky a bajky, umí samo navázat kontakt s hostem, samo se myje, samo pouští se do vypracování úloh do školy, užitečně doma pomáhá, když jde nakupovat, umí si překontrolovat vrácené peníze, utrácí samo peníze ze svého kapesného, pravidelně čte ilustrovaný časopis, zajímá se o počítač.*“ Dítě devítileté: „*zajímá se o určitý druh aktuálních rozhlasových či televizních zpráv, umí napsat dopis, e-mail, napsat SMS, je schopno uchovat si pro sebe tajemství, dost objektivně již hodnotí své učitele, když má od rodičů svolení, nevrací se přímo ze školy domů, nevěří již v neomylnost rodičů, čte knížky až do konce* (Kohoutek, 2014).

### 3.2 OBDOBÍ POZDNÍHO STŘEDNÍHO DĚTSTVÍ

Období pozdního středního dětství, také označováno jako prepubescence, je stabilnější a vyhraněnější než období raného středního dětství. Většina dětí se už na školu přijatelně adaptovala. Dokážou využívat účinnější strategie zapamatování, ubývá tendence učit se věci mechanicky a začíná se rozvíjet vybavování si pomocí asociací. Těžiště zájmů se přesouvá do životní reality. Děti si více všímají vztahů mezi lidmi, v rodině, v sousedství i jinde. Častěji zapojují svůj vlastní úsudek a čím dál více porovnávají názory autorit s vlastními zkušenostmi. Začíná stoupat vliv dětské skupiny, jejíž normy se snaží dítě dodržovat, i když jsou někdy v rozporu s normami rodinnými. Také dochází k vytváření mužské a ženské identity a ke kladnému přijetí této skutečnosti, což vede k postupnému oddalování skupin chlapců a dívek. Učitel již přestává být morální autoritou, stává se zdrojem informací (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 120–122).

Podle R. Zazza je dítě desetileté: *schopno zůstat doma i půl dne samo, samostatně ovládá jízdu a řízení domovního výtahu, má-li souhlas rodičů, chodí za kamarády, má-li svolení rodičů přivádí si kamarády domů, vážně dovede diskutovat s rodiči, samo si zapálí plyn, ukládá se samo ke spánku, rodiče mu již nechodí přát dobrou noc. Dítě jedenáctileté: samo telefonuje (zákaz používání telefonu považuje za těžký trest), je i počítačově částečně gramotné (zákaz činnosti s počítačem rovněž považuje za vážný trest), prohlubuje si doma školní znalosti, samo si dělá domácí úkoly (někdo mu je pouze zkontroluje), stává se, že někdy nespí až do 23. či 24. hodiny, začíná posuzovat a hodnotit své rodiče, vyhledává kamarády a kamarádky, hraje tematické hry, sbírá informace o aktualitách, samo si připravuje snídani, přesnídávku, svačinu, dovede se postarat o domácí zvíře, zajistit podle pokynu drobný nákup v obchodě, samo si vybírá četbu (Kohoutek, 2014).*

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. PROJEKT VÝZKUMU

#### 4.1 TÉMA A CÍLE VÝZKUMU

V našem výzkumu jsme se zaměřili na „ideálního“ učitele z pohledu žáků prvního stupně základní školy, konkrétně žáků 3. a 5. ročníků. Mezi jednotlivými ročníky jsou již znatelné rozdíly ve všech oblastech, jež jsou sledované vývojovou psychologií. V tomto kontextu nás zajímalo, jestli se mezi jednotlivými hodnoceními „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků a 5. ročníků objeví statisticky významné rozdíly či nikoliv.

Zároveň jsou předmětem našeho zkoumání také hodnocení třídních učitelů žáky 3. a 5. ročníků a jejich komparace s hodnocením „ideálního“ učitele v jednotlivých ročnících.

Z výše uvedeného vyplynuly dva základní cíle výzkumu:

- 1) Zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi hodnocením „ideálního“ učitele a hodnocením třídního učitele ze strany žáků 3. ročníků, 5. ročníků a obou ročníků dohromady.
- 2) Zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi hodnocením „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků a hodnocením „ideálního“ učitele žáky 5. ročníků.

Rovněž nás zajímalo, zda současní žáci požadují po učitelích odlišné osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky než žáci před téměř třiceti lety. Výsledky hodnocení „ideálního“ učitele žáky 3. a 5. ročníků porovnáme s výsledky dlouholetého výzkumu V. Holečka.

Provedené empirické šetření může být přínosem, jak pro studenty pedagogických fakult studujících obor Učitelství pro první stupeň základní školy, tak pro učitele, kteří na prvním stupni základní školy působí. Výsledky výzkumu jim mohou poskytnout cenné informace pro své další úspěšné působení v učitelské profesi.

#### 4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Na základě definovaných cílů výzkumu byly položeny následující výzkumné otázky:

- k cíli č.1:



- 1) Existují statisticky významné rozdíly mezi hodnocením „ideálního“ učitele a hodnocením třídního učitele ze strany žáků 3. ročníků, 5. ročníků a obou ročníků dohromady?
  - 2) V jaké oblasti nebo oblastech našeho zkoumání (osobnostní, didaktické, pedagogicko-psychologické) se případně tyto statisticky významné rozdíly prokážou?
- k cíli č. 2:
    - 1) Existují statisticky významné rozdíly mezi hodnocením „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků a hodnocením „ideálního“ učitele žáky 5. ročníků?
    - 2) V jaké oblasti nebo oblastech našeho zkoumání (osobnostní, didaktické, pedagogicko-psychologické) se případně tyto statisticky významné rozdíly prokážou?

### 4.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH TVRZENÍ

Následující tvrzení byla stanovena na základě pedagogické praxe a odborné literatury, kde se lze dozvědět, že děti kolem devátého roku procházejí přechodnou fází, kdy začíná probíhat postupná přeměna naivního realismu v realismus kritický. Do té doby nekriticky přijímali informace od rodičů i učitelů a věřili, že vše, co rodič nebo učitel udělá, je správné.

V tomto období začínají žáci porovnávat informace, které dostávají z vnějšku, se svými zkušenostmi. Probíhají u nich první selekce (Pugnerová, 2019, s. 47-48). Pro žáky je učitel stále morálním vzorem. P. Řičan (2004; in Pugnerová, 2019, s. 62) uvádí, že každý učitel je téměř bez výjimky žáky milován a žák se mu ochotně podrobuje, pokud se mu svým přístupem neznechutí. Žáci ještě stále odvíjejí své sebehodnocení od názoru autorit, což jsou rodiče nebo učitelé (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 39).

Okolo desátého roku zapojují děti čím dál více svůj úsudek a dochází u nich k postupnému zvyšování sebedůvěry. S tímto přichází nutné vystřízlivění, přehodnocení vlivu autorit i první zřetelné sebevymezení (Labusová, 2016). U dětí se objevuje silná potřeba začlenit se do skupiny vrstevníků a být jimi akceptován. Jejich identita je utvářena

názory, postoji a hodnocením ostatních. Učitel již přestává být morální autoritou, stává se spíše zdrojem informací (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 42).

Jednotlivá tvrzení:

- Tvrzení 1: Mezi 3. a 5. ročníkem budou ve všech třech sledovaných kritériích (osobnostních, didaktických a pedagogicko-psychologických) hodnocení „ideálního“ učitele měřeného dotazníkem „Hodnocení ideálního učitele žákem“ statisticky významné rozdíly.
- Tvrzení 2: Shoda hodnocení třídního učitele žákem s hodnocením „ideálního“ učitele žákem bude s přibývajícím věkem žáků klesat.

#### 4.4 METODIKA VÝZKUMU

Na základě stanovených cílů výzkumu, výzkumných otázek a definovaných tvrzení jsme zvolili kvantitativní přístup k řešené problematice, který využívá metody matematické statistiky. Konkrétně aplikujeme výpočet aritmetického průměru, který potřebujeme k provedení dvouvýběrového t-testu k testování formulovaných tvrzení. Dvouvýběrový t-test volíme z důvodu porovnávání a zjišťování statisticky významných rozdílů mezi průměry dvou vzorků.

Pro rozhodování o hladině statisticky významného rozdílu slouží p-hodnota (p-value). Tu lze definovat jako nejmenší hladinu významnosti testu, při které na daných datech můžeme říct, že rozdíl je statisticky významný. Běžně jsou přijímány dvě hranice buď 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %). Je-li p-hodnota menší, než zvolená mez označujeme rozdíl za statisticky významný, v opačném případě říkáme, že rozdíl není statisticky významný.

Před provedením dvouvýběrového t-testu musí být ověřeno, zda oba náhodné výběry mají stejný rozptyl<sup>1</sup>. K tomu může posloužit například F-test. Jestliže jsou oba rozptyly shodné, volíme dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, pokud ne, použijeme dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů. Zvolíme si hladinu významnosti, se kterou na závěr porovnáme p-hodnotu (p-value) a vyslovíme závěry.

---

<sup>1</sup> Rozptyl bývá definován jako aritmetický průměr čtverců odchylek jednotlivých hodnot sledované proměnné od průměru celého souboru.

#### 4.4.1 METODA SBĚRU DAT

Pro sběr dat byl zvolen jako nástroj měření dotazník, který splňuje předpoklad kvantitativního získávání údajů pro následné statistické zpracování. Dotazník ve své základní podobě nahrazuje strukturovaný rozhovor, předkládá se v písemné formě. Jeho výhodou je, že umožňuje standardizovat odpovědi respondentů do porovnatelných kategorií. Při dobré formulaci otázek dokáže přinést užitečné informace za krátký čas. (Vojtíšek, 2012, s. 28–40).

Ve výzkumném šetření byl použit lehce modifikovaný dotazník „Hodnocení učitele žákem“ od V. Holečka, který byl sestaven na základě australské posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality).

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“ byl předkládán žákům středních škol. Z tohoto důvodu proběhl před vlastním šetřením předvýzkum, abychom zjistili, jak náhodně vybraní žáci třetích ročníků základní školy rozumí jednotlivým výroky v dotazníku.

Na základě učiněných zjištění, byly některé výroky pozměněny, aby byly pro žáky mladšího školního věku srozumitelné a plně pochopitelné z hlediska jejich významu. Dva výroky byly z dotazníku vypuštěny, protože neodpovídaly skutečným na prvním stupni.

Modifikovaný dotazník obsahuje celkem 23 položek, které jsou hodnoceny pomocí Lickertovy škály. Tato škála byla použita pro určení míry stupně souhlasu či nesouhlasu s výroky, se kterými jsou respondenti výzkumu konfrontováni. Konkrétně zde žáci vyjadřovali své hodnocení výroků číslicemi od 1 do 4, s tím že číslice 1 odpovídá naprostému souhlasu, naopak číslice 4 naprostému nesouhlasu. Jelikož dotazovanými byly žáci mladšího školního věku, byla záměrně vynechána středová možnost „těžko rozhodnout“. Pro žáky mladšího školního věku je někdy charakteristická jejich nerozhodnost či tendence vyhnout se negativnímu hodnocení. Vyřazením středové varianty „něco mezi“, byli donuceni přiklonit se ke kladnému či spíše zápornému hodnocení, a my tak mohli získat konkrétní výsledky šetření.

Jednotlivé položky dotazníku byly rozděleny do třech oblastí zkoumání:

- osobnostní vlastnosti (položka číslo: 8, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20) – charakterové, temperamentové, volní, smysl pro spravedlnost,

- didaktické schopnosti a dovednosti (položka číslo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 18) – metodická i odborná připravenost, úroveň používaných metod a forem výuky, schopnost zaujmout svým výkladem, zájem o obor, motivace k práci,
- pedagogicko-psychologické charakteristiky (položka číslo: 9, 10, 11, 15, 21, 22, 23) – pedagogický takt, sociálně psychologické dovednosti učitele, jeho vztah k žákům, systém hodnocení.

Respondenti byli podrobně obeznámeni s účelem výzkumu i s instrukcemi, které se vztahovaly k vyplňování dotazníků. Žáci obdrželi modifikovaný dotazník dvakrát. Nejdříve vyplnili dotazník, jenž nese název – „Hodnocení třídního učitele žákem“, kde ohodnotili svého třídního učitele. Po týdnu dostali k vyplnění druhý dotazník nesoucí označení „Hodnocení ideálního učitele žákem“, který obsahuje totožné výroky jako výše uvedený dotazník. Zde hodnotili vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které by měl, pro ně, „ideální“ učitel mít.

#### 4.5 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

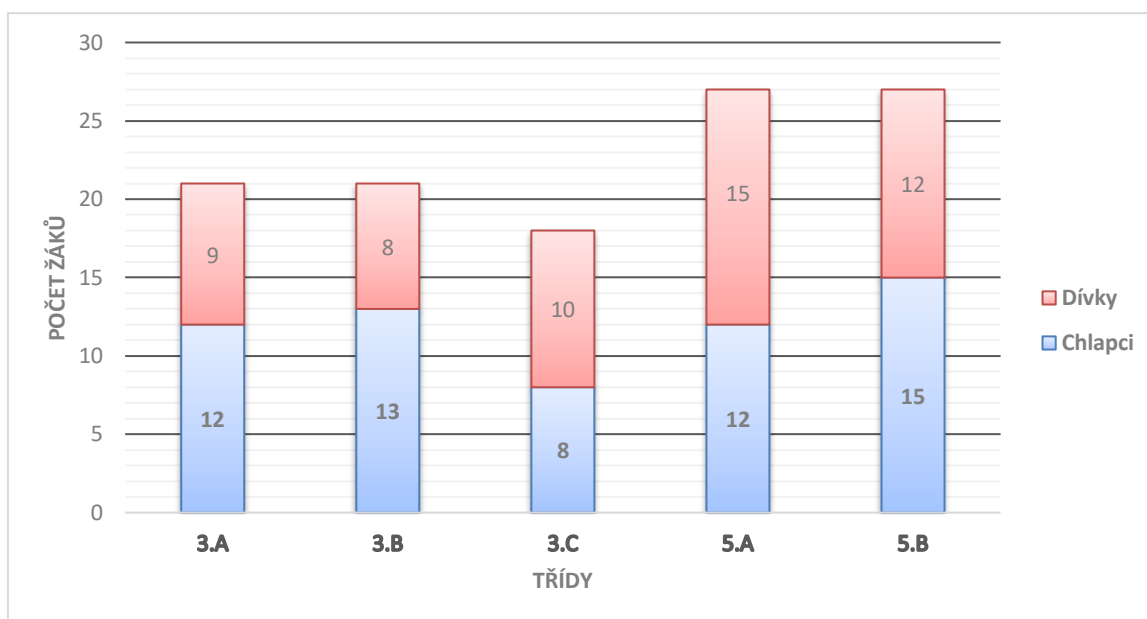
Pro účely výzkumu byl při volbě zkoumaného vzorku učiněn stratifikovaný výběr podle věkového hlediska žáků. Jelikož jsme pro sběr dat zvolili dotazníkové šetření, bylo zapotřebí určit věkovou hranici odpovídající zvolené metodě, z důvodu získání relevantních výsledků. Tato hranice byla stanovena na osm let a odpovídá žákům třetích ročníků.<sup>2</sup> V tomto věku je schopno dítě již lépe uvažovat a usuzovat, narůstá slovní zásoba.

Dále jsme zvolili vzorek co nejvíce věkově vzdálený 3. ročníku, což je na prvním stupni základní školy ročník 5.

Dotazníky byly předloženy třem třídám 3. ročníku (celkem 60 žáků) a dvěma třídám 5. ročníku (celkem 54 žáků) základní školy, celkem se jednalo o 114 respondentů. Ve všech třídách uvedených ročníků vyučují třídní učitelé žáky od jejich nástupu do školy, všichni se dobře vzájemně znají.

---

<sup>2</sup> V současné době zahajuje čím dál více dětí školní docházku v sedmi letech, takže ve třetím ročníkům jim je již devět let.



Graf č.1 – Rozdělení jednotlivých respondentů podle tříd

#### 4.6 PODMÍNKY A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření proběhlo na základní škole ve Středočeském kraji. Vybraná základní škola je škola plně organizovaná, poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku. V každém ročníku je zpravidla po dvou až třech paralelních třídách. Kapacita školy činí 460 žáků.

Pedagogický sbor školy tvoří ředitel, zástupce ředitele, 22 pedagogů, 3 vychovatelky školní družiny a také asistenti pedagoga. Z celkového počtu učitelů vyučuje 12 pedagogů na 1. stupni, 10 pedagogů, ředitel školy a zástupce ředitele na 2. stupni. Kvalifikovanost pedagogického sboru dlouhodobě převyšuje 90 %. Ve sboru jsou pedagogové s kvalifikací pro dyslektickou a logopedickou péči, a to především na 1. stupni. Až na výjimky je výuka zajišťována aprobovanými učiteli.

V lednu 2020 proběhl na základní škole předvýzkum, kde jsme mohli s náhodně vybranými žáky třetích tříd o velkých přestávkách prodebatovat jednotlivé výroky dotazníku, zejména s ohledem na pochopení jejich významu. Na základě uskutečněného předvýzkumu došlo k upravení dotazníku tak, jak je popsáno výše.

Samotné dotazníkové šetření proběhlo v únoru 2020, kdy jsme postupně obcházeli všechny třetí a páté ročníky.

Než žáci přistoupili k vyplňování dotazníků, byli seznámeni s výzkumem a jeho cíli. Poté obdrželi podrobné informace k hodnocení uvedených výroků a vyplňování dotazníků.

Rovněž byli žáci ujištěni, že dotazníky jsou anonymní a třídní učitel se nedozví, kdo jej a jak hodnotil.

Vyplňování dotazníků probíhalo postupně. Nejdříve bylo přečteno, případně vysvětleno dané tvrzení, nato jej žáci ohodnotili. Poté další, a tak bylo postupováno až do konce dotazníku „Hodnocení třídního učitele žákem“. S odstupem času (cca týdne) žáci vyplnili dotazník – „Hodnocení ideálního učitele žákem“.

## 5. ANALÝZA DAT

Pro analýzu dat jsme použili program Microsoft Excel. Jednotlivé výsledky byly zpracovány do přehledných grafů a tabulek, které tvoří součást textu. Podklady potřebné pro výpočty a jednotlivé výpočty je možné nalézt v příloze této práce.

Dotazníky „Hodnocení třídního učitele žákem“ a „Hodnocení ideálního učitele žákem“ jsou koncipovány, tak, že se vyhodnocují pouze tři známá kritéria (osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti, dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky), která sytí vždy několik položek. V Excelu byly nejdříve vypočítány u každého žáka aritmetické průměry všech položek, které sytí každé z uvedených kritérií. Na základě získaných aritmetických průměrů bylo možné provádět další statistické výpočty, kterými bylo zjišťováno, zda u nich (při porovnávání dvou souborů) existují statisticky významné rozdíly či nikoliv. K tomuto účelu nám posloužil dvouvýběrový t-test. Před jeho provedením bylo ovšem potřeba pomocí dvouvýběrového F-testu ověřit, zda oba vybrané soubory mají shodný rozptyl. V případě shody byl použit dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, v opačném případě jsme aplikovali dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů.

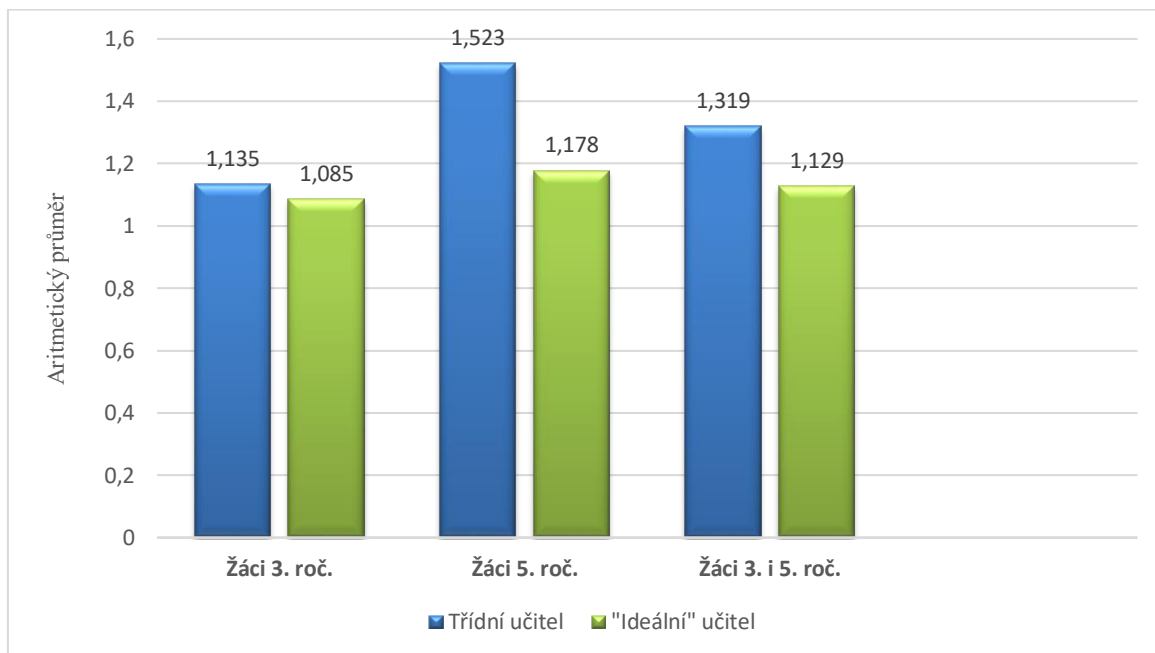
V t-testu jsme si stanovili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ , tzn., že p-hodnota vyšší než 0,05, nám říká, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi zkoumanými soubory. Pokud je p-hodnota stejná nebo nižší, dá se hovořit o statisticky významném rozdílu na obvyklé 5% hladině statistické významnosti. Pokud je p-hodnota stejná nebo nižší než 0,01, pak lze hovořit o vysoké 1% statistické významnosti. V literatuře lze také nalézt zmínku o velmi vysoké statistické významnosti na 0,1% hladině statistické významnosti.

Nejdříve byla zpracována data z dotazníků předložených žákům jednotlivých třetích tříd, kde hodnotili svého třídního učitele a „ideálního“ učitele. Poté byla vyhodnocena data z dotazníků, které vyplňovali žáci jednotlivých pátých tříd, kde byl rovněž hodnocen třídní učitel a „ideální“ učitel. Nakonec jsme oba soubory sloučily do jednoho a učinili celkové vyhodnocení výsledků. Další analýzy dat se týkaly porovnání hodnocení „ideálního“ učitele z pohledu žáků 3. a 5. ročníků.

### 5.1 ANALÝZA DAT – OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE VS. „IDEÁLU“

- 1) Analýza aritmetických průměrů hodnocení osobnostních vlastností třídních učitelů versus hodnocení osobnostních vlastností „ideálního“ učitele z pohledu

žáků 3.ročníků, 5. ročníků a obou ročníků dohromady. Pro větší přehlednost jsou výsledky prezentovány pomocí sloupcového grafu.



Graf č. 2 – Hodnocení osobnostních vlastností učitele

Z grafu je na první pohled patrné, že hodnocení třídních učitelů žáky 3. ročníků se od hodnocení „ideálního“ učitele příliš neliší. Zato žáci 5. ročníků byli při hodnocení osobnostních vlastností třídních učitelů mnohem kritičtější. O větší kritičnosti svědčí vyšší hodnota aritmetického průměru (jednotlivé výroky jsou v dotaznících formulovány kladně – tedy v Lickertově škále znamenají nižší hodnoty souhlas, vyšší naopak nesouhlas, tj. vyšší kritičnost).

2) Porovnání vypočítaných aritmetických průměrů pomocí dvouvýběrového t-testu:

a) Analýza výsledků hodnocení osobnostních vlastností učitelů žáky 3. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,135	1,085
Rozptyl	0,048	0,037
Pozorování	60	60

$P(F \leq f) (1)$

**0,15867**

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,135	1,085
Rozptyl	0,048	0,037
Pozorování	60	60

$P(T \leq t) (2)$

**0,185652**



Z výše uvedeného je zřejmé, že na základě F-testu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků 3. ročníků na hodnocení osobnostních vlastností třídních učitelů a „ideálního“ učitele, proto byl použit t-test s rovností rozptylů. Z vypočtené hodnoty p-value je patrné, že se aritmetické průměry obou sledovaných souborů významně statisticky neliší.

b) Analýza výsledků hodnocení osobnostních vlastností učitelů žáky 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>		<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,523	1,178	Stř. hodnota	1,523	1,178
Rozptyl	0,161	0,019	Rozptyl	0,161	0,019
Pozorování	54	54	Pozorování	54	54
P(F<=f) (1)	2,8062E-13		P(T<=t) (2)	0,0000001	

Z uvedených výsledků F-testu můžeme vyčíst, že rozptyl názorů žáků 5. ročníků na hodnocení osobnostních vlastností svých třídních učitelů a „ideálního“ učitele se statisticky významně liší, a to dokonce na 0,1% hladině statistické významnosti. Byl proto proveden dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů, který prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl, rovněž na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti.

c) Analýza výsledků hodnocení osobnostních vlastností učitelů žáky 3. i 5. ročníků

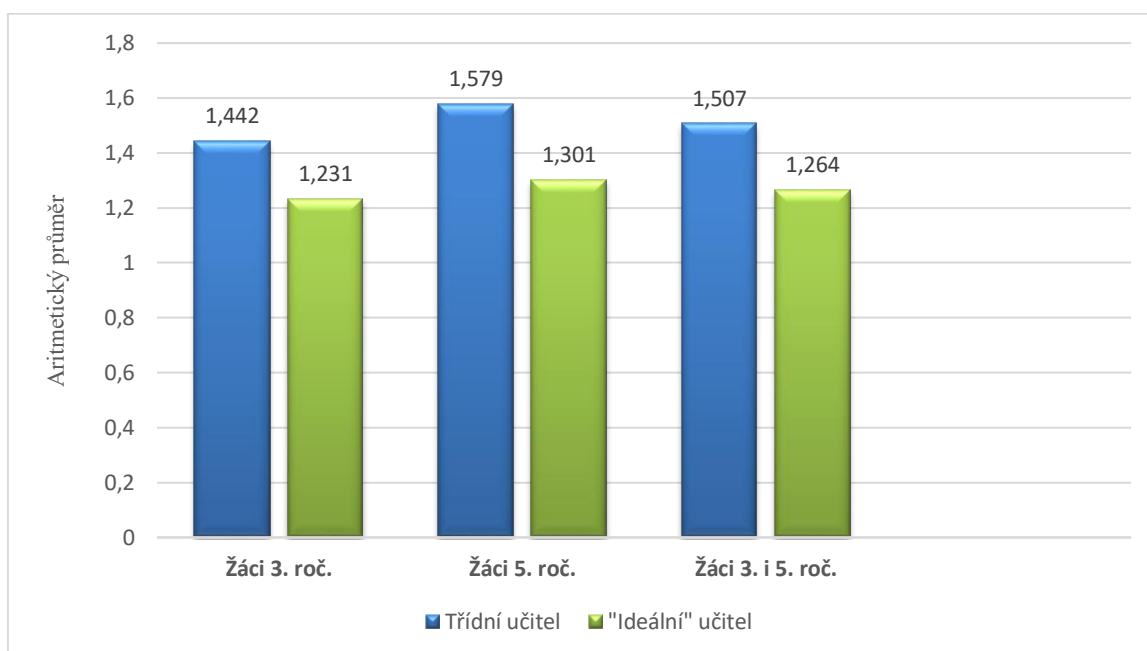
Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>		<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,319	1,129	Stř. hodnota	1,319	1,129
Rozptyl	0,138	0,030	Rozptyl	0,138	0,030
Pozorování	114	114	Pozorování	114	114
P(F<=f) (1)	5,11E-15		P(T<=t) (2)	0,000002	

Na základě výše uvedených dat vidíme, že F-test ukazuje statisticky významnou rozdílnost v rozptylu názorů žáků 3. a 5. ročníků na hodnocení osobnostních vlastností

třídních učitelů a „ideálního“ učitele. Rozptyl názorů u obou sledovaných souborů vykazuje velmi vysokou 0,1% hladinu statistické významnosti. Stejně tak t-test s nerovností rozptylů ukázal statisticky významnou odlišnost aritmetických průměrů u sledovaných souborů. (Tento výsledek se dá předvídat vzhledem k vyšší kritičnosti žáků 5. ročníků k třídním učitelům než u žáků 3. ročníků). Opět můžeme hovořit o velmi vysoké 0,1% statistické významnosti.

## 5.2 ANALÝZA DAT – DIDAKTICKÉ SCHOPNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE VS. „IDEÁLU“

- 1) Analýza aritmetických průměrů hodnocení didaktických schopností třídních učitelů versus hodnocení didaktických schopností „ideálního“ učitele z pohledu žáků 3.ročníků, 5. ročníků a obou ročníků dohromady.



Graf č. 3 – Hodnocení didaktických schopností učitele

Graf „Hodnocení didaktických schopností učitele“ nám ukazuje relativní vyrovnanost výsledků, a to jak u žáků 3. ročníků, tak u žáků 5. ročníků. Z hodnot aritmetických průměrů vyplývá, že hodnocení třídních učitelů se v oblasti didaktických schopností poměrně vzdaluje od hodnocení „ideálního“ učitele žáky 3. a 5. ročníků.

- 2) Porovnání vypočítaných aritmetických průměrů pomocí dvouvýběrového t-testu:
  - a) Analýza výsledků hodnocení didaktických schopností učitelů žáky 3. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,442	1,231
Rozptyl	0,248	0,116
Pozorování	60	60
P(F<=f) (1)	0,002169	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,442	1,231
Rozptyl	0,248	0,116
Pozorování	60	60
P(T<=t) (2)	0,008064	

Z provedených výpočtů F-testu můžeme vyčíslit, že rozptyl názorů žáků 3. ročníků na hodnocení didaktických schopností svých třídních učitelů a „ideálního“ učitele se statisticky významně liší, a to na 1% hladině statistické významnosti. Provedený t-test s nerovností rozptylů prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky významný rozdíl, rovněž na 1% hladině statistické významnosti.

- b) Analýza výsledků hodnocení didaktických schopností učitelů žáky 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,579	1,301
Rozptyl	0,127	0,083
Pozorování	54	54
P(F<=f) (1)	0,064933121	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,579	1,301
Rozptyl	0,127	0,083
Pozorování	54	54
P(T<=t) (2)	0,000021	

Z výše uvedených výsledků F-testu je patrné, že nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků 5. ročníků na hodnocení didaktických schopností třídních učitelů a „ideálního“ učitele. T-test s rovností rozptylů prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl na 0,1% hladině statistické významnosti.

- c) Analýza výsledků hodnocení didaktických schopností učitelů žáky 3. i 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,507	1,264
Rozptyl	0,194	0,101
Pozorování	114	114
P(F<=f) (1)	0,000323	

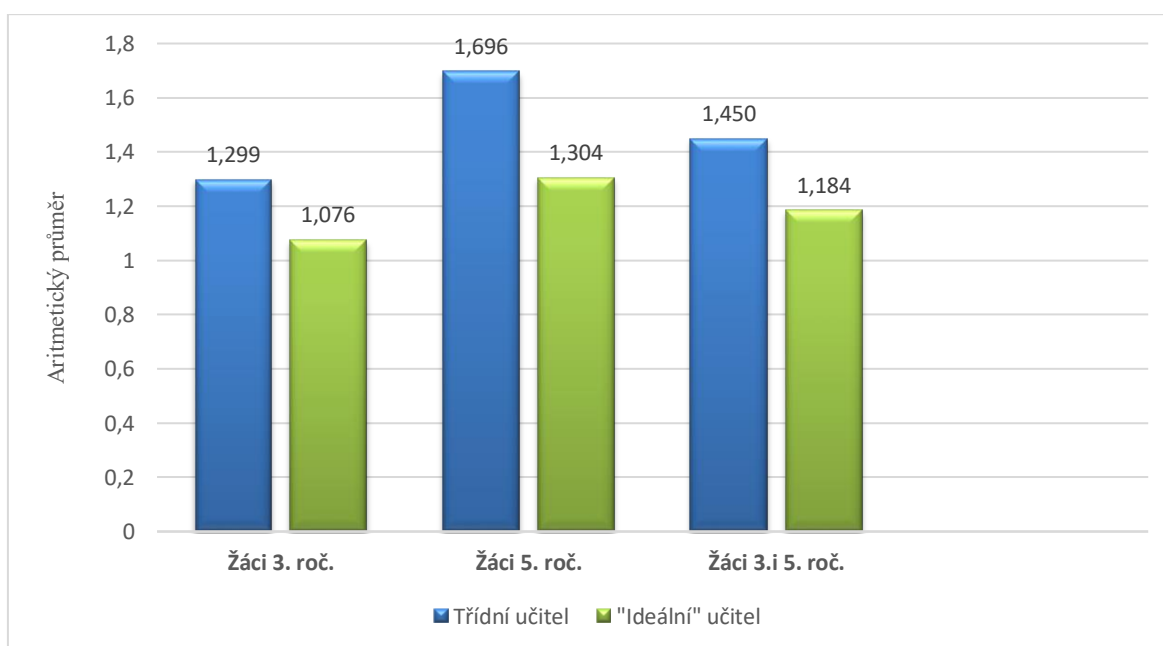
Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,507	1,264
Rozptyl	0,194	0,101
Pozorování	114	114
P(T<=t) (2)	0,000004	

Pro společné hodnocení třídních učitelů a „ideálu“ v oblasti didaktických schopností žáky 3. a 5. ročníků, ukázal F-test statisticky významnou rozdílnost v rozptylu názorů žáků, a to na 0,1% hladině statistické významnosti. T-test s nerovností rozptylů prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl na 0,1% hladině statistické významnosti.

### 5.3 ANALÝZA DAT – PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY TŘÍDNÍHO UČITELE VS. „IDEÁLU“

- 1) Analýza aritmetických průměrů hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik třídních učitelů versus hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele z pohledu žáků 3.ročníků, 5. ročníků a obou ročníků dohromady.



Graf č. 4 – Pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele

Z grafu je patrné, že třídní učitelé dle hodnocení žáků 3. i 5. ročníků zcela nenaplnují jejich představu o „ideálním“ učiteli v oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik. U hodnocení třídních učitelů a „ideálního“ učitele žáky 5. ročníků vidíme největší rozdíl v aritmetických průměrech, což opět svědčí o jejich větší kritičnosti vůči třídním učitelům.

- a) Analýza výsledků hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik učitelů žáky 3. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,229	1,076
Rozptyl	0,083	0,023
Pozorování	60	60
P(F<=f) (1)	0,000001	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,229	1,076
Rozptyl	0,083	0,023
Pozorování	60	60
P(T<=t) (2)	0,000489	

Z výše uvedených výsledků F-testu je patrné, že rozptyl názorů žáků 3. ročníků na hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik svých třídních učitelů a „ideálního“ učitele se statisticky významně liší, a to dokonce na 0,1% hladině statistické významnosti. Provedený dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl, rovněž na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti.

- b) Analýza výsledků hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik učitelů žáky 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,696	1,304
Rozptyl	0,166	0,054
Pozorování	54	54
P(F<=f) (1)	0,000037	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,696	1,304
Rozptyl	0,166	0,054
Pozorování	54	54
P(T<=t) (2)	0,00000003	

F-test ukázal, že rozptyl názorů žáků 5. ročníků na hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik svých třídních učitelů a „ideálního“ učitele se statisticky významně liší opět na 0,1% hladině statistické významnosti. Provedený dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl, rovněž na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti.

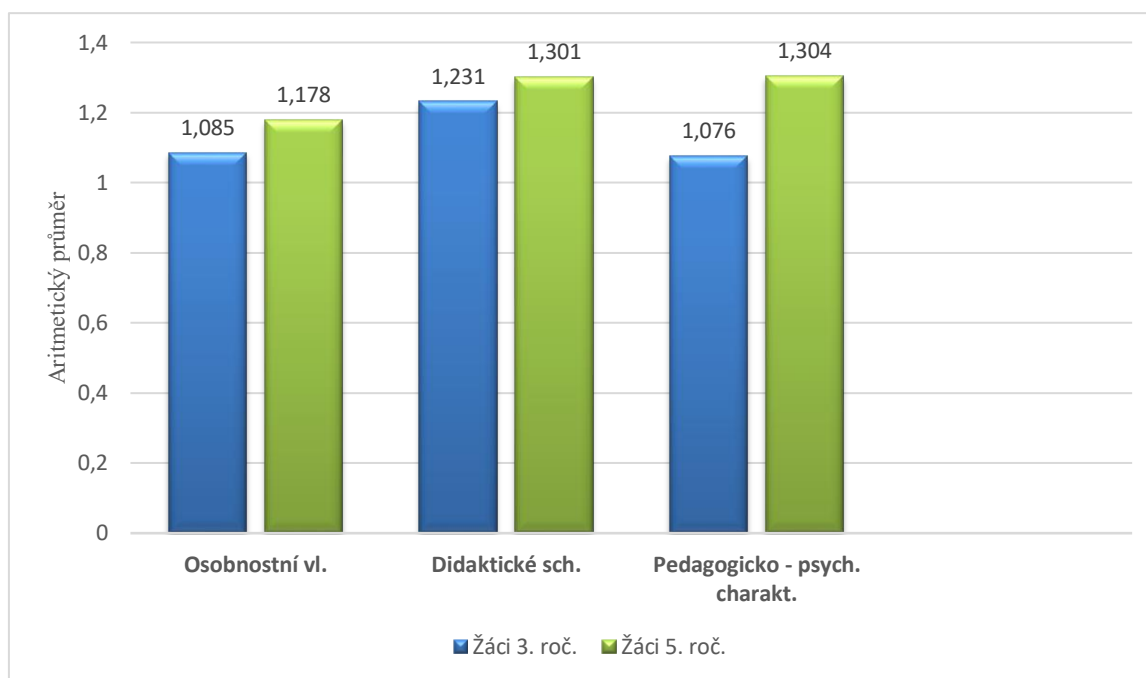
c) Analýza výsledků hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik učitelů žáky 3. i 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	<i>TU</i>	<i>Ideál</i>		<i>TU</i>	<i>Ideál</i>
Stř. hodnota	1,450	1,184	Stř. hodnota	1,450	1,184
Rozptyl	0,176	0,050	Rozptyl	0,176	0,050
Pozorování	114	114	Pozorování	114	114
P(F<=f) (1)	6,53E-11		P(T<=t) (2)	0,00000001	

Pro společné hodnocení třídních učitelů a „ideálního“ učitele v oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik žáky 3. a 5. ročníků, ukázal F-test statisticky významnou rozdílnost v rozptylu názorů žáků, a to na 0,1% hladině statistické významnosti. T-test s nerovností rozptylů prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti.

#### 5.4 ANALÝZA DAT – OSOBNOSTNÍCH VLASTNOSTÍ, DIDAKTICKÝCH SCHOPNOSTÍ A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH CHARAKTERISTIK „IDEÁLNÍHO“ UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ 3. A 5. ROČNÍKŮ

- 1) Analýza aritmetických průměrů hodnocení osobnostních vlastností, didaktických schopností a pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele z pohledu žáků 3. a 5. ročníků.



Graf č. 5 – „Ideální“ učitel očima žáků 3. a 5. ročníků

Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, že nejmenší rozdíl aritmetických průměrů mezi jednotlivými výsledky nalezneme u kritéria didaktických schopností „ideálního“ učitele, kdy žáci 3. i 5. ročníků hodnotili toto kritérium obdobně. Největší rozdíl mezi aritmetickými průměry vidíme u kritéria pedagogicko-psychologických charakteristik, kdy se projevily odlišné postoje žáků 3. a 5. ročníků.

## 2) Porovnání vypočítaných aritmetických průměrů pomocí dvouvýběrového t-testu:

- a) Analýza výsledků hodnocení osobnostních vlastností „ideálního“ učitele žáky 3. a 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>Ideál 3.r.</i>	<i>Ideál 5.r.</i>
Stř. hodnota	1,085	1,178
Rozptyl	0,037	0,019
Pozorování	60	54
<b>P(F&lt;=f) (1)</b>	<b>0,006406</b>	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>Ideál 3.r.</i>	<i>Ideál 5.r.</i>
Stř. hodnota	1,085	1,178
Rozptyl	0,037	0,019
Pozorování	60	54
<b>P(T&lt;=t) (2)</b>	<b>0,0033772</b>	

Z provedených výpočtů F-testu je patrné, že rozptyl názorů žáků 3. a 5. ročníků na hodnocení osobnostních vlastností „ideálního“ učitele se statisticky významně liší, a to

na 1% hladině statistické významnosti. Z tohoto důvodu byl proveden t-test s nerovností rozptylů, který prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky velmi významný rozdíl, na 0,1% hladině statistické významnosti.

- b) Analýza výsledků hodnocení didaktických schopností „ideálního“ učitele žáky 3. a 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>Ideál 3.r.</i>	<i>Ideál 5.r.</i>
Stř. hodnota	1,231	1,301
Rozptyl	0,116	0,083
Pozorování	60	54
P(F<=f) (1)	<b>0,109731</b>	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>Ideál 3.r.</i>	<i>Ideál 5.r.</i>
Stř. hodnota	1,231	1,301
Rozptyl	0,116	0,083
Pozorování	60	54
P(T<=t) (2)	<b>0,2445485</b>	

Z výše uvedených dat je zřejmé, že na základě provedeného F-testu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků 3. a 5. ročníků na hodnocení didaktických schopností „ideálního“ učitele. Ani dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů neprokázal, že by se aritmetické průměry obou sledovaných souborů statisticky významně lišily.

- c) Analýza výsledků hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele žáky 3. a 5. ročníků:

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>Ideál 3.r.</i>	<i>Ideál 5.r.</i>
Stř. hodnota	1,076	1,304
Rozptyl	0,023	0,054
Pozorování	60	54
P(F<=f) (1)	<b>0,000877</b>	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>Ideál 3.r.</i>	<i>Ideál 5.r.</i>
Stř. hodnota	1,076	1,304
Rozptyl	0,023	0,054
Pozorování	60	54
P(T<=t) (2)	<b>0,00000002</b>	

Z výše uvedených výsledků F-testu můžeme vyčíst, že rozptyl názorů žáků 3. a 5. ročníků na hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele se statisticky významně liší, a to na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti. Na základě výše uvedených zjištění byl proveden dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů,



který prokázal, že mezi aritmetickými průměry sledovaných souborů existuje statisticky vysoce významný rozdíl, rovněž na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti.

#### 5.4.1 SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ HODNOCENÍ „IDEÁLNÍHO“ UČITELE ŽÁKY 3. A 5. ROČNÍKŮ S VÝSLEDKY VÝZKUMU V. HOLEČKA

V rámci realizovaného výzkumu nás rovněž zajímalo, zda se nějakým způsobem změnil pohled současných žáků na osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky „ideálního“ učitele oproti dobám dřívějším. K porovnání jsme použili výsledky, které získal V. Holeček ze svého dlouholetého výzkumu, kdy jeho převážná část probíhala v 90. letech.

Oba výzkumy ovšem není možné statisticky srovnávat, protože výchozí instrukce při jejich realizaci byly odlišné, stejně tak volba zkoumaného vzorku. Předkládaný výzkum se týká „ideálního“ učitele a respondenty byli žáci prvního stupně základní školy, zatímco V. Holeček se ptal na učitele ze základní školy, kterého si žáci nejvíce váží. Dotazování se nejčastěji týkalo žáků prvního ročníku střední školy. Také počet položek v dotaznících se různí. V dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ figuruje 25 položek, kdežto dotazník „Hodnocení ideálního učitele žákem“ má o dvě položky méně, tedy 23 položek. Přesto má toto zjednodušené srovnání svůj význam, jelikož může poukázat na měnící se trend.

Jednotlivými tabulkami reflektujeme pořadí položek dle jejich umístění v každé ze zkoumaných oblastí (osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti, dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky). Neuvádíme zde čísla tvrzení, protože se kvůli jejich rozdílnému počtu neshoduje pořadí, jak je uvedeno v dotaznících. Tvrzení, která byla z dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ vyřazena, neboť neodpovídala realitě na prvním stupni základní školy, jsou v tabulkách označena žlutě.

Tabulka 3 – Výsledky osobnostních vlastností učitele (V. Holeček)

Výsledky dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ – V. Holeček	
Pořadí	Osobnostní vlastnosti
1.	Chodí vždy dobře upravený.
2.	Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
3.	S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.

4.	Učitel se k nám chová přátelsky.
5.	Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.
6.	Dokáže vždy přiznat svou chybu.
7.	Je důsledný a přiměřeně náročný.
8.	Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.

Tabulka 4 – Výsledky osobnostních vlastností „ideálního“ učitele

Výsledky dotazníku „Hodnocení ideálního učitele žákem“			
Pořadí	Osobnostní vlastnosti	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.	1,03	0,21
2.	Dokáže vždy přiznat svou chybu.	1,04	0,20
3.	S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.	1,09	0,28
3.	Učitel se k nám chová přátelsky.	1,09	0,28
3.	Mluví nahlas, srozumitelně, nepoužívá nespisovná slova.	1,09	0,31
4.	Chodí vždy dobře upravený.	1,10	0,30
5.	Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.	1,27	0,44
6.	Je důsledný a přiměřeně náročný.	1,33	0,56

Porovnáme-li tabulky osobnostních vlastností, vidíme zřejmý posun u položky „chodí vždy dobře upravený“, která skončila až na 4. místě u žáků 1. stupně základní školy. Na první příčce se u nich objevila položka „při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý“, na druhé příčce pak položka „dokáže vždy přiznat svou chybu“, což svědčí o potřebě žáků, aby s nimi učitel jednal rovnocenně, spravedlivě a jejich výkony hodnotil objektivně. Hned tři položky se umístily na třetím místě. Jsou to: „s přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný“, „učitel se k nám chová přátelsky“ a „mluví nahlas, srozumitelně, nepoužívá nespisovná slova“, přičemž u této položky se názory žáků více liší (hodnota směrodatné odchylky je 0,31). Za nejméně důležitou osobnostní vlastnost považují

žáci 1. stupně základní školy položku „je důsledný a přiměřeně náročný“. V odpovědích ale nebyli příliš jednotní vzhledem k hodnotě směrodatné odchylky (0,56).

Tabulka 5 – Výsledky didaktických schopností a dovedností učitele (V. Holeček)

Výsledky dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ – V. Holeček	
Pořadí	Didaktické schopnosti a dovednosti
1.	Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
2.	Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
	Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
3.	Neučí nudně, má smysl pro humor.
4.	Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
5.	Učitel vyučuje svůj obor s nadšením.
6.	Vybízí nás, abychom se dotazovali, a otázky důkladně zodpovídá.
7.	Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
8.	Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.

Tabulka 6 – Výsledky didaktických schopností a dovedností „ideálního“ učitele

Výsledky dotazníku „Hodnocení ideálního učitele žákem“			
Pořadí	Didaktické schopnosti a dovednosti	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Učitel vyučuje své předměty s nadšením.	1,08	0,27
2.	Dokáže nás toho hodně naučit.	1,09	0,28
3.	Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.	1,11	0,32
4.	Neučí nudně, rozumí legraci.	1,12	0,33
5.	Při vyučování si ve třídě udržuje klid a pořádek.	1,13	0,34
6.	Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.	1,43	0,66
7.	Vybízí nás, abychom se dotazovali, otázky důkladně zodpovídá.	1,49	0,73
8.	K výuce užívá nejrůznější pomůcky, které má pečlivě připravené.	1,69	0,81

Z porovnání výše uvedených tabulek je patrné, že si žáci prvního stupně základní školy přejí, aby jejich učitelé vyučovali s nadšením. U této položky je největší posun směrem nahoru (ve srovnání s výsledky didaktických schopností a dovedností, které získal V. Holeček). Ostatní položky se umístily podobně. Nejhůře hodnocenou položkou je, stejně jako u výsledků výzkumu V. Holečka, „k výuce užívá nejrůznější pomůcky, které má pečlivě připravené“. Vzhledem k hodnotě směrodatné odchylky (0,81) je zřejmé, že názory na toto tvrzení se u žáků 3. a 5. ročníků lišily již výrazněji.

Tabulka 7 – Výsledky pedagogicko-psychologických charakteristik učitele (V. Holeček)

Výsledky dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ – V. Holeček	
Pořadí	Pedagogicko-psychologické charakteristiky
1.	Má radost z našich úspěchů.
2.	Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
3.	Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždycky čas.
4.	Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
5.	Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.
	Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
6.	Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
7.	Užívá více pochval než trestů.

Tabulka 8 – Výsledky pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele

Výsledky dotazníku „Hodnocení ideálního učitele žákem“			
Pořadí	Pedagogicko-psychologické charakteristiky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy.	1,02	0,13
2.	Oslovuje nás křestním jménem.	1,09	0,28
3.	Má radost z našich úspěchů.	1,17	0,44
4.	Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.	1,22	0,41

5.	Když ho požádáme o radu udělá si na nás vždy čas.	1,25	0,43
5.	Užívá více pochval než trestů.	1,25	0,47
6.	Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.	1,30	0,49

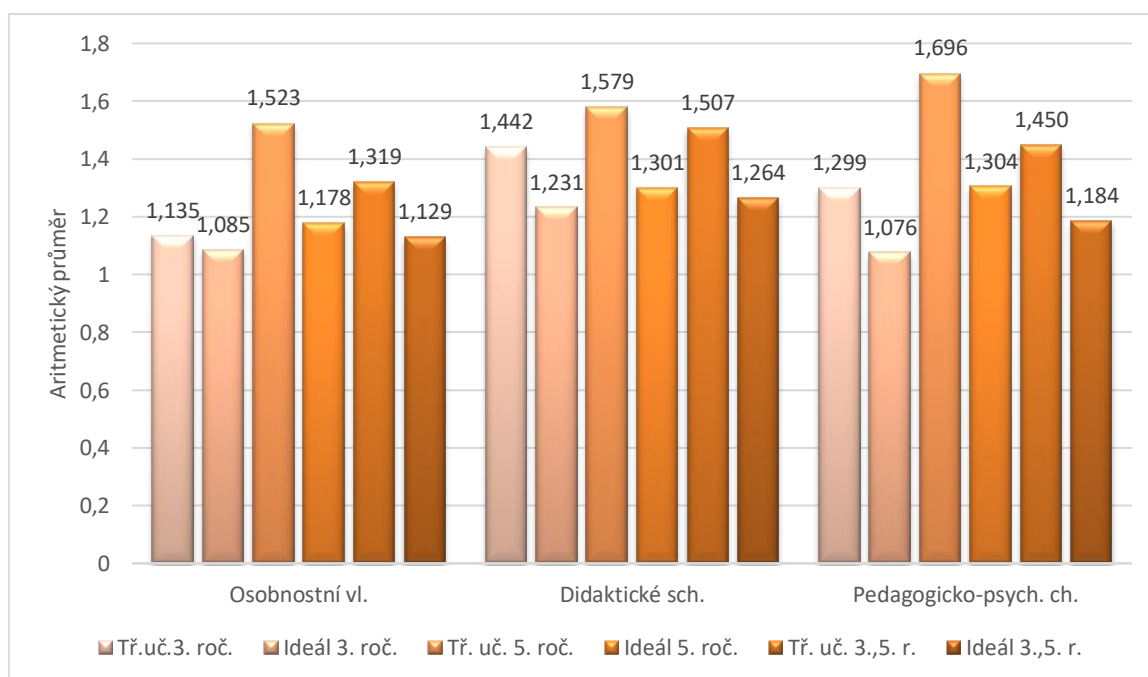
Srovnáme-li obě tabulky s uvedenými výsledky pedagogicko-psychologických charakteristik, zjistíme, že položka „nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy“, která se v tabulce výsledků V. Holečka umístila na 4. místě, figuruje na 1. příčce v tabulce výsledků dotazníku „Hodnocení ideálního učitele žákem“. Tato položka má nejmenší hodnotu směrodatné odchylky vůbec, což znamená, že v názoru na ni se žáci 3. a 5. ročníků nejvíce shodují. Na druhém a třetím místě se umístili položky: „oslovuje nás křestním jménem“, „má radost z našich úspěchů“ (podobně jako u V. Holečka). Dvě položky se umístily na 5. místě: „když ho požádáme o radu, udělá si na nás vždy čas“ a „užívá více pochval než trestů“. Poslední jmenovaná položka má větší hodnotu směrodatné odchylky, o čemž svědčí menší shoda názorů žáků 3. a 5. ročníků. Poslední příčku zaujímá tvrzení „chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky“, které skončilo v tabulce výsledků dle V. Holečka na předposledním místě.

## 6. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme se zaměřili na porovnávání a zjišťování statisticky významných rozdílů mezi aritmetickými průměry vždy dvou zkoumaných souborů. Porovnávali jsme mezi sebou jak výsledky hodnocení třídního učitele a výsledky hodnocení „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků, dále žáky 5. ročníků a obou ročníků dohromady, tak výsledky hodnocení „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků a žáky 5. ročníků. Dále jsme provedli zjednodušené srovnání výsledků jednotlivých vlastností, schopností a dovedností „ideálního“ učitele (jak je hodnotili žáci 3. a 5. ročníků) s výsledky dlouholetého výzkumu V. Holečka.

### 6.1 SOUHRNNÉ VÝSLEDKY – TŘÍDNÍ UČITELÉ VS. „IDEÁL“

- 1) Srovnání aritmetických průměrů všech hodnocených kritérií u třídních učitelů a „ideálu“ žáky 3. ročníků, 5. ročníků a obou ročníků dohromady.



Graf č.6 – Souhrnné výsledky – třídní učitel vs. „ideál“

- 2) Výsledky F-testu a t-testu:

Tabulka 9 – Přehled výsledků F-testu a t-testu (třídní učitelé vs. „ideál“)

	<b>F-test – p-value</b>	<b>Hladina stat. významnosti</b>	<b>t-test – p-value</b>	<b>Hladina stat. významnosti</b>
Osobnostní vlastnosti (3.roč)	0,15867	neexistuje stat. významný rozdíl	0,185652	neexistuje stat. významný rozdíl
Didaktické schopnosti (3.roč.)	0,002169	1%	0,008064	1%
Pedagogicko-psych. charakteristiky (3. roč.)	0,000001	0,1%	0,000489	0,1%
Osobnostní vlastnosti (5. roč)	2,8062E-13	0,1%	0,0000001	0,1%
Didaktické schopnosti (5.roč.)	0,064933121	10%	0,000021	0,1%
Pedagogicko-psych. charakteristiky (5. roč.)	0,000037	0,1%	0,00000003	0,1%
Osobnostní vlastnosti (3., 5. roč)	5,11E-15	0,1%	0,000002	0,1%
Didaktické schopnosti (3., 5.roč.)	0,000323	0,1%	0,000004	0,1%
Pedagogicko-psych. charakteristiky (3., 5. roč.)	6,53E-11	0,1%	0,00000001	0,1%

Z výše uvedeného je patrné, že pokud žáci 5. ročníků hodnotí své třídní učitele, je jejich hodnocení více vzdáleno představě o „ideálním“ učiteli, než je tomu u žáků 3. ročníků. Tento fakt je obzvlášť markantní v oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik a dále v oblasti osobnostních vlastností učitele. Z hodnot p-value, které jsme získali při výpočtu F-testu, plyne, že v obou případech (v oblasti osobnostních vlastností a pedagogicko-psychologických charakteristik) byla prokázána velmi vysoká statisticky významná odlišnost v rozptylu názorů žáků 5. ročníků na hodnocení třídního učitele a hodnocení „ideálního“ učitele, a to na 0,1% hladině statistické významnosti. Větší neshoda názorů mezi žáky na hodnocení osobnostních vlastností a pedagogicko-psychologických charakteristik třídních učitelů mohla být způsobena individuální zkušeností každého žáka s daným třídním učitelem. Tato individuální zkušenost se pak promítá do žákova subjektivního hodnocení učitele. Žáci, kteří mají pocit křivdy či nespravedlnosti, na kterou jsou v tomto věku obzvlášť citliví, mohou hodnotit třídního učitele poměrně negativně. Nejlépe dopadlo u žáků 5. ročníků hodnocení třídních učitelů v porovnání s hodnocením

jejich „ideálu“ v oblasti didaktických schopností (je zde nejmenší rozdíl aritmetických průměrů v porovnání s ostatními oblastmi). Realizovaný F-test pak ukázal, že v této oblasti nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků na hodnocení třídních učitelů a „ideálu“. O této skutečnosti může svědčit fakt zmíněný Ptáčkem, Kuželovou (2013, s. 42), že učitel již přestává být pro žáky pozdního středního dětství morální autoritou a stává se spíše zdrojem informací.

Žáci 3. ročníků hodnotili nejhůře třídní učitele v oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické. Z hodnot p-value, získaných z realizovaného F-testu, je zřejmé, že existuje statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků na hodnocení didaktických schopností třídních učitelů a „ideálního“ učitele, a to na 1% hladině statistické významnosti. V případě hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik třídních učitelů a „ideálního“ učitele byl zaznamenán statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků dokonce na velmi vysoké 0,1% hladině statistické významnosti. Ze zjištěných výsledků plyne, že třídní učitelé předávají informace či zkušenosti jiným způsobem, než by si žáci 3. ročníků představovali. Větší neshoda v názorech žáků v oblasti hodnocení pedagogicko-psychologických charakteristik třídních učitelů mohla být způsobena opět individuálními zkušenostmi žáků (ať pozitivními či negativními) s daným třídním učitelem, které se promítly do subjektivního hodnocení učitele žákem. U kritéria osobnostních vlastností byl zaznamenán nejmenší rozdíl mezi aritmetickými průměry výsledků hodnocení třídních učitelů a hodnocením „ideálního“ učitele. Provedený F-test ukázal, že neexistuje statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků na hodnocení osobnostních vlastností třídních učitelů a „ideálního“ učitele, ani dvouvýběrový t-test nepotvrdil existenci statisticky významného rozdílu, což znamená, že se třídní učitelé žáků 3. ročníku v této oblasti téměř přiblížili jejich „ideálu“.

Do společného hodnocení žáků 3. a 5. ročníků se promítla větší kritičnost žáků 5. ročníků vůči třídním učitelům, a to hlavně u kritérií osobnostních vlastností a pedagogicko-psychologických charakteristik. F-test prokázal u obou kritérií existenci velmi vysoké statisticky významné rozdílnosti v rozptylu názorů žáků na hodnocení třídních učitelů a na hodnocení „ideálního“ učitele, a to na 0,1% hladině statistické významnosti.



## 6.2 SOUHRNNÉ VÝSLEDKY – „IDEÁLNÍ“ UČITEL OČIMA ŽÁKŮ 3. A 5. ROČNÍKŮ

Souhrnný graf aritmetických průměrů všech kritérií hodnocení „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků a žáky 5. ročníků nalezneme na straně 58, proto zde uvedeme pouze tabulku souhrnných výsledků F-testu a t-testu.

Tabulka 10 – Přehled výsledků F-testu a t-testu (hodnocení „ideálu“ žáky 3. a 5. ročníků)

	<b>F-test – p-value</b>	<b>Hladina stat. významnosti</b>	<b>t-test – p-value</b>	<b>Hladina stat. významnosti</b>
Osobnostní vlastnosti (3., 5.roč)	0,006406	1%	0,0033772	0,1%
Didaktické schopnosti (3., 5. roč.)	0,109731	neexistuje stat.významný rozdíl	0,2445485	neexistuje stat.významný rozdíl
Pedagogicko-psych. charakteristiky (3., 5. roč.)	0,000877	0,1%	0,00000002	0,1%

O rozdílu „ideálu“ učitele podle věku žáků konstatuje Keilhacker (1967; in Fišer, Volný, 1972, s. 79), že „každý věk vidí učitele jinak, přinejmenším klade důraz na jinou vlastnost“. Představa „ideálního“ učitele žáků 3.ročníků a žáků 5. ročníků se nejvíce shoduje v oblasti didaktických schopností (kde nalezneme nejmenší rozdíl aritmetických průměrů). Hodnota p-value provedeného F-testu ukazuje, že nebyl v této oblasti hodnocení „ideálního“ učitele prokázán statisticky významný rozdíl v rozptylu názorů žáků, ani t-test neukázal, že by zde existoval statisticky významný rozdíl v názorech žáků. Velká shoda v názorech žáků v oblasti didaktických schopností učitele může být způsobena současným životním stylem. Již od mala jsou děti zahrnovány velkým množstvím materiálních věcí. Kvůli nedostatku času jim rodiče půjčují na zabavení mobilní telefony či tablety, místo toho, aby se jim věnovali sami. Není pak divu, že oceňují nadšeného učitele, který na ně působí celou svojí osobností a nejméně kladně hodnotí používání nejrůznějších materiálů a pomůcek při vyučování. U kritéria osobnostních vlastností se již v názorech žáků na hodnocení „ideálního“ učitele objevil větší rozdíl, než tomu je u hodnocení didaktických schopností. Z hodnoty p-value F-tetsu vidíme, že byla prokázána statisticky významná rozdílnost v rozptylu názorů žáků na hodnocení osobnostních vlastností „ideálního“ učitele, a to na 1% hladině statistické významnosti. Nejmarkantnější rozdíl ve shodě názorů žáků 3. a 5. ročníků na hodnocení „ideálního“ učitele je u kritéria pedagogicko-psychologických charakteristik. Zde výsledek F-testu prokázal dokonce velmi vysoce statisticky významnou rozdílnost

v názorech žáků, a to na 0,1% hladině statistické významnosti. Tento výsledek svědčí o rozdílných postojích žáků odpovídajících jejich věku a psychickému vývoji. Z tabulek aritmetických průměrů a směrodatných odchylek jednotlivých položek dotazníku uvedených v příloze vyplynulo, že žáci 3. ročníků se jednomyslně shodli na názoru, že „ideální“ učitel by se k nim měl chovat přátelsky, měl by mít radost z jejich úspěchů. Dále by se měl při vyučovacích hodinách často usmívat, vytvářet přátelskou atmosféru, učivo vysvětlovat jasně a srozumitelně a být spravedlivý. K podobným výsledkům došla ve svém výzkumu M. Benová, kde žáci 3. tříd požadovali po učiteli, aby byl hodný, upřímný, spravedlivý, měl rád děti a dobře vykládal učivo. Žáci 5. ročníků si jednohlasně přejí, aby byl učitel při hodnocení jejich výkonů vždy spravedlivý, nikoho nezesměšňoval a nedělal podrazy. Dále si přejí, aby je učitel hodně naučil, nevyučoval nudně, rozuměl legraci a dokázal vždy přiznat svoji chybu.

Ze zjednodušeného srovnání výsledků hodnocení „ideálního“ učitele žáky prvního stupně základní školy s výsledky dlouholetého výzkumu V. Holečka vyplynulo, že z vlastností, jež charakterizují osobnost „ideálního“ učitele je u žáků prvního stupně základní školy na 1. místě položka „je vždy spravedlivý“. Tato položka se ve výsledcích V. Holečka vyskytuje na 2. místě a obecně je nejčastěji uváděnou vlastností, která figuruje na předních příčkách výsledků výzkumů zabývajících se tematikou „ideálního“ či úspěšného učitele. Na 1. místě výsledků osobnostních vlastností V. Holečka se nachází položka „chodí vždy dobře upravený“, která se u žáků prvního stupně základní školy umístila až na 4. místě. (Sám autor dlouholetého výzkumu k této položce dodává, že „nerozhoduje o úspěšnosti, neboť takto kladně byli v jiném výzkumu hodnoceni i učitelé neúspěšní“ (Holeček, 2014. s.102)). Na 2. místě se u žáků prvního stupně základní školy objevila položka „dokáže vždy přiznat svou chybu“, kdežto u výsledků V. Holečka se nachází až na 6. místě. Ostatní položky u osobnostních vlastností se v porovnání s výzkumem V. Holečka umístily obdobně, čímž se shodují s jeho zjištěními, a to, že si žáci v současné době začínají vybírat za úspěšného učitele toho, pro koho příliš neplatí charakteristika „je důsledný a přiměřeně náročný“, a naopak, že žáci více kladně hodnotí, pokud je učitel „rozhodný a s přehledem řeší konfliktní situace. Zdá se, že žákům, jež se podíleli na výzkumu, co by respondenti, tolik nezáleží na vzhledu a upravenosti učitele, jako na kvalitě jeho osobnosti, kdy preferují spravedlivé, čestné, lidské a rozhodné jednání.

Při porovnávání pořadí výsledků hodnocení v oblasti didaktických schopností jsme zaznamenali výrazný rozdíl u položky „učitel vyučuje své předměty s nadšením“, jež

nalezneme na 1. místě u žáků prvního stupně základní školy, zatímco ve výsledcích výzkumu V. Holečka ji nalezneme až na 5. místě. Tento výsledek je zřejmě dán věkem respondentů. (U dětí mladšího školního věku většinou platí rovnice – „nadšený učitel = nadšený žák“, což už tolik neplatí u žáků středních škol.) Ostatní položky se nijak výrazně ve svém pořadí neliší. Z výsledků našeho výzkumu můžeme potvrdit závěry V. Holečka, že současní žáci nevyžadují na učiteli, aby „měl ve třídě dobrou kázeň klid a pořádek“, tak jak tomu bylo v dobách minulých (v 90. letech tato položka figurovala na 2. místě v pořadí výsledků výzkumu V. Holečka, po roce 2010 sestoupila na 4. místo, patrně pod vlivem procesu demokratizace a neoliberalismu, jak uvádí sám autor). Na posledních místech se shodně nacházejí položky „užívá nejrůznější materiály, pomůcky, které má vždy pečlivě připravené. Holeček (2014, s. 103) k tomu konstatuje, že *„žijeme v přetechnizované době, kdy jsou děti již od útlého dětství obklopené technikou ve svých domovech, a tak dříve ve školách populární „audiovizuální pomůcky“ na děti již tolik nezabírají. Mnohem důležitější, než technika je tedy působení osobnosti samotného učitele.“*

V oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik je pro žáky prvního stupně základní školy nejdůležitější, že učitel „nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy“. Tato položka se nachází ve výsledcích výzkumu V. Holečka na 5. místě. Rozdíl ve výsledcích může být způsoben tím, že žáci prvního stupně základní školy mají většinou až do 5. třídy stálého třídního učitele. Z toho důvodu nemají tolik zkušeností s rozdílnými osobnostmi učitelů jako studenti střeňích škol. Velice tedy záleží na osobnosti třídního učitele žáků prvního stupně základní školy, neboť bude-li se projevovat negativně v určité oblasti, budou žáci na tento projev citliví a zákonitě si budou představovat „ideálního“ učitele, který takovou „vadu“ nemá. Rovněž tento požadavek žáků vypovídá o jejich potřebě, aby je učitel přijímal jako rovnocenné partnery a nepodceňoval je. Na dalších dvou místech nalezneme položky (podobně jako u výsledků V. Holečka) „oslovuje nás křestním jménem“ a „má radost z našich úspěchů“, což vypovídá o tom, že žáci si přejí, aby je učitel přijímal (podobně jako rodič), záleží jim na vztahu s ním. Na posledním místě (u V. Holečka na předposledním místě) skončilo tvrzení „chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky“, což je poměrně překvapivé. Holeček (2014, s. 103) k tomuto dodává, že *„žák totiž ve třídě velmi citlivě vnímá vztah učitele k ostatním spolužákům a zřejmě je to i pro úspěšného učitele velmi těžké ukryt své sympatie č antipatie (nicméně „je mu odpuštěno“).*

### 6.3 VYHODNOCENÍ PRAVDIVOSTI TVRZENÍ

Tvrzení 1: Mezi 3. a 5. ročníkem budou ve všech třech sledovaných kritériích (osobnostních, didaktických a pedagogicko-psychologických) hodnocení „ideálního“ učitele měřeného dotazníkem „Hodnocení ideálního učitele žákem“ statisticky významné rozdíly.

Pravdivost tohoto tvrzení se nepotvrdila, jelikož statisticky významné rozdíly byly prokázány jen u hodnocení osobnostních vlastností a pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele, nikoliv u hodnocení didaktických schopností.

Tvrzení 2: Shoda hodnocení třídního učitele žákem s hodnocením „ideálního“ učitele žákem bude s přibývajícím věkem žáků klesat.

Pravdivost tohoto tvrzení se potvrdila pouze částečně, jelikož u žáků 5. ročníků byl prokázán statisticky významný rozdíl v hodnocení třídních učitelů a „ideálního“ učitele ve všech kritériích hodnocení, zatímco u žáků 3. ročníků byl potvrzen statisticky významný rozdíl pouze u dvou kritérií hodnocení, a to u didaktických schopností a pedagogicko-psychologických charakteristik.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na „ideálního“ učitele z pohledu žáků prvního stupně základní školy. Pro výzkumné šetření byli zvoleni žáci 3. a 5. ročníků, jelikož jsou již mezi nimi znatelné rozdíly ve všech oblastech sledovaných vývojovou psychologií. V kontextu výše uvedeného nás zajímalo, zda se prokážou statisticky významné rozdíly mezi hodnocením „ideálního“ učitele žáky 3. ročníku a žáky 5. ročníků. Dále jsme se zabývali komparací hodnocení třídních učitelů žáky 3. a 5. ročníků s hodnocením „ideálního“ učitele dle představ žáků. Hodnoceny byly vždy tři kritéria – osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky.

Ve výzkumném šetření vypovídalo celkem 114 žáků (60 žáků 3. ročníku a 54 žáků 5. ročníku). Pro sběr dat byl zvolen lehce modifikovaný dotazník, jež vycházel z dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ od V. Holečka, který byl sestaven na základě australské posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality).

Výsledky realizovaného výzkumu přinesly zjištění, že žáci 5. ročníků hodnotili své třídní učitele kritičtěji, než žáci 3. ročníků, a to ve všech sledovaných kritériích – osobnostních vlastnostech, didaktických schopnostech a pedagogicko-psychologických charakteristikách. Obzvláště markantně se tato skutečnost projevila v oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik a osobnostních vlastností. Zde byl také prokázán větší rozptyl v názorech žáků na hodnocení třídních učitelů, což je zřejmě způsobeno individuálními zkušenostmi jednotlivých žáků s daným třídním učitelem, které se následně promítly do žákova subjektivního hodnocení posuzovaného učitele. Větší kritičnost žáků 5. ročníků vůči třídním učitelům může být rovněž dána jejich postupným vymezováním se vůči autoritám a přehodnocováním jejich vlivu. Takové kritičnosti nejsou ještě žáci 3. ročníků schopni. Největší rozdíly v hodnocení třídních učitelů a „ideálního“ učitele žáky 3. ročníků byly zaznamenány v oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik.

Představa žáků 3. a 5. ročníků o „ideálním“ učiteli se nejvíce shoduje v oblasti didaktických schopností. Rozdílně si představují žáci „ideálního“ učitele v oblastech osobnostních vlastností a pedagogicko-psychologických charakteristik. Tento výsledek svědčí o odlišných potřebách žáků odpovídajících jejich věku a psychickému vývoji. „Ideální“ učitel by se měl k žákům 3. ročníků chovat přátelsky, měl by mít radost z jejich úspěchů. Dále by se měl při vyučovacích hodinách často usmívat, vytvářet přátelskou atmosféru, učivo vysvětlovat jasně, srozumitelně a být spravedlivý. Na rozdíl od žáků 3.

ročníků si žáci 5. ročníků nejvíce přejí, aby byl učitel při hodnocení jejich výkonů vždy spravedlivý, nikoho nezesměšňoval, nedělal podrazy, hodně je naučil, nevyučoval nudně, rozuměl legraci a dokázal vždy přiznat svoji chybu.

Srovnání výsledků výzkumu s výsledky dlouholetého výzkumu V. Holečka přineslo zajímavé zjištění, a to v oblasti osobnostních vlastností učitele, kdy žáci 3. a 5. ročníků základní školy hodnotili méně kladně tvrzení „chodí vždy dobře upravený“, které se ve výsledcích V. Holečka nachází na prvním místě. Ukázalo se, že je pro ně důležitější, aby byl učitel „při hodnocení jejich výkonu vždy spravedlivý“ a také „uměl přiznat svoji chybu“. Dále z výzkumu vyplynulo, že žáci 3. a 5. ročníků základní školy požadují učitele, který vyučuje s nadšením, což se vzhledem k věku respondentů nepotvrdilo u výsledků výzkumu V. Holečka. Rovněž v oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik byl zaznamenán rozdíl u položky „nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy“. Žáci 3. a 5. ročníků základní školy považují tuto charakteristiku u „ideálního“ učitele za nejdůležitější na rozdíl od žáků středních škol. Ostatní položky se v porovnání s výsledky výzkumu V. Holečka umístily obdobně, čímž se shodují s jeho zjištěními, že si žáci v současné době začínají vybírat za úspěšného („ideálního“) učitele toho, pro koho příliš neplatí charakteristika „je důsledný a přiměřeně náročný“, a naopak, že žáci více kladně hodnotí, pokud je učitel „rozhodný a s přehledem řeší konfliktní situace“. Také současní žáci nevyžadují na učiteli, aby „měl ve třídě dobrou kázeň klid a pořádek“, oproti dobám minulým (v 90. letech byla tato položka na druhém místě, což udivovalo zahraniční výzkumníky, jelikož jejich žáci spíše požadovali volnost, svobodu a samostatnost (Holeček, 2014, s. 102)).

Vztah žáků s učiteli má do jisté míry „symbiotický ráz“. Obě strany tohoto vztahu na sebe působí a vzájemně se ovlivňují, proto osobní příklad a vliv učitelovy osobnosti jsou nenahraditelné. Učitelé by si měli uvědomit, že jejich působení na žáky má často formativní, dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj jejich osobnosti, prožívání a chování (Kohoutek, 2009). Z tohoto důvodu by měli často používat sebereflexi (např. pomocí dotazníku „Hodnocení učitele žákem“). Je totiž třeba, aby si uvědomili, kde jsou jejich silné a slabé stránky, co mohou změnit ve svém jednání, co mohou učinit proto, aby jim i žákům bylo společně dobře. Jednou z možností, jak mohou zjistit, co by měli změnit v jejich přístupu k žákům, je získávání zpětné vazby přímo od nich. Zpětná vazba od žáků může být velice cenná, ať již z důvodu, že žáci mohou mít pocit, že na jejich názorech záleží, a že mohou ve škole také něco ovlivnit, tak proto, že se učitelé dozví informace, které by jinak neobdrželi.

## RESUMÉ

V současnosti se často hovoří o úspěšném nebo efektivním učiteli v souvislosti se snahou vytvořit profesní standard kvality učitele. Jedná se o rámec žádoucích kompetencí, kterými by měl úspěšný učitel disponovat. Důležitý je ovšem nejen pohled odborníků, ale také těch, kteří jsou s učiteli téměř denně v přímém kontaktu.

V diplomové práci, která je tvořena teoretickou a praktickou částí, je předkládán obraz „ideálního“ učitele z pohledu žáků třetích a pátých ročníků.

Teoretická část se věnuje charakteristice osobnosti učitele, typologii učitelovy osobnosti, rolí současného učitele a také profesním kompetencím, které by měl učitel získávat a rozvíjet po celou dobu své profesní dráhy. Zmíněné jsou zde rovněž charakteristiky „ideálního“ učitele zjištěné z výzkumů zabývajících se hodnocením učitele z pohledu žáků. Závěr teoretické části tvoří psychické a sociální charakteristiky dětí mladšího školního věku, tj. žáků, kteří byli zařazeni do výzkumu.

Praktická část se zabývá popisem jednotlivých kroků samotného výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi představou „ideálního“ učitele žáků třetích ročníků a žáků pátých ročníků. Dále bylo předmětem zájmu zjišťování statisticky významných rozdílů mezi hodnoceními jednotlivých třídních učitelů a hodnocením „ideálního“ učitele dané třídy. Poslední kapitola praktické části byla věnována komparaci požadavků současných žáků na osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky „ideálního“ učitele s požadavky žáků zjištěnými před téměř třiceti lety. Byly diagnostikovány zajímavé rozdíly.

## RESUME

Nowadays, there is a often talk of successfull or effective teacher in connection to an effort to create professional standard of teacher's quality. This is a framework of desirable competencies that a successful teacher should have. Not only the view of professionals is important but also of those, who are with teachers almost in daily direct contact.

The diploma thesis, which consists of a theoretical and practical part, presents the image of an "ideal" teacher from the perspective of pupils attending third and fifth classes of primary school.

Theoretical part describes characteristics of the teacher's personality, typology of the teacher's personality, the role of the current teacher and also professional competencies, which should the teacher get and develop throughout his career. There are also mentioned the characteristics of "ideal" teacher found out in research concerning teacher's evaluation from the perspective of pupils. The conclusion of the theoretical part form the psychological and social characteristics of children of younger school age.

Practical part describes parcial steps of the research itself, where there was a goal to find out whether there are statistically significant differences between the idea of "ideal" teacher for third class pupils and for fifth class pupils. Another subject of interest was to determine statistically significant differences between the evaluations of individual class teachers and the evaluation of the "ideal" teacher of the individual class and compare the requirements of current pupils for personality traits, didactic skills and pedagogical-psychological characteristics of the "ideal" teacher with the requirements of pupils found thirty years ago.



**SEZNAM LITERATURY**

- ANDRYSOVÁ, P. *Kompetenční modely učitelského vzdělání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5391-0
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983
- BLATNÝ, M. *Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie*. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*, (s. 105–136). Praha: Grada, 2010. ISBN 80-8617-403-4.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno 1999. ISBN 80-85615-95-9
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FAJKUS, B. *Filosofie a metodologie vědy*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1304-0
- FIŠER, J., VOLNÝ, J. *Osobnost učitele a učení*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. ISBN 60-024-71
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- GÖBELOVÁ, T. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: PdF OU, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3
- GÖBELOVÁ, T., SEBEROVÁ, A. *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava: PdF OU, 2012. ISBN 978-807464197-8
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
- JUKLOVÁ, K., *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9
- KOMENSKÝ, J. A., VÁŇOVÁ, R., ed. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola (sdružení), 2004. ISBN 80-903397-1-9

- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. WUBBELS, T. *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8
- LANGMAIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- LAZAROVÁ, B. *O práci zkušených učitelů*, Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6
- MIŇHOVÁ, J. TRPIŠOVSKÁ, D. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Ostravská univerzita, 1990. ISBN: 80-7044-019-8
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 978-80-85603-34-7
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- PUGNEROVÁ, M. *Psychologie*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8
- SALBOT, V., PAŠKOVÁ, L. *Psychológia osbnosti pre učiteľov*. Banská Bystrica 2013. ISBN 978-80-557-0505-7
- THOROVÁ, K., *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. ISBN 978-80-247-1734-0
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. ISBN 978-80-905109-3-7

VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H+H, 2000. ISBN 80-86022-79

### INTERNETOVÉ ZDROJE

DOBROVSKÁ, D. „*Dobrý učitel“ technických předmětů z pohledu studentů ČVUT v Praze*. In: csvs.cz [online]. 1.2. 2006 [cit. 10. 5. 2020]. Dostupné na www:< [https:// www .csvs .cz /wp-content/uploads/2019/01/02-2006-2-dobry-ucitel.pdf](https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/02-2006-2-dobry-ucitel.pdf)>

HRUBÁ, J. *Jak by měla vypadat ideální škola a učitel*. In: ceskaskola.cz [online]. 2010 [cit. 14. 5. 2020]. Dostupné na www:<<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/7707/JAK-BY-MELA-VYPADAT-IDEALNI-SKOLA-A-UCITEL.html/>>

KOHOUTEK, R. *Osobnost učitele a učitelky*. In: rudolfkohoutekblog.cz [online]. 4. 11. 2009 [cit. 10. 4. 2020]. Dostupné na www:< [http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie -osobnosti-ucitele-a-vychovatele](http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele)>

KOHOUTEK, R. *Pozornost člověka a její poznávání*. In: rudolfkohoutekblog.cz [online]. 6. 12. 2008 [cit. 19. 4. 2020] Dostupné na www:< <http://rudolfkohoutek.blog.cz/en/0812/pozornost-a-jeji-zavady-a-poruchy>>

KOHOUTEK, R. *Dospělost a její vývoj*. In: rudolfkohoutekblog.cz [online]. 6. 12. 2008 [cit. 11. 5. 2020] Dostupné na www:< <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404>>

KŘEMÉNKOVÁ, L., NOVOTNÝ, S. *Profil motivační struktury učitele*. In: researchgate.net [online]. 1.1. 2010 [cit. 10. 3.2020]. Dostupné na www:<[https://www.researchgate.net /publication/215826371 Profil motivacni struktury ucitele](https://www.researchgate.net/publication/215826371_Profil_motivacni_struktury_ucitele)>

LABUSOVÁ, E. *Mladší školní věk*. In: evalabusova.cz [online]. 2016 [cit. 27. 5. 2020]. Dostupné na www: <<http://www.evalabusova.cz/vyvoj/mladsi.php>>

NÝVLTOVÁ, V. *Psychologie učení*. In: kuhv.vscht.cz [online]. 2015 [cit. 10. 3.2020]. Dostupné na www: <[https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/ Psychologie%20u% C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected](https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Psychologie%20u%20C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected)>

RYCHTECKÝ, A. *Učitel tělesné výchovy*.[https://ftvs.cuni.cz/FTVS-499-version1-kap7\\_str100\\_113.pdf](https://ftvs.cuni.cz/FTVS-499-version1-kap7_str100_113.pdf)

PTÁČEK, R., KUŘELOVÁ, H. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. In: knihovnar.cz [online]. 2013 [cit. 17. 6. 2020]. Dostupné na www: <<http://www.knihovnar.cz/online-katalog/vyvojova-psychologie-pro-socialni-praci/>>

SVOJANOVSKÝ, P., ŠVEC, V., *Sebereflexe jako pomocník učitele*. [online]. 2014 [cit. 17. 3. 2020]. Dostupné na www:

<file:///C:/Users/136/Downloads/Sebereflexe%20jako%20pomocn%C3%ADk%20u%C4%8Ditele%20%20Mgr.%20Petr%20Svojanovsk%C3%BD,%20prof.%20PhDr.%20Vlastimil%20%C5%A0vec,%20CSc..pdf>

TOMŠIK, R. *Motívy voľby učiteľského povolania*. In: Paidagogos.cz [online].

[Aktualizované: 2017-08-1], [cit. 3. 3. 2020]. Dostupné na www:

<http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=5>

ZIELENIECOVÁ, P., *Pedagogika I.*, In: cuni.cz [online]. 2014, MFF UK [cit. 3. 3. 2020].

Dostupné na www: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2014%20ZS/6-Role-ucitele.-Ucitelska-profese.-Autorita-u%C4%8Ditele.pdf>

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Obrázek 1 – Eysenckovo schéma čtyř osobnostních typů.....	14
Obrázek 2 – Pavlovovy typy centrální nervové činnosti.....	14
Tabulka č. 1 – Průměrné pořadí kladných vlastností učitele dle žáků 3. a 5. tříd.....	38
Tabulka č. 2 – Průměrné pořadí záporných vlastností učitele dle žáků 3. a 5. tříd.....	38
Tabulka 3 – Výsledky osobnostních vlastností učitele (V. Holeček).....	62
Tabulka 4 – Výsledky osobnostních vlastností „ideálního“ učitele.....	62
Tabulka 5 – Výsledky didaktických schopností a dovedností učitele (V. Holeček).....	63
Tabulka 6 – Výsledky didaktických schopností a dovedností „ideálního“ učitele.....	63
Tabulka 7 – Výsledky pedagogicko-psychologických charakteristik učitele (V. Holeček).....	64
Tabulka 8 – Výsledky pedagogicko-psychologických charakteristik „ideálního“ učitele.....	65
Tabulka 9 – Přehled výsledků F-testu a t-testu (třídní učitelé vs. „ideál“).....	67
Tabulka 10 – Přehled výsledků F-testu a t-testu (hodnocení „ideálu“ žáky 3. a 5. ročníků).....	69
Graf č.1 – Rozdělení jednotlivých respondentů podle tříd.....	49
Graf č. 2 – Hodnocení osobnostních vlastností učitele.....	52
Graf č. 3 – Hodnocení didaktických schopností učitele.....	54
Graf č. 4 – Pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele.....	56
Graf č. 5 – „Ideální“ učitel očima žáků 3. a 5. ročníků.....	59
Graf č.6 – Souhrnné výsledky – třídní učitel vs. „ideál“.....	66

## PŘÍLOHY

**HODNOCENÍ TŘÍDNÍHO UČITELE ŽÁKEM**

Jméno třídního učitele.....

Škola.....Třída.....Datum.....  
....

**Instrukce:** Milý žáku, milá žákyně, nejdříve si pečlivě přečti všechny věty v dotazníku. Poté si vybav vaši paní učitelku/pana učitele a vrať se k větám. Každou větu ohodnotíš čísly od 1 do 4, s tím, že číslo **1** vyjadřuje tvůj **naprostý souhlas** a naopak číslo **4** vyjadřuje tvůj **naprostý nesouhlas**:

SOUHLAS		NESOUHLAS	
1	2	3	4
nejvíce výstižné	dosti výstižné	málo výstižné	nejméně výstižné

Svoji odpověď napiš vždy za danou větu (na tečky). Pokud se spleteš nebo si odpověď rozmyslíš, přeškrtni napsané číslo a to, co platí, napiš vedle přeškrtnutého čísla.

**Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázku.**

- 1) Učitel/ka vyučuje své předměty s nadšením. ....
- 2) Neučí nudně, rozumí legraci. ....
- 3) Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky. ....
- 4) Učitel/ka vysvětluje učivo jasně a srozumitelně .....
- 5) K výuce užívá nejrůznější pomůcky, které má pečlivě připravené. ....
- 6) Dokáže nás toho hodně naučit. ....
- 7) Vybízí nás, abychom se dotazovali, otázky důkladně zodpovídá. ....
- 8) Učitel/ka se k nám chová přátelsky. ....
- 9) Když ho/ji požádáme o radu, udělá si na nás vždy čas. ....
- 10) Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“. ....
- 11) Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené a neoblíbené žáky. ....

- 
- 12) Je velmi klidný/á a trpělivý/á, umí se vždy dobře ovládat. ....
  - 13) S přehledem řeší naše případné neshody, je rozhodný/á. ....
  - 14) Chodí vždy dobře upravený/á. ....
  - 15) Oslovuje nás křestním jménem .....
  - 16) Mluví nahlas, srozumitelně, nepoužívá sprostá slova. ....
  - 17) Dokáže vždy přiznat svou chybu. ....
  - 18) Při vyučování si ve třídě udržuje klid a pořádek. ....
  - 19) Je důsledný/á (co řekne, to dodrží) a přiměřeně náročný/á. ....
  - 20) Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý/á. ....
  - 21) Užívá více pochval než trestů. ....
  - 22) Má radost z našich úspěchů. ....
  - 23) Při hodinách se často usmívá, je nám s ní/m příjemně .....

**Pokud chceš můžeš napsat další typické vlastnosti tvého učitele/učitelky:**

## IDEÁLNÍ UČITEL/KA

Škola.....Třída.....Datum.....  
...

**Instrukce:** Milý žáku, milá žákyně, představ si **ideálního učitele/učitelku** (koho by sis přál/a, aby Tě vyučoval). Poté si pečlivě přečti všechny věty v dotazníku. Každou větu ohodnotíš čísly od 1 do 4, s tím, že číslo **1** vyjadřuje tvůj **naprostý souhlas** a naopak číslo **4** vyjadřuje tvůj **naprostý nesouhlas**:

SOUHLAS		NESOUHLAS	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
nejvíce výstižné	dosti výstižné	málo výstižné	nejméně výstižné

Svoji odpověď napiš vždy za danou větu (na tečky). Pokud se spleteš nebo si odpověď rozmyslíš, přeškrtni napsané číslo a to, co platí, napiš vedle přeškrtnutého čísla.

**Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázku.**

- 1) Učitel/ka vyučuje své předměty s nadšením. ....
- 2) Neučí nudně, má smysl pro humor. ....
- 3) Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky. ....
- 4) Učitel/ka vysvětluje učivo jasně a srozumitelně. ....
- 5) K výuce užívá nejrůznější pomůcky, které má pečlivě připravené. ....
- 6) Dokáže nás toho hodně naučit. ....
- 7) Vybízí nás, abychom se dotazovali, otázky důkladně zodpovídá. ....
- 8) Učitel/ka se k nám chová přátelsky. ....
- 9) Když ho/ji požádáme o radu, udělá si na nás vždy čas. ....
- 10) Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“. ....
- 11) Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené a neoblíbené žáky. ....
- 12) Je velmi klidný/á a trpělivý/á, umí se vždy dobře ovládat. ....
- 13) S přehledem řeší naše případné neshody, je rozhodný/á. ....



- 
- 14) Chodí vždy dobře upravený/á. ....
  - 15) Oslovuje nás křestním jménem. ....
  - 16) Mluví, nahlas, srozumitelně, nepoužívá sprostá slova. ....
  - 17) Dokáže vždy přiznat svou chybu. ....
  - 18) Při vyučování si ve třídě udržuje klid a pořádek. ....
  - 19) Je důsledný/á (co řekne, to dodrží) a přiměřeně náročný/á. ....
  - 20) Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý/á. ....
  - 21) Užívá více pochval než trestů. ....
  - 22) Má radost z našich úspěchů. ....
  - 23) Při hodinách se často usmívá, je nám s ní/m příjemně.....

**Pokud chceš můžeš napsat další vlastnosti, které by měl mít tvůj vysněný (ideální) učitel/učitelka:**

<b>Hodnocení ideálního učitele – 3. ročníky</b>		
Číslo tvrzení	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
8	1,00	0,00
22	1,00	0,00
4	1,02	0,13
23	1,02	0,13
20	1,03	0,18
13	1,03	0,18
15	1,03	0,18
16	1,03	0,26
17	1,05	0,22
18	1,05	0,22
21	1,05	0,22
10	1,03	0,18
1	1,08	0,28
14	1,10	0,30
6	1,12	0,32
12	1,15	0,36
9	1,15	0,36
2	1,23	0,46
7	1,25	0,50
11	1,25	0,54
19	1,27	0,60
3	1,45	0,76
5	1,65	0,81

	Osobnostní vlastnosti
	Didaktické schopnosti
	Pedagogicko-psychologické charakteristiky

<b>Hodnocení ideálního učitele – 5. ročníky</b>		
Číslo tvrzení	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
20	1,00	0,00
10	1,00	0,00
6	1,04	0,19
17	1,04	0,19
2	1,04	0,19
11	1,07	0,26
1	1,07	0,26
14	1,09	0,29
18	1,11	0,31
15	1,13	0,33
13	1,15	0,36
16	1,15	0,36
8	1,19	0,39
4	1,22	0,42
9	1,35	0,48
21	1,35	0,48
19	1,41	0,49
12	1,41	0,49
3	1,41	0,53
23	1,44	0,54
22	1,56	0,54
5	1,74	0,80
7	1,78	0,83

	Osobnostní vlastnosti
	Didaktické schopnosti
	Pedagogicko-psychologické charakteristiky







