UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2012 **Ivana SCHEJBALOVÁ**

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Osobnost ideálního pedagoga očima žáka

Ivana Schejbalová

Bakalářská práce
2012

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: **2011/2012**

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Ivana Schejbalová**
Osobní číslo:	**H09196**
Studijní program:	**B6107 Humanitní studia**
Studijní obor:	**Humanitní studia**
Název tématu:	**Osobnost ideálního pedagoga očima žáka**
Zadávající katedra:	**Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování:

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak žáci hodnotí své pedagogy a zda je považují za ideální. V úvodní části nastíním charakteristiku učitelské profese a dále se zaměřím na předpoklady pro výkon profese. Popíši metody výuky a způsoby hodnocení žáků. Dále se budu věnovat problémům, které mohou nastat v kolektivu třídy a jejich řešením. Praktická část bude zpracována pomocí kvantitativního výzkumného šetření. Výzkumné šetření proběhne u žáků 2.stupně ZŠ. Respondenty bude 80-100 žáků. Nástrojem výzkumného šetření bude dotazník. Přínosem bude možné zlepšení vztahů a spolupráce mezi žáky a učiteli.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8 GRECMANOVÁ, Helena, et.al. Obecná pedagogika. 2. Olomouc : HANEX, 2003. 192 s. ISBN 80-85783-24-X PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha : Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4 PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7 VALIŠOVÁ, Alena, et.al. Pedagogika pro učitele. Praha : Grada Publishing,a.s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Marcela Ehlová**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2010**
Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2012**

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
532 10 Pardubice, Studentská 84

L.S.

prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2011

Prohlašuji:
Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.
Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 30. 3. 2012

Ivana Schejbalová

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Marcele Ehlové za její cenné rady a čas, který mi věnovala, a panu Ing. Jaroslavu Myslivcovi, Ph.D. za ochotu poradit mi se zpracováním výzkumné části bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní Ing. Pavle Nádeníkové, ředitelce Základní školy Horní Jelení, která mi dala souhlas k provedení dotazníkového šetření na její škole.
Mé poděkování patří zároveň i Mgr. Jiřímu Daňkovi za ochotu věnovat mi čas ze svých vyučovacích předmětů za cílem rozdání dotazníků žákům.

Ráda bych poděkovala také své rodině za celkovou podporu, nejen během psaní bakalářské práce ale i v průběhu celého mého studia.

Ivana Schejbalová

ANOTACE

Práce se zabývá osobností pedagoga po stránce charakterové i profesní. Popisuje postoj ideálního pedagoga vůči žákům a uvádí základní kritéria, která by měl každý správný pedagog mít. Vedle efektivního způsobu předávání vědomostí, práce předkládá i způsob vhodné komunikace se žáky, která má za úkol navodit kladný vztah mezi učitelem a žákem. Stejně tak, jako má na žáka vliv pedagog, působí na něj i celkové školní klima.

Praktická část je zaměřena na kvantitativní dotazníkové šetření, které má potvrdit či vyvrátit, zda třídní učitelé respondentů splňují kritéria ideálního pedagoga tak, jak jsou uvedena v teoretické části.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnost učitele – pedagogická komunikace – metody vyučování – hodnocení – motivace – autorita – emoční problémy žáků – školní klima

TITLE

Personality of an Ideal Pedagogue through the Eyes of a Pupil

ANNOTATION

The paper deals with the personality of the teacher, both his character and career. It describes an ideal teacher´s attitude towards pupils and provides the basic criteria that every right teacher should have. In addition to the efficient way of passing on knowledge, the work submits the appropriate method of communication with pupils, which is intended to evoke a positive relationship between teacher and student. Likewise, as the teacher influences a student, the whole school climate influences him.

A practical part is focused on quantitative survey, which should confirm or deny, whether class teachers of respondents fulfill the criteria of an ideal teacher as described in the teoretical part, or not.

KEYWORDS

personality of the teacher – teaching communication – teaching methods – evaluation – motivation – authority – emotional problems of steudents – school climate

Obsah:

1 **ÚVOD**…… 9

2 **OSOBNOST UČITELE**.....11

2.1 Charakteristika učitelské profese ……11

2.2 Požadavky na profesi ……14

2.2.1 Profesní schopnosti a dovednosti učitele……..15

2.3 Charakter a vlastnosti učitele……..16

2.4 Postoje učitelů v závislosti na typologii……17

2.5 Učitel v roli autority a činitele výchovy……18

2.6 Feminizace v učitelství……..21

3 **METODY VYUČOVÁNÍ**……...21

3.1 Pedagogická komunikace……22

3.1.1 Pravidla komunikace učitel – žák……22

3.2 Stanovení přesných cílů vyučování……..23

3.3 Motivace……...23

3.4 Styl učitele……24

3.5 Potřeby žáka ve výuce……..25

4 **HODNOCENÍ**.....26

4.1 Hodnocení ve vztahu učitel – žák……27

4.2 Motivační funkce hodnocení……27

4.3 Reakce učitele na úspěch a neúspěch žáka……28

4.4 Formy hodnocení žáků……..29

5 **KÁZEŇSKÉ A EMOČNÍ PROBLÉMY ŽÁKŮ**……30

5.1 Vlivy působící na sebevědomí žáka……31

5.2 Řešení kázeňských problémů žáků……...32

5.3 Postoj učitele k šikaně žáka……..33

6 **KLIMA ŠKOLY**……...34

6.1 Znaky pozitivního klimatu……..36

7 **VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**……38

7.1 Výzkumy potvrzující charakteristiky ideálního pedagoga…….....38

7.2 Zadání výzkumu……....40

7.3 Pilotáž……41
7.4 Struktura dotazníku……41
7.5 Hypotézy……42
7.6 Charakteristika respondentů……..42
7.7 Postup při zadávání dotazníků……...43
7.8 Postup při zpracování dat……..43
7.9 Znázornění výsledků výzkumu…….....45
7.10 Závěr výzkumu…….....50
8 **ZÁVĚR**…….....51

1 ÚVOD

Když zazní slovo učitel, mnoha z nás se vybaví vzpomínky na ranná školní léta, a evokuje to v nás pocity vzpomínek, které jsou u někoho příjemné, u někoho naopak. Někdo z nás se do školy těšil a chodil do ní rád, někdo měl naopak ze školy strach a dělal všechno možné pro to, aby se vyučování vyhnul. Důvodů, proč tomu tak mohlo být je rovnou několik. Jedním z nich může být právě osobnost pedagoga, která zapříčila náš vztah ke škole a právě tomuto tématu jsem bakalářskou práci věnovala.

Pedagog, stejně tak jako rodič, patří mezi naše hlavní výchovné činitele. Učitel, zvláště pak učitelé Základních škol, se přímo podílí na utváření osobnosti dítěte. Nejen, že se přímo podílí na vzdělávání dětí, ale může i výrazně ovlivnit rozvoj jejich sebevědomí, utváří a prohlubuje morální hodnoty žáků. Může se stát vzorem žáka nebo dokonce v některých případech může v očích dítěte zastoupit roli chybějícího z rodičů.

Toto jsou důležité momenty v životě dítěte, kterých je učitel přímo účasten. Proto by své povolání neměl brát na lehkou váhu, a měl by si být těchto všech svých možných vlivů, kterými může dítě ovlivnit, vědom.

V práci se zaměřuji na prokreslení osobnosti ideálního pedagoga, na to, jakými schopnostmi i profesními dovednostmi by měl učitel disponovat. Učitel je osobou, která je přímo vystavena kritice veřejnosti, tudíž jsem věnovala kapitolu učitelství jako profesi a požadavkům na ni. Dále jsem se snažila vystihnout základní pedagogické dovednosti tak, jak by je měl využívat ideální pedagog. Hovoříme zde tedy o dovednosti komunikace, dovednosti volby vhodných vyučovacích metod nebo dovednosti vhodného hodnocení, kterým u žáků vyvoláme motivaci k učení.

Rovněž jsem věnovala kapitolu řešení emočních problémů žáků a celkovému školnímu klimatu, které má vliv jak na žáky, tak na všechny pedagogické pracovníky školy a ovlivňuje práci všech.

Cílem práce je tedy vystihnout osobnost ideálního pedagoga, jak po stránce charakterové, tak profesní a přímo ověřit kvalitu pedagogů dané školy.

Teoretickou část doprovází výzkumné šetření, jehož cílem bylo provést kvantitativní dotazníkové šetření, které mělo za úkol zjistit, zda konkrétní Základní škola zaměstnává pedagogy, které je možno považovat za ideální. Z mnoha předchozích výzkumů odborníků jsem zjistila, které vlastnosti a dovednosti pedagogů, patří v očích žáků k nejžádanějším a na jejich základě jsem vybrala tři kritéria, která jsem za pomoci žáků ověřovala u pedagogů na Základní škole Horní Jelení.

Práci uzavírám seznamem použitých zdrojů. Využila jsem pouze zdrojů tištěné literatury, nebylo nutné čerpat z internetu.

2 OSOBNOST UČITELE

„Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací“.

Osobnost učitele, která se bude podílet na rozvoji dítěte během jeho školní docházky, a která má položit základy jeho perspektivního celoživotního vzdělávání by měl být učitel odborník. Člověk, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka a vycházet z jeho podstaty. Odborník, který bude schopen svými pedagogickými postupy rozvíjet schopnosti žáků. [1]

Měl by to být především *„člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s nimi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Dobrý učitel je také ten, který dobře zná svůj obor, kterému vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy“.*[2]

2.1 Charakteristika učitelské profese

Profese znamená *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“*.[3] Takto je chápána i učitelská profese.

Učitelská profese jako taková je rozrůzněna podle druhů edukačních institucí, v nich je realizována. Jedná se např. o učitele primární školy, základních uměleckých škol, vysokých škol. Dalším dělením je dělení podle funkcí, které učitel ve škole zastává. Může se jednat o funkci třídního učitele, uvádějícího učitele nebo výchovného poradce.

Učitelskou profesi rovněž ovlivňují objektivní determinanty. Máme jimi na mysli faktory, které jsou dány ekonomickým, politickým a sociálním prostředím, ve kterém učitel svou funkci zastává.

---

[1] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s.15 - 16
[2] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. s. 9

[3] PRŮCHA, Jan. *Učitel*: *Současné poznatky o profesi*. s.19

Co se týká konkrétní definice učitele, lze popsat učitele jako *„jednoho za základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“*.[4]

Povolání učitele je u nás chápáno jako profese, která na sebe poutá pozornost jak žáků, rodičů, tak široké veřejnosti. Přináší potěšení z práce, pocit uspokojení ale na druhé straně je velmi psychicky náročná a jako každá práce s lidmi může způsobit i narušení zdraví. Povolání učitele na jedné straně vyžaduje znalosti vědeckého pracovníka, na straně druhé vyžaduje vlastnosti pro styk s lidmi. Každý z aspektů požaduje specifickou motivaci, schopnosti a dovednosti a také specifické rysy osobnosti. Sloučit všechna hlediska nebývá snadné a právě to dělá z učitelství náročné povolání.[5]

Podle škály složitosti práce dle českých sociologů (Machonin, Tuček a kol.,1996) stojí učitelství na osmé příčce z devíti, přičemž devátá příčka označuje profesi s nejvyšší složitostí práce. Společně s učitelstvím stojí na příčce *Práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné povolání typu*: zubní lékař, velitel vojenských jednotek, tlumočník, vysokoškolský a středoškolský učitel, pilot, policejní inspektor aj.[6]

Navzdory tomu si američtí odborníci kladou otázku, zda je učitelství profese. Poukazují na to, že učitelé měli do 20.století nižší odbornou přípravu pro své povolání, ve srovnání s lékaři a inženýry. Zároveň měli i relativně nižší pravomoc rozhodovat o podmínkách svého povolání. V českých zemích se začalo s vysokoškolským vzděláváním učitelů pro úroveň základní školy až od roku 1946. Existovala u nás sice Škola vysokých studií pedagogických od roku 1921 v Praze a v Brně, ale poskytovala pouze nástavbové studium pro učitele, kteří získávali kvalifikaci jen na učitelských ústavech, tj.neměli vysokoškolskou přípravu. Oproti tomu stavební a strojní inženýři či architekti získávali oficiálně vysokoškolskou přípravu už od roku 1863.

Ornstein a Levine (1989) uvádějí, že důvodem pochybností o profesi učitele v pravém slova smyslu, může být právě tento zvláštní historický vývoj. Pro upřesnění této otázky sestavili seznam 14 charakteristik „úplné profese.“ [7]

[4] PRŮCHA, Jan. *Učitel*: *Současné poznatky o profesi*. s.19-21
[5] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s.313 - 314
[6] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s.176 - 177
[7] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 174

Profesi podle nich musí vyznačovat:

1. soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti laických osob;
2. smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;
3. aplikace teorie a výzkumu v praxi;
4. dlouhá doba speciálního výcviku;
5. kontrola nad licenčními standardy nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;
6. autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;
7. přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;
8. oddanost práci a klientům;
9. používání administrativy k usnadnění práce profesionálů;
10. existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;
11. organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;
12. etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;
13. vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;
14. vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.

Ornstein a Levin (1989) tvrdí, že učitelé všechna tato kritéria nesplňují, tudíž se učitelství nemůže řadit mezi profese, ale je označováno za semiprofesi, neboli profesi vyvíjející se, která se k uvedeným charakteristikám dopracovává.[8]

S výsledkem této studie se osobně nedokáži ztotožnit. Považuji za striktní rozdělit povoláni na profese a semiprofese na základě 14 kritérií, přičemž profesi může zastupovat pouze takové, které obsahuje všechny tyto body. Pokud bych měla jmenovat, která kritéria mi zde chybí, je to například psychická náročnost, kterou profese přináší nebo časová náročnost (ačkoli mají učitelé jasně stanovenou pracovní dobu, nezřídka kdy si musí brát práci domů a věnovat se jí ve svém volném čase). Bez ohledu na tuto studii amerických odborníků, považuji učitelství za plnohodnotnou profesi, a to i vzhledem k tomu, že o málokteré profesi bylo doposud sepsáno tolik odborných publikací.

[8] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 175

2.2 Požadavky na profesi učitele

Na učitele je kladeno velké množství požadavků, jak ze strany žáků, jejich rodičů, školy, tak široké veřejnosti. Mezi hlavní požadavky patří zejména:

1.Vyučovat a vzdělávat žáky.

2.Osvojit si příslušný vědní obor a soustavně se v něm zdokonalovat.

3.Vychovávat žáky, rozvíjet jejich zájmy, schopnosti, charakter.

4.Osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení potřebné pro poznávání žáků a působení na ně.

5.Adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými.

6.Organizovat vlastní různorodou činnost a koordinovat osoby i malé skupiny působící formativně na žáky (třídní učitel – ostatní učitelé vyučující v téže třídě – rodiče – třída jako sociální skupina – zájmový kroužek, sportovní oddíl apod.).

7.Sledovat dění ve společnosti, v regionu, účastnit se ho v adekvátní míře a formě.

8.Dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti atd.[9]

Požadované klíčové vlastnosti, které se od učitele očekávají jsou humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, afiliace (navazování vztahů, potřeba družnosti), kladné sebehodnocení, jakožto znak zralosti osobnosti učitele.

Učitelovy sociální dovednosti označujeme jako pedagogický takt. Rozumíme jím dovednost včas rozpoznat reakce žáků na situaci a dokázat rychle reagovat na další chování a jednání žáků. Učitel by měl rozpoznat, kdy žáci přestali ve výkladu chápat, umět si všimnout poklesu pozornosti, únavy, rozpoznat adekvátnost napomenutí nebo pochvaly a podle toho dále jednat.[10]

[9] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 325
[10] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 330

Velmi často je poukazováno na to, jaké jsou požadavky praxe na kvalitu absolventů učitelského studia. Učitelé si nejvíce cení pedagogických dovedností, které tvoří ,,učitelské desatero."

1. Umět komunikovat se žáky;
2. Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka;
3. Správně provádět individuální ústní zkoušení;
4. Znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě;
5. Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích;
6. Znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků;
7. Znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody;
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání;
9. Znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat;
10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Na druhé straně stojí požadavky žáků na učitele. Z výzkumu V. Holečka (1997), který měl za úkol vypracovat charakteristiku úspěšného učitele na základě odpovědí žáků vyplývá, že mezi nečastější požadavky žáci řadí přísnost, lásku, zajímavost výuky.

Výsledky výzkumu lze zobecnit na tvrzení, že podmínkou udržení pozornosti a kázně je zajímavá forma výuky, důslednost a přísnost učitele, která je žáky přímo vyžadována, a sympatické, sebevědomé vystupování učitele.[11]

2.2.1 Profesní schopnosti a dovednosti učitele

Schopnosti a dovednosti vznikají v různých oblastech života a tvoří součást duševního i tělesného výkonu. Jsou utvářeny během učení a výcviku. ,,*Dovednosti jsou projevem obecného pedagogického konstatování, často velmi frekventovaného, avšak bez objasnění podstaty, obsahu a rozsahu.*"[12]

[11] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s. 40 - 43
[12] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. s. 12

Dovednosti se uvádějí ve spojitosti s osvojením učiva a to především ze strany žáků. Pojmy pedagogické dovednosti a schopnosti jsou často nahrazovány pojmem speciální pedagogická schopnost nebo pedagogická kompetence, pod níž bychom mohli zařadit určité činnosti učitele, které by bylo možno nazvat dovednostmi.[13]

„Pedagogická dovednost bývá v literatuře nejčastěji popisována jako účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací".[14] Dovednosti pedagoga jsou základním stavebním pilířem profesní identity učitele. Získávání dovedností je dlouhodobý proces, který vzniká v okamžiku, kdy se student rozhodne stát učitelem. Pedagogické dovednosti jsou založeny na individuálních zkušenostech jedince a jejich prohlubování se děje na základě získávání zkušeností z náslechů a hospitací ve škole a z prvních pedagogických praxí.

Pedagogické vlastnosti a dovednosti je možno dělit do čtyř skupin:

a) Dovednosti, týkající se plánování a přípravy vyučování, kam zahrnujeme dovednost formulace, volby cílových výstupů, volby vhodných vyučovacích prostředků, rozvržení času vyučovací jednotky.

b) Dovednosti vlastní organizace a realizace vyučování jako jsou motivace, udržení pozornosti a kázně žáků, dovednost udržení příznivé pracovní atmosféry.

c) Dovednosti hodnocení výkonu žáků, tvorby testů, dovednost objektivního hodnocení, dovednost využívání pobídek ke zlepšení výkonu žáků.

d) Dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele, jako například sebereflexe, přijmout stanovisko pozorovatele a využít ho jako zpětnou vazbu ke zlepšení svých postupů a budoucí pedagogické činnosti.[15]

2.3 Charakter a vlastnosti učitele

Vhodné vlastnosti jsou základem k úspěšnému výkonu učitelské profese. Ve veškeré činnosti učitele se projevuje celá jeho osobnost. Učitel tak ovlivňuje pracovní podmínky, ve kterých působí a zároveň výsledky, kterých dosahuje. Často platí, že

[13] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. s. 12
[14] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s. 45
[15] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s. 45 - 46

úspěšnějšími učiteli bývají lidé extrovertního typu a to z toho důvodu, že dokáží bezprostředně reagovat na jednání žáků a dokáží přímo vyjádřit své názory a požadavky. Učitelé extrovertního typu se dokáží i lépe vyrovnat s konflikty se žáky, protože je dokáží prožívat spíše navenek, než v sobě. Osobnostní typ učitele hraje důležitou roli, ale je dále svázán s vlastnostmi jeho vůle a charakteru.

Žádoucími vlastnostmi učitele je rozhodnost, cílevědomost, důslednost a zaujetí pro předmět. Jednotlivé vlastnosti učitele se dají postupnou praxí vypěstovat, tudíž není výjimkou, že se jednotlivé vlastnosti osobnosti během let praxe mění.

Důležitou vlastností každého pedagoga je sociální zralost. Hlavním rysem této vlastnosti je orientace na ostatní lidi, schopnost vžít se do situace druhého člověka, vědomí společenské příslušnosti, povinností a práv. Zralost tedy předpokládá nesobecký způsob myšlení a cítění a nezištné jednání ve prospěch druhých jako mravní princip. *„Znakem zralosti je ochota a schopnost převzít odpovědnost, objektivně posuzovat situaci a druhé lidi bez subjektivních záměrů, schopnost rozhodovat se podle objektivních potřeb a nést důsledky vlastního rozhodnutí, relativní nezávislosti při hodnocení situace i žáků.“*[16]

O výzkum v oblasti vlastností učitele se významně zasloužil Ryans (1960) v USA. Na základě výzkumu vytvořil *Posuzovací stupnici vlastností učitele*, a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Důležitost těchto kvalit je však v závislosti na věku žáků. Výše jmenované vlastnosti učitele ocení spíše žáci prvního stupně základní školy. Žáci druhého stupně už budou vyžadovat větší míru samostatnosti a odpovědnosti za svou práci a od učitele očekávají větší hloubku znalostí.

Výzkumy Rosenshineovy (1970) poukazují na další z žádoucích kladných vlastností učitele a to na nekritizující přístup k výkonům dítěte.[17]

2.4 Postoje učitelů v závislosti na typologii

Každý úspěšný učitel by měl být vybaven žádoucími profesionálními postoji. Měl by mít kladné postoje k odpovědnosti a náročné práci. Měl by mít kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti. Měl by brát svou práci jako něco, co přesahuje

[16] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. s. 38 - 39
[17] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. *Příručka pro učitele*.s. 364 - 365

pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole.[18]

Typologie je jedním z pokusů o sestavení ideálního modelu osobnosti učitele. Promítá se zde vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod.[19]

Švýcarský psycholog Ch. Caselmann rozdělil učitele na dva typy zaměření. Prvním typem je učitel zaměřený na obor – *logotrop*. Snaží se vzbudit zájem o obor a hodně žáky naučit. Pořádá exkurze a vede kroužky. Nemusí mít ale pro žáky porozumění, pokud se speciálně nezajímají o jeho obor. Z tohoto nesouladu mohou vyplývat kázeňské problémy žáků.

Druhým typem je učitel zaměřený na žáka – *paidotrop.* Zajímá se spíše o žáky než o obor. Problémy žáků vidí jejich očima, snaží se jim je přiblížit. Toto vystupování učitele však může vést až k příliš velké shovívavosti, snižování nároků na žáky nebo příliš zasahovat do jejich soukromí.

Oba typy lze považovat za extrémy. Ve většině případů se jedná o kombinaci každého typu v jedné osobnosti, přičemž každé ze složek může být v chování učitele zastoupeno různě.[20]

2.5 Učitel v roli autority a činitele výchovy

Osobnost učitele má na žáka dalekosáhlejší dopad, než si většina z nás připouští. Jedná-li se o mladého člověka, na jeho výchově se podílí hlavně rodiče ale nedílnou součástí výchovy dítěte se stává i učitel, protože právě on udává cíl a rozvíjí inspiraci dítěte v oblasti povolání, které je pro život nezbytné. Pedagog, stejně tak, jako rodič se může stát i vzorem dítěte.

Role učitele nespočívá jen v dovednosti naučit žáky znalostem daného předmětu, ale zároveň je jeho úkolem naučit žáka komunikačním dovednostem a morálnímu jednání.[21]

Učitel se stává pro dítě autoritou a činitelem výchovy. Autorita je ale pojem komplikovaný a často bývá jeho užívání nepřesné. Můžeme hovořit o autoritě osobní, založené na charakterových a osobnostních předpokladech, falešné neboli vynucené, pravé,

[18] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 366
[19] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s. 38
[20] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 325 - 326
[21] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 89

přirozené, o autoritě učitele atd. Autoritu lze pojímat ve třech rovinách. Autorita jako vliv, úcta, obdiv, dále pak autorita jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel a ve třetí rovině ve smyslu úřadu. Pro tuto kapitolu bude nejdůležitější pojetí autority jako obecně uznávaného odborníka a zároveň vlivu a moci.

Dle S. Kučerové (1999, s. 73) je možno autoritu definovat jako *„antropologickou konstantu, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.“*[22]

Zvláště v období puberty, tedy staršího školního věku dochází u dětí k vytváření vlastních vztahů, které sami určují. Děti si za autoritu volí své vzory, které mnohdy nemusí být reálnými osobami. Může se jednat o postavy z dějin, literatury, filmu atd. Obecně ale platí, že děti za svůj vzor volí reálné osoby ze svého blízkého okolí. Vzorem pro dítě, tedy autoritou se stává rodič, starší sourozenec, starší kamarád a v neposlední řadě učitel. Učitel si svou autoritu získává např.přísností, odborností, vystupováním a názory, vlídností i ústupností a vnější líbivostí.

Tuto skutečnost by měl mít každý pedagog na paměti. Učitel by měl své chování a jednání přizpůsobit faktu, že se přímo podílí na utváření osobnosti žáka. Mnoho z učitelova počínání si žák bere za vlastní a považuje za správné. Je to příležitost učitele vštípit a prohloubit žákovi důležité morální hodnoty. Učitel by měl této možnosti využít k zlepšení sociálních vztahů ve třídě, toleranci ke slabším jedincům kolektivu, měl by žákům přiblížit princip solidarity. Učitel by měl plně odhalit své kladné stránky jako jsou spravedlnost, otevřenost, pochopení, trpělivost, smysl pro kázeň a řád a volně je přenést na žáky. V případě, že tento proces probíhá automaticky a přirozeně bez toho, aby žáci měli pocit, že jsou do něčeho nuceni, pak můžeme hovořit o přirozené autoritě učitele nebo také o osobní autoritě, či autoritě neformální, jejímž základem je snaha žáka napodobit učitele ve vlastnostech, kterými sám neoplývá, ale chtěl by je mít.[23]

Zle říci, že učitel má autoritu v té oblasti, ve které ho žák obdivuje a snaží se ho napodobit. Autorita je tedy úzce spjata s motivací žáků a celkovému vztahu k žákům.[24]

[22] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. s. 394
[23] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. s. 399
[24] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. s. 106

Na druhé straně je tu typ autority formální, která vyplývá ze společenské odpovědnosti učitele, kterou má jak vůči žákům, tak jejich rodičům i široké veřejnosti. V průběhu doby se rozsah pravomoci učitele měnil dle vývoje společnosti. Dnes si dovolím tvrdit, na základě mých pedagogických zkušeností, že rozsah pravomocí učitele je snížen, ve prospěch větší role žáka. Vždy je ale učitel vybaven určitou mírou pravomocí, které pak utvářejí charakteristiku vztahu učitele a žáka. *„Formální autorita je tedy přijetí role učitele ze strany žáků, rodičů i veřejnosti. Znamená váhu v platnost učitelových slov.“*[25]

O výchově hovoříme v případě, kdy je úkolem dospělých ovlivňovat vývoj dítěte, aby odpovídal určitým výchovným cílům, za použití výchovných prostředků a metod. Výchova se chápe jako působení vychovatelů a vychovávaných a navazuje na sociální psychologii a dále na pedagogiku. Psychologové a pedagogové kladou důraz na aktivitu dítěte, seberealizaci a sebevýchovu. K dítěti je přistupováno humanistickým přístupem, kde hraje důležitou roli porozumění , kladný emoční vztah, úcta k osobnosti.

Výchovné působení učitele je jednou součástí ze složitého systému výchovy dítěte, kde učitel působí na dítě a dítě na učitele. Dítě působí tím, jak plní či neplní požadavky učitele, zda se chová ukázněně nebo neukázněně. Cílem učitele v tomto procesu je snažit se přivést žáky k svědomitému plnění úkolů. Aby toho bylo dosaženo, stanovuje požadavky, kontroluje jejich plnění. Podle výsledků kontroly žáky buď chválí, opakovaně vysvětluje, napomíná.[26]

Je ale zároveň jedním z „důležitých druhých lidí“, tak jako jsou například rodiče nebo přátelé dítěte, a z tohoto důvodu by měl mít k dítěti vlídný lidský přístup, měl by mít porozumění pro třídu ale také pro jedince a jeho osobní problémy. V některých případech může učitel nahradit chybějící model otce nebo laskavé matky.[27]

Na dítě dále působí rodiče, kamarádi, filmy, televizní pořady, četba. Dítě podle svých dosavadních zkušeností, postojů a návyků přijímá nebo odmítá výchovné působení. Sleduje své vlastní cíle, což může podporovat, nebo brzdit výchovný proces.[28]

[25] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. s. 105
[26] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 313 - 314
[27] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 326
[28] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 313 - 314

2.6 Feminizace v učitelství

„Feminizace vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesní skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a žen.“[29] V českém školství dochází k prudkému nárůstu feminizace. Feminizované jsou všechny kategorie učitelské profese, vyjímaje pedagogy vysokých škol.

Tento trend se ovšem netýká pouze České republiky, ale i vyspělých zemí EU. V našem případě se i přes snahy odborníků zatím nepodařilo objasnit všechny faktory ovlivňující tento jev. Jisti si můžeme být důvodem ustálené dělby práce mezi mužem a ženou. V České republice existují saxové diference profesí, tudíž učitelství je u nás řazeno mezi „ženské profese“.

Dalším důvodem může být malá finanční atraktivnost učitelské profese pro muže. Výše mzdy ve školství není nikterak atraktivní pro muže, ale pro ženu se jeví jako dostačující.

Třetím, ale pouze hypotetickým důvodem feminizace u nás může být nízká náročnost studia pro dívky na pedagogických fakultách. Tento fakt plyne ale převážně z veřejného mínění.[30]

Jsem toho názoru, že na pedagogické fakulty se hlásí vyšší počet dívek než chlapců z toho důvodu, že dívky více tíhnou k dětem a mají od přírody tendence učit, stejně tak, jako matky učí své děti. Domnívám se, že feminizace v učitelství není pouze trendem této doby. Kdyby v minulosti bylo umožněno ženám učit a nebyla to pouze priorita mužů, dnes bychom nemuseli hovořit o feminizaci, protože žen by patrně i tehdy bylo ve školství více než mužů.

3 METODY VYUČOVÁNÍ

„Metodou rozumíme postup k nějakému cíli, prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti.“[31]

Během vyučování dochází ke kombinaci několika vyučovacích metod. Výběr vhodné vyučovací metody pro daný předmět či konkrétní přednášku představuje klíčovou roli.

[29] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. s. 180
[30] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. s. 180 - 185
[31] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. s. 189

Je tedy nutné předem si pečlivě promyslet, jakou metodu zvolit, abychom látku podali tím nejsrozumitelnějším, a pro žáky nejpochopitelnějším způsobem. Výběr vhodné metody závisí na oboru či učebním předmětu, psychologické charakteristice žáků a třídy, osobnosti učitele a jeho úrovni teoretické a praktické přípravy, jeho osobních předpokladech a dalších aspektech.[32] Vztah žáka a učitele je důležitý faktor při volbě vhodné výukové metody.

3.1 Pedagogická komunikace

Komunikace je základní stavebním kamenem vyučování. Komunikace se zároveň podílí na utváření vztahu učitele a žáka ve výuce. Pokud by dostatečná komunikace ve výuce chyběla, úspěch vyučování pak nemůže zaručit žádná z metod výuky.

„Pedagogickou komunikaci chápeme jako porozumění informacím a jejich přenos mezi učitelem a žákem, mezi žáky v pedagogických situacích.“

Učitel by měl vést v komunikaci takovým způsobem, aby žák dosahoval svých vlastních cílů, představ a přání. Učitel by měl vycházet z žákovy psychiky. Měl by žáka motivovat, poskytnout mu pomoc, oporu a zpětnou vazbu.[33]

3.1.1 Pravidla komunikace učitel – žák

Komunikace žáka a učitele se odehrává na základě pravidel, která jsou určena pravomocemi učitele a žáka. Pravidla hrají důležitou roli pro organizaci práce ve třídě. V zájmu učitele je udržet ve třídě pořádek, který zajistí žádoucí průběh vyučování.

Hladký průběh vyučování je dám pravidly, které žákům přesně stanoví co mají dělat. Pro žáka je důležité přesně vědět, co má dělat a jak bude za práci hodnocen. V případě, že učitel neudá pravidla tak, aby byla žákovi jasná, žák se může cítit zmatený. Zřejmost pravidel je tedy důležitým bodem pro oba partnery komunikace.

Další funkcí pravidel je zabezpečit dominantní postavení učitele. V komunikaci větší skupiny lidí je nutno stanovit člověka, který komunikaci vede. Má tudíž větší pravomoci, uděluje a odebírá slovo, hodnotí průběh debaty a uzavírá ji. Dominance učitele plyne z funkční

[32] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. s. 193
[33] ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. s. 147 - 148

a společenské nadřazenosti, z bohatosti zkušeností a z odborné kvalifikace. V případě, že učitel ztratí své dominantní postavení, selhává i učení žáků. Své postavení může učitel ztratit v důsledku nezkušenosti či submisivity.[34]

3.2 Stanovení přesných cílů vyučování

Konkrétně formulované cíle na výuku umožňuji učiteli dobře výuku naplánovat, efektivně ji realizovat a zhodnotit, jak žáci stanovených cílů dosáhli. Tyto informace hrají důležitou roli pro učitele, protože mu pomáhají v plánování dalších vyučovacích hodin. Umožňují mu vhodně si naplánovat výuku. Cílová norma je tedy hlavním kritériem hodnocení.[35]

Praxe je ale mnohdy taková, že učitel zná cíl, soustředí se na plánování svých činností, na rozvržení hodiny z jeho hlediska. Jak on bude řídit práci žáků. Chybí zde větší zamyšlení nad tím, jak budou cíle plnit žáci, jak bude plnění cílů hodnoceno a kontrolováno.

Základním pravidlem pro hodnocení je, aby žáci vždy věděli, co se bude hodnotit a jaká bude cílová norma.Co je standard, co je nadstandard a co je bráno jako nedostatečný výkon vzhledem k cílové normě.[36]

3.3 Motivace

Motivace je předpoklad úspěšného učení. Pro učitele je důležité, aby se žáci učit chtěli. Důvody proč se děti chtějí učit jsou různé, nejčastějším důvodem však bývá vědomí, že budou za dobré výsledky odměněni nebo pochváleni.

Existuje několik druhů motivace. Můžeme je rozdělit do dvou kategorií a to vnitřní motivace – pocházejí z jedince samého a vnější motivace, které jsou jedinci poskytovány okolím.

[34] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. s. 34 - 35
[35] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. s. 27
[36] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. s. 29

Vnitřní

Pokud učitel zná svůj a předmět a své žáky, může udělat hodně proto, aby práce ve škole měla přímý vtah k jejich zájmům. To znamená začít od toho, co děti už znají, od jejich otázek, ambicí, problémů, a ukázat jim, jaký to má vztah k tomu, co se učí ve škole a jak jim toto učení může poskytnout odpovědi, které jim pomohou vést spokojenější život.

Vnější

Tato motivace zahrnuje především známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji takzvané výkonové motivace. Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí si aspirace o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji.[37]

3.4 Styl učitele

Styl výuky každého učitele se liší tím, jakým výukovým metodám dává přednost. Obecně rozdělujeme dvě výukové metody. Jedná se o metodu formální a neformální, avšak nikdy se nestává, že by pedagog dokázal preferovat vždy jen jednu z metod. Vždy dochází ke kombinaci obou, což považuji za správné.

Formální výuková metoda

Důraz je kladen na příslušný předmět. Úkolem učitele je uvést žáky do jeho podstaty. Tato metoda zahrnuje velkou část učitelova výkladu a práce, kterou učitel dětem přímo ukládá. Formální metoda je zvláště na prvním stupni pokládána za účinnější zvláště v předmětech matematiky, čtení nebo angličtiny.[38]

Neformální výuková metoda

Důraz je kladen hlavně na děti. Úkolem učitele je rozpoznat potřeby žáků a výuku přizpůsobit těmto potřebám. Neformální metoda dává dětem větší prostor v iniciativě a dává příležitosti pro vlastní aktivitu, tvořivost a odpovědnost dětí.[39]

Ideálním řešením je propojit obě metody dohromady. Využít formální metody pro vysvětlení látky žákům a neformální metody pro praktickou ukázku na příkladech, s tím že na

[37] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 40
[38] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: s. 367
[39] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 369

samotné demonstraci by se podíleli sami žáci. Učitel by měl možnost vidět, zda žáci látku pochopili a pro žáky by bylo příjemnou změnou praktické předvedení svých dovedností.

Podle G. D. Fenstermachera (2004) můžeme styly rozdělit do tří typových kategorií.

1. Manažerský typ, který se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou.
2. Facilitační styl je zaměřen na žáka a vnímání jeho potřeb a zájmů. Důraz je kladen na individualizaci a procesy učení.
3. Pragmatický styl, který je zaměřen na cíle, dosažení znalostí a jejich aplikaci.

Celkově ani jeden za stylů není upřednostňován a všechny jsou považovány za správné. Záleží na pedagogovi, který styl zvolí, nebo které styly během výuky kombinuje vzhledem k dané situaci.[40]

3.5 Potřeby žáka ve výuce

Učí-li se žák jakékoli nové intelektuální nebo praktické dovednosti nebo způsobilosti, má určité potřeby. Mezi tyto potřeby řadíme vysvětlení, ukázku, činnost, opravu a kontrolu, aktivní opakování, testování a otázky. Tyto potřeby se objevují, když se žáci učí cokoli, co vyžaduje korigovanou praxi. Učitel by měl být vždy na tyto potřeby žáků připraven a ochoten zabývat se jejich naplněním.[41]

Vysvětlení

V rámci vysvětlení by měl seznámit žáka se všemi závažnými souvislostmi. Dostatečné vysvětlení bývá učiteli opomíjeno. Jiní jsou přesvědčeni, že pokud látku dostatečně vysvětlili, už není třeba nic dalšího. Opak je však pravdou. Vysvětlení by mělo vždy doprovázet ještě praktické procvičení. Jedině tak žáci získají jistotu.

Ukázka

Žáci cítí potřebu, aby jim byla vysvětlovaná věc názorně předvedena. Je to z toho důvodu, že potřebují velmi konkrétně vědět, co se od nich očekává, aby dělali. Ukázku je

[40] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s. 20
[41] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 35

možno poskytnout formou demonstrace, případové studie, příkladu, popisu postupu, objevováním. Je jen na učiteli, kterou z těchto metod ukázky vybere, která bude nejvýstižněji popisovat daný jev.

Kontrola a oprava

Při výuce je důležité vést žáky k tomu, aby byli schopni svou práci kontrolovat. Schopnost kontrolovat svou práci je vlastností všech úspěšných žáků a je třeba ji při výuce co nejvíce podporovat. Kontrola a oprava je pro učitele zdrojem zpětné vazby.

Opakování

Probrané učivo je nutné opakovat průběžně. Jedině to vede k efektivnímu zapamatování.

Testování

Je způsobem zjišťování, zda žák dokáže pracovat samostatně.

Nejasnosti

Žáci mají potřebu se ptát. Některým nedělá problém mluvit před třídou, jiní se stydí zeptat se před svými spolužáky, aby nevypadali hloupě. Učitel by měl dát možnost ostýchavým žákům, aby s učitelem mohli hovořit individuálně. Učitel by měl například během vyučování procházet mezi lavicemi žáků a dát tak prostor k individuálním dotazům.[42]

4 HODNOCENÍ

„Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností“. Ačkoli hodnocení nemusí být dobrou předpovědí budoucího výkonu, učitelé ani společnost se bez něj neobejdou. Hodnocení může motivovat a dodávat zpětnou vazbu. Hodnocení klasifikuje výkony žáků. Učitelé nejčastěji používají průběžné hodnocení neboli formativní, které v průběhu posuzuje, kolik se žák naučil.[43]

Hodnocení může mít podobu ústní nebo písemnou. Písemnou podobu zkoušky je možno posoudit pokrok na složitějších kognitivních a afektivních úrovních jako jsou například syntéza a hodnocení nebo oceňování a uspořádávání. Tato metoda hodnocení je nejčastěji používána v humanitních a společenskovědních předmětech.[44]

[42] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 35 - 36
[43] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 343
[44] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 165

4.1 Hodnocení ve vztahu učitel - žák

„Hodnocení ve škole vyjadřuje především učitelovo ocenění žákova výkonu nebo žákova chování a jednání. Zároveň se však do tohoto hodnocení promítá zcela konkrétní vyjádření vztahu mezi učitelem a žákem.“[45]

Hodnocení žáka v sobě zrcadlí učitelovo pojetí žáka i pojetí samotné role učitele. Rovněž konkrétní hodnocení poukazuje na to, jak učitel chápe konkrétního žáka. Učitel si dělá o žákovi v průběhu vyučování a následném hodnocení jistý obraz. Učitel si vytváří mínění o psychickém a sociálním rozvoji žáka, o možnostech jeho seberozvoje ve výuce, žákově postavení ve třídě, o jeho aktivitách, která provádí nebo má provádět, i o chování, které se u něho předpokládá. Z tohoto souboru představ o žákovi učitel sestavuje své hodnocení. Důležité hledisko hodnocení je, jaký dojem si učitel o žákovi vytvoří, informace, kterých se mu o žákovi dostává, očekávání a předpoklady, se kterými k žákovi přistupuje a na ně navazující uspokojení či zklamání z toho, jak tomu žák odpovídá nebo neodpovídá.[46]

Důležité ale je, aby se žákovo hodnocení neodvíjelo od předsudků, které si učitel o žákovi může vytvořit například právě na základě informací, kterých se mu o žákovi donese z řad kolegů. Každý žák je individualita, a s každým pedagogem uzavírá jiný vztah. Navíc zde hraje roli daný předmět, což může ovlivnit žákovo chování. Není tedy nutno žáka považovat za raubíře, když při matematice, která ho nebaví vyrušuje, a při tom v přírodopise se aktivně účastní vyučování, a svými znalostmi převyšuje spolužáky. Vztah učitele a žáka tedy vzniká i na závislosti s vyučujícím předmětem. Z toho důvodu by učitel neměl brát hodnocení a mínění o žákovi jednostranně.

4.2 Motivační funkce hodnocení

Hodnocením můžeme dosáhnout zvýšení, ale také snížení motivace žáka. Na druhé straně můžeme žáka částečně nebo úplně demotivovat vlivem záporného hodnocení. Hodnocení je základem pro úspěchy a neúspěchy žáka. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. být úspěšný, pochválený, nebo splnit očekávání

[45] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. s.37
[46] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. . s. 38

učitele. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování, jednání a výkon. Tak jako může hodnocení žáka povzbudit, může mu i znechutit práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele nebo celkově znechutit jakoukoli práci ve škole.

Hodnocení je ale v hlavní řadě prostředek, který by měl sloužit k motivaci žáka. Motivace je založena především na sociálních potřebách člověka. Řadíme sem potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání a potřebu seberealizace.

Jak bude učitelovo hodnocení efektivní závisí na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, jak pochopil jeho potřeby, které jsou pro žáka prioritní, a které je potřeba hodnocením podporovat a které naopak oslabovat. Intenzita motivační funkce významně souvisí s tím, že hodnocení se silně dotýká emocionální a citové stránky jedince a zasahuje do intimních sfér osobnosti.[47]

Na to je třeba brát zřetel, protože právě učitel a jeho styl hodnocení může do budoucna ovlivnit sebevědomí a sebedůvěru žáka v jeho schopnosti a dovednosti.

4.3 Reakce učitele na úspěch a neúspěch žáka

Reakce učitele na žákův neúspěch má velký vliv na žákovu další motivaci při učení. Chybování žáka by pro učitele nemělo být znakem neúspěchu. Mělo by to být spíše vnímáno jako součást procesu učení. Děti se učí ze svých chyb a vytvářejí si vlastní strategie toho, jak se pro příště chybám vyvarovat. Dítě, které opakovaně trpí neúspěchy, by mělo v učiteli vyvolat dojem, že potřebuje zvláštní pomoc. Navzdory tomu se můžeme setkat s opačným přístupem učitele. Učitel může dítě přehlížet, opakovaně hodnotit jeho výkony špatnými známkami, čímž snižuje motivaci žáka, což je chybné počínání.[48]

Má-li si žák vysloužit pochvalu či jiné ocenění a mít pocit uspokojení, musí alespoň s částečným úspěchem splnit úkoly, které vyučující zadal. Pokud chceme žáky co nejvíce chválit a oceňovat jejich pokroky, měli bychom stanovovat dosažitelné cíle, úkoly členit na části, dát žákům dostatečný čas na splnění zadání. Měli bychom chválit i částečný úspěch a

[47] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. s. 45 - 45
[48] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 219

snahu. Naopak nejde učit ani bez kritiky. Učitel by měl umět podat kritiku takovým způsobem, aby si ji žák téměř neuvědomil. Správná kritika by měla sdělit co je špatné a vysvětlit, jak to napravit. Žák tak kritiku vnímá spíše jako radu.

Ukázalo se, že čím častěji jsou žáci chváleni, tím silněji jsou žáci motivováni. Když chválíme, měli bychom se soustředit na oceňování snahy. Pokud bude učitel chválit jen výkon, odradí tím slabší žáky a schopní žáci zleniví.[49]

4.4 Formy hodnocení žáků

Vždy je velmi důležité vybrat správnou formu hodnocení žáka v závislosti na dané situaci. Zvláště jedná-li se o hodnocení záporné, učitel by měl zvolit šetrnou, avšak účelnou formu hodnocení. Za správné hodnocení, ať už budeme žáka hodnotit kladně či záporně, považujeme takové, které pomáhá žákovi, za chybné to, jenž žáka poškozuje, vyvolává záporné reakce žáků a dochází k narušení vztahu mezi učitelem a žákem.

Správné hodnocení vystihuje nejen podstatu žákova výkonu a procesů, které vedly k výkonu, ale vystihuje i situaci žáka, jeho stav, tendence, aspirace a pracovní nasazení.[50]

Nejužívanější formy hodnocení:

Jednoduché mimoverbální hodnocení

Úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se, gesto vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí, dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni). V dnešní době je ale na uvážení učitele v jaké situaci a jakým způsobem dotyk preferovat. Není výjimkou, že dobře míněné hodnocení dotykem dopadlo obviněním učitele z obtěžování.

Jednoduchá verbální hodnocení

Velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba,…), kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš…). Tato kratší slovní hodnocení sice vystihují momentální dojem učitele z žáka, ale bude-li žák slabší povahy hodnocen slovy „zase jsi mne zklamal“, nepovede toto hodnocení ani k motivaci žáka, ani k jeho větší oblibě ve třídě. Takovéto hodnocení u něj

[49] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 56
[50] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. s. 98

způsobí pocit nenaplněného očekávání a podhodnocování se. Já osobně volím formulace typu ,,dnes to byl horší výkon, ale těším se, že příště to bude daleko lepší“. Tímto motivuji žáky pro příští výkon a stejně tak jako já, očekávají i spolužáci v příštím pokusu zlepšení žáka. Žák má poté větší snahu přesvědčit všechny, že daný úkol dokáže splnit lépe.

Oceňování výkonů

Výstavky prací žáků, pověření náročnějším úkolem, pověření méně náročným úkolem, nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti, pověření vedení týmu při řešení problému.

Kvantitativní hodnocení

Vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a mínusy), známka se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikace), procenta.

Písemná a grafická vyjádření

charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály.

Slovní hodnocení

Slovní obsahová analýza výkonu, obšírná slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce třídy po vyučovací hodině.[51]

Vždy platí pravidlo rozhodování o vhodné formě hodnocení dle momentální situace. Dobrý učitel by měl umět tyto situace automaticky vyřešit vždy tou nejadekvátnější z forem hodnocení.

5 KÁZEŇSKÉ A EMOČNÍ PROBLÉMY ŽÁKŮ

Zejména škola je prostředím, kde na žáky působí mnoho vlivů, které mohou být příčinou jejich emočních problémů. Mezi vlivy, které tyto problémy u žáků vyvolávají může patřit stres z nezvládnutí učiva, na který automaticky navazuje pocit selhání. Jedinec, kterému se ve škole příliš nedaří, a který může navíc pocházet ze sociálně slabší rodiny se rázem stává terčem posměchu spolužáků, v horším případě obětí šikany, a takovéto dítě pak trpí řadou emočních problémů.

[51] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. s. 89

Tyto problémy pak musí zákonitě vyústit v nějaký konflikt. Dítě které je frustrované a trpí úzkostmi pak nemá jinou možnost, než tyto pocity ventilovat. Vzhledem k tomu, že hovoříme o dítěti, způsoby, kterými tyto nepříjemné pocity ventiluje je ve valné většině nekázeň, vyrušování při hodině. Takové dítě má potřebu se bavit při hodině, neudrží pozornost, při vyučování nedělá to, co by dělat mělo.

Z těchto důvodů je ve školách nutná spolupráce odborníků. Psychologové se mohou při řešení těchto poruch opírat o hodnocení a výsledky pedagogické diagnostiky a učitelé přijímají cenné rady psychologů, jak s takovým dítětem naložit, jak první známky emočních problémů odhalit v samotném začátku a začít je včas řešit.[52]

5.1 Vlivy působící na sebevědomí žáka

Na sebevědomí žáka se podílí řada vlivů. Jedná se jak o vlivy vnitřního působení, jako jsou dispozice psychické a fyzické, tak o působení vlivů vnějšího charakteru. Mezi vlivy vnějšího působení pak řadíme rodinu, média, vrstevnickou skupinu a školu.

Škola je pro dítě první významnou institucí, podle níž bývá hodnoceno a velmi ovlivňuje další rozvoj osobnosti dítěte, jeho sebehodnocení a je rozhodují pro další směřování jedince.

Z tohoto důvodu je zde důležitý postoj učitele, protože mnohdy to může být právě učitel, který se podílí na snižování žákova sebepojetí. Žádný učitel by neměl dát na první dojem a předsudky o dítěti. V žádném případě by se neměl snažit odkrývat nitro žáka před celou třídou, protože by tak mohl žáka uvést v zájem posměchu.

Obzvláště nervově labilní žáci jsou v tomto směru citliví. Vstřebávají všechny učitelovy reakce a mnohdy je vztahují sami k sobě bez sebemenších důvodů. Proto by měl učitel vystupovat přímým spravedlivým dojmem, aby nezavdal ani sebemenší důvod k pochybnost žáků v jejich schopnosti a dovednosti, ačkoli je to velmi těžkým úkolem pro učitele.[53]

[52] GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*: *Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. s. 193

[53] ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. s. 59

5.2 Řešení kázeňských problémů žáků

Pořádek ve třídě lze nastolit spojením čtyř faktorů a to efektivními hodinami založenými na dobře koncipovaném učební plánu, dobré organizační schopnosti, dobré vztahy učitel-žák a kázeň.

Základem efektivního řešení kázeňských problémů, je hledání skutečného problému. Prvotního impulsu, který vede k nekázni. Učitel by se měl pokusit řešit problém se žákem v ústraní. Nechat žáka nejprve vyřešit problém samostatně. Pátrat se po tom, co žákovi přijde nejtěžší na té či oné situaci, že je nucen řešit problém nekázní. Řešení problému by mělo vyvstat z dohody. Žák by měl dostat příležitost navrhnout řešení a až posléze pokud žák s ničím nepřijde, by měl iniciativu převzít učitel. Důležité je jasné stanovení cíle, který by mělo řešení přinést. A na závěr by se měl učitel ujistit, zda k řešení došlo.[54]

Co se týká kázeňských problémů mezi žákem a učitelem, je důležité nepodlehnout nervozitě a nenechat se vyvést z míry. Učitel by měl umět dát najevo, že jeho rozhodnutí je konečné a nediskutuje se o něm.

Zároveň by ale mělo být jasné, že jste ochotni cokoli po hodině s dotyčným probrat. Učitel by neměl ztratit vnitřní klid, protože ten je projevem autority. Nejčastějšími konflikty mezi učitelem a žákem bývají nevhodná práce, přičemž je práce žákům rozvržena tak, že jí mají málo nebo příliš a dochází k zahálce. Je důležité rozvrhnout práci žákům tak, aby byli stále zabaveni a učitel mohl být k dispozici všem.[55]

Jak je patrno, nekázeň během vyučování může pramenit z nedostatečné přípravy učitele na vyučování. V případě, že učitel nevyplní celou hodinu aktivní prací žáků, může očekávat, že se nekázeň při hodině objeví. Platí ale i to, že pokud mají žáci potřebu bavit se a při vyučování a vyrušovat, ani dobře naplánované vyučování jim v tom nezabrání. Jiná situace nastává, vyrušuje-li jedinec způsobem, kterým mezi svými spolužáky vybočuje. V tomto případě již uvažujeme o emočních problémech daného žáka.

Existují některé specifické kázeňské problémy žáků, které učitelům působí obtíže. Je to například otázka, jak se zachovat k žákům, kteří výrazně překračují morální hranice. Jedná se například o krádeže v obchodech, nebo podvádění při zkoušení.

[54] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 88 - 89
[55] GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. s. 99 - 91

V takovýchto situacích, by měl učitel řešit žákův prohřešek někde v ústranní mimo zbytek třídy. Není na místě dítě soudit, ale pátrat po příčině jeho činu. Učitel by měl brát v úvahu, že dítě pochází například ze sociálně či morálně slabšího prostředí. Své chování žák považuje za adekvátní, vzhledem k tomu, že nebylo vychováno k morálním pravidlům vlivem svých rodičů, nebo se jednoduše bojí toho, že by zklamalo a i za cenu podvádění se snaží podat uspokojivý výsledek. Dalším důvodem může být snaha upoutat na sebe pozornost. Proto by se měl učitel nejprve zamyslet nad motivem dítěte a až poté vyvodit důsledky.[56]

5.3 Postoj učitele k šikaně žáka

„Šikanování je úmyslná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrašování“.[57]

Vzhledem k tomu, že učitelé i rodiče by měli vést děti k morálním zásadám, z toho důvodu, aby nedocházelo k šikaně, bohužel i přes to k ní nezřídka dochází. Škola a učitelé se snaží vypořádat se šikanou pomocí celoškolních strategií.[58]

Náplní pedagogovy práce není pouze učit žáky všeobecným vědomostem, ale podat jim i základy morálky. Samozřejmě by žáci měli znát patřičný základ slušného chování z domova, ale škola a učitel by tyto základy měli prohlubovat. Žáci by se ve škole měli naučit kolektivnímu cítění, empatii, pochopení pro druhého a ohleduplnosti.

Bohužel není výjimkou, že se žáci s těmito zásadami kolektivního chování neztotožní. Poté může docházet k vyčleňování slabších jedinců z kolektivu, které může dále vést až k šikaně.

Správný učitel by měl včas vypozorovat, že něco není v pořádku a učinit opatření. V takovém případě si ale musí počínat obzvlášť obezřetně. Nesmí být žákům patrno, že učitelovo domlouvání se rovná zastávání se slabého jedince. V případě, že učitel nemíří pozornost přímo na šikanované dítě, bude to třída vnímat tak, že dotyčný žaloval a situaci to může ještě vyostřit.

[56] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 238
[57] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 302
[58] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: *Příručka pro učitele*. s. 302 - 304

Osobně si myslím, že se těmto situacím dá předcházet například tím, že učitel bude se žáky o tématu šikany otevřeně hovořit. Získá názory žáků na danou problematiku a může s nimi dále pracovat. Domnívám se, že by bylo na místě, jedná li se třeba i o nižší stupeň ZŠ, vést s dětmi takzvané třídnické hodiny například jednou týdně, kde by žáci měli možnost se projevit, učitel by měl možnost je lépe poznat a pochopit. V odlehčené atmosféře by učitel mohl lépe vypozorovat, co žáky trápí, jaké jsou mezi nimi vztahy a zabránit případným problémům.

Na mnoha školách nyní probíhají preventivní programy proti šikaně. Je v kompetenci ředitelů škol, jakým způsobem stanoví postupy, které zamezí šikaně mezi žáky. Se všemi postupy musí být obeznámeni všichni zúčastnění.[59]

Dle mého názoru mají na postoji žáků k šikaně velkou spoluúčast právě pedagogové, kteří s dětmi tráví velké množství času a mají možnost pracovat na prevenci problematiky, popřípadě zamezit prvním zárodkům šikany, protože právě prostředí školní třídy je jedním z hlavních míst výskytu tohoto problému.

6 KLIMA ŠKOLY

Při interakci v jakékoli skupině lidí, působí na jednotlivce nějaká atmosféra, nálada nebo klima dané situace. Dospělo se k závěru, že toto klima může mít velký vliv na celkový vztah dítěte ke škole nebo ke třídě. V roce 1993 psycholožka M. Hevlínová shromáždila výroky, které byly zaměřené na klima současné české školy. Došla k závěru, že české školy mají poměrně negativní rysy:

- Škola neuznává osobnost žáka/studenta.
- Učitel má dosud vždy pravdu. Nedostává se respektu k názorům žáka.
- Škola nesleduje, jak ji žáci vnímají, a s jakými pocity ji prožívají…
- Téměř zcela chybí pozitivní motivování žáků ze strany školy a učitelů, atd.

[59] KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. s. 31

Důvodem tohoto zjištění může být skutečnost, že *„řada učitelů trpí nedostatky, které se v nich upevnily praxí socialistické školy: pedagogická lenost, nízká tvořivost, profesní nesamostatnost, nízká motivovanost, neprofesionalita po stránce pedagogické a psychologické, absence sebereflexe a sebepoznání.“*[60]

Oproti tomuto zjištění, byl postaven dotazník *Naše třída*, který pochází původně ze Západu a který byl upraven zásluhou J. Laška pro aplikaci na českých školách. V tomto dotazníku byla spokojenost žáků hodnocena jako velmi vysoká, soudržnost třídy průměrná, výskyt třenic průměrný, soutěživost mezi žáky velmi vysoká, obtížnost učení byla pociťována jako průměrná.

Z dotazníku vyplývá, že klima českých tříd základních škol, je žáky považováno za vyhovující.

Shrneme-li tato zjištění, můžeme konstatovat, že v českých třídách:

- Panuje vysoká soutěživost, ale poměrně malá soudržnost mezi žáky.
- Celkově příznivěji hodnotí klima třídy žáci základních škol oproti žákům středních škol.
- Odlišné hodnocení klimatu probíhalo na školách venkovských a městských.
- Vyskytují se rozdíly v hodnocení klimatu mezi žáky a učiteli.[61]

Nejen sám učitel, ale i prostředí školy formuje člověka, který je vnímá a definuje podle svých schopností a potencionálních možností. Školní klima má velký vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky.

Je jasné, že v nepřátelském a výhružném prostředí nemůžeme očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, že budeme moci vychovávat v duchu spravedlnosti, snášenlivosti, tolerance. Prostředí školy má velký vliv jak na žáka, tak na učitele. I učitel potřebuje mít dobré zázemí a podporu kolegů, aby měl pocit, že svou práci vykonává dobře a nedocházelo k syndromu vyhoření.[62]

---

[60] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. s. 335
MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*: *Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. s. 49 - 50
[61] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. s. 364 - 365
[62] GRECMANOVÁ, Helena, et al. *Obecná Pedagogika*. s. 40

Na postoje a chování jednotlivých osob působí mnohem více druzí lidé než např.fyzické prostředí. Toto tvrzení se dá konkretizovat výsledky zahraničních výzkumů důsledků školního klimatu na orientaci a chování žáků, v nichž se mimo jiné analyzovaly postoje pedagogů a jejich důsledky pro žáky. Pedagogové se považují za činitele spoluvytvářející určité školní klima a ovlivňující jeho účinky. Učitelé a vychovatelé vytvářejí mnoho aktivit, aniž uvažují nad tím, jaké vlivy má jejich chování a jaká výchovná opatření jsou nutná k tomu, aby dosáhly určitých výsledků.[63]

6.1 Znaky pozitivního klimatu

Klima školy je něco nehmatatelného, co působí na všechny zaměstnance a žáky, a může určovat do jisté míry i prestiž školy. Klima školy udává už sám ředitel tím, jakou nastolí morálku svým pedagogickým pracovníkům a ti poté utvářejí klima ve třídách. Dalo by se říci, že tak jak se učitel sám ve škole cítí, takové klima přenáší na své žáky, protože klima třídy žáka ovlivňuje více, než klima školy samotné. Proto je možné zjišťovat, jaké jsou rozdíly v hodnocení klimatu školy mezi žáky a jejich učiteli. Každá z těchto skupin lidí bude preferovat jiné klady nebo naopak zápory klimatu. Zaměřme se hlavně na ty kladné znaky klimatu.

Pozitivní školní klima z hlediska žáků:

- Umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost;
- Klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka;
- Podporuje rozvoj osobnosti žáka;
- Dává žákovi jistotu, že bude akceptován;
- Umožňuje žákovi zažít úspěch;
- Je pro žáka organizačně přehledné;
- Zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě;
- Dává žákovi možnost tvořit školu jako životní prostor a jako takovou ji vnímat.

Pozitivní klima z hlediska učitelů:

[63] GRECMANOVÁ, Helena, et al. *Obecná Pedagogika*. s. 45

- Obecně je chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy;
- Umožňuje učiteli prožívat:citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli;
- Úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci;
- Pocit svobody a samostatnosti v práci;
- Radost z pochvaly a uznání i ze spravedlivého ohodnocení;
- Spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou.[64]

Závěrem lze říci, že pozitivní školní klima dává prostor pro seberealizaci žákům i jejich učitelům. Může je v procesu seberealizace pozitivně motivovat. V případě, že škola nenese pozitivní klima, komplikuje to práci učitelům i žákům a proces seberealizace nemusí probíhat v nejvyšším možném měřítku jednotlivce.

[64] GRECMANOVÁ, Helena, et al. *Obecná Pedagogika*. s. 192

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Na základě dlouholetého působení v oblasti volno časové pedagogiky při Základní škole Horní Jelení, jsem se rozhodla orientovat výzkumnou část bakalářské práce na zjištění, zda učitelé druhého stupně této školy odpovídají dle žáků, které vyučují, předepsaným kritériím osobnosti ideálního pedagoga.

Na základě prostudované literatury jsem se seznámila s řadou kritérií, která byla stanovena samotnými žáky, a která slouží k hodnocení kvality ideálního učitele. Ve vlastním šetření jsem se zaměřila zvláště na tato tři kritéria ideálního učitele:

- Přirozená autorita učitele
- Profesionalita učitele
- Dojem, kterým učitel na žáky působí

Cílem šetření bylo zjistit, zda můžeme konstatovat, že učitelé druhého stupně Základní školy Horní Jelení splňují dle žáků této školy právě tato tři kritéria ideálního pedagoga.

7.1 Výzkumy potvrzující ideální charakteristiky učitele

„Koncem čtyřicátých let P. A. Witty analyzoval výpovědi 12 000 žáků, kteří sepsali volné vyprávění na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“.“ Vyhodnocení materiálů přineslo zjištění, které znaky se žákům nejvíce líbí na učitelích.

Mezi zastoupenými stály tyto: demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, smysl pro humor, charakternost, porozumění pro problémy žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů, učitelské mistrovství.

Podobné údaje získali i další badatelé z různých zemí. *„Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho*

postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.[65]

Do značné míry toto zjištění potvrzuje i výzkum J. Pelikána (1991). Jeho analýza se zabývá *Osobností středoškolského učitele* a obsahuje popis metod použitelných pro výzkum osobnosti učitele a jeho pedagogického působení a popis výsledků dané analýzy.

Výzkum byl celkově zaměřen na existenci závislosti mezi charakteristikami osobnosti učitele a jejich pedagogickým působením. Dále pak, které konkrétní charakteristiky osobnosti učitelů mají tento determinující vliv.

Výzkum uvádí, že úroveň pedagogické práce učitele závisí na:

- stupni a míře sociability učitele;
- typu vzdělání;
- oblibě v oboru;
- interakci se žáky a jejich úrovni;
- odbornosti;
- přiměřenosti klasifikace;
- organizačních schopnostech;
- míře tvořivosti;

Nebyly potvrzeny hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na:

- věku učitele
- jeho pohlaví
- délce pedagogické praxe
- zdravotním stavu;
- stupni neurotičnosti

Výsledky ukazují, že typologické zvláštnosti učitelovy osobnosti vcelku nemají významný vliv na úroveň pedagogické práce. Autor výsledky vysvětluje následovně:

Věk učitele – s věkem rostou zkušenosti, ale zároveň mohou vést k rutině, která negativně ovlivňuje pedagogický proces a jeho výsledky.

Pohlaví učitele – vliv je neprůkazný, spíše náhodný lepší vliv učitelů mužů, patrně z větší možnosti přípravy na vyučování v důsledku menší časové vytíženosti oproti ženám.

[65] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 326

Dle Pelikána by se dalo konstatovat, že osobnostní zkoumané charakteristiky učitelů nemají silný vliv v edukačním procesu. Závěr nelze takto jednoduše shrnout, protože jsou zde ještě kognitivní a postojové charakteristiky, jejichž kvalita je odlišná od charakteristik jako je věk, pohlaví či zdravotní stav.[66]

V posledních letech byl v Čechách, na Slovensku a v Nizozemí prováděn výzkum zaměřený na charakteristiku osobnosti učitele.

Studenti učitelství prvního ročníku byli vyzváni, aby vyjádřili svůj názor, *Jaké vlastnosti by podle nich měl mít učitel.*

V některých rysech se výpovědi velmi shodovali, tudíž bylo poměrně snadné na základě četností výpovědí určit 18, podle žáků nejdůležitějších vlastností učitele. Dále bylo určeno pořadí kritérií významnosti pro osobnost učitele. Na základě významnosti charakteristik, byly rozděleny do tří klastrů.

V prvním klastru se na prvních místech objevila odbornost, empatie, kladný vztah k dětem, přirozená autorita, komunikativnost, organizační schopnosti.

Ve druhém klastru byl uveden smysl pro spravedlnost, trpělivost, pracovitost, tvořivost, tolerance, smysl pro humor.

Třetí klastr zastupovala důslednost, ekologické myšlení a chování, fyzická zdatnost, společenské vystupování, příjemný vzhled, hospodárnost.[67]

7.2 Zadání výzkumu

Na základě zjištěných skutečností jsem se rozhodla pro výzkumnou část využít kvantitativního dotazníkového šetření. Vycházela jsem z již mnoha výzkumy potvrzených, žáky stanovených kritérií ideálního pedagoga.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda se žáci druhého stupně Základní školy Horní Jelení ve svých odpovědích většinově shodují na mnou stanovených, z předchozích výzkumů odborníků, mezi žáky ověřených tvrzeních, o osobnosti ideálního pedagoga.

[66] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. s. 192 - 194
[67] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. s. 60 - 63

Úkolem žáků je označit ta tvrzení, která nejvíce odpovídají na osobnost jejich třídního učitele, přičemž každá z otázek nabízí možnost odpovědi, která přesně vystihuje osobnost ideálního pedagoga, dle již zmíněných výzkumů odborníků.

Ve výzkumu jsem se zaměřila zvláště na tato tři kritéria ideálního pedagoga:

- Přirozená autorita učitele
- Profesionalita učitele
- Dojem, kterým učitel na žáky působí

7.3 Pilotáž

Abych předešla chybám ve formulaci otázek a vyvarovala se tak špatnému způsobu vyplnění dotazníku, provedla jsem nejprve pilotní průzkum, kterého se účastnilo 10 respondentů ve věku 11 – 14 let. Bylo potvrzeno, že dotazník je sestaven srozumitelně, tudíž mohl být bez jakýchkoli dalších úprav použit pro samotný výzkum.

7.4 Struktura dotazníku

Dotazník měl 11 otázek. Možnost odpovědi byla vždy jedna, pouze u otázky č.7 bylo možno označit více možností.

Možnosti odpovědí jsem úmyslně sestavila tak, aby vždy (mimo odpovědi č.7-11):

Možnost ,,za A)“ vystihovala frázi, která popisuje ideálního učitele.

Možnost ,,za B)“ již neodpovídá ideálu učitele, ale popisuje ještě přijatelnou reakci učitele na dítě nebo danou situaci.

Možnost ,,za C)“ vystihuje chování a reakce učitelů, které nejsou ideální a neměly by se vyskytovat.

Možnost ,,za D)“ v otázce č.1, vypovídá o neschopnosti učitele.

Každá z možností odpovědi byla bodově ohodnocena.

Za každou odpověď A) 2 body

Za každou odpověď B) 1 bod

Za odpovědi C) a D) 0 bodů

Otázky č. 7 – 11 bodově hodnoceny nebyly, protože nepodléhaly statistickým hypotézám.

Otázky byly kladeny tak, aby vždy dvě po sobě jdoucí potvrzovaly tutéž hypotézu.

Otázky č. 1 a 2 ověřují hypotézu H1

Otázky č. 3 a 4 ověřují hypotézu H2

Otázky č. 5 a 6 ověřují hypotézu H3

7.5 Hypotézy

Hypotézy byly postaveny tak, aby bylo možno na základě četnosti odpovědí příslušné možnosti odpovědi zjistit, zda lze považovat učitele ZŠ Horní Jelení za ideální, v jednom ze tří stanovených kritérií (přirozená autorita, profesionalita, dojem,který učitel vyvolává u žáků).

H1: Třídní učitel má jakožto ideální pedagog přirozenou autoritu.

H2: Žáci považují svého třídního učitele za profesionála.

H3: Žáci mají velmi kladný vztah ke svému třídnímu učiteli.

7.6 Charakteristika respondentů

Z důvodu osobní zkušenosti s touto institucí, byla záměrně k výzkumu vybrána Základní škola Horní Jelení. Respondenty tvořilo 80 žáků ze čtyř tříd druhého stupně této školy. Dotazník zodpovídalo 40 dívek a 40 chlapců, ve věku 11 – 16 let.

7.7 Postup při zadávání dotazníků

V časovém rozmezí 5.-7.3.2012 jsem docházela do Základní školy v Horním Jelení, kde mi bylo po vznesení mé žádosti, paní ředitelkou Ing. Pavlou Nádeníkovou, schváleno provedení kvantitativního dotazníkového šetření pro účely bakalářské práce.

Dotazníky jsem rozdávala vždy na začátku vyučování a doba pro jejich vyplnění byla stanovena 10 minut. Časový plán byl vždy dodržen, tudíž se nestalo, že bych výrazným způsobem zdržela výuku déle, než jak bylo předem s vyučujícím domluveno.

Dotazníky byly opatřeny průvodním slovem, které jsem i přes to sama zopakovala a zadání dotazníků vysvětlila. V důsledku předchozí pilotáže se nestalo, že by někdo dotazník vyplnil nesprávně. Návratnost dotazníků byla 100%.

7.8 Postup při zpracování dat

Četnosti odpovědí u každé otázky byly zaznamenány do tabulky a následně vyjádřeny v procentech.

Otázky č. 1 a 2 ověřují hypotézu H1
Otázky č. 3 a 4 ověřují hypotézu H2
Otázky č. 5 a 6 ověřují hypotézu H3

Každá odpověď každé z těchto šesti otázky dostala bodové hodnocení:
Za každou odpověď A) 2 body
Za každou odpověď B) 1 bod
Za odpovědi C) a D) 0 bodů
Otázky č. 7 – 11 bodově hodnoceny nebyly, protože nepodléhaly statistickým hypotézám.

Sčítaly se dohromady vždy body dvou otázek, po sobě jdoucích.
Př.: ot. č. 1. a), b), c) ot. . 2. a), b), c) → 1bod + 2body = 3body

Maximální počet bodů za dvojici otázek jsou 4body, minimum za dvojici otázek 0bodů.

Takto jsme získala bodové skóre za každou dvojici otázek, které podléhaly hypotézám, od každého z respondentů.

Toto bodové hodnocení sloužilo pro výpočet **aritmetického průměru** a **směrodatné odchylky**, které bylo nutno znát pro výpočet **jednovýběrového t-testu.**

Maximální počet získaných bodů za dvojici otázek je **střední hodnotou** → $\mu_0 = 4$

Všechny výpočty probíhaly na **hladině významnosti Alfa 5%**.

Výsledek výpočtů přinesl rozhodnutí, zda se **střední hodnota** μ_0 statisticky významně liší od **aritmetického průměru**. Na základě toho potvrzujeme hypotézy:

H_0: $\mu = \mu_0$ …. Aritmetický průměr odpovídá střední hodnotě základního souboru.

H_A: $\mu \neq \mu_0$ ….Aritmetický průměr se statisticky významně liší od střední hodnoty základního souboru.

Ve výzkumu tento statistický postup popisuje, zda se míra významnosti kritéria ideálního pedagoga statisticky významně liší od názoru žáků.

7.9 Znázornění výsledků výzkumu

Pro všechny výpočty platí: n = 80 , $\mu_0 = 4$, Alfa 5%

H1 pro otázky č. 1 a 2: Třídní učitel má jakožto ideální pedagog přirozenou autoritu.

1. Učitel dokáže přirozeně udržet kázeň ve třídě	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) ano, dokáže	72	90%
b) ano, dokáže, pouze pod výhružkou poznámky	8	10%
c) nedokáže udržet kázeň ve třídě	0	0%

2. Učitel dokáže stanovit pravidla, která dodržují žáci i on sám	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) ano, dokáže tato pravidla stanovit a dodržují je všichni	38	47,5%
b) dokáže pravidla stanovit, ale žáci je nedodržují	40	50%
c) pravidla, která stanoví, sám nedodržuje	0	0%
d) nedokáže stanovit fungující pravidla	2	2,5%

S = 0, 711
TK = - 8,22
KH = 1,990

Z testu vyplývá, že se aritmetický průměr přidělených počtů bodů (3,35) za tyto dvě otázky statisticky **významně liší** od střední hodnoty, tedy nejvyššího možného dosažení počtu bodů, za tuto dvojici otázek (max.4body). **Zamítáme H_0**.

Důvodem tohoto výsledku je protichůdnost odpovědí.

V otázce č.1 odpovědělo 90% žáků možnost a) ano, učitel dokáže přirozeně udržet kázeň ve třídě, ale v otázce č.2 již stejnou míru autority výpovědi neukázaly, protože jen 47,5% odpovědělo v otázce č.2 možností a) učitel dokáže stanovit fungující pravidla, která dodržují všichni. V otázce č.2 bylo nejčetnější odpovědí (50%) možnost b) dokáže stanovit pravidla, ale žáci je nedodržují.

Žáci se tedy shodují na tom, že učitel dokáže ve třídě přirozeně udržet kázeň, ale v případě, že má stanovit fungující pravidla, jeho autorita klesá. Je tedy omezena na zajištění klidného prostředí ve třídě, selhává ve chvíli, kdy má nastolit pravidla pro běh výuky. V tomto případě učitel příliš nesplňuje kritérium ideálního pedagoga v otázce autority.

H2 pro otázky č. 3 a 4: Žáci považují svého třídního učitele za profesionála.

3. Když něčemu nerozumím:	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) učitel mi látku znovu ochotně vysvětlí	78	97,5%
b) učitel mne odkáže na samostudium z učebnice	0	0%
c) učitel řekne, že mám dávat při hodině větší pozor	2	2,5%

4. Považuji učitele za odborníka v jeho oboru	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) ano, obor ovládá	80	100%
b) mám pochybnost o jeho odborných znalostech	0	0%
c) nepovažuji ho za odborníka	0	0%

S = 0,313
TK = -1,470
KH = 1,990

Z testu vyplývá, že se aritmetický průměr přidělených počtů bodů (3,95) za tyto dvě otázky statisticky **významně neliší** od střední hodnoty, tedy nejvyššího možného dosažení počtu bodů, za tuto dvojici otázek (max.4body). **Přijímáme H_0**.

Důvodem tohoto výsledku je téměř absolutní shoda v odpovědích.
V otázce č.3 odpovědělo 97,5% žáků možnost a) když něčemu nerozumím, učitel mi látku znovu ochotně vysvětlí. V otázce č.4 odpovědělo 100% žáků možností a) považuji učitele za odborníka ve svém oboru (zná i novinky a zajímavosti ze svého oboru).

V tomto případě se žáci shodují na profesionalitě učitele. Nejen, že perfektně rozumí svému oboru a zajímá se o něj, ale dokáže okamžitě reagovat na problémy žáků s pochopením

látky a neváhá jim vysvětlit nejasnosti. V tomto případě učitel splňuje kritérium ideálního pedagoga v otázce profesionálního vystupování. Je profesionálem jak ve svém oboru, tak v jednání se žáky.

H3 pro otázky č. 5 a 6: Žáci mají velmi kladný vztah ke svému třídnímu učiteli.

5. Osobnost učitele na mne působí:	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) kladně, je mi sympatický	54	67,5%
b) neutrálně	26	32,5%
c) záporně, mám před ním nepříjemný pocit	0	0%

6. V případě, že mám oslovit učitele:	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) bez obav učitele oslovím, nemám problém na něj promluvit	60	75%
b) nevím, nikdy jsem o tom nepřemýšlel	18	22,5%
c) mám před ním trému, bojím se na něj promluvit	2	2,5%

S = 0,704
TK = -7,692
KH = 1,990

Z testu vyplývá, že se aritmetický průměr přidělených počtů bodů (3,4) za tyto dvě otázky statisticky **významně liší** od střední hodnoty, tedy nejvyššího možného dosažení počtu bodů, za tuto dvojici otázek (max.4body). **Zamítáme H0**.

Důvodem tohoto výsledku je shoda v odpovědích, která ale nepříliš významně překračuje hranici 50% u každé z otázek. V otázce č. 5 odpovědělo 67,5% žáků možnost a) učitel na mne působí kladně, je mi sympatický. V otázce č. 6 odpovědělo 75% žáků možnost a) v případě že mám oslovit učitele, nemám z toho obavy, bez problémů na něj promluvím.

V tomto případě žáci vyjádřili, že mají převážně kladný vztah ke svému učiteli. Osobně jsem čekala, že žáci budou odpovídat možnost a) ve větší míře, ale nestalo se tak. Patrně z toho důvodu, že jsem jim v obou otázkách nabídla volbu neutrálního vztahu k učiteli. Ten žák, který nemá učitele vysloveně v oblibě, ale zároveň k němu nemá záporný vztah, volil

možnost neutrální. V otázce č. 5 odpovědělo 32,5% žáků možnost b) neutrálně a v otázce č. 6 volilo neutrální formulaci 22,5% žáků.

Učitel v tomto případě učitel splňuje kritérium ideálního pedagoga v otázce kladného vztahu se žáky.

Následující otázky dotazníku se již nevztahují k formulaci hypotéz, ale rovněž poskytují přínosné údaje.

7. Na učiteli nejvíce ocením	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) že má smysl pro humor	42	52,5%
b) je přísný ale spravedlivý	14	17,5%
c) když mám jakýkoli problém, dokáže mi pomoci	24	30%

Tato otázka potvrzuje, že mezi možnostmi, z nichž každá je kritériem ideálního pedagoga, je u žáků nejvíce oceněn učitelův smysl pro humor, dále schopnost pomoci žákovi s jakýmkoli problémem a na poslední příčce s nezanedbatelným procentem odpovědí spravedlnost a přísnost učitele.

Právě tímto výsledkem jsem mile překvapena. Z výzkumů odborníků bylo známo, že mezi oblíbené vlastnosti u pedagogů patří přísnost, ale nečekala jsem, že by v má nabídce i dalších (atraktivnějších) možností dosáhla přísnost téměř 20% obliby.

8. Hodnotí podle Vás učitel všechny žáky spravedlivě ?	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) ano, ke všem přistupuje stejně	78	97,5%
b) ne, učitel některým žákům nadržuje	2	2,5%

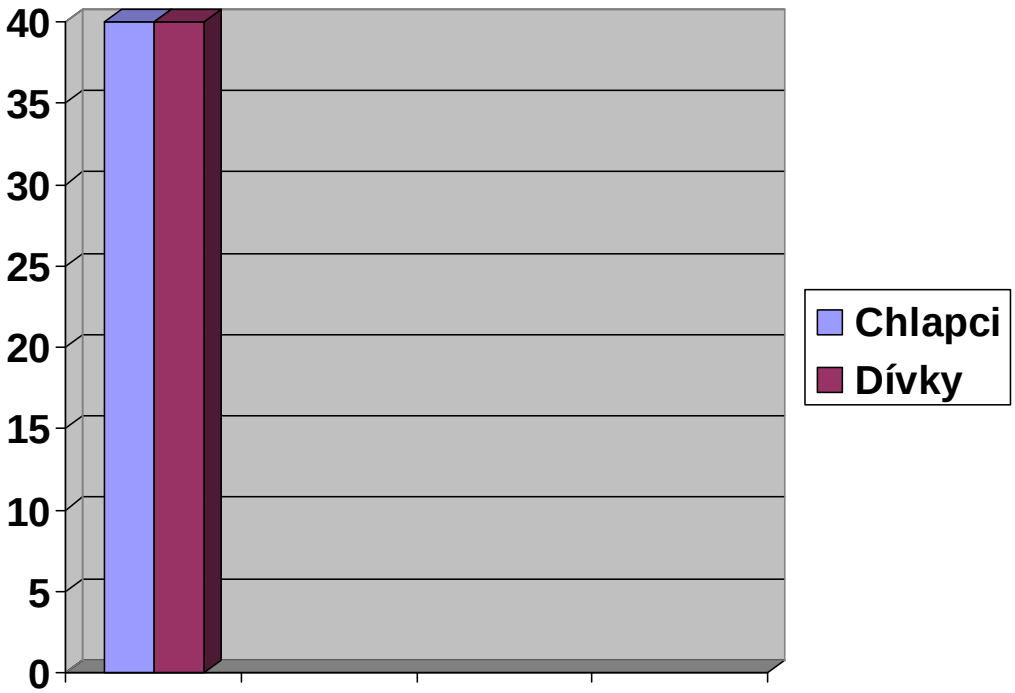
V tomto případě učitel jednoznačně splňuje kritérium ideálního pedagoga v otázce spravedlivého, rovného přístupu ke všem žákům. V případě, že se 78 žáků shodne na tom, že mají spravedlivého učitele, považuji dva žáky, kteří nesouhlasí za skoro zanedbatelný počet. Domnívám se, že jejich odpověď mohla souviset s nějakou konkrétní situací, která proběhla v blízké minulosti, kdy se jim učitel jevil jako nespravedlivý.

9. Považujete svého učitele za ideálního ?	Četnost odpovědí respondentů	Vyjádřeno procenty
a) ano	70	87,5%
b) ne	10	12,5%

Vzhledem k tomu, že celkově patřily v četnosti odpovědi a) (odpovědi, které vystihují dle žáků předchozích výzkumů kritéria ideálního pedagoga) k nejpočetnějším, výsledek jednoznačné odpovědi, že žáci považují svého učitele za ideálního bylo možno předpokládat.

10. Četnostní zastoupení respondentů dle pohlaví:

Obě pohlaví byla zastoupena stejnou měrou – 40 dívek a 40 chlapců, což nebylo přímým úmyslem.



11. Četnostní zastoupení respondentů dle věku:

Věk respondentů	11let	12let	13let	14let	15let	16let
Počet respondentů daného věku	3	15	19	18	24	1

7.10 Závěr výzkumu

Ačkoli výzkum statisticky potvrdil pouze dvě ze tří stanovených hypotéz, hodnotím výzkum kladně, a dle mých očekávání. Statistické postupy ukázaly pouze míru odlišnosti střední hodnoty od aritmetického průměru v jednotlivých odpovědích.

Jsem toho názoru, že v tomto typu výzkumu hrály důležitější roly četnostní údaje jednotlivých odpovědí. Hodnotím kladně, že z devíti otázek, které byly směřovány na kvalitu učitele, bylo na osm z nich odpovězeno nejvyšší četností odpovědí a), protože právě tato možnost ve všech otázkách charakterizovala ideál pedagoga.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal ve čtyřech třídách, zjištěné údaje popisují charakteristiky čtyř různých třídních učitelů. O to více je nutno kladně hodnotit shodu v jednotlivých odpovědích. Znamená to tedy, že Základní škola Horní Jelení zaměstnává na druhém stupni pedagogy, které lze shledávat ideálními. Považuji tedy mnou stanovená kritéria hodnocení osobnosti ideálního pedagoga na Základní škole Horní Jelení za potvrzená.

Třídní učitelé na druhém stupni Základní školy Horní Jelení splňují tato tři kritéria ideálního pedagoga z pohledu jejich žáků:

- Přirozená autorita učitele
- Profesionalita učitele
- Kladný postoj k žákům

8 ZÁVĚR

Díky této bakalářské práci jsem získala další cenné informace v oblasti pedagogiky a učitelství, které budu moci uplatnit ve své praxi. Jakožto vedoucí zájmového kroužku mám možnost pedagogicky působit na děti a nyní jsem poučena o další zásady správné spolupráce s nimi. Až nyní si do důsledků plně uvědomuji rozsah svého působení a dopad, který na děti mohu mít.

V mém zájmu je i nadále věnovat se pedagogice volného času, a mám v úmyslu se v tomto směru ještě dále rozvíjet a vzdělávat. Psaní této práce pro mne bylo velkým přínosem. Zvláště pak množství výzkumů, se kterými jsem se v důsledku shromažďování informací seznámila.

Za velký úspěch považuji výsledky vlastního výzkumného šetření, ve kterých se potvrdilo, že základní škola Horní Jelení zaměstnává kvalitní ideální pedagogy. Cíl výzkumného šetření byl splněn a jeho výsledky předčily mé očekávání.

Sama jsem absolventkou této školy, a tak pro mne bylo příjemné hodnotit, jak se situace kvality pedagogů za sedm let od doby ukončení mého studia zde proměnila k lepšímu.

Tato skutečnost je dána zejména změnami v učitelském sboru. Většina učitelů, která se podílela na mém vzdělávání, je nyní v důchodovém věku a dnes vyučuje generace loňských absolventů magisterských studií pedagogiky.

Ačkoli věk hodnocených učitelů nebyl předmětem zkoumání, považuji tuto skutečnost za důležitou zmínit. Potvrzuje totiž teorii psycholožky M. Hevlínové z roku 1992, která připisuje výsledky negativního hodnocení učitelů žáky vlivům socialistické školy. Dnešní mladá generace, která touto školou již neprošla, získala od žáků hodnocení pozitivní.

Cílem celé práce bylo prokreslení charakterové i profesní stránky ideálního pedagoga. Ačkoli jsem během psaní práce několikrát měnila její strukturu a pojetí, věřím, že nakonec jsem vybrala to správné.

Seznam použité literatury

ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel*: *Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*: *Prevance šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2006. 325 s. ISBN 80-7367-115-8.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. 1.vyd. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X

GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha : Portál,s. r. o., 2006. 380s. ISBN 80-7178-978-X.

GRECMANOVÁ, Helena, et al. *Obecná Pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: HANEX, 2003. 231 s. ISBN 80-85783-24-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.

MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*: *Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. 1. vyd. Benešov: Eman, 2008. 270 s. ISBN 978-80-86211-62-6.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s. ISBN 14-563-88.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

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

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.