

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

Brno 2012

Bc. Veronika Kovaříková

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Ideální učitel očima žáků kvarty
Diplomová práce

Brno 2012

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr Jan Mareš, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Veronika Kovaříková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Janu Marešovi, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky a čas, který mi při konzultacích věnoval.

Anotace

Diplomová práce přináší informace o tom, jak si žáci kvarty víceletého gymnázia představují svého ideálního učitele. Cílem práce je na základě obsahové analýzy písemných výpovědí studentů vykreslit ideál pedagoga se všemi jeho charakterovými vlastnostmi, pedagogickými dovednostmi a specifickými osobnostními rysy.

Klíčová slova

Ideální učitel, osobnost učitele, autorita, učitelská profese, klíčové kompetence, pedagogická dovednost, žák, pubescence, interakce se žáky, výzkum

KOVAŘÍKOVÁ, V. *Ideální učitel očima žáků kvarty : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie, 2012. Vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Annotation

This diploma work describes and analyzes student's opinion on how the ideal teacher look like. Information is provided based on the written questionnaire accomplished by the students of the fourth year of grammar school. The profile of an ideal teacher is built on personal characteristics, pedagogical skills and specific individual features.

Key words

Ideal teacher, personality of the teacher, authority, teaching profession, key competencies, pedagogic skills, student, teenager, interaction with students, students demands, research.

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část.....	3
1 Co dělá učitele ideálním učitelem?	3
1.1 Osobnost učitele	3
1.1.1 Typologie učitelovy osobnosti	6
1.1.1.1 Caselmannova typologie osobnosti.....	7
1.1.1.2 Döringova typologie.....	9
1.1.1.3 Vorwickelova typologie	10
1.1.1.4 Lewinova typologie.....	11
1.1.2 Autorita učitele	14
1.1.3 Autorita a její typologie.....	14
1.1.3.1 Pedagog jakožto autorita	16
1.1.4 Požadavky na profesi učitele.....	17
1.1.4.1 Kompetence učitele	19
1.1.4.2 Standard učitele	20
2 Co ovlivňuje vnímání učitele žáky kvarty?	25
2.1 Pubescence	25
2.2 Psychologické charakteristiky pubescence	26
2.3 Vývojové problémy pubescentů.....	28
2.4 Vztah učitel – žák v období pubescence	31
3 Realizované výzkumy	34
EMPIRICKÁ ČÁST.....	41
1 Cíl výzkumu	41
2 Design a metodologie výzkumu.....	42
2.1 Výzkumný problém.....	42
2.2 Výzkumný design.....	42
2.3 Výzkumné otázky.....	42
2.4 Volba výzkumného vzorku	44
2.5 Technika sběru dat a vstup do terénu	44
2.6 Analýza získaných dat.....	45
3 Výsledky výzkumu.....	46
3.1 Formální analýza	46
3.2 Kategorie obsahové analýzy.....	47
3.2.1 Existence ideálního učitele	47
3.2.2 Věk, pohlaví a vzhled.....	47
3.2.3 Osobnostní vlastnosti	48
3.2.4 Pedagogické schopnosti	52
3.2.5 Vztah s žáky	55
3.3 Obraz ideálního učitele.....	57
Diskuze.....	59
Závěr.....	63
Resumé.....	65

Úvod

V diplomové práci, která nese název Ideální učitel očima žáků kvarty, jsme zaměřili pozornost na to, jak si žáci 4. ročníku nižšího gymnázia představují svého vysněného učitele. Cílem práce je na základě kvalitativního empirického šetření popsat obraz ideálního učitele z pohledu žáků kvarty.

Diplomová práce nejprve popisuje, jak by měl ideální učitel vypadat z hlediska teoretického, čeho by se měl vyvarovat a co by naopak neměl postrádat. Zpočátku se věnujeme charakteristikám, vlastnostem a dovednostem učitele, které dle pedagogických odborníků ovlivňují jeho úspěšnost i v očích žáků. V první řadě se zaměříme na osobnost učitele, na ty vlastnosti, které neodmyslitelně patří k obrazu ideálního učitele a rozebereme také některé typologie učitelovy osobnosti. Dále obrátíme pozornost na autoritu. Vymezíme tento mnohostranný pojem a vysvětlíme jednotlivé typy autority. Nakonec se zabýváme požadavky, které jsou teoretiky na profesi učitele kladeny. V rámci této tematiky se ve zkratce zmíníme i o klíčových kompetencích a standardech kvality učitelské profese.

Poté zaměříme pozornost na ty aspekty, které ovlivňují žáky při vnímání učitelovy osobnosti. Jde v podstatě o stručný exkurz do vývojové psychologie, konkrétně do vývojového stádia puberty, které věkově odpovídá našim respondentům. Nejprve ve zkratce popíšeme období dospívání, vyzdvihneme hlavní psychologické charakteristiky tohoto období a specifické vývojové problémy dospívajících, ale především se budeme zabývat socializací pubescentů a jejich rolí ve vztahu ke škole a k učiteli.

Dále se zabýváme již realizovanými výzkumy na podobné téma. Zmíníme se jak o výzkumech pedagogických a psychologických odborníků, tak o výzkumech realizovaných na akademické půdě studenty v podobě bakalářských a magisterských prací. Nakonec této kapitoly zhodnotíme, v čem se naše výzkumné šetření shodovalo s výsledky provedených výzkumů a co naopak přineslo nového.

Stěžejní částí diplomové práce je kvalitativní empirické šetření, který jsme realizovali v kvartě Gymnázia Tišnov. Zpočátku se zabýváme konkrétním postupem a způsobem provedení vlastního výzkumu. Nejprve si jasně vymezíme cíl, základní výzkumné otázky a stanovíme výzkumný vzorek. Cílem výzkumného projektu je na základě obsahové analýzy studentských písemných výpovědí zjistit, jak si skuteční žáci představují ideálního učitele, jaké nároky na něho kladou a jaké charakteristiky považují za stěžejní. Dále pak hledáme odpovědi na otázky, zda podle studentů ideální učitel skutečně existuje, jak by měl vypadat po fyzické stránce, jaké by měl mít osobnostní vlastnosti, jaké pedagogické dovednosti by měl ovládat a jaký by měl mít vztah s žáky. Nakonec s využitím zvolených metod a postupů analyzujeme, interpretujeme a porovnáváme jednotlivé glosy studentů, a tak postupně skládáme ucelený obraz ideálního učitele z perspektivy žáků kvarty.

V diskuzi nakonec shrneme a porovnáme získané výsledky s odbornou literaturou a již existujícími výzkumy a celkově zhodnotíme náš výzkumný projekt.

Téma ideálního učitele si autorka zvolila z toho důvodu, protože sama velmi ráda pracuji s dětmi a v současnosti se již aktivně věnuji učitelství na základné škole a zajímalo ji tedy, jak si skuteční studenti představují ideálního učitele. Vždyť mnohem důležitější a přínosnější než pohled teoretiků a vědců je pro pedagogickou praxi perspektiva těch, kdo s učitelem přichází do kontaktu téměř každý den. Právě žáci a studenti mají nejvíce příležitostí zhodnotit nejenom práci učitele při výuce, ale i jeho osobnost, snahu, zaujetí a celkové nadání.

Teoretická část

1 Co dělá učitele ideálním učitelem?

V této části se zaměříme na ty aspekty, které žáci považují při popisu a charakteristice ideálního učitele za relevantní. Budeme postupovat v souladu s naším empirickým šetřením a vyzdvihneme a teoreticky rozebereme především charakteristiky, kterých si nejvíce všímali právě respondenti výzkumu, tedy studenti kvarty víceletého gymnázia.

Žáci nepříliš překvapivě v první řadě upozorňovali na osobnostní vlastnosti pedagoga a na jeho didaktické schopnosti. Proto i my nejprve podrobíme teoretickému rozboru osobnost učitele. Než se však budeme blíže věnovat osobnostním charakteristikám a požadavkům kladených na učitele, stručně vymezíme dva základní pojmy, které jsou pro naše téma klíčové a které se budou prolínat celou diplomovou prací - jsou to pojmy osobnost a učitel.

1.1 Osobnost učitele

Učitel svojí osobností výrazně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Každý pedagog předává svým žákům nejen nové vědomosti a dovednosti, ale podílí se i na formování jejich mravních postojů, hodnot, a utváří tak celkově jejich osobnost. Učitel by měl žákům jít příkladem, zastupovat jejich zájmy před vedením školy a kolegy a spoluvytvářet pozitivní klima třídy i školy. Proto je na učitele kladena spousta nároků, které by měl jakožto dobrý pedagog splňovat.

Pojem osobnost není lehké vymezit ze dvou důvodů. Prvním je ten, že existuje celá řada definic a náhledů na problematiku osobnosti, druhým pak, že osobnost je složitý, mnohovýstředný pojem, proto ho není jednoduché obsáhnout v celé jeho šíři. Uvedme si alespoň dva

základní pohledy na osobnost. V psychologickém slova smyslu se pod pojmem osobnost rozumí člověk s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty. Osobnost je ale zároveň každý člověk, individuum odlišné od ostatních například ve svých vlastnostech, zájmech či životním stylu (Čáp, Mareš, 2001). Osobnost tedy můžeme chápat obecně jako rozsáhlý a složitý systém, soubor nejrůznějších charakteristik člověka či specifičtěji jako každého jednotlivce ve společnosti.

Stejně tak složité je charakterizovat pojem učitel. V odborné literatuře většinou není tento pojem přímo definován, ale existují opět desítky nejrůznějších pohledů na pedagoga a jeho osobnost. Uvedme pro příklad některé z nich. „Učitel/učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte.“ (Helus, 2009, s. 261). Tak popisuje pedagoga Helus, zastánce a propagátor osobnostního pojetí ve výchově, které detailněji přiblížíme dále. Učitel má být tedy žákovi především oporou a rádcem a napomáhat mu ve všestranném a harmonickém rozvoji jeho osobnosti. Poměrně obsáhlou a vyčerpávající charakteristiku učitele zpracoval Jůva (2001), jenž v pedagogovi vidí iniciátora a organizátora výchovně-vzdělávacího procesu, který současně hodnotí dosahované výsledky žáků, koncipuje obsah výuky, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu, rozhoduje o metodách, formách a prostředcích svého působení a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi žáků.

Jůva (2001) dále poukazuje na to, že pedagoga osobnost je jedním ze základních činitelů, na kterých závisí průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Proto se v současné době výrazně rozvíjí věda o osobnosti učitele, tzv. pedeutologie. Kohoutek (2009) upozorňuje, že při zkoumání osobnosti učitele se uplatňují dva přístupy – normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má pedagog být, jestliže chce mít ve své profesi úspěch. Cílem analytického přístupu je pak zjistit, jaké mají konkrétní pedagogové reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se

využívá metoda induktivní, kam patří také analýza výpovědí žáků, která je součástí i našeho výzkumu.

Základní kvality, kterými by měla disponovat každá pedagogická osobnost, lze dle Jůvy (2001) shrnout do několika obecných rovin. Úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu závisí na pedagogově hodnotové orientaci a kvalitním vzdělání. Kvalitním vzděláním však nemá na mysli pouze teoretické a praktické odborné vzdělání, ale i hluboké vzdělání všeobecné s širokým filozofickým, politickým, vědeckým a kulturním rozhledem a vzdělání pedagogické. Jůva (2001) dále vyzdvihuje i některé rysy pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují výchovně-vzdělávací proces. Jsou jimi tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, takt a klid, pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům a přísná spravedlnost. Z hlediska dovedností a návyků pak uvádí komunikativní, organizátorské a rétorické dovednosti učitele.

Z jiného úhlu hodnotí učitele Mikšík (2007, in Dytrtová, Krhutová, 2009). Mikšík sleduje osobnost učitele v reálném prostředí a jako významné hodnotí tyto komponenty: psychická odolnost, adaptabilita (schopnost alternativního řešení situací), adjustabilita (psychická flexibilita), schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost.

V současné době se čím dál tím častěji, nejen v souvislosti s rodinným, ale i se školním prostředím, mluví o osobnostním pojetí dítěte. Osobnostní pojetí zdůrazňuje výchovnou úlohu školy a obrát k dítěti jako k individu, které se neustále vyvíjí. Učitel by měl tedy především vychovávat a formovat osobnost žáka. K tomu, aby mohl tento cíl efektivně plnit, musí sám svým osobním příkladem pozitivně ovlivňovat žáky. „To, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, co ztělesňuje, je dítěti nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo.“ (Helus, 2009, s. 265). Helus (2009) pak konkrétně zdůrazňuje tyto ctnosti učitelovy osobnosti: pedagogická láska, moudrost, odvaha a důvěryhodnost.

Z výše uvedeného je patrné, že na osobnost pedagoga je kladena spousta požadavků, že se tyto požadavky liší v závislosti na úhlu pohledu a také době, ve které byly formulovány. Zásadní charakteristiky a požadavky na pedagogovu osobnost však zůstávají neměnné. Opakovaně, už od dob Komenského, se klade důraz na pedagogický optimismus, tedy schopnost učitele věřit nejen v účinnost vlastního pedagogického působení, ale i v žáka a jeho schopnosti. Učitel by měl být dále „odborník, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházet z jeho podstaty, odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16). Obzvláště v dnešní moderní době, v době morální krize, bychom měli zdůraznit úlohu výchovy a osobnostního působení. Pedagogové by se spíše než o předání co největšího kvanta informací měli snažit o výchovné působení na žáky, o formování jejich morálních postojů a hodnotového žebříčku v duchu demokracie a humanismu.

V následující části navážeme na problematiku osobnosti učitele a budeme se podrobněji věnovat jednotlivým typům učitelovy osobnosti.

1.1.1 Typologie učitelovy osobnosti

Každý člověk je neopakovatelnou individualitou. „Existují však určité vlastnosti, které jsou ve větší míře společné různým jedincům. Tyto společné vlastnosti vytvářejí psychologické typy.“ (Prunner, 2003, s. 124)

I pedagogické pracovníky můžeme rozdělit do několika typologických skupin, a snadněji tak pochopit a respektovat jejich projevy a způsoby chování v různých situacích. Existuje řada typologií učitelovy osobnosti. Nyní uvedeme několik nejznámějších typologií, které vychází z odlišných hledisek a akcentují i pohled žáků na osobnost pedagoga.

1.1.1.1 Caselmannova typologie osobnosti

Švýcarský psycholog Caselmann (in Kohoutek, 2009) rozdělil učitele na dva základní typy – logotropa a paidotropa, a to dle zaměřenosti na žáka či naopak na učební předmět. U těchto dvou kategorií pak dále vyčlenil další dva podtypy a rozpracoval tak teorii čtyř typů učitelů.

I. **Logotrop** je učitel zaměřený na svůj obor, na svůj učební předmět. Snaží předat žákům co nejvíce informací a vyvolat u nich zájem o probíranou látku. Tím ale ustupuje do pozadí budování vztahu s žáky a snižuje se zájem i o jejich osobnost.

a) **Filozoficky orientovaný logotrop** – jedná se o velmi vyhraněný typ učitele. Jeho hlavním cílem je vštípit žákům svůj názor na danou problematiku, téměř nerespektuje názory jiných. S neúspěchem se střetává především tehdy, pokud nejsou žáci vyspělí, aby přijali jeho myšlenky či názory nebo pokud mají na daný problém odlišný názor. Silně však dokáže zapůsobit naopak na ty studenty, kteří smýšlí podobně jako on.

b) **Odborně – vědecky orientovaný logotrop** – častější varianta logotropa. Chce své žáky co nejvíce naučit, dokáže je nadchnout pro svůj předmět, jelikož má hluboké odborné znalosti a široké vědomosti. Vědecky orientovaný logotrop umí studenty zaujmout a velmi srozumitelně vysvětlit látku. Jeho pedagogické působení spočívá ve vzdělávání, o to nižší je ale působení výchovné. Často vznikají problémy s kázní a disciplínou. Z pohledu žáků je negativně nahlíženo také to, že upřednostňuje svůj předmět před ostatními a přehlíží věkové a individuální zvláštnosti studentů, nemá pro ně dostatek pochopení a uznání.

II. **Paidotropem** můžeme naopak nazvat takového učitele, který je zaměřený na žáka, snaží se ho pochopit, pomoci mu a respektuje jeho individualitu a názor. Tento postoj může vést k tomu, že učitel snižuje své požadavky na studenty a příliš zasahuje do jejich osobního života, což pro ně bývá často nepříjemné.

a) **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** se snaží každého žáka pochopit, v případě potřeby mu pomoci, a tak správně formovat jeho osobnost. Jeho pedagogické působení spočívá tedy především ve výchově. Zaujímá ke studentům až rodičovský vztah, plný důvěry a pochopení, ale dbá i na pořádek a disciplínu. Má tedy značný výchovný vliv a smysl pro práci s problémovými žáky, vzdělávací působení však může značně zaostávat.

b) **Obecně psychologicky orientovaný paidotrop** se soustředí na vzdělání i výchovu. Snaží se utvářet osobnost žáků, ale chce také vzbudit jejich zájem o méně zajímavé učivo a překonat negativismus. Hrozí přitom, že sleví z věcných požadavků na studenty.

Nelze v žádném případě striktně stanovit, který z výše uvedených typů se více blíží představě ideálního učitele. Oba případy ve své extrémní podobě mohou mít na žáky při výchovně vzdělávacím procesu nežádoucí vliv. Nejideálnější variantou, jak později vyplývá i z našeho výzkumu, je jakási „rozumná“ kombinace logotropa s paidotropem. Studenti požadují, aby je učitel hodně naučil a dokázal vše srozumitelně vysvětlit, ale zároveň si považují i chápavého přístupu a laskavé atmosféry.

R. Kohoutek (2009) upozorňuje na to, že s logotropem a paidotropem úzce souvisí i další Casellmanovo rozdělení učitelů na autoritativní a sociální typ učitele, akcentující jejich styl vedení třídy.

1. **Autoritativní typ** učitele se častěji vyskytuje u logotropů. Tento typ pedagoga tvrdě prosazuje svoji autoritu ve třídě, vyžaduje důsledné plnění úkolů, z výchovných prostředků u něho převažuje trest.

2. **Sociální typ** učitele se naopak více kříží s paidotropem. Učitel nechává žákům větší volnost, dává jim možnost projevit svůj vlastní názor, své nadání. Sociální typ chce být studentům přítelem, vyučovací proces spíše organizuje než vede a často mívá problémy s disciplínou.

Podle pedagogických postupů rozlišuje Caselmann (in Prunner, 127) tři typy učitelů:

I. **Vědecko - systematický typ** vysvětluje učivo jasně a srozumitelně, probíranou látku systematicky třídí a rozvíjí tak u žáků logické myšlení.

II. **Umělecký typ** je velmi esteticky založený. Svým věcným a názorným výkladem snadno upoutá pozornost žáku a rozvíjí jejich kladný vztah k předmětu. Hrozí u něho ale nebezpečí nedostatečného rozvoje abstraktně logického myšlení žáků.

III. **Praktický typ** si umí dobře zorganizovat hodinu, vyhovuje mu především skupinové vyučování. Při výuce často využívá názorné pomůcky a příklady. Rozvíjí názorné a praktické myšlení žáků.

Opět nutno poznamenat, že žádný z výše uvedených typů není sám o sobě dokonalý. Ideální učitel by měl v sobě spojovat jednotlivé pozitivní prvky každého z typů. V našem výzkumném šetření respondenti z výše nabídnutých skutečností nejčastěji zmiňovali schopnost srozumitelně vysvětlit probíranou látku, což jasně ukazuje na vědecko-systematický typ pedagoga, nezřídka ale také požadovali názorné vyučování a kreativitu, které se váže ke druhým dvěma Caselmannovým typům.

1.1.1.2 Döringova typologie

Jedna z nejčastěji uváděných typologií učitelovy osobnosti vychází ze všeobecné Sprangerovy typologie osobnosti, na jejímž základě rozdělil Döring (in Kohoutek, 2009) pedagogy do několika skupin podle toho, které hodnoty v životě upřednostňují. Ty pak do značné míry determinují vyučovací styl učitele.

I. **Ideový (náboženský) typ** pedagoga chce žáka vychovávat podle vlastních představ. Charakterově je spolehlivý, uzavřený, vážný. Žákům se může jevit jako nudný, beze smyslu pro humor, proto se jim často nedokáže přiblížit.

II. **Estetický typ** učitele má na rozdíl od předchozí varianty schopnost vžívat se do osobnosti žáka a formovat ji podle svých představ jako nezávislého jedince. Fantazie, intuice a cit u něho převažují nad racionální činností.

III. **Sociální typ** se věnuje celé třídě jako celku. Je velmi trpělivý, vstřícný, tolerantní a k jednotlivcům spravedlivý. Studenti ho mají v oblibě. Snaží se z nich vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Často se spokojí s nižší úrovní znalostí a vědomostí.

IV. **Teoretický typ** pedagoga je zaměřen spíše na vyučovací předmět než na žáka. Neusiluje o všestranný rozvoj osobnosti žáka, ale o vštěpování vědomostí, o rozvoj žáka po stránce intelektuální. Je náročný na jejich vědomosti a dovednosti. Tohoto typu učitelů se žáci často bojí.

V. **Ekonomický typ** učitele se snaží u žáků dosáhnout maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a s použitím vhodných didaktických metod. Vede studenty k samostatné práci, k osvojení užitečných vědomostí a rozvíjí u nich především praktické dovednosti. Není většinou žáky oblíben, spíše obdivován.

VI. **Mocenský typ** má tendenci prosazovat svoji osobnost, své názory na úkor kladného vztahu učitel - žák. S oblibou používá tresty, bývá velmi náročný a kritický. Je spokojený, jestliže se ho žáci bojí.

Doringova typologie je poměrně detailně propracovaná, ale je nutné si uvědomit, že v reálném životě jím určené typy ve své čisté podobě existují jen velmi zřídka. Častější je kombinace různých charakteristik jednotlivých typů a vznik méně výrazných, tzv. smíšených typů.

1.1.1.3 Vorwickelova typologie

Vorwickel (in Kohoutek, 2009) vyšel podobně jako Caselmann z faktu, že někteří učitelé věnují větší pozornost výchově žáků, jiní

naopak jejich vzdělání. Na základě toho pak rozdělil pedagogické pracovníky na dva základní typy – osobní a věcný, ty pak podrobněji dělí na dva další podtypy.

I. **Striktně věcný typ** učitele je jednostranně zaměřený na zkušební látku. Tu se snaží co nejlépe didakticky zpracovat a předat žákům. Klade důraz na pamětní učení a nevede studenty k samostatnému myšlení a tvořivosti.

II. **Oduševněně věcný typ** chápe učivo jako prostředek pro formování intelektu žáků. Probíranou látku při výkladu rozebírá do nejmenších detailů, proto u něj tvořivě myslící studenti nemají mnoho prostoru se projevit. Celkově třídu málo aktivizuje.

III. **Naivně osobní** je ten typ pedagoga, u kterého rozhodují emoce, intuice a cit, ne logická úvaha. Má zájem o osobnost žáků a její formování. Bývá úspěšný a oblíbený v těch předmětech, kde je možné působit na city studentů. Dokáže žáky namotivovat ke spolupráci.

IV. **Uvědoměle osobní typ** se nesnaží žákům předat co největší množství učiva, ale zamýšlí se nad tím, které informace mají význam pro utváření osobnosti žáka i pro jeho výchovu. U studentů bývá často oblíben.

Vorwickel vypracoval svou typologii na základě vlastního pozorování, snad i proto je v současnosti stále aktuální a v praxi použitelná.

1.1.1.4 Lewinova typologie

Jako poslední uvedeme typologii amerického psychologa Lewina (in Kohoutek, 2009), který rozčlenil pedagogické pracovníky dle stylu výchovy a vztahu k žákům na tři skupiny – autoritativní, liberální a demokratické.

I. **Autoritativní** (dominantní, autokratický, diktátorský) styl výchovy je charakteristický tím, že je učitel velice náročný, nedává prostor pro diskuzi, kreativitu a samostatné myšlení. Často rozkazuje,

trestá, nemá pro žáky pochopení, vyhledává a negativně hodnotí jejich chyby. Ve třídě pak zcela logicky panuje atmosféra strachu a napětí, která se poté negativně projevuje i ve vzájemných vztazích mezi žáky samotnými. U slabších osobností vede autokratický styl k submisivitě a malé iniciativě, u silných typů naopak ke zvýšené agresivitě. Přesto ale dominantně vedená třída vykazuje vysoký výkon, pouze však za kontroly učitele.

II. **Liberální** (nezasahující) styl se vyznačuje malým nebo vůbec žádným řízením. Liberální učitel nerozkazuje, netrestá a často vkládá v žáky až neoprávněnou důvěru. Žáci jsou nejistí, pracují a jednají chaoticky, jelikož jim chybí potřebná kontrola ze strany učitele. Pedagog nepředkládá studentům normy a požadavky nezbytné pro jejich rozvoj, takže obvykle nedosahují výsledků, kterých by mohli nebo chtěli dosáhnout.

III. **Demokratický** (integrační, sociálně integrační) styl můžeme charakterizovat dostatkem kontroly, pevným výchovným působením, ale i dostatečným prostorem pro tvořivost, iniciativu a samostatnost. Tresty jsou používány vyváženě a spravedlivě. Sociálně integrační styl výuky pomáhá nejlépe formovat osobnost žáka. Demokratický styl je pro učitele velmi obtížný, musí se mu učit a rozvíjet v sobě vlastnosti žádoucí pro tento způsob vedení výuky a ty nežádoucí naopak potlačovat.

Existují samozřejmě i další typologie pedagogovy osobnosti. Za všechny připomeňme např. Learyho či Luka. T. Leary společně s R. L. La Forge a R. F. Suczekem na základě rozsáhlého výzkumu interpersonálního chování rozlišil osm typů učitelovy osobnosti (Prunner,126). Learyho typologie však spíše než pohled žáků odráží celkový pohled na učitelovu osobnost z hlediska chování k druhým lidem.

Lukova typologie nahlíží na osobnost pedagoga ze dvou hledisek. Z hlediska reakce na podněty, které na osobnost učitele působí, rozlišil typ naivně reproduktivní a naivně produktivní. Z hlediska

zpracování vnějších podnětů v učitelově psychice rozdělil pedagogy na reflexivně reproduktivní a reflexivně produktivní (Prunner, 2003).

Nakonec jen ve stručnosti zmíníme, že se vytváří i různé typologizace učitelů dle toho, na jakém druhu či stupni školy pracují, jaký předmět vyučují a jak na žáky působí. Poslední a nejzajímavější ze zmiňovaných rozčlenění jsou typologie, které si vytváří žáci sami na základě toho, jak se učitel ve škole projevuje a jak ho vnímají. Tak vznikají nejrozumnější přezdívky a označení učitelů přes pohodáře, kamaráda až po moralisty, pruděse či blázna.

Je nutné ještě upozornit, že „typologie neslouží k zařazování či ‚škatulkování‘ učitelů; jejím smyslem je deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování...Typ sice demonstruje určitou charakteristiku, ale ta která osobnost může náležet i k několika typům a nemusí být typologicky vyhraněna. Z tohoto důvodu pojem typ podtrhuje především přítomnost vlastností (nebo jejich soubor), které jsou dominantní.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18). Není tudíž možné určitého pedagoga striktně spojovat pouze s jedním typem. Většinou mu náleží různé charakteristiky různých typů. Typologie pouze umožňují lepší orientaci, a tím nám dávají možnost rychleji poznat konkrétní osobnost učitele na základě vlastností, které ho prezentují jako příslušníka určitého typu či kterými se naopak od daného typu odlišuje. Závěrem tedy můžeme zjednodušeně říci, že co pedagog – to osobnost a že existuje tolik typů učitelovy osobnosti, kolik je skutečných učitelů.

V následující kapitole změníme svou pozornost na další důležitý aspekt, který významně ovlivňuje průběh výchovně-vzdělávacího procesu, a tím i celkový náhled studenta na pedagoga – je jím autorita učitele.

1.1.2 Autorita učitele

Chceme-li se zabývat otázkou pedagogovy autority, musíme se nejdříve zamyslet nad vlastním významem pojmu autorita. Pojetí autority je velmi nejednotné. Nejčastěji bývá vnímána jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, dominance, obdiv či jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel nebo ve smyslu úřadu. (Vališová, Kasíková, 2007)

Mnozí lidé chápou autoritu pouze jako něco negativního, co člověka omezuje, co mu přikazuje, co ho řídí. To však není zcela správný pohled. Ve slově autorita se skrývá také mnoho pozitivních významů jako např. jistota, podpora, záruka a spolehlivost. Velmi výstižně tento složitý pojem definovala Kučerová (1999, in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 394): „Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.“

Také z pohledu žáků a studentů je autorita učitele, v tomto případě autorita přirozená, jednou z významných charakteristik úspěšného pedagoga. Zcela logicky si více považují těch učitelů, kteří si kázeň ve třídě nemusí vynucovat a nespolehají pouze na moc a dominanci jim formálně svěřenou, ale pozitivně ovlivňují žáka vlastním příkladem a působí na ně svou osobností.

1.1.3 Autorita a její typologie

Jak jsme již naznačili výše, existují různé druhy autority. Pro větší přehlednost si nyní autoritu rozdělíme dle různých kritérií na několik typů (upraveno dle Vališová, Kasíková, 2011):

I. Autorita skutečná a zdánlivá (dle důsledků chování sociálního okolí)

- **Autorita skutečná** spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii a projevují vstřícnost k zadaným

pokynům. Pracující skupiny projevují soudržnost i v krizových situacích a jejich aktivita je trvalá.

- **Autorita zdánlivá** znamená, že ve skupině existují projevy nedůvěry, podřízení nejsou příliš ochotni ke spolupráci a i přes zdánlivé projevy uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků podporu.

II. Autorita přirozená a získaná (genetické kritérium)

- **Autorita přirozená** je ta, kterou nositel získal na základě svých osobnostních rysů a profesních dovedností.
- **Autorita získanou** jedinec získá až v průběhu života, v průběhu své profesní kariéry.

III. Autorita formální a neformální (dle sociálního statusu)

- **Autorita formální** (tradiční) je založená na postavení nositele v hierarchii nebo na jeho příslušnosti v sociální skupině bez ohledu na jeho osobní kvality.
- **Autorita neformální** vychází z osobnostních a odborných charakteristik daného člověka, ze svobodného uznání převahy jejího nositele.

IV. Autorita statutární, charismatická, odborná a morální

- **Autorita statutární** je v podstatě totožná s formální autoritou.
- **Autorita charismatická** je dána zvláštními povahovými rysy jedince. Její sílu ovlivňuje energie, kterou kolem sebe jedinec vyzařuje, jeho sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavost i takt.
- **Autoritu odbornou** člověk získá na základě svých odborných znalostí a dovedností.
- **Autorita morální** se vyvíjí v průběhu života jako důsledek odpovědného a morálního chování k druhým lidem i sobě samému.

Pro naši práci je relevantní především autorita formální, přirozená a charismatická. Ze statutu pedagogického pracovníka vyplývá jeho formální autorita, ale měl by být i autoritou přirozenou, jelikož ta se odvíjí od jeho osobnostních kvalit, nikoliv pouze od funkce mu svěřené. Právě přirozená autorita je pro žáky velmi

důležitá a naopak formální často vnímají, obzvláště v období dospívání, negativně. O tom blíže pojednáme v následující kapitole.

1.1.3.1 Pedagog jakožto autorita

Každý učitel, jak to vyplývá z jeho společenského a sociálního postavení vůči žákovi, je formálně autoritou. Autorita učitele vzniká v podstatě na základě interakce sociálních rolí, kdy jednu část vztahu tvoří role vedoucí (učitel) a druhou role následující (žák). Obě role se vzájemně ovlivňují a dotvářejí.

U pedagogických pracovníků je důležitá propojenost a vyváženost mezi formální, odbornou a přirozenou autoritou. Některého učitele si studenti cení pro jeho laskavý a chápající přístup, jiného pro odborné znalosti a profesní dovednosti a na dalším si váží obojího. Takový pedagog je pak pro žáky nejen skvělým učitelem, ale i rádcem a pomocníkem. Jak trefně uvádí Valíšková a Kasíková (2011, s. 449): „Autorita učitele v souvislosti s jejími vymezenými zdroji souvisí kromě jiného i s profesními dovednostmi, se vzdělávacími koncepcemi, s interakčními schémata v edukačním prostředí, se situačním chováním zúčastněných a s celkovým sociálním klimatem.“

Na utváření pedagogovy autority se podílí řada vlivů vnějších i vnitřních. Mezi vnější faktory patří již zmiňovaná sociální role učitele a jeho pravomoce, které jsou dány společenským a kulturním prostředím daného státu. Záleží však také na žácích a na jejich ochotě spolupracovat a respektovat určená pravidla. K vnitřním vlivům můžeme zařadit subjektivní vlastnosti a projevy učitele, včetně jeho genetických dispozic a inteligence

Dobrý učitel by se měl snažit o navození partnerského vztahu a přátelské atmosféry ve třídě. Takové prostředí pak ruku v ruce s přijetím autority zefektivňuje práci žáků a podporuje tvůrčího ducha. Učitel, který chce mít autoritu, je povinen stanovit jasná pravidla a povinnosti, které musí být žáky i jím samým respektovány.

Nutno podotknout, že učitelova autorita úzce souvisí s kázní a morálkou, jakou si ve třídě nastolí a s účinností jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků. Těžko můžeme za autoritu považovat učitele, v jehož hodinách žáci neustále vykřikují, baví se nebo jeho výklad naprosto ignorují.

Na základě výše uvedených skutečností můžeme vyvodit některé vlastnosti, které spolehlivě autoritu učitele podporují. Je to v první řadě spravedlivost, důslednost a spolehlivost, dále emocionální vyrovnanost, organizační schopnosti, rozhodnost, komunikativnost, tj. ochota diskutovat, vysvětlovat, ptát se na názory ostatních, a v neposlední řadě samozřejmě odborné a všeobecné znalosti pedagoga.

Chceme-li se zaměřit na žáka a jeho pohled na autoritu učitele, je třeba upozornit, že formální autoritu, ačkoli jí disponuje každý pedagogický pracovník, žáci jako autoritu nevnímají. Oproti tomu autoritu charismatickou, morální a odbornou jsou schopni zaznamenat a kriticky posoudit. Pokud ale studenti mluví o autoritě, mají veskrze na mysli autoritu přirozenou. Přirozená autorita vyplývá nejen z osobnostních rysů pedagoga, z jeho charakteru, ale i z jeho pedagogických schopností, komunikativních dovedností a celkového přístupu k žákům.

1.1.4 Požadavky na profesi učitele

V úvodu této kapitoly bychom chtěli upozornit na to, že je třeba rozlišit to, co mají učitelé vykonávat dle právních předpisů, od toho, co skutečně ve své profesi vykonávají. Zákonem jsou vymezeny tři základní složky pedagogické profese – edukace, příprava na edukaci a sebevzdělávání (Průcha, 2002). Zjednodušeně řečeno ale pedagogové ve skutečnosti plní i jiné funkce než vzdělávací a výchovnou. Ať už se jedná o administrativní záležitosti, spolupráci s rodiči, vedení zájmových kroužků či dozor na chodbách. Je proto

nutné si uvědomit, že učitel, ačkoli jeho pracovní doba již skončila, se své práci věnuje i po vyučování a mimo školu.

S měnící se společenskou, politickou a kulturní situací se mění také nároky na kvalitu vzdělání a učitele. Stále platným a živým však zůstává názor, že učitel by měl žáky nejenom vzdělávat, ale také vychovávat a svým příkladem a pedagogickým působením formovat jejich charakter. K tomu, aby úspěšně plnil všechny tyto nelehké úkoly, musí být odborníkem jak ve svém oboru, tak i v oblasti pedagogiky a psychologii. Měl by dobře znát psychiku žáků, respektovat jejich individuální a věkové zvláštnosti, měl by se soustavně vzdělávat nejen ve svém oboru, sledovat nové poznatky a trendy a ty pak zajímavou formou předat žákům. Neměl by dopustit, aby se školní vzdělávání omezilo jen na pouhé vědomostní či dovednostní výkony, ale jeho cílem by měla být myslící a tvořící osobnost, uplatňující vzdělávání v život.

Seznam požadavků na profesi učitele, tzv. učitelské desatero, sestavil roku 1996 na základě výzkumu Z. Kalhous a F. Horák (in Dytrtová, Krhutová, 2009). Uvedli, že učitelé si nejvíce považují např. schopnosti pedagoga umět s žáky komunikovat, adekvátně hodnotit jejich výkon, znát metodiku povzbuzování a trestání, umět pohotově reagovat ve standardních i neobvyklých situacích či chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Na profesi učitele se dále podíváme ze dvou různých perspektiv. První z nich bude pohled pedagogických odborníků a teoretiků, kteří v souvislosti s nároky na profesi učitele vytvořili tzv. profesní kompetence, soubor pedagogických dovedností a dispozic. Ve druhé části pak v rámci učitelských standardů předneseme požadavky na učitelskou profesi tak, jak je vnímá poučená veřejnost.

1.1.4.1 Kompetence učitele

V současnosti se v souvislosti s nároky a požadavky na profesi učitele hovoří o profesních kompetencích, které jsou ve vzdělávacích kurikulech charakterizovány jako cílové výstupy vzdělávání.

Problematikou kompetencí učitele se zabývala celá řada autorů. Švec (1999, in Dytrtová, Krhutová, 2009) systematicky rozdělil učitelské kompetence do tří skupin na kompetence k výchově a vyučování, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející osobnost učitele. Průcha (2002) dále zmiňuje Spilkovou, která se věnuje klíčovým kompetencím učitele primární školy, Šťávy, jenž obrací pozornost na kompetence učitelů odborných předmětů pro střední školy, a v neposlední řadě Krhutovou, která se zabývá kompetencemi učitelů odborných předmětů na středních zemědělských a lesnických školách .

Vašutová v roce 2004 (in Dytrtová, Krhutová, 2009) na základě celostního přístupu k profesi učitele formulovala sedm základních kompetencí, kterými by měl každý učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ disponovat:

- **Kompetence předmětová/oborová** se týká osvojených znalostí z aprobačního oboru, jejich rozsahu, hloubky a schopnosti učitele s nimi efektivně pracovat.
- **Kompetence didaktická a psychodidaktická** požaduje, aby absolvent ovládal strategie učení a vyučování ve spojení s psychologickými a sociálními aspekty.
- **Kompetence pedagogická** předpokládá znalost vzdělávacích soustav, procesů výchovy, práv dítěte a celkovou orientaci v oblasti výchovy a vzdělávání.
- **Kompetence diagnostická a intervenční** mluví o schopnosti pedagoga používat prostředky pedagogické diagnostiky, pracovat se žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, o umění řešit výchovné problémy a udržet si kázeň ve třídě.

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** v praxi znamená, že učitel ovládá prostředky socializace žáka i prostředky pedagogické komunikace, utváří příznivé pracovní a sociální klima ve třídě a dokáže analyzovat a řešit negativní postoje žáků.

- **Kompetence manažerská a normativní** se týká znalosti zákonů, norem a vzdělávací politiky a schopnosti organizovat a řídit práci žáků ve třídě.

- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** znamená, že má pedagog široký vědomostní a kulturní rozhled, že dokáže působit na žáky a formovat jejich hodnotovou orientaci a že je schopen sebereflexe, autoevaluace a spolupráce s kolegy.

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že na učitele je s měnící se společenskou a politickou situací kladeno stále více úkolů a požadavků, které není jednoduché bezezbytku plnit. Vysoká škola by proto svým studentům, budoucím učitelům, měla předat nejen co nejvíce odborných a teoretických znalostí, ale vyčlenit i dostatek prostoru pro získávání a formování praktických dovedností, které budou moci při výkonu svého povolání efektivně využít, a plnit tak požadovaný profesní standard, o kterém budeme podrobněji mluvit v následující kapitole.

1.1.4.2 Standard učitele

„V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé, a pedagogové-teoretici tyto představy ztvárňují do souboru požadovaných vlastností učitelů. V současné době se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách.“ (Průcha, 2002, s. 60). Profesní standardy učitelů jsou definovány na základě klíčových kompetencí a normativně stanovují kvalifikační předpoklady pro výkon učitelské profese.

V mnohých zahraničních zemích již byly standardy kvality profese učitele vytvořeny a v současnosti jsou v praxi věci samozřejmou a běžně užívanou. Jak ale upozorňuje Krobová ve své diplomové práci (2010, s. 30): „Pojetí kvality vzdělávání se v jednotlivých zemích liší vzhledem k odlišným tradicím, uznávaným hodnotám, postojům, kulturou a ekonomikou. Proto jsou i v jejich standardech odlišnosti, především v důrazu na jednotlivé oblasti, a v jejich přednostním zaměření.“

I v České republice byla roku 2008 v rámci projektu MŠMT zahájena tvorba profesního standardu učitele, jehož stěžejním cílem je celkové zvýšení úrovně vzdělávání na našich školách a také zkvalitnění profesní kvalifikace učitelů. Právě vytvořením profesních standardů učitelů chce MŠMT oficiálně stanovit a popsat pro české školy přijatelnou požadovanou kvalitu pedagogovy práce, a přispět tak ke zlepšení úrovně vzdělávání v mateřských, základních a středních školách.

V únoru roku 2009 ministerstvo vydalo tzv. vstupní dokument pro veřejnou diskuzi s názvem Tvorba profesního standardu kvality učitele. Tento dokument kromě základní ideje standardu, jeho cílů a navrhovaného obsahu především obsahuje i výzvu k otevřené a věcné diskuzi nad tím, jak by měl standard vypadat a co vše by v něm mělo být obsaženo a zohledňováno. Vstupní dokument si tedy v první řadě klade za cíl zapojit do projektu i veřejnost, především pak pedagogické pracovníky, kteří díky svým zkušenostem mohou velkou měrou přispět k úspěšné realizaci projektu.

Navrhovaný obsah standardu je rozdělen do tří částí, z nichž každá je dále specifikována třemi kritérii (Rýdl, 2009):

První oblast nese název Výuka jako proces vyučování a učení a konkrétněji se zabývá plánováním, realizací a reflexí výuky. Učitel by měl výuku vždy plánovat v souladu s kurikulem a s ohledem na individuální možnosti žáků. Dále by se měl například zajímat o názory, pocity a problémy studentů, podporovat soudržnost ve třídě a společně se žáky tvořit pravidla pro chování ve třídě. Každý pedagog také musí mít kvalitní mluvený projev, musí umět žáky správně

motivovat, poskytovat jim zpětnou vazbu, využívat nejrůznější výukové metody a celkově efektivně organizovat výuku. Učitel by měl také soustavně analyzovat svou pracovní činnost a na základě toho poté zvyšovat kvalitu své práce.

Druhá oblast obsahu učitelského standardu se nazývá Širší kontext výuky. Ta se zaměřuje především na rozvoj školy a školního vzdělávacího programu, dále na klima školy a nakonec i na spolupráci s rodiči, kolegy a veřejností. Učitel by se dle standardu měl nejenom o chod školy zajímat, ale také se do něj aktivně zapojovat, podílet se na rozvoji školy a realizaci projektů, přispívat k vytvoření pozitivního školního klimatu a úzce spolupracovat s kolegy, vedením školy i s rodiči.

Poslední část Profesní rozvoj učitele se týká didaktických znalostí obsahu, profesních dovedností, postojů a hodnot. Učitel musí být vybaven nezbytnými profesními znalostmi a dovednostmi, měl by neustále zvyšovat svou profesionalitu a respektovat etické principy učitelství.

Nutno podotknout, že výše uvedené požadavky na učitelskou profesi jsou výsledkem určité ideální představy pedagogických teoretiků, a že jsou příliš náročné a rozsáhlé na to, aby jim učitelé dokázali bezpodmínečně vyhovět. Zajímavější a snad i přínosnější by bylo vytvořit profesní standard dle představy těch, kteří s učiteli přicházejí do styku dennodenně, a prožívají s nimi tak část svého života – tedy dle představy žáků a studentů, nebo alespoň do standardu zahrnout i jejich pohled na věc.

Po zveřejnění vstupního dokumentu bylo na internetových stránkách zahájeno první kolo veřejné diskuze, v němž se i laická veřejnost měla možnost do projektu zapojit a pomocí vyplnění dotazníku vyjádřit svůj názor na daný problém. Po ukončení veřejné diskuze bylo všech 349 dotazníků podrobena analýze, ze které vyplynula spousta zajímavých skutečností, a na jejímž základě pak byla vypracována nová verze standardu.

Pedagogičtí pracovníci prostřednictvím dotazníkového šetření vyjádřili jak svá pozitivní očekávání, tak své obavy z vytvoření standardu:

„Pozitiva vidí ve stanovení základní kvality práce učitele, stanovení jeho kariérního růstu spojeného s ohodnocením, zvýšení prestiže práce učitele, definování rámce pregraduálního a dalšího vzdělávání a celkového zlepšení výsledků vzdělávání.

Nejčastější obavy respondentů v souvislosti se standardem jsou: standard jejich práci nezkvalitní, ubere jim čas na výuku a tedy na kvalitní práci, učitelé nebudou mít podmínky pro kvalitní výuku dle standardu, nebudou za kvalitní práci lépe ohodnoceni, i když se budou snažit, nebude jim to k ničemu, protože žáci si neplní povinnosti, budou mít méně času na výuku, budou nuceni k omezení kreativity, k nepřechýlení a pouze k „standardnímu“ výkonu učitelské profese. Respondenti dále spatřují jeho rizika ve formalizaci, neobjektivitě hodnocení a nedostatku financí.” (Krobová, 2009, s. 44-45)

Respondenti se vyjadřovali i k některým organizačním záležitostem standardu. Na otázku, zda by měl být standard povinný pro všechny, se většina vyslovila pro a jako důsledek jeho neplnění by měl být rozvázán pracovní poměr, sníženo finanční ohodnocení nebo jako jednu z variant uvádí též uvádí domluvu a pomoc učitelů. Dále se otázky zabývaly tím, jak by se měl připravovaný standard dotknout vysokých škol, respektive průpravy budoucích učitelů. V tomto případě se dotazovaní shodují, že by standard měl být součástí pregraduálního vzdělávání a že by na něj měli být studenti připravováni (in Obsahová analýza 1. kola diskuze, 2009)

Po analýze a zpracování výsledků z prvního kola diskuze byl vytvořen a zveřejněn nový dotazník, který ještě v roce 2009 odstartoval druhé kolo veřejné diskuze nad problémem tvorby profesního standardu učitele.

V druhém kole bylo analýze podrobeno 159 dotazníků, které narozdíl od kola prvního obsahovaly většinou otevřené otázky a byl v nich tak větší prostor pro vyjádření vlastního názoru. Stejně jako v

prvním kole byla respondentům položena otázka, zda pokládají tvorbu standardu za potřebnou a oproti předchozí diskuzi na ni většina dotazovaných odpověděla kladně.

„Respondenti ve svých výpovědích shodně identifikují překážky, které jim brání ve zvyšování kvality vlastní práce a v profesním růstu. Paradoxem je, že některé z uváděných překážek jsou opatření, která mají vést právě ke zvýšení kvality jejich práce a k jejich profesnímu růstu. Jedná se především o další vzdělávání a tvorbu školních vzdělávacích programů. Učitelé se vyjadřují ve smyslu, že další vzdělávání a například i tvorba školních vzdělávacích programů, jsou časově velmi náročné činnosti, a tak nemají pak dostatek času na přípravu kvalitní výuky a dostatek energie na její realizaci. Dále uvádějí pracovní vyčerpání, nedostatečné materiální podmínky a problémy s chováním žáků.“ (Krobová, 2009, s. 46-47)

Také po druhé veřejné diskuzi vznikl nový návrh struktury standardu, ale jedná se spíše o formální úpravu původní verze, kde jsou např. podkapitoly zaměněny za kapitoly, jiné kapitoly jsou sloučeny, ale obsahově standard odpovídá prvnímu návrhu. Je tedy otázkou, do jaké míry bude standard kvality profese učitele efektivní a jak se ho podaří uplatnit v praxi. Hrubá (2009) ve svém článku uvádí, že pokud vše půjde podle plánů, měl by být učitelský standard postupně zaváděn do praxe v období mezi roky 2012 – 2015.

2 Co ovlivňuje vnímání učitele žáky kvarty?

V této kapitole zaměříme pozornost na ty aspekty, které žáky při hodnocení a analýze pedagoga ovlivňují. Respondenty našeho výzkumu se stali studenti kvarty víceletého gymnázia, a proto podrobíme zevrubnému rozboru právě je a jejich pohled na svět, konkrétně na školu a učitele.

Hlavním činitelem, který formuje názory, postoje a celkový náhled člověka na danou skutečnost, je jeho stáří. S věkem se člověk mění nejen po fyzické, ale i po psychické stránce. Vyvíjí a zdokonaluje se jeho myšlení, řeč, formují se morální postoje, utváří žebříček hodnot, mění se způsoby uvažování, prožívání a chování. Obecně můžeme psychický vývoj člověka rozdělit do několika vývojových fází vázících se k určitému věku a pro které jsou typické určité změny.

Kvartáni jsou studenti mezi 14. a 15. rokem života. Nachází se tedy vývojově ve fázi tzv. pubescence, jejíž hlavní charakteristiky probereme v následující části.

2.1 Pubescence¹

Období pubescence je pro dítě obdobím velmi komplikovaným, zlomovým, jelikož se v něm začíná odehrávat onen pomyslný přechod mezi dětstvím a dospělostí. Pubescence spolu s na ni navazující fází adolescence patří do tzv. období dospívání. Pubescentem dle klasické vývojové periodizace nazýváme člověka přibližně od 11 do 15 let. Pro toto období víc než pro kterékoli jiné je typická proměna vlastního těla, pohlavní dospívání a s ním spojené

¹ Macek se přiklání k periodizaci, která adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. S pojmem pubescence tedy vůbec nepracuje, ale chápe ji jako střední adolescenci vymezenou přibližně věkem 14-16 let (in Mecek, 1999).

hormonální změny, které pak mají na svědomí i mnoho změn psychického rázu.

V období dospívání se mění citové prožívání jedinců, formují se nové způsoby myšlení a uvažování, dochází k odpoutání se od rodiny a naopak k přimknutí ke skupině vrstevníků a v neposlední řadě také k hledání vlastní identity (Vágnerová, 2000).

2.2 Psychologické charakteristiky puberty

Nyní se budeme podrobněji zabývat psychickými procesy a změnami pubescentů, které významně determinují jejich projevy, jejich pohled na svět a tím pádem i jejich vztah k druhým lidem.

Dospívající bývají emočně labilnější. Což má za následek, že v mnohých situacích reagují nepřiměřeně, přehnaně teatrálně a bez rozmyslu. Stávají se také introvertnějšími, zranitelnějšími, přecitlivělymi a vztahovačnými. Emoční instabilita je primárně důsledkem hormonálních změn, sekundárně k ní přispívají i změny v psychice a mezilidských vztazích (Vágnerová, 2000). U pubescentů dochází také k častému a nápadnému střídání nálad, což se projevuje i v obtížích při koncentraci pozornosti a následně dochází k výkyvům ve školním prospěchu (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dospívající jedinci začínají uvažovat na úrovni formálních logických operací, to znamená, že „je schopen pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti, jsou obecnější, abstraktnější...Postupuje už podobně (i když ovšem většinou ne tak důsledně) jako badatel, který tvoří různé hypotézy, ověřuje jejich platnost a postupně je přijímá nebo zavrhuje...je schopen vytvářet i domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 147). Žáci v tomto věku jsou už tedy schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky, což jim umožňuje porozumět náročnější výuce a novým předmětům, jako je například chemie či fyzika. Hlavní rozdíl mezi uvažováním mladších a starších žáků vymezuje Vágnerová (2002, s. 61) takto: „Mladší

školák chce poznat svět, jaký je. Pro dospívajícího je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Realita je pro něj pouze jednou z množiny různých možností.“

V období pubescence mimo jiné dochází k dalšímu rozvoji řeči, roste slovní zásoba i celková schopnost vyjádřit se. Velmi rychle se vyvíjí i motorické, percepční i ostatní schopnosti, což vede k utváření nových a hlubších zájmů. Často se naopak vytváří odpor k čemukoli nucenému, doporučenému rodiči, učiteli či jinými autoritami (Langmeier, Krejčířová, 2000). Tento negativistický a odmítavý postoj k autoritám pramení z nejistoty dospívajících dětí a z potřeby najít a poznat sám sebe bez pomoci dospělých, stát se samostatným.

Období dospívání, jak je výstižně nazval Erikson, je obdobím hledání a vytváření vlastní identity. Pubescent zatím tápe ve světě dospělých, ale již nechce být považován za dítě. Hledá sám sebe, svou roli a místo ve společnosti. „Vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, jakým by chtěl být...Zvýšená sebekritičnost pubescentů, spojená s emoční labilitou a nejistotou, sebepoznání komplikuje.“ (Vágnerová, 2000, s. 222-223).

K velkým změnám dochází také v oblasti socializace. Ke konci puberty se zpravidla musí jedinec vypořádat s významným sociálním mezníkem, kterým je ukončení povinné školní docházky a s ním spojená volba povolání či dalšího vzdělávání. Pro mladého patnáctiletého člověka to jistě není snadný úkol. Měl by si uvědomit, že svým rozhodnutím v podstatě určuje svou další budoucnost. Pubescent je ale spíše zaujat jinými problémy a volba určité profesní role pro něho zatím nemá větší význam. Důležitější pro něho je vypořádat se se všemi změnami, které u něho v poměrně krátké době proběhly, vymanit se z plné závislosti na rodině a začlenit se do určité vrstevnické skupiny. Dospívající člověk proto odmítá podřízenou roli, kterou doposud vůči dospělým zastával a v souvislosti s tím odmítá i formální nadřazenost autorit (Vágnerová, 2000). O tom blíže v následující kapitole.

V pubertě se naopak zvyšuje vliv a význam vrstevnické skupiny. „Role, kterou dospívající získá ve vrstevnické skupině, má pro jeho identitu velký význam. Aby zde získal dobrou pozici, je schopen udělat mnohé. Konformita je dána potřebou být skupinou pozitivně přijat, mít zde své místo a možnost se definovat prestižní skupinovou příslušností.“ (Vágnerová, 2000, s. 230). Pubescent často srovnává svou rodinu a pravidla v ní s rodinami ostatních vrstevníků, z čehož pramení převážná většina konfliktů a nedorozumění s rodiči. Tlačí na ně, aby mu povolili vše, co povolí rodiče ostatním dětem s jediným cílem dosáhnout svého a přiblížit se tak vysněné nezávislosti (Vágnerová, 2000).

Nejen typické psychologické charakteristiky, ale i osobité problémy ve vývoji pubescentů spoluurčují celkové projevy chování dospívajících jedinců a podílí se na formování jejich osobnosti. Právě specifickým vývojovým rozporům budeme věnovat pozornost v další části.

2.3 Vývojové problémy pubescentů

Psychologické charakteristiky mladistvých, jejich postoje, názory, hodnoty a celkové projevy chování do určité míry determinují specifické vývojové problémy, úzce spojené nejen s tímto obdobím, ale i s dobou a společností, ve které jedinci dospívají.

Prvním determinantem, který se podílí na formování osobnosti pubescenta, je rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí. Langmeier (2000) upozorňuje, že brzká pohlavní zralost posunuje dolní hranici dospívání stále do nižšího věku. Společenské požadavky a nároky na vzdělání naopak oddalují dosažení sociální zralosti a tím se pomyslné nůžky mezi fyzickou a sociální vyzrálostí stále více rozvírají. Problémy, které z tohoto rozkolu logicky vyplývají, jsou spojené především s fyzickou zralostí pro sexuální aktivitu, kterou ale musí na základě společenských norem odkládat do pozdějšího věku. Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí se může projevit i

v poruchách chování dospívajících, „kteří jsou nuceni ještě chodit do školy, ačkoliv se již cítí dostatečně zralí pro pracovní aktivitu a s ní spojenou nezávislost ekonomickou a osobní.“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 157).

Další problém ve vývoji dospívajících se týká rozporu mezi sociální rolí a sociálním statutem. Než se budeme podrobněji věnovat této problematice, vymezíme si nejprve oba důležité pojmy. „Role zahrnuje určité povinnosti, práva, způsoby chování, které se od jedince očekávají v jeho prostředí. (Čáp, Mareš, 2001, s. 57). Pod pojmem sociální role se tedy rozumí očekávaný způsob chování v dané společnosti, kdežto pojem sociální status vyjadřuje „soubor práv a povinností, které určují postavení jedince ve společenské hierarchii.“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 158). Od mladistvích se pak často na základě jejich plné fyzické vyspělosti očekává zodpovědný a vyzrálý způsob chování. Měli by plnit sociální roli dospělého, ačkoli jejich sociální status je na nižší úrovni. Ještě stále zauímají onu nelibou podřízenou pozici, jsou závislí na dospělých, kteří je kontrolují a vyžadují jejich poslušnost. Rozpor mezi rolí a statutem ještě posiluje nejistotu a rozporuplnost dospívajících jedinců. Langmeier (2000) uvádí, že k tomuto rozporu velkou měrou přispívá nejednotnost názorů mezi vychovateli i rodinami. Pubescenti velmi citlivě vnímají rozdíly ve výchově a vedení v rodině a bouřlivě protestují proti omezením, které jim rodič ukládá. Považují je za nespravedlivá, jelikož se cítí nesmyslně omezeni a určitým způsobem „vyhoštění“ z vrstevnické skupiny, která je pro ně v tomto období obzvláště důležitá.

Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace můžeme taktéž zařadit mezi specifické vývojové problémy dospívajících. „Převratné technické, vědecké i společenské změny s sebou přinášejí stále častější rozdíly v názorech, v hodnotách a v postojích generací, které vyrůstaly za zcela jiných podmínek a těžily z jiných zkušeností.“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 158-159). Představitelé starší generace považují dřívější hodnoty za jediné správné a platné. Nechápu nebo si nechťejí připustit, že s vývojem společnosti se

zákonitě vyvíjí a mění i její hodnoty a že nová doba a nové politické a společenské podmínky formují nové názory a postoje mladších generací. Především mladiství pak vnímají memorování generace rodičů a prarodičů jako plané a zbytečné a odmítají se s jejich hodnotami a světonázorem ztotožnit. Chtějí si sami udělat obrázek o dané skutečnosti a vytvořit si žebříček hodnot a soubor morálních pravidel na základě vlastní zkušenosti. Tím samozřejmě opět demonstrují svou snahu o větší samostatnost a nespokojenost s podřízenou rolí.

Posledním specifikem, které se podílí na utváření osobnosti pubescenta je rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společností. „Rozpor mezi charakterem citových vztahů v rodině a v širší společnosti je ovšem příčinou konfliktů během celého vývoje dítěte, ale v dospívání se stává často kritickým.“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 159). Jak jsme již uvedli výše, pubescent je čím dál více kritický k hodnotám svých rodičů a pravidla jimi nastavená je ochoten stále méně akceptovat. Oproti tomu velký význam mají pro dospívajícího normy stanovené vrstevníky, ty respektuje a chová se podle nich. Langmeier (2000) však upozorňuje, že pubescenti stále potřebují důslednou výchovu a pevné vedení, které se ale v jistých ohledech liší od vedení malého dítěte. Rodiče by měli umět dítěti naslouchat, podporovat ho v hledání vlastních hodnot a vytváření vlastní identity, měli by mu dát dostatek volnosti při rozhodování a neposlední řadě by se měli vyhnout nadměrnému ochranářství či naopak přespříliš autoritativnímu vedení. Formální demonstrace moci spíše brzdí vývoj jedince a navíc vyvolává zapření a odpor, který následně vede ke zbytečným názorovým konfrontacím.

Specifické vývojové problémy období dospívání se projevují i ve vztahu dospívajícího jedince ke škole a k učiteli, kterým se budeme zabývat v následující podkapitole.

2.4 Vztah učitel – žák v období pubescence

Jak jsme již naznačili výše, v průběhu dospívání se mění pubescentův pohled na jiné lidi, mění se jeho sociální role a mění se i jeho vztah k autoritám, především těm formálním, daným institucionálně. K učiteli a ke škole obecně začíná žák zaujímat zcela odlišný postoj. Pedagog už není automaticky přijímán jako formálně daná autorita. Respektují a váží si spíše osobnostních vlastností, profesních dovedností a charismatu učitele a v tom případě mluvíme o autoritě přirozené, charismatické, nikoli formální.

Žáci jsou v průběhu pubescence velice kritičtí a netolerantní ke všem autoritám, tedy i k učiteli. Mají tendenci ho zkoušet, provokovat a polemizovat s ním. Někteří pubescenti se snaží o rovnoprávnou diskuzi s pedagogem, chtějí za každých okolností projevit svůj názor, aby získali respekt. Jiní negativisticky odmítají plnit požadavky učitele nebo se ho snaží různými způsoby vyprovokovat, a tím snížit jeho nadřazené postavení a sociální prestiž (Vágnerová, 2001). Na druhé straně však dospívající, více než kdokoli jiný, potřebují určitý vzor, kterému se snaží přiblížit. Mezi vlastnosti učitele, které žákům tohoto věku nejvíce imponují, patří spravedlnost, stabilita názorů, spolehlivost, jistota, stabilita emocí, převaha pozitivního ladění a v neposlední řadě jeho profesní schopnosti (Vágnerová, 2001). To v podstatě potvrzuje i naše výzkumné šetření. Žáci si váží spravedlivého učitele se smyslem pro humor, oceňují hodnocení všech žáků dle stejných kritérií a umění srozumitelně vysvětlit učivo, což jim usnadní orientaci a sníží nejistotu danou nakupením nesrozumitelného učiva. Naopak odmítají učitele náladového, který bezdůvodně mění své požadavky a názory a který má své oblíbence, protože takový přístup jen posiluje pocit nejistoty.

I v oblasti komunikace dochází k výrazným změnám. Komunikovat smysluplně se žákem v období dospívání není vůbec jednoduché. „Komunikace pubescenta s dospělými je typická

vzájemným neporozuměním a zvýšeným napětím, resp. i konflikty. Dospívající chce být akceptován jako rovnocenný partner, jestliže má pocit, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat nebo provokuje.“ (Vágnerová, 2000, s. 231). Proto starší žáci raději a efektivněji komunikují s učiteli, kteří k nim přistupují jako k individualitám, berou je do jisté míry jako rovnocenné bytosti a zbytečně neprojevují svou nadřazenost. Jak upozorňuje Vágnerová (2000), komunikace učitele s dospívajícími může být narušována různými iritujícími projevy ze strany žáky, jako je například grimasování, přehnaná gestikulace či nepatřičný tón hlasu. Při komunikaci staršího žáka s pedagogem nakonec hraje svou roli i tělesná výška, která je ve věku 14., 15. let často souměřitelná s výškou dospělého, a tak jsou si žák s učitelem alespoň symbolicky rovni.

Významně se mění také vztah ke škole, k učivu a ke školnímu prospěchu. Škola se stává nechtěnou nutností a dobrý prospěch přestává být cílem žákova snažení. Je chápán spíše jako hodnota dospělých a stává se naopak prostředkem k dosažení určitého cíle (Vágnerová, 2000). Žákova role v období dospívání je typická snahou příliš se nenadřít, ale nedostat se do větších problémů, což potvrzuje i Vágnerová (2000, s. 234): „Pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat, pokud to není nezbytně nutné. Jeho cílem je především to, aby se nedostal do potíží. Nejde mu tedy o to, aby se něco naučil, obohatil svoje znalosti a dovednosti. Chce se prostě vyhnout nepříjemnostem.“ Zájem o učivo tedy pubescent většinou nemá. Nezájem a odmítání učiva pramení i ze skutečnosti, že se mu učební náplň některých předmětů zdá nejasná a nepochopitelná, a to jen posiluje nejistotu dospívajícího. „Nejistota, vyvolaná prezentací nejasného učiva, je větší tehdy, jestliže je žák pouze pasivním objektem, který nemůže situaci nijak ovlivňovat, což je ve škole běžné. (Žák musí naslouchat výkladu látky, kterou nechápe, připadá mu nesmyslná a ještě by se jí měl nějakým způsobem naučit.)“ (Vágnerová, 2000, s. 234). Proto by měl učitel dávat žákům v hodinách více prostoru, efektivně využívat i

jiné formy výuky než frontální vyučování, měl by se snažit hodinu ozvláštnit a častěji používat názorné pomůcky a ukázky.

Jako poslední aspekt, který se odráží v náhledu dospívajících studentů na pedagoga, je učitelův věk, pohlaví a celkový vzhled. Pubescenti se velmi často a intenzivně zabývají svým zevnějškem, jsou v těchto otázkách citlivý a kritičtí nejen k sobě samému, ale i k ostatním lidem. Zaměřují tedy logicky pozornost také k učiteli, jeho celkové úpravě, oblečení a stylu. Učitelé mladší, kteří se oblékají podle poslední módy, jsou jim samozřejmě bližší. Většina výzkumů, týkajících se ideálního učitele, se však shoduje v tom, že tyto charakteristiky rozhodně nejsou zmiňovány nejčastěji, a pokud ano, žáci požadují spíše učitele upraveného a ne příliš vyzývavě oblečeného. Věk či pohlaví není pro studenty také příliš relevantní, ale dívky v tomto věku většinou upřednostňují mladého pana učitele a chlapci naopak mladou a pohlednou paní učitelku.

3 Realizované výzkumy

Ideální učitel. Kdo jím je? Jaké by měl mít vlastnosti a schopnosti? Jaký by měl mít vztah s žáky? Co vlastně dělá učitele ideálním učitelem? Jaké faktory ovlivňují učitelovo pedagogické působení? Těmito i mnohými podobnými otázkami se zabývala již celá řádka vědeckých pracovníků a studentů. Výzkumy spojené s problematikou ideální pedagogovi osobnosti, tak jak ji vidí ti, kdo s učiteli přicházejí do styku dennodenně, tedy žáci, se však staly hlavním předmětem zájmu teprve v posledních letech.

Výjimku tvoří výzkumné šetření amerického vědce Ryanse, který již roku 1960 vytvořil tzv. Posuzovací stupnici vlastností učitele (*Teacher Characteristics Rating Scale*), na jejímž podkladě zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený (Fontana, 2003). Z Ryansova výzkumu vyplunula ještě jedna důležitá skutečnost a to, že důležitost těchto pedagogových kvalit výrazně klesá s věkem žáků, což je v podstatě logické, jelikož „čím jsou děti starší, tím bývají schopnější přijímat odpovědnost za svou práci a tím jsou přizpůsobivější ve svých vztazích s dospělými.“ (Fontana, 2003, s. 364).

U nás jeden z prvních výzkumů zaměřených na ideálního učitele z pohledu žáků a studentů provedl v roce 1997 Holeček (in Průcha, 2002), který se pomocí australské posuzovací škály soustředí na tři hlavní kategorie: osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky. Z výsledků vyplynulo, že ideální učitel se má chovat přátelsky, má být spravedlivý, musí hodně naučit, nesmí nikoho zesměšňovat a měl by umět vytvořit přátelskou atmosféru. Výzkum také potvrdil, že studenti u učitelů vnímají jako žádoucí i umění udržet si ve třídě kázeň a pořádek.

Další výzkumné, tentokrát dotazníkové, šetření provedl na základních školách Bendl v roce 2001. Jeho výzkumný vzorek tvořilo

895 žáků 7. ročníku, kteří uvedli celkem 165 charakteristik, z nichž vyplynulo, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou přísnost, láska, zajímavá výuka (Průcha, 2002). Tento výzkum jasně ukazuje, že nejen pedagogům, ale i žákům vadí stále se zvyšující nekázeň ve školách, že dokáží kriticky posoudit stav současného školství a že samotní studenti kladou na učitele poměrně rozumné nároky.

V dubnu roku 2009 byl u nás na žádost MŠMT proveden výzkum STEM/MARK, ze kterého vyplynulo, jak si nejen žáci, ale i rodiče představují ideálního učitele a ideální školu. Zajímavé je, že jejich výpovědi se příliš neliší, rozdílné je pouze pořadí kritérií. (Hrubá, 2010)

„Pro rodiče jsou ve škole nejdůležitější odborně připravení učitelé (95 %), kteří mají k žákům spravedlivý přístup (92). Měli by být lidsky kvalitní, skutečné osobnosti (91). Hned potom je v pořadí škola vybavená moderní technikou a učebními pomůckami (90), s přátelskou atmosférou a vlídným prostředím (87), kde je výuka atraktivní a zajímavá (83), kde vládne kázeň a spolužáci nevyrušují (83) a kde je příjemné a hezké prostředí (82). Více než tři čtvrtiny rodičů by uvítaly také individuální přístup učitelů k jednotlivým žákům, dobrou pověst a prestiž školy a partnerský přístup pracovníků školy k žákům a rodičům. Žáci považují ve škole za nejdůležitější spravedlivý přístup učitelů k žákům (95 %), přátelskou atmosféru a vlídné prostředí (93) a odborně připravené učitele (92), vybavení moderní technikou a pomůckami (91), příjemné a hezké prostředí a přitažlivý, zajímavý způsob výuky (90), školu, kde by působili lidsky kvalitní učitelé–osobnosti (87) a přístup učitelů a ředitele k žákům a rodičům by byl partnerský (80). Téměř tři čtvrtiny žáků by uvítaly kázeň ve třídě a kvalitní stravování (74) a schopnost učitelů věnovat se každému žákovi (72). Ideální učitel má podle většiny žáků 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 pedagogem nespojuje.“ (Hrubá, 2010)

Výzkum STEM/MARK také srovnával onu ideální představu rodičů a žáků se skutečnou situací na školách, které děti navštěvují. „Dá se říci, že školy získaly dvojku až „lepší“ trojku. Rodiče i žáci nejlépe hodnotí odborné znalosti učitelů a jejich lidské a morální kvality... S většími výhradami se všichni shodně vyjadřují k organizaci školy a kvalitě řízení. Způsob, jakým učitelé vysvětlují probíranou látku, snahu učitelů používat takové výukové metody, aby učivo bylo pro žáky co nejzajímavější a nejpochopitelnější, poctivý a citlivý přístup k žákům a ovzduší důvěry a spolupráce mezi učiteli a žáky vidí žáci opět o něco kritičtěji než jejich rodiče... Relativně kriticky je hodnocena schopnost učitelů vštípit žákům morální zásady (žáci jsou tu o něco shovívavější), jejich vážnost a přirozená autorita a snaha věnovat se žákům individuálně, pomáhat slabším a podněcovat výkonnost silnějších. Nejhorší dopadla schopnost učitelů udržet pořádek a disciplínu při vyučování.“ (Hrubá, 2010)

Jak už jsme výše uvedli, vlastnostem ideálního učitele a jeho úspěšnosti věnují pozornost nejen odborníci pracující v oblasti pedagogiky či psychologie, ale i studenti vysokých škol. Mnozí z nich se ve svých bakalářských a diplomových pracích předkládají obraz ideálního učitele očima žáků 1. či 2. stupně. Zabývají se tím, jak si skuteční žáci představují svého vysněného pedagoga, které vlastnosti u něho upřednostňují a které naopak považují za nežádoucí. Z poměrně velkého počtu těchto výzkumů vybereme několik tematicky nejbližších našemu výzkumnému projektu.

Výzkum Schwarzové (2003), který provedla v rámci své bakalářské práce *Obraz ideálního učitele v závislosti na osobnosti žáků*, se zaměřil na zjištění požadovaných a naopak nežádoucích charakteristik učitele a také na to, zda osobnost žáků ovlivňuje preferenci určitých vlastností pedagoga.

Dotazníkové šetření Schwarzové přineslo zajímavé výsledky. Je však nutno podotknout, že tento kvalitativní výzkum byl proveden na malém počtu respondentů, a proto jeho výsledky nelze zobecnit na celou zkoumanou populaci, tedy na všechny žáky třetích a čtvrtých ročníků gymnázií. „Respondenti výzkumu uváděli nejčastěji požadavky, které se týkaly vztahu učitele k žákům. Požadují učitele, který je více zaměřen na žáka a považuje jej za rovnocenného partnera, který si zaslouží respekt a uznání své osobnosti. To, jaký postoj k nim učitel zaujímá a jak se k nim chová je pro respondenty důležitější, než konkrétní osobnostní charakteristiky daného učitele, o kterých však nelze říci, že by pro ně nebyly významné.“ (Schwarzová, 2003, s. 41).

Při zkoumání vlivu žákovi osobnosti na preferenci požadovaných vlastností učitele, autorka rozdělila respondenty na dvě skupiny dle tzv. locus of kontrol (přesvědčení o vlastním vlivu) a našla mezi nimi významné rozdíly. Studenti s nízkým indexem vnitřní kontroly si na učiteli vážili zejména jeho charakterových vlastností a požadovali učitele laskavého, milého, empatického a citlivého, který má ovšem autoritu. Naopak žáci s vysokým indexem vnitřní kontroly se více zaměřovali na pracovní vlastnosti učitelů jako je zodpovědnost, rozhodnost, kreativita a cílevědomost. Jako ideálního učitele si představují člověka, který ke každému žákovi zaujímá individuální přístup, respektuje jejich osobnost, je jim vždy nápomocen a dokáže zpestřit hodinu. (Schwarzová, 2003)

Grombířová (2008) v rámci své bakalářské práce *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ* provedla výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký je ideál učitele dle žáků 1. stupně, jak si svého ideálního učitele představují žáci 2. stupně a v neposlední řadě upozornit na to, jak se tyto preference mění v závislosti na věku respondentů. Autorce jako výzkumný vzorek posloužili žáci 4., 5., 8. a 9. tříd základní školy, kteří na základě svých zkušeností sepsali úvahy, jež pak byly podrobeny obsahové analýze. Z jejího výzkumu vyplynulo, že děti na 1. stupni si svého ideálního učitele představují jako ženu ve věku 27 –

35 let, která na ně bude hodná, v některých případech trochu přísná, ale hlavně by měla mít smysl pro humor a měla by mít žáky ráda. V neposlední řadě by je ideální paní učitelka měla hodně naučit, dobře jim látku vysvětlit a nezačínat příliš mnoho domácích úkolů.

Poněkud odlišné výsledky pak přinesli výpovědi žáků 2. stupně. Zatímco mladším dětem na vzhledu učitele nezáleželo, u starších se již objevili konkrétní představy, týkající se věku, pohlaví i vzhledu: „Jedné třetině totiž na věku ani pohlaví ideálního učitele vůbec nezáleží, u zbylých žáků je to tak, že se přiklánějí k opačnému pohlaví, tedy dívky k učitelům a chlapci k učitelkám. Co se týká vzhledu, u mužů-učitelů byly preferovány svaly, u žen-učitelek zase atraktivita.“ (Grombířová, 2008, s. 50). V kategorii osobnostních vlastností ideálního učitele se žáci 1. a 2. stupně poměrně shodují. Opět by pedagog měl být hodný, jen trochu přísný, měl by mít autoritu a smysl pro humor. Stejně tak je pro ně důležité, aby jim učitel dokázal látku dobře vysvětlit, celkově je hodně naučit a aby veškeré písemky a testy ohlašoval vždy předem. Zajímavé je, že se žáci 2. stupně téměř nezmiňovali o vztahu učitele k nim samotným, jen zřídka se ve výpovědích respondentů vyskytl požadavek, aby se učitel choval ke všem žákům stejně a nikomu nenadržoval. Dle většiny žáků 2. stupně však učitel, který by odpovídal jejich ideálu, neexistuje, podobně, jak se ukázalo i v našem výzkumu.

Autorka nakonec porovnávala svoje výsledky s výzkumem Holečka a došla k závěru, že se požadavky na ideálního učitele příliš neliší. „Stále zůstává pro žáky nejatraktivnější hodný učitel se smyslem pro humor, jenž si dokáže ve třídě sjednat pořádek, který umí vysvětlit látku a takový který nedělá ‚podrazy‘.“ (Grombířová, 2008, s.51)

Tománková (2008) se ve své diplomové práci *Ideální učitel očima žáků* také věnuje velmi podobnému tématu, ale pro své výzkumné šetření zvolila poněkud odlišný způsob sběru dat. Nejprve vedla volný rozhovor s žáky devátých tříd na téma ideální učitel, na jehož základě pak sestavila dotazník, který vyplnili žáci sedmých tříd.

Poté na základě rozhovorů i vyplněných dotazníků sestavila portrét ideálního učitele (Tománková, 2008). Z jejího výzkumu vyplynulo, že většina žáků nepovažuje za důležitý vzhled učitele, ale jeho osobnost, didaktické dovednosti a vztah k žákům, přesto pro výkon pedagogické profese upřednostňují ženu. Ideální učitelka tedy „mluví pomalu, ale energicky, silným hlasem. Nemá žádné vady výslovnosti. Měla by mít vysokoškolské vzdělání, nadprůměrnou inteligenci i nadprůměrné znalosti z předmětu, který vyučuje. Také její tvůrčí myšlení by mělo být nadprůměrné. Naopak smysl pro pořádek, odpovědnost a sebevědomí by měla mít průměrné. Důležitý je přísný, ale kamarádský přístup k žákům, jejich objektivní hodnocení, schopnost poradit a pomoci.“ (Tománková, 2008, s. 54). V neposlední řadě i v tomto výzkumu jako neodmyslitelná součást ideálu učitele figuruje smysl pro humor a schopnost udržet si ve třídě kázeň. Z výzkumného šetření Tománkové také vyplývá, že je pro děti důležitá i dochvilnost učitele a že by správný pedagog v žádném případě neměl některé žáky přehlížet či snad dokonce ponižovat.

Poslední diplomová práce zabývající se obrazem ideálního učitele, o které se zmíníme, je dílem autorky Veselé (2009). Cílem její výzkumné práce *Ideální učitel z pohledu žáků základní školy* je zjistit, jak si ideálního učitele představují tentokrát žáci druhého stupně základní školy. Výzkum Veselá realizovala jako kvalitativní šetření, za použití individuálních semistrukturovaných rozhovorů jako techniky sběru dat. Výzkumný vzorek zahrnoval osm žáků druhého stupně základní školy, ve věku 13 – 16 let, se kterými autorka postupně vedla rozhovory dle předem připravených otázek (Veselá, 2009). Z nejčastěji se opakujících charakteristik pak Veselá dospěla k následujícímu závěru: „Ideální učitel je veselý člověk, se smyslem pro humor, který umí ve třídě navodit příjemnou atmosféru, klidný a trpělivý při vysvětlování učiva. Ideální učitel má schopnost dobře naučit, jeho výklad je srozumitelný, kvalitní a zajímavý. Domácí úkoly zadává na každou hodinu, vědomosti žáků prověřuje předem ohlášenými testy nebo zkoušením, při jejich hodnocení je

spravedlivý a nikomu nenadržuje, přihlíží nejen k vědomostem žáků, ale pozitivně hodnotí i jejich snahu. Pro žáky je přirozenou autoritou, ve správnou chvíli umí být dominantní, ale také přátelský, dokáže reagovat na měnící se podmínky a situace. Co se týká vztahu se žáky, zajímá se také o jejich soukromé problémy, ale dodržuje určité hranice stanovené žáky. Ideální učitel umí udržet svěřené tajemství a nedělá podrazy. Co se týče fyzických vlastností, jejich vymezení není zcela jednoznačné a závisí na konkrétních žácích, zda upřednostní muže, ženu, staršího či mladšího učitele.“ (Veselá, 2009, s. 68)

Z výše uvedených výzkumů je patrné, že osobnost učitele je pro žáky velice důležitá, jeho charakteristiky a osobnostní vlastnosti se objevují v popředí před jeho pedagogickými dovednostmi. Můžeme také říci, že odlišné věkové kategorie žáků mají na ideálního učitele odlišné požadavky. Určit základní charakteristiky ideálního učitele není jednoduché, důležité ovšem je, že by měly vyhovovat jak žákům, tak požadavkům v

V této kapitole jsme uvedli několik základních charakteristik a vlastností ideálního učitele a také několik výzkumů, které byly v této oblasti realizovány. Co se týče konkrétních požadavků žáků základních škol na ideálního učitele v současnosti, na toto téma se soustředí následující výzkum, o kterém přineseme informace v empirické části své práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

Druhá a zároveň stěžejní část diplomové práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, jeho průběhu a výsledkům. Nejdříve si stanovíme cíl výzkumného projektu, poté se budeme zabývat designem a metodologií výzkumu, zvolíme výzkumný vzorek a jasně definujeme otázky, na které budeme hledat v průběhu výzkumu odpovědi. Dále popíšeme techniku sběru dat a získaná data analyzujeme. Nakonec budeme prezentovat a komentovat výsledky našeho zkoumání. Vyzdvihneme ty rysy pedagogovy osobnosti, které jsou významné pro velkou většinu respondentů a na jejich základě pak sestavíme obraz ideálního učitele se všemi jeho specifickými charakteristikami.

1 Cíl výzkumu

Cílem navrhovaného výzkumného projektu je zjistit, jakou mají skuteční studenti gymnázia představu o ideálním učiteli, zda některý z pedagogů, se kterými se v životě setkali naplňuje alespoň částečně jejich vizi a jestli podle jejich názoru ideální učitel opravdu existuje. Výzkum má poukázat také na skutečnost, že každý žák vidí ideál učitele v něčem jiném a že co vyhovuje jednomu, nemusí se líbit druhému.

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

Význam výzkumného projektu vidíme i v rovině personální, jelikož sama autorka se chce po dokončení studia věnovat učitelství, a je pro ni tedy zajímavé poznat, jaký by měl být a jak by měl vypadat dobrý pedagog z pohledu současných žáků.

2 Design a metodologie výzkumu

2.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterým se chceme zabývat, je obraz ideálního učitele, tak jak si jej představují žáci kvarty víceletého gymnázia. Výzkum je zaměřený na takové vlastnosti pedagogovy osobnosti, které žáci u ideálního učitele považují za žádoucí či naopak nežádoucí. Výzkumný projekt se soustředí také na to, co všechno jsou schopni studenti zaznamenat, čeho si na učitelích nejvíce všímají, v čem se jejich představy shodují a v čem liší. Při výzkumném šetření jsme vycházeli z písemných výpovědí respondentů, kteří se na základě úvahy snažili zformulovat svůj subjektivní pohled na ideálního učitele, jeho charakter a pedagogické schopnosti.

2.2 Výzkumný design

Jádrem výzkumu je kvalitativní empirické šetření, ve kterém jsme studentům kvarty zadali za úkol zpracovat úvahovou slohovou práci na téma Ideální učitel. Tyto výpovědi jsme následně zpracovali prostřednictvím specifických analytických postupů a pokusili se tak podat obraz ideálního učitele z perspektivy gymnaziálních studentů.

Kvalitativní analýzu jsme zvolili proto, že se používá k hledání vzájemných sémantických vztahů mezi získanými informacemi a umožňuje tak vypátrat a detailně popsat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání či smýšlení (Švaříček, Šedřová, 2007).

2.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumnou otázkou, kterou si klademe, je:

Jaký je ideální učitel z pohledu žáků kvarty Gymnázia Tišnov?

Tuto základní otázku jsme pak dále konkretizovali dílčími otázkami:

Setkali se studenti v průběhu své školní docházky s někým, koho považují za ideálního učitele?

Jak by měl ideální učitel vypadat vzhledově?

Měl by být učitel mladší či naopak starší a zkušenější?

Jakého pohlaví by měl ideální učitel být?

Jaké by měl mít ideální učitel charakterové vlastnosti?

Jaký by měl mít ideální učitel vztah s žáky?

Jaké by měl mít ideální učitel pedagogické schopnosti?

Při analýze písemných výpovědí respondentů se budeme snažit všechny tyto otázky zodpovědět. Bude nás zajímat, zda podle studentů kvarty ideální pedagog skutečně existuje, zda upřednostňují muže či ženu, staršího či mladšího člověka nebo zda si všimají i oblečení a celkové úpravy učitele. Dále se zaměříme na charakter a osobnost pedagoga. Budeme zjišťovat, kterých vlastností si žáci váží a které naopak odmítají, zda jim vyhovuje spíše autoritativní či liberální styl výuky a jaký mají názor na upřednostňování některých žáků před ostatními. V neposlední řadě se budeme zabývat vztahy mezi učitelem a žáky. Bude nás zajímat, jaký postoj by měl pedagog k žákům zaujmout, zda studenti upřednostňují přátelský či více dominantní přístup nebo zda by se měl učitel zajímat o problémy žáků či více respektovat jejich soukromí. Také si všimneme toho, jestli žáci pozitivně reagují na individuální přístup pedagoga ke každému žákovi a jestli tuto skutečnost ve svých výpovědích vůbec reflektují. Nakonec zaměříme pozornost na pedagogické a didaktické dovednosti učitele, na jeho schopnost udržet si ve třídě kázeň. Především se však budeme zabývat tím, jak učitel přednáší učivo, jak umí vysvětlit danou látku a také metodami a formami výuky, se kterými by měl dle studentů na hodinách více pracovat.

2.4 Volba výzkumného vzorku

Pro výzkum byli jako výzkumný vzorek zvoleni žáci kvarty víceletého gymnázia. Jednalo se konkrétně o jednu celou třídu, která na dané škole reprezentuje čtvrtý ročník nižšího gymnázia. Anonymita prací pak zajistila větší otevřenost a důvěryhodnost jejich písemných výpovědí.

Výzkumný vzorek zahrnuje tedy celkově 27 respondentů, které si pro další analýzu a větší přehlednost označíme čísly od 1 do 27. Věkově se všichni studenti pohybují mezi 14 a 15 lety.

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Ačkoli autorka v dané třídě několik hodin suplovala, nedá se říci, že by mě žáci nebo já je hlouběji poznala. Přesto byla přesvědčená o tom, že provede výzkumný projekt právě zde, jelikož se jednalo o třídu velmi různorodých bystrých osobností, což se jí po přečtení zadaných úvah jenom potvrdilo.

2.5 Technika sběru dat a vstup do terénu

V našem výzkumu, který má za úkol podat ucelený obraz ideálního učitele tak, jak ho subjektivně vnímají studenti gymnázia, byla jako technika sběru dat použita analýza žákovských prací.

Výzkum započal v době, kdy jsem na tišnovském gymnáziu plnila svou povinnou pedagogickou praxi. Jelikož jsem na dané škole v minulosti studovala 8 let, nebylo nijak těžké navázat s vedením školy i s pedagogy kontakt. Většinu z nich jsem velmi dobře znala už z dob studií, a proto, když jsem oslovila svou bývalou učitelku hudební výchovy s nápadem provádět výzkum právě v její třídě, ochotně přijala.

Jak je výše uvedeno, v kvartě jsem v průběhu praxe odučila několik hodin českého jazyka, a vzhledem k jejich zvědavosti,

schopnosti diskutovat a ochotě spolupracovat (kterou bych pravděpodobně ve vyšších ročnících postrádala), jsem se rozhodla, že výzkumný projekt realizuji v této třídě.

Na začátku jedné z hodin jsem studentům vysvětlila, co po nich budu chtít. Řekla jsem jim, že píší diplomovou práci, v rámci které provádím výzkum na téma Ideální učitel, a že bych potřebovala, aby se zamysleli nad tím, jaký by podle nich ideální učitel měl být a napsali o svých představách krátkou úvahu. Samozřejmě jsem nezapomněla připomenout, že práce jsou zcela anonymní, a že se tudíž nemusí bát, že by pak jejich jméno kdekoli figurovalo. Někteří můj požadavek s přílišným nadšením nepřijali, úvahu brali jako další úkol navíc. Když jim však profesorka vysvětlila, že jejich výtvary budou součástí diplomové práce a že by to pro ně měla být v podstatě „pocita“, přestali protestovat a ve stanoveném termínu 14 dnů, odevzdali úvahu všichni studenti.

2.6 Analýza získaných dat

Při analýze slohových prací žáků jsme použili metodu tzv. obsahové analýzy. Obsahová analýza, nazývána také jako tematické kódování, lze jednoduše definovat jako rozbor obsahu záznamu určité komunikace. Tematické kódování se užívá především v případech, kdy je hlavním cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev (Švaříček, Šed'ová, 2007). My jsme si tak nejprve vytyčili základní kategorie, podle kterých jsme údaje dále třídili a popisovali. Poté jsme přistoupili k samotné obsahové analýze a jednotlivé písemné výpovědi respondentů jsme interpretovali, porovnávali a hledali mezi nimi vzájemné vztahy.

3 Výsledky výzkumu

V této části budeme zpracovávat a interpretovat výsledky výzkumného projektu. Při analýze slohových prací studentů nám na povrch jasně vyplynulo 5 základních kategorií, kterým se budeme nadále blíže věnovat. První z těchto kategorií jsme nazvali Existence ideálního učitele, druhou Stáří, pohlaví a vzhled, třetím hlediskem analýzy budou Osobnostní vlastnosti, dalším Pedagogické dovednosti a poslední kategorie nese název Vztah s žáky.

3.1 *Formální analýza*

Před vlastní obsahovou analýzou slohových prací studentů kvarty bych ráda upozornila na různorodost forem jednotlivých výpovědí. Práce se značně lišily nejen rozsahem, ale i celkovým obsahem. Co se týče rozsahu, řada respondentů dokázala podat podstatné informace na pár řádcích, jiní naopak k vyjádření svých myšlenek a názorů potřebovali mnohem větší prostor. Není proto divu, že nejkratší z výpovědí popsala ideálního učitele ani ne na půl stránce formátu A5 a nejdelší naopak dala dohromady celou stranu A4. Někteří studenti psaní úvahy na téma Ideální učitel pojali spíše jako exhibici svých stylistických schopností, avšak pro účely výzkumu byly jejich výpovědi obsahově chudší. Jiní žáci šli naopak k věci, takže po formální stránce nebyly jejich práce dokonalé, ale celkově přinesly mnohem více užitečných informací. Nakonec se i v této třídě našli ti, co se nad daným problémem téměř nezamysleli a zadaný úkol v podstatě nesplnili. Přesto se však převážná většina prací odhalila spoustu zajímavých skutečností a dala se pro účely výzkumu snadno použít.

3.2 Kategorie obsahové analýzy

3.2.1 Existence ideálního učitele

Na základě analýzy shromážděných dat jsme zjistili, že významná část respondentů naprosto popírá existenci ideálního učitele.

Jak by měl vypadat ideální učitel? No pardon, ale s klidem vám mohu říci, že takový bohužel neexistuje! (26)

Definovat ideálního učitele je obtížné, páč neexistuje člověk, který by měl jen dobré vlastnosti a který by vyhovoval každému. (12)

Ideální učitel? Vždyť ten přece neexistuje! (10)

Tím nám studenti v podstatě dávají ještě jednu důležitou informaci, a to, že se se svou vysněnou představou pedagoga v průběhu školních let ještě nesetkali.

3.2.2 Věk, pohlaví a vzhled

K mému velkému překvapení téměř polovina studentů upozornila právě na jednu z eventualit této kategorie.

Závěrem mého rozjímání jest, že chci mého „ideálního kantora“, ovšem mladá pohledná kantorka by byla mnohem lepší, jelikož jsem ve věku puberty a mé hormony se „bouří“. (1)

Ideální učitel by měl být mladý, aby pochopil, jak se cítíme, a aby pochopil, že většina látky nás nezajímá. (6)

Jen těžko budu vnímat obtloustlého staříka, který cituje odstavce z učebnice, ale za to si ráda poslechnu vysportovaného chlápka, který srší vtipem a ve volném čase je dýdžejem na diskotékách. (10)

Záleželo by i na jeho vzhledu. Dívky by si přáli vysokého svalnatého muže, ale chlapci zase mladou krásnou ženu. (7)

Zde se velmi pěkně ukazuje, jak zdánlivě nepodstatné charakteristiky pro jednoho, mohou být důležité pro jiného. Většina z dotazovaných by si přála mladého pohledného učitele či učitelku, což je vzhledem k jejich věku v podstatě přirozené (viz podkapitola 2.4).

Pouze jediný ze studentů vzal v úvahu přímou úměru mezi věkem a získanými zkušenostmi.

Když nad tím věkem trochu pouvažuju, tak starší učitel má určitě víc zkušeností než mladší, který právě dodělal školu. (2)

Více se jich potom věnuje úpravě zevnějšku a oblečení, ale jen velmi stručně.

Rozhodně by měl chodit slušně oblečený (to většina učitelů dodržuje)...(27)

Učitel by měl vypadat upraveně a příjemně. (11)

Malá část studentů upozornila na to, že věk, pohlaví či celkový vzhled pro ně nejsou tím, co by dělalo dobrého učitele dobrým učitelem.

Je jedno, jak je učitel starý nebo jak se obléká nebo snad jestli je to muž nebo žena. (19)

Pro větší část dotazovaných jsou však fyzické vlastnosti součástí představy o ideálním učiteli.

3.2.3 Osobnostní vlastnosti

Další kategorií, kterou jsme na základě získaných dat vytvořili, se týká osobnostních vlastností pedagoga. Jak žákovské výpovědi ukázaly, jedná se o jednu z nejdůležitějších a nejobsáhlejších kategorií. Až na malé výjimky si studenti velmi pozorně všímají osobnostních charakteristik učitele a jsou k nim i dosti kritičtí. Není divu. Učitel je bezesporu nejdůležitějším činitelem, který žáka ve školním prostředí ovlivňuje (viz podkapitola 1.1). Probíhá mezi nimi neustálá interakce a nejvíce záleží právě na osobnosti pedagoga, jak moc a jakým způsobem na žáka působí.

Více než třetina dotazovaných studentů od požaduje vtipného, veselého učitele se smyslem pro humor, který nezkaží žádnou legraci.

Měl by mít smysl pro humor a sem tam oživit hodinu nějakou vtipnou poznámkou. (17)

Mám ráda, když má učitel smysl pro humor a dovede zavtipkovat i ve vážných situacích, kdy jsou všichni napnutí. (27)

Dále by měl mluvit vtipně, aby dokázal studenty zaujmout. (9)

Tak rozhodně by mu neměl scházet smysl pro humor. Je to asi nejdůležitější bod, který by měl splňovat, protože když například, někdy v hodině nudou člověk „vypne“, tak ho ten vtípek zase vzpruží a zlepší mu náladu. (18)

Další důležitou vlastností učitele, kterou žáci intenzivně vnímají je přísnost. Zde se studenti ostře názorově rozcházejí. Někteří přísnost požadují, jiní ji naopak striktně odmítají. Mezi nimi pak našla kompromis skupinka žáků, která tvrdí, že dobrý pedagog by neměl být ani příliš přísný, ani příliš hodný.

Určitě by byl lepší přísný, poněvadž mnohem víc naučí, sice bychom měli horší známky, ale aspoň bychom se začali do určitého předmětu víc učit. (2)

Naopak je velkou chybou učitele přílišná přísnost, jestli je učitel schopen dát poznámku žákovi za to, že nesmazal tabuli nebo si zapomněl doma sešit, který v hodině nebude potřebovat, pak je tento učitel odsouzen k tomu, že ho žáci budou ignorovat... (4)

Dále by nesměl být moc přísný, a to ve všech případech opravdu nejde. I když by si to všichni studenti přáli. (7)

V neposlední řadě studenti kvarty upozorňují na to, že jejich představě ideálního učitele odpovídá člověk, který měří všem stejně, nikomu nenadržuje a je spravedlivý nejen při hodnocení žáků.

Určitě by měl být spravedlivý a neměl by nikomu nadržovat. (2)

Učitel rozhodně nesmí mít ve třídě žádné oblíbence ani naopak. (27)

Učitel by měl být ke všem stejný, měl by se ke všem stejně chovat a hlavně nebýt na někom zasedlý nebo někomu nadržovat. (15)

Neměl by některé žáky upřednostňovat před ostatními. (5)

Zcela logicky nejen z výše uvedených výpovědí vyplývá, že nadřezování či přílišná náklonnost k určitému studentovi je ve školních podmínkách hodnocena velmi negativně, žáci ji rezolutně odmítají, a každý pedagog by se jí proto měl snažit vyvarovat.

Autorita. Tento poměrně složitý pojem se objevil hned v několika studentských úvahách a to v určité konkrétní podobě. Většina respondentů dokonce pracuje s pojmem přirozená autorita. Tato skutečnost nám předkládá dvě důležité informace a to, že již studenti kvarty jsou si vědomi rozdílu mezi formální a přirozenou autoritou (viz podkapitola 1.3) a také to, že právě přirozená autorita, tedy autorita přirozeně vyplývající z osobnosti daného člověka, je podstatnou součástí ideálního učitele.

Můj vysněný učitel by měl mít rozhodně autoritu. (19)

Měl by budit respekt, ale nikoli strach. (25)

Jako další atribut u každého nesmí chybět přirozená autorita (14)

Učitel musí být autorita, přirozená autorita, ale ne, aby z něj šel strach. (11)

Přirozená autorita je dle studentů opravdu důležitá. V hodinách učitele, který nemá respekt či autoritu, budou studenti vyrušovat nebo nebudou dávat pozor. Jestliže ale pedagog autoritu má, je pro něho mnohem jednodušší na žáky působit, a to nejen výchovně. Bude je i snáze vzdělávat, a tudíž celkově utvářet jejich osobnost.

Chuť do učení, cit pro učitelskou profesi a radost z jejího vykonávání považují někteří studenti také za zásadní součást obrazu ideálního učitele.

Studenti musí na učiteli vidět, že ho práce baví a že ji dělá s chutí. (26)

Ideální učitel by měl svou práci brát s radostí... (16)

Pravdou je, že aktivní nasazení učitele, jeho zaujetí a celkové pozitivní ladění kladně ovlivňuje i pracovní atmosféru třídy, dodává žákům potřebnou energii a motivuje je k vyšším výkonům.

Jako další osobnostní rys úspěšného pedagoga zmiňují žáci nestrojenost, přirozenost a charisma.

Jeho vystupování musí být charismatické, nestrojené, neafektované (17)

Ale učitel by měl být hlavně svůj a neměl by se přetvařovat. (7)

Jak vyplývá z teorie (viz podkapitola 2.4), mladiství dokáží velmi ocenit, když je dospělý něčím zaujme, když z něho cosi vyřazuje. Proto si studenti považují charismatické osobnosti a vítají učitele, který se něčím odlišuje od ostatních, který má své kouzlo. S tím úzce souvisí i požadavek přirozeného vystupování učitele. Pedagog, ze kterého vyzařuje charisma, nemá zapotřebí se přetvařovat a afektovaně si hrát na někoho jiného.

Zajímavé je, že jen velmi ojediněle upozornili studenti na to, že učitelé by měli jít svým žákům příkladem.

Jakožto lidé, kteří nás vědomostní připravují do reálného života, by se měli snažit jít nám vzorem a příkladem. (14)

Tato skutečnost je možná dána opět věkem studentů, kdy si spíše všímají výraznějších a více zřejmých osobnostních rysů pedagoga, ale o tom můžeme jen spekulovat. V žádném případě nelze z výše uvedeného vyvodit závěr, že osobní příklad kantora pro žáky není důležitým aspektem, neboť učitel, ať chce nebo ne, na děti působí a svou osobností je výrazně ovlivňuje. Otázkou zůstává, zda pozitivně či negativně.

Nadhled, silné nervy, laskavost, upřímnost, trpělivost, důslednost, hřejivou osobnost aj. vlastnosti uváděli studenti ve svých výpovědích také jen sporadicky, proto se jimi nebudeme dále zabývat a přejdeme k další významné kategorii, kterou jsou Pedagogické schopnosti.

3.2.4 Pedagogické schopnosti

Tato kategorie se v průběhu obsahové analýzy slohových prací ukázala jako stěžejní, jelikož všech 27 respondentů ve svých výpovědích uvedlo alespoň jednu pedagogickou dovednost či schopnost, která je pro ně pro správný průběh vyučovacího procesu podstatná. Žáci si v první řadě všímali toho, jak jim učitel předává svoje vědomosti a jak danou látku vysvětluje. Dále poukazovali na to, že je důležité, zda je pedagog dokáže zaujmout a jak umí ozvláštnit hodinu. Mnohým studentům se jako významná součást ideálního učitele jevilo i umění oddělit soukromé záležitosti od pracovních a schopnost sjednat si a udržet kázeň.

Jak jsme již naznačili, pedagoga schopnost hodně naučit a učivo dobře vysvětlit je jednou ze zásadních vlastností, kterou studenti od učitele očekávají. Relevantní je pro ně také kvalita i kvantita učitelových vědomostí, jeho odbornost a životní zkušenosti. Právě na základě těchto skutečností žáci učitele velmi kriticky hodnotí.

Správný kantor také musí rozumět své látce a hlavně ji umět vysvětlit a to dostatečně srozumitelně. (27)

Dalším bodem je určitě to, aby učitel uměl dobře vysvětlovat a hlavně, aby chápal to co vysvětluje. (18)

A je hlavně na kantorovi, jak dobře nám dokáže předat svoje zkušenosti a vědomosti. (11)

Měl by svému oboru rozumět a mít zkušenosti, které žákům předává a vzdělává je. (26)

Ideální učitel tedy musí být vzdělaný, musí rozumět především svému oboru, ale musí mít i dostatek zkušeností na to, aby dokázal žákům srozumitelně předat svoje vědomosti.

Dalším častým požadavkem studentů kvarty byla schopnost učitele ozvláštnit a oživit výuku, udělat hodinu zajímavou a zábavnou, aby žáci jen každou chvíli nepočítali minuty do spásného

zazvonění. Někteří si přáli více besed, exkurzí, názorného vyučování či skupinové práce, jiní chtěli zapojit do výuky hry a soutěže.

Hodiny by měl obohatit o skupinovou práci nebo například trochu zábavy a odreagování. (8)

Ideální učitel by měl oživovat výuku, například pomocí soutěží nebo názorných ukázek. (9)

Také by nebylo špatné si občas zahrát nějakou hru týkající se probíraného učiva. (20)

Hlavně, aby do hodin nosil nějaké věci na ukázkou k učebnímu tématu, šikly by se i výlety, exkurze, či nějaké besedy. (7)

Dobrý učitel by měl umět zaujmout, povzbudit žáky a motivovat k dalšímu studiu. (20)

Každý učitel by se měl snažit žáky nějak zaujmout. Bud' svým projevem, nebo stylem probírané látky...Důležité je, aby žák nepočítal v hodině každou minutu do zvonění. (19)

Na výše uvedené skutečnosti přirozeně navazuje i další přání studentů. Ti do ideální představy učitele zahrnují také učitelův um vytvořit při výuce ve třídě pozitivní a podnětné prostředí, aby se žáci na jeho hodiny těšili a tím se i do jeho předmětu lépe připravovali.

Já si představuji ideálního učitele jako člověka, který nás zaujme po celou vyučovací dobu, do jeho hodin nechodím s obavou, na výuku se těším. (21)

Umět navodit takovou atmosféru, aby se děti do školy těšily. (14)

Je všeobecně známo, že nervozita a stres snižuje výkony lidí. Pokud tedy ve třídě panuje přátelská atmosféra a pozitivní naladění a pokud navíc učitel dokáže žáky svým výkladem zaujmout, žáci si snadněji informace zapamatují, nebudou mít strach do školy chodit a nebudou zbytečně ve stresu z písemného či ústního zkoušení.

Není žádným překvapením, že studenti neopomněli vzpomenout zadávání úkolů a psaní písemných prací. Samozřejmě od ideálního učitele očekávají méně domácích úkolů nebo vůbec žádné, ústní či písemné zkoušení požadují také méně často, někteří jedinci by dokonce chtěli být ústní prověrky zproštěni úplně.

...úkoly tak maximálně 2x týdně, ale ne moc dlouhé projekty. (7)

Ideální učitel by nemusel dávat úkoly...(10)

Také bychom nemuseli psát tolik písemek. (10)

Ideální učitel by nás neměl zkoušet. Všichni žáci se v hodině stresují, protože neví, jestli jej vyučující vyvolá nebo ne. (6)

Tyto žádosti nelze bezesbytku vyplnit, jelikož učitel zaprvé potřebuje zpětnou vazbu, potřebuje vědět, nakolik je jeho vzdělávání účinné, v čem mají žáci jasno a co by naopak bylo třeba zopakovat. Zadruhé je zpětná vazba důležitá také pro žáky. I oni si na základě zkoušení uvědomí, v čem jsou si jisti a v čem zase mají mezery. A zatřetí jsou v našem školském systému známky pořád ještě velmi účinným motivačním prostředkem.

Respondenti upozorňují, že záleží na předmětu, který kantor vyučuje a že ne všechny předměty baví každého. Od toho se pak odráží i jejich pohled na učitele.

Taky hodně záleží na tom, co učitel učí. Když nemám ráda matematiku tak ani matikáře nikdy milovat nebudu. (10)

Také bych jistě ocenila, kdyby chápal, že každý jeho oboru nerozumí, a že každého jeho obor nebaví. (25)

Těmto výrokům však protiřečí jiné.

Nevěřila jsem, ale i z hodiny fyziky se dá při troše snahy udělat zajímavá hodina. (19)

Je zcela logické, že pokud žáka předmět nebaví a nezajímá nebo mu vůbec nerozumí, bude jeho vztah k vyučujícímu chladnější či veskrze negativní. Záleží však na učiteli, jak dokáže danou látku podat, jak umí žáky zaujmout, jak s nimi jedná a komunikuje.

Menší skupina studentů nakonec vyzdvihuje kantora, který si dokáže sjednat a udržet pořádek.

Měl by si umět sjednat pořádek. (5)

Musí umět rádně pokárat a ukáznit své žáky. (17)

V dnešní době je pro pedagoga stále těžší tento požadavek plnit. Děti vyspívají dříve, a proto se i dříve považují za rovné dospělým.

Chtějí, aby na ně tak bylo nahlíženo, ale neuvědomují si, že fakticky dospělým ještě nejsou, a tudíž musí respektovat rodiče, učitele a jiné authority. Jak jsme upozornili v teoretické části (viz podkapitola 2.4), obzvláště pubescenti odmítají podřízenou roli vůči dospělým a z toho pak vyplývá spousta konfliktů a výchovných problémů. Žáci chtějí za každou cenu projevit svůj názor nebo jen potřebují demonstrovat nesouhlas s tím, že musí plnit požadavky učitele, a proto vykřikují, jsou drzí a mnohdy i vulgární. Z těchto důvodů je třeba si velmi cenit pedagogů, v jejichž hodinách panuje klid a nikdo zde nevyrušuje.

3.2.5 Vztah s žáky

Vztah s žáky je další kategorií, která nám z obsahové analýzy studentských prací vyplynula jako jedna ze zásadních, což výstižně demonstrují níže uvedené výpovědi.

Záleží, jaký k nám má přístup, jak se k nám chová. (10)

Hlavní je, jaký přístup má ke své práci a jaký vztah má ke svým žákům. (26)

Ve školním prostředí dochází k neustálé interakci mezi učitelem a žákem, a není proto divu, že kvalita vyučovacího procesu je do značné míry ovlivněna kvalitou interpersonálních vztahů mezi pedagogy a studenty. S touto kategorií pak logicky souvisí i osobnostní charakteristiky učitele i jeho pedagogické dovednosti. Je jasné, že lepší a hlubší vztah budou mít žáci s učitelem chápavým, srdečným, milým a zábavným než s nějakým zatrpklým a nervózním škarohlídem. Ani vliv pedagogových schopností nelze opomenout. Jak jsme uvedli na předchozích stránkách, umění vysvětlit a naučit je jedním z nejvíce ceněných aspektů obrazu ideálního učitele. Pokud pedagog dokáže učivo vhodným způsobem předat, nejenže tak žáky mnohemu naučí, ale budou si ho i více vážit a respektovat, což pozitivně ovlivní jejich vzájemné vztahy.

Respondenti našeho výzkumného šetření si nejvíce považují takového pedagoga, který má o své žáky zájem a nebere je jen jako jedny z mnoha, má k nim tedy určitý osobní vztah a rozumí si s nimi.

Jako ideálního učitele si představuji člověka, který ke své práci, tedy ke své třídě, má osobní vztah a dokáže se vžít do problémů svých žáků a žákyň. (16)

Měl by se o své žáky zajímat. (25)

Snaží se pochopit své žáky a rozumí si s nimi. (26)

Studenti si dále v podobném duchu přejí, aby byl učitel chápavý, a mohli se mu tak svěřit se svými problémy, aby jim byl vždy ochoten podat pomocnou ruku, povzbudit je a dodat potřebnou energii.

I se člověkem, ke kterému máte autoritu byste se neměli bát přijít a třeba řešit nějaké problémy ať už je téma jakékoli. (19)

Měl by být připravený podat pomocnou ruku. (5)

Dobrý učitel by měl umět povzbudit své žáky. (20)

Žákům by měl naslouchat a vždy jim pomoci. (12)

Výše uvedené požadavky úzce souvisí s vývojovým obdobím, ve kterém se respondenti výzkumu nacházejí (viz podkapitola 2.2). Dospívající, ačkoli se chtějí osamostatnit a odmítají se podřizovat formálním autoritám, potřebují na své cestě k dospělosti najít správný směr a místo ve společnosti. Jsou zmatení, nejistí, a proto si považují učitele, který má pochopení, dokáže jim naslouchat a následně i pomoci.

Respondenti také zmiňují učitelův ohled na méně nadané studenty, na nejruznější rodinné či zdravotní problémy a toleranci k určitým výkyvům ve výkonu či chování žáků.

Dokáže pochopit, že i žák má nejruznější soukromé či zdravotní problémy – to, že můj výkon není zrovna excelentní, nemusí vždy znamenat nepřipravenost. (21)

Tolerantní k jistým výkyvům chování žáka. (4)

Měl by mít také dar pochopení pro ty studenty, kteří nemají tolik talentu, jako ostatní žáci. (13)

Právě problémy v rodině, hádka s kamarádem, zdravotní komplikace či pouhá chvilková nevolnost může zásadním způsobem ovlivnit soustředěnost, aktivitu či celkový výkon žáka v průběhu vyučování a je tedy ze strany učitele víc než správné, brát na tyto specifické aspekty zřetel.

Někteří také jako požadavek efektivní výuky zmiňují vzájemnou úctu mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

Každopádně i učitelé i studenti by se měli snažit spolu vycházet a mít se rádi. (8)

Nesmí chybět vzájemná úcta mezi vyučujícím a žáky. (14)

Je velice pozitivní, že si tento fakt žáci uvědomují, i když ne zdaleka všichni, protože pokud mezi učitelem a žákem vzájemná úcta nepanuje, dochází ke zbytečným konfliktům a naschválům z obou stran, což ve výsledku dosti znepříjemňuje výuku všem zúčastněným.

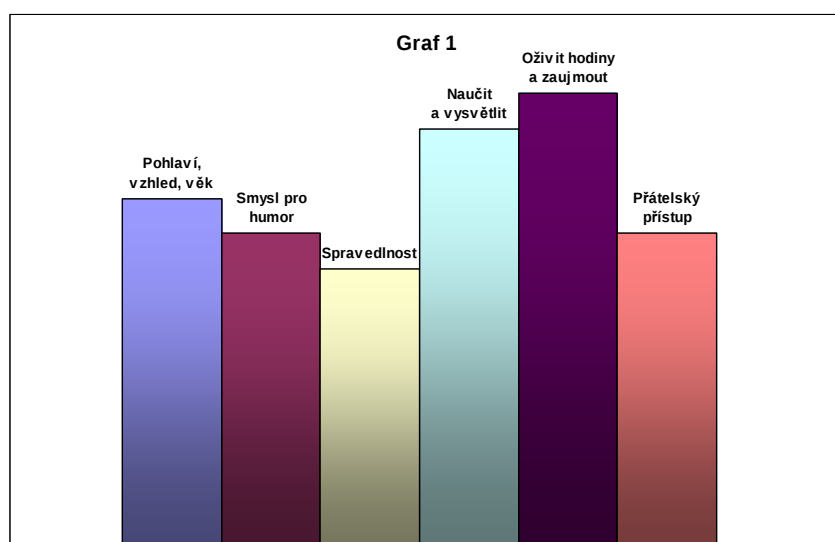
3.3 *Obraz ideálního učitele*

V této kapitole shrneme výsledky analýzy získaných dat, odpovíme na výzkumné otázky a zároveň předložíme ucelený obraz ideálního učitele tak, jak ho vnímají studenti kvarty víceletého gymnázia.

Náš výzkum se v první řadě zaměřil na otázku existence ideálního učitele, jeho fyzické charakteristiky, a teprve poté obrátil pozornost k osobnostním vlastnostem, pedagogickým schopnostem a vztahu s žáky. Většina respondentů hned zpočátku popírá existenci vysněného učitele, čímž nás upozorňuje na fakt, že se s nikým podobným v průběhu školních let nesetkali. Z hlediska nároků na vzhled, pohlaví a věk se přání studentů generově různí – chlapci požadují atraktivní mladou kantorku a dívky mladého pohledného kantora. Co se týče osobnostních rysů, ideální pedagog by měl být spravedlivý, vtipný člověk se smyslem pro humor, měl by být pro

žáky přirozenou autoritou, měl by mít určité charisma a měl by jít studentům příkladem. Z oblasti pedagogických dovedností si respondenti považují především umění učitele hodně naučit a srozumitelně vysvětlit učivo. Dalším častým požadavkem byla schopnost oživit a zpestřit hodinu, zaujmout žáky a zadávat jim méně domácích úkolů. Respondenti si nakonec také považují pedagoga, který o ně projevuje zájem, je chápavý a bere ohled na nejrůznější problémy žáků.

Následující graf znázorňuje studenty nejčastěji uváděné charakteristiky pedagoga, ze kterých poté sestavíme portrét ideálního učitele.



Z grafu jasně vyplývá, že ideální učitel dle studentů kvarty tišnovského gymnázia musí v první řadě žáky zaujmout zajímavým způsobem výuky, následně by pak měl být schopen učivo kvalitně vysvětlit, a předat tak žákům co nejvíce vědomostí. Značnou roli u žáků této věkové skupiny hraje i věk, pohlaví a vzhled. Preferují mladé atraktivní učitele opačného pohlaví. V neposlední řadě studenti oceňují i smysl pro humor, spravedlivý a přátelský přístup.

Diskuze

V této kapitole se pokusíme zhodnotit a porovnat výsledky námi prováděného empirického šetření s odbornou literaturou. Před samotnou obsahovou analýzou jednotlivých výpovědí respondentů, jsme si stanovili pět základních kategorií, dle kterých jsme poté snáze vytvořili portrét ideálního učitele, tak jak ho vykreslili žáci kvarty víceletého gymnázia (viz podkapitola .

Existence ideálního učitele byla první kategorií našeho výzkumu. Je zajímavé, že v řadě předchozích výzkumů se autoři touto poměrně zásadní otázkou nezabývali. Jediné výzkumné šetření, které na problematiku existence učitelského ideálu obrací pozornost, je výzkum Grombířové (2008). Její závěry v podstatě potvrzují i naše výsledky. Většina respondentů existenci ideálního pedagoga naprosto popírá. Z toho samozřejmě vyplývá významné zjištění, že jejich ideální představě neodpovídá žádný z učitelů, se kterým se v průběhu své školní docházky setkali.

Následující oblast našeho výzkumu se týkala fyzických vlastností ideálního pedagoga, tedy jeho věku, pohlaví a vzhledu. Výpovědi respondentů se v této kategorii nejvíce rozcházely, ale v podstatě se shodovaly s výsledky Grombířové (2008). Také v jejím výzkumu si žáci 2. stupně základní školy konkrétně všímají vzhledu, pohlaví či věku učitele. Menší části žáků na těchto aspektech nezáleží, ostatní preferují vždy opačné pohlaví - tedy dívky mladého svalnatého muže a chlapci mladou atraktivní ženu. Je zajímavé, že odlišné preference uvádějí respondenti výzkumného šetření Tománkové (2008) či Veselé (2009), ačkoli výzkumný vzorek věkově téměř odpovídá našemu. U Tománkové děti dávají z hlediska pohlaví přednost ženě, u Veselé záleží preference na konkrétních žácích.

Další kategorie se věnovala osobnostním vlastnostem pedagoga a v této oblasti se výsledky našeho výzkumu veskrze shodovaly jak s odbornou literaturou, tak s již realizovanými výzkumy, věnujícími se této tematice. Studenti kvarty, stejně jako žáci nižších ročníků

základní školy, kteří byli respondenty již existujících výzkumů (viz kapitola 3), si přejí veselého, spravedlivého učitele se smyslem pro humor, který je pro ně přirozenou autoritou. Navíc uvádí přirozené vystupování, charisma a kantorovu chuť do učení.

Co se týče pedagogických dovedností, uváděli studenti na prvním místě schopnost učitele informace srozumitelně předat a hodně naučit, taktéž ve shodě s realizovanými výzkumy a s obecnými požadavky na profesi učitele. Dále kladou důraz na vzdělání učitele a jeho odbornou připravenost, velký význam přisuzují také jeho umění zaujmout a zpestřit vyučovací hodinu. Je zde však jedna skutečnost, která protirečí výsledkům výzkumného šetření Veselý (2009), v němž respondenti upřednostňují náročného učitele, který zadává domácí úkoly na každou hodinu. V našem výzkumu, shodně s většinovým názorem, naopak studenti přímo požadují méně úkolů a zkoušení, někteří jedinci by si dokonce přáli od ústního zkoušení úplně upustit.

S pedagogickými dovednostmi učitele souvisí ještě jedno zajímavé zjištění. V odborné literatuře se často jako jeden z rysů úspěšného učitele uvádí schopnost udržet si kázeň. To potvrzuje řada výzkumných šetření, například Bendla (2001) či Holečka (1997). V našem výzkumu ale na tuto bezesporu velmi důležitou pedagogickou dovednost upozornila jen hrstka respondentů, což může mít dvě odůvodnění. Buď učitelovo umění sjednat si ve třídě pořádek nepovažují až tak za zásadní nebo se ve školním prostředí s hrubým narušováním kázně často nesetkávají. Učitel tedy nemá mnoho příležitostí bojovat proti nekázní, a proto studenti tuto schopnost příliš nevnímají. Můžeme jen spekulovat, která ze dvou variant je pravdivá, ale pravdou je, že žáci gymnázia mají zájem o to, něco se naučit, a tudíž na gymnáziích ve většině případů panuje větší disciplína.

V kategorii vztahů mezi učitelem a žákem studenti preferují chápavého kantora se zájmem o žáky, který k nim zaujímá individuální přístup, dokáže je povzbudit, podat pomocnou ruku a ve třídě vytvořit přátelskou atmosféru. Tyto představy o ideálním učiteli opět korespondují jak se závěry Holečka (1997), tak s výzkumem

Ministerstva školství STEM/MARK (2009) a studentskými výzkumnými projekty.

Zde bychom rádi připomněli výzkum Schwarzové (2003), který v některých aspektech protirečí našim závěrům. Z jejich výsledků vyplývá, že žáci si více než osobnostních vlastností a pedagogických dovedností učitele váží jeho postoje a vztahu k nim. V našem výzkumném šetření naopak studenti mnohem častěji zmiňují právě osobnostní charakteristiky a pedagogické dovednosti kantora. Stejně jako upozorňuje Schwarzová (2003), neznamená to, že by si respondenti intenzivně nevnímali i postoj a přístup učitele k žákům, jen je pro ně stěžejnější charismatická osobnost, která hodně naučí a dokáže učivo zajímavě podat a vhodným způsobem vysvětlit.

Na tomto místě bychom rádi zmínili důležitý fakt. V několika bodech se námi zmíněná výzkumná šetření téměř vždy shodují i s teoretickými požadavky na kvality učitele. Nejčastěji uváděným osobnostním rysem ideálního kantora je smysl pro humor, dále schopnost učivo dobře vysvětlit a hodně naučit a spárvednost. Neméně zásadní je pro většinu žáků také vlídná a pozitivní atmosféra při výuce, přátelské vztahy a v neposlední řadě i zajímavý a živý způsob výuky.

Závěrem je nutné říci, že větší problémy, které by ohrozily kvalitu výsledků našeho výzkumu, nenastaly. Je pravdou, že plná anonymita studentských slohových prací na jednu stranu zajistila větší otevřenost respondentů, a tím se zvýšila i důvěryhodnost výpovědí, na druhou stranu by však přímý dohled nad studenty a kontrola jejich práce by zabránila ironizování a odbytí daného úkolu. V našem výzkumu se tak stalo naštěstí jen ve dvou případech, a jak jsem uvedla dříve, převážná většina žakovských úvah obsahovala spoustu užitečných informací, a dalo tak s ní výborně pracovat.

Námětem pro další výzkumná šetření by bylo například, rozšířit výzkumný vzorek na větší počet respondentů a provést kvalitativní výzkum v nižších nebo vyšších ročnících dané školy. Porovnání názorů mladších žáků s názory starších či naopak, jak tomu bylo ve

výzkumu Grombířové (2008), by bezesporu přineslo spoustu nových užitečných informací. Zajímavé by také mohlo být srovnat představy žáků o ideálním učiteli na různých typech škol. Gymnaziální student bude jistě preferovat jiné vlastnosti pedagoga než učeň, jehož hlavním cílem není, co nejlépe studovat, ale co nejlépe se naučit řemeslo. Nakonec i pohled dívek a chlapců na danou problematiku se v mnohém liší, a proto by i z generového porovnání jistě vyplynula celá řada zajímavých skutečností.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vykreslit obraz ideálního učitele tak, jak si ho představují skuteční žáci, v našem případě studenti kvarty. Ze žakovských výpovědí vyplývá, že respondenti mají o ideálním kantorovi poměrně jasnou a konkrétní představu. Velmi kriticky hodnotí jak jeho osobnostní vlastnosti, postoj k žákům a pedagogické dovednosti, tak i jeho vzhled a celkovou úpravu. Na základě obsahové analýzy získaných dat jsme vykreslili portrét ideálního učitele, který veskrze odpovídá představám v již realizovaných výzkumných šetřeních a v mnoha bodech se shoduje i s odbornými teoretickými náhledy.

Ideální učitel by měl být spravedlivý, veselý člověk se smyslem pro humor, který umí učivo srozumitelně vysvětlit a celkově hodně naučí. Pedagog by měl umět ve třídě navodit přátelskou atmosféru a hodinu nějakým způsobem oživit a zpestřit. Co se týká jeho postoje k žákům, měl by o ně projevovat zájem, měl by být chápavý a ochotný pomoci. Studenti požadují také méně domácích úkolů a zkoušení. Skupina respondentů pak překvapivě do své představy o ideálním učiteli zahrnuje také velice konkrétní požadavky na jeho fyzické vlastnosti.

Mezi nejzajímavější zjištění našeho výzkumného projektu patří například fakt, že většina respondentů odmítá připustit, že by ideální učitel mohl vůbec existovat. Tento fakt lze považovat za stěžejní zjištění naší práce, jelikož téměř žádný jiný výzkum se otázkou existence vysněného pedagoga nezaobíral.

Další překvapivou skutečností bylo, že pro velkou část respondentů hrají v představě ideálního učitele významnou roli i fyzické vlastnosti pedagoga. Opět se ukazuje, že pro teoretiky nepříliš stěžejní charakteristiky, mohou být pro skutečné žáky důležité. Někteří studenti měli dokonce velmi jasnou představu o tom, jak by měl jejich vysněný učitel vypadat vzhledově, jakou by měl mít postavu, jak by měl chodit oblečený a kolik by měl mít let. Většinou

však studentky uváděli mladého kantora a studenti mladou pohlednou paní učitelku.

Jako poslední zajímavé zjištění zmíníme rozkol mezi naším výzkumem a výzkumem Schwarzové (2003). Respondenti Schwarzové považují za nejdůležitější učitelův postoj a vztah k žákům. V našem výzkumném šetření však studenti upřednostňují osobnostní vlastnosti a pedagogické dovednosti.

Výše uvedený obraz ideálního učitele se sestává z nejčastěji uvedených požadavků na osobnost učitele, na jeho vlastnosti, schopnosti, dovednosti, ale také na jeho vzhled a vztah k žákům. Je ale třeba si uvědomit, že každý žák je svébytné individuum a má vlastní představy o tom, jak by měl ideál pedagoga vypadat. Uvedenou představu tedy nelze v žádném případě zobecňovat na celou populaci studentů kvarty. Po komparaci s odbornou literaturou a ostatními výzkumy můžeme prohlásit, že základní požadavky na ideálního zůstávají téměř konstantní, a že ani v celkovém pohledu žáků na učitele nenajdeme mnoho odlišností.

Doufáme, že tato práce bude přínosem nejen pro samotné učitele, ale že žáky vykreslený portrét ideálního učitele poslouží jako inspirace i studentům pedagogických oborů, kteří se na jeho základě budou snažit o všestranný rozvoj vlastní osobnosti a zkvalitnění profesních dovedností.

Resumé

Diplomová práce podává ucelený obraz ideálního učitele tak, jak si ho představují žáci kvarty víceletého gymnázia. Přináší informace o tom, jakých pedagogových vlastností, dovedností a schopností si žáci všímají, kterých z nich si považují a které jsou naopak s jejich ideální představou neslučitelné.

Teoretické část věnuje pozornost osobnosti učitele, jeho autoritě, klíčovým kompetencím, profesním nárokům a učitelským standardům. Dále se zabývá těmi aspekty, které ovlivňují studenty při vnímání a hodnocení pedagoga. Poslední kapitola představuje souhrn realizovaných výzkumů na podobné téma.

V empirické části je na základě obsahové analýzy získaných dat zpracován kvalitativní výzkum, který přináší informace o tom, jaký by měl být ideální učitel z pohledu žáků kvarty.

Резюме

Дипломная работа описывает полную картину идеального учителя так, как представляют его студенты четвёртого класса гимназии. Работа приносит информации о том, на какие педагогические качества обращают ученики внимание, которых из них уважают и которых наоборот нет.

Теоретическая часть посвящена личности учителя, его авторитету, ключевым компетенциям, профессиональным требованиям и педагогическому стандарту. Далее занимается аспектами, которые оказывают на студентов влияние при внимании и оценке учителя. В последней главе речь идёт о существующих исследованиях с подобной тематикой.

Эмпирическая часть посвящена качественному исследованию. Полученные данные на основе анализа содержания дают информации о том, каким должен быть

идеальный учитель с точки зрения студентов четвёртого класса гимназии.

Použitá literatura

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 3. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 384 s.

ČÁP, J. , MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2009, 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2003, s. ISBN 80-7178-626-8

JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8

KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2010, 313 s. ISBN 978-80-7308-301-4

KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav, 1987. 150 s.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. s. ISBN 80-7178-022-7

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha : Grada Publishing, 1998, 344 s. ISBN 80-7169-195-X

MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha : Portál, 1999, s. 207. ISBN 80-7178-348-X

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. ISBN 80-2101-070-3

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. s. ISBN 80-7178-246-7

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005, s. ISBN 80-2470-738-1

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha : Portál., 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7

PRUNNER P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Vyd. 2. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2003, 147 s. 80-7082-979-6.

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha : SPN, 1983, 204 s.

ŠVARÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum pedagogických vědách*. Praha : Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-7184-488-8

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2002, 304 s. ISBN 80-246-0181-8

VALIŠOVÁ, A a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-624-4

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele : podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Vyd. 2. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3358-9

Elektronické zdroje:

GROMBÍŘOVÁ, E. *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ : bakalářská práce*[online]. Brno : Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Ústav pedagogických věd, 2008 [cit. 19. února 2012]. Dostupné z WWW: < https://is.muni.cz/auth/th/263490/ff_b/ >

HRUBÁ, J. *Jak by měla vypadat ideální škola a ideální učitel. Učitelské listy* [online]. 2010. [cit. 20. března 2012]. Dostupné

z WWW: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/9689/7707/JAK-BY-MELA-VYPADAT-IDEALNI-SKOLA-A-UCITEL.html>>

HRUBÁ, J. *Diskuse o standardu učitele pokračuje. Učitelské listy* [online]. 2009. [cit. 20. března 2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/perex-profese-ucitele-vzdelavaci.html>>

KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů. Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009. [cit. 10. března 2012]. Dostupný z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>>

KROBOVÁ, V. *Standard kvality profese učitele pohledem pedagogů středních škol : diplomová práce* [online]. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Ústav pedagogických věd, 2010. [cit. 15. března 2012] Dostupný z WWW: ≤ https://is.muni.cz/auth/th/178842/ff_m>

MŠMT ČR [online]. 2009 [cit. 25. února 2012]. *Obsahová analýza diskusních příspěvků z 1.kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené dotazy*. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Obsahova_analyza_1_kolo_diskuse.pdf>.

MŠMT ČR [online]. c2006 [cit. 25. února 2012]. *Standard kvality profese učitele*. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele>>.

RÝDL, K. et al. *Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*. MŠMT ČR [online]. Praha : únor 2009 [cit. 25. února 2012]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandard_u_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf>.

SCHWARZOVÁ, M. *Obraz ideálního učitele v závislosti na osobnosti žáků : bakalářská práce* [online]. Brno : Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. Katedra psychologie, 2008 [cit. 20. února 2012].

Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/263490/ff_b/>

TOMÁNKOVÁ, B. *Ideální učitel očima žáků : diplomová práce* [online]. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Katedra psychologie, 2009 [cit. 3. března 2012].

Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/104227/pedf_m>

VESELÁ, M. *Ideální učitel očima žáků základní školy: diplomová práce* [online]. Brno : Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Ústav pedagogických věd, 2009. [cit. 2. března 2012]. Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/163567/ff_m>