

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

Osobnost učitele – využití zpětnovazebních informací při rozvíjení osobnosti učitele

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce :

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracoval :

Michal Berger

Brno 2005

Thomas Bata University in Zlin

Institute of Interdisciplinary Studies Brno

**Teacher's personality – application of the feedback information for
development of the teacher's personality**

Bachelor final work

Supervisor:

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Written by:

Michal Berger

Brno 2005

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Osobnost učitele – využití zpětnovazebních informací při rozvíjení osobnosti učitele“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je v práci uveden.

.....

Michal Berger

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Brno, duben 2005

Michal Berger

OBSAH

ÚVOD	1
I. Teoretická část	
1. Charakteristika učitelské profese	3
1.1 Vymezení učitelské profese	3
1.2 Historický vývoj profese učitelství	5
1.3 Prestiž, pracovní spokojenost, pracovní zátěž a zdraví učitelů	7
1.4 Úroveň pedagogické práce	10
1.5 Dílčí závěr	11
2. Osobnostní charakteristiky učitelů	12
2.1 Vlastnosti determinující kvalitu učitele	12
2.2 Osobnostní charakteristiky českého učitele	13
2.3 Typologie učitele	17
2.4 Vzájemná interakce mezi učitelem a žákem	19
2.5 Dílčí závěr	22
3. Vývoj profesní dráhy učitelů	24
3.1 Volba a profesní start	24
3.2 Začínající učitel, zkušený učitel	26
3.3 Vyhasínající učitel, ideální učitel	29
3.4 Dílčí závěr	33
II. Analytická část	
1. Konzultace s učitelem ZŠ na dané téma z praxe	34
1.1 Cíl práce	34
1.2 Využití zpětnovazebních informací při rozvíjení osobnosti učitele	34
1.3 Dílčí závěr	37
ZÁVĚR	38
RESUMÉ	40
Anotace	41
Seznam použité literatury	43

Seznam cizích slov:

- ✓ **determinace** – určování, vymezení, významový vztah mezi určujícím a určovaným členem
- ✓ **interakce** – vzájemné působení dvou i více činitelů
- ✓ **pedagogika** – věda o výchově jako záměrné soustavě a organizované činnosti formující osobnost člověka
- ✓ **prestiž** – významnost, postavení někoho, něčeho, vážnost, důstojnost
- ✓ **profese** – základní obor, druh pracovní činnosti vykonávané jako zaměstnání, povolání

ÚVOD

Význam vzdělání pro zdravý hospodářský život, prosperitu a pro kulturní rozvoj každé civilizované země byl a je značný a nadále bude sílit. Vzděláním člověk získává schopnosti k výkonu profese, dispozice pro další vzdělání, sebevzdělávání, absorbování nových vědeckých a odborných poznatků a umožňuje získat i praktické zkušenosti a efektivně je využívat. Svými účinky se projevuje nejen v oblasti ekonomické, ale je i významným nástrojem utváření sociální struktury společnosti. Významně ovlivňuje hodnotové orientace lidí, politicko-morální profil jednotlivců a celé společnosti, stále více se stává hodnotou pro společnost a pro každého jejího člena. Poskytuje celkovou životní orientaci, jejíž součástí je schopnost vyrovnávat se s budoucími změnami, které přináší vědeckotechnický pokrok i rozvoj demokracie. Vzdělání není jenom zdrojem inovací a změn v kvalitě pracovní síly, ale má zásadní význam i pro rozvoj lidské osobnosti a kvality života. Svými účinky ovlivňuje lidskou osobnost jako fenomén. Má vliv na rodinný život, jeho stabilitu, výchovu dětí a kvalitu nové populace, ovlivňuje společenskou i politickou iniciativu a postoje. Podílí se na formování celkového duchovního obzoru lidí, morálky a kulturně společenské kvality jednotlivců a morálního klimatu společnosti.

Klíčovou postavou k naplňování obsahu vzdělávání je **učitel**, na kterého moderní společnost klade náročné požadavky. Je tak hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů ve škole a zároveň vedle rodiny druhým hlavním činitelem při vychovávání.

Svou práci jsem zaměřil právě na tento druhý pilíř výchovy a vzdělávání – **na osobnost učitele.**

1) Cíl práce a jeho zdůvodnění

Cílem práce je vymezení učitelské profese z pohledu získaných teoretických poznatků, se zaměřením na stručný historický vývoj profese, typologie učitelů, prestiže, myšlení a postoje učitelů, charakteristiky osobnosti učitele a vztah učitele a žáka. Snahou je získat primární

informace o učitelské profesi, vlivu osobnosti učitele na vzdělávací proces a analyzovat vztah žáka k učiteli v současné době a jeho využití při rozvíjení osobnosti učitele.

2) Formulace hypotézy

- osobnost učitele výrazně ovlivňuje vzdělávací proces
- hodnocení učitele žáky odráží celkovou charakteristiku úspěšného učitele

3) Použití metody a techniky

- rozbor teoretických informací, poznávání charakteru faktů

I. Teoretická část

1. Charakteristika učitelské profese

Za vychovatele se v první řadě považují matky a otcové jako přirození vychovatelé a dále značné množství lidí, kteří se věnují výchově jako svému povolání. K těmto profesionálním vychovatelům patří učitelé všech kategorií, mistři a vyučující odborné výchovy, učitelky mateřské školy a vychovatelky, speciální a sociální pedagogové, psychoterapeuti atd. (4)

1.1 Vymezení učitelské profese

Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole, jak se o tom každý člověk sám v mládí přesvědčil jako žák či student. Přesněji je nutno vymezit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“. Pedagogickými pracovníky jsou učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů) předškolních zařízení, základních škol, středních škol, speciálních škol, speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, učilišť a kromě učitelů ještě vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče, mistři odborné výchovy, trenéři sportovních škol a sportovních tříd. V případě vysokoškolských učitelů, se záležitost zkomplikovala terminologií zákona o vysokých školách. Ten vymezuje zvláštní kategorii akademický pracovník. Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Jsou jimi profesori, docenti, odborní asistenti, lektori, vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (6)

Stát se dobrým učitelem znamená mít nejen pozitivní vztah k profesi, ale především disponovat profesionální kompetencí. Pojem profesionální kompetence nebo-li způsobilost vyjadřuje soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese. Tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesionální dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu do profese a dále je rozvíjet.

Profesionální kompetence učitele se vytvářejí:

- teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi (vyučování praxe během studia a učitelské praxe),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),
- aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a potřebám společnosti,
- sebepoznání prostřednictvím hospitací nebo hodnocení výsledků vyučování.

Profesionální kompetence lze rozdělit do 2 skupin: osobnostní předpoklady (vlastnosti, schopnosti a dovednosti) a odborné (kvalifikační) předpoklady.

První uvedenou skupinou předpokladů lze konkretizovat jako vysokou míru osobní zodpovědnosti, tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, schopnost iniciování změn, morální kvality, vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí.

Odborné předpoklady jsou dvojího charakteru: vztahující se k vyučovanému předmětu a vztahující se k pedagogické práci učitele. Zahrnuje vědomosti, dovednosti a také postoje učitele. (7)

Motivace k práci učitele je velmi diferencovaná podle oborů a pohlaví. Větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium učitelství pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči z menších (venkovských) lokalit než z velkoměst.

Zájem o studium učitelských oborů je trvale vysoký, pedagogické fakulty mají každoročně několikanásobný počet uchazečů, než mohou přijmout. V roce 2001 bylo přijato ke studiu učitelství do 1. ročníku na vysokých školách v České republice celkem 6 903 studentů (ve skutečnosti je tento počet ještě vyšší, neboť nezahrnuje studenty na nepedagogických fakultách, kteří se v průběhu studia orientují na učitelství). Nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha žen. Podíl žen mezi studenty učitelství se pohybuje kolem 70%. Sociální profil studentů učitelství se vyznačuje tím, že častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin nižší střední třídy. Poměrně velká část studentů pochází z rodin, kde jeden či oba rodiče jsou učiteli. Pro značnou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze náhradním řešením, asi 12% jich přiznává, že učit nechce.

Stejně jako v jiných vyspělých zemích, také v České republice tvoří resort školství a v něm učitelé poměrně rozsáhlou skupinu v civilním sektoru národního hospodářství. V tomto

resortu školství pracuje zhruba 298 000 osob, z toho je celkem 175 000 učitelů všech druhů škol. Ostatní pracovníci ve školství jsou zaměstnáni ve školské správě, administrativě, inspekci a v technických službách (např. školníci). Více než jednu třetinu všech učitelů v České republice představují učitelé základních škol. Na druhé straně učitelé vysokých škol představují jen zhruba 6% z počtu všech učitelů. Když analyzujeme strukturu učitelské profese v České republice, nemůžeme opominout jednu z jejích nejvýraznějších charakteristik – feminizaci učitelských kádřů. Všechny kategorie učitelské profese (s výjimkou učitelů vysokých škol) jsou feminizované. Pokračuje trend nárůstu této feminizace a to ve všech kategoriích učitelské profese (mimo učitelů mateřských škol, kde je feminizace takřka absolutní). Pozoruhodná je tendence, že téměř ve všech zemích je vyšší podíl žen mezi mladými učiteli. Odhalit příčiny vysoké feminizace učitelské profese se pokoušejí odborníci již po řadu let. Jednoznačného objasnění se zatím nedosáhlo, neboť působících faktorů je několik a jsou různého charakteru.

Lze shledávat zejména tyto příčiny:

- ustálená dělba práce mezi muži a ženami,
- nízká finanční atraktivnost učitelské profese pro muže,
- relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných fakultách vysokých škol.

Na otázky týkající se příčin vysoké feminizace učitelské profese nelze zatím spolehlivě odpovědět. Je možno o nich pouze hypoteticky spekulovat, neboť výzkum se jimi zatím nezabýval. (5)

1.2 Historický vývoj profese učitelství

Existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého začátku. Právě k těm patří učitelství. Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se jedinci specializovali. Tak tom bylo u nejstarších řemesel, jako je kovářství, léčitelství či tkalcovství, jejichž počátky jsou shledávány ve velmi dávné době, snad až před 40 000 lety či dříve. Nepochybně existovaly v pravěké společnosti způsoby, jimiž se předávaly z generace na generaci poznatky o přírodě, člověku, mravní a náboženské normy, symboly, rituály apod. Tento přenos poznatků a dovedností zajišťovali stařešinové, kněží, šamani, náčelníci kmenů,

kteří byli asi prvními edukátory v historii lidstva. Nejstarší formy učitelské profese jsou spolehlivě doloženy až z doby, kdy v starověkých státech Egypta, Číny, Indie a později Řecka a Říma vznikaly první školy, tedy účelově organizované instituce pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové.

Ve středověku byla učitelská profese součástí církevní edukace, vyučovalo se v katedrálních a klášterních školách za účelem přípravy duchovenstva. Vyučovali sami kněží hlavně formální teologickou nauku. Přelom ve vývoji učitelské profese přinášely univerzity, zakládané v Evropě od 12. století (Oxford 1168, Bologne 1224, Praha 1348). Univerzity přispívaly k rozvoji celkové vzdělanosti téměř nezávisle na církvi, ale také produkovaly nový typ profesionálního edukátora, vysokoškolského učitele. Různé historické prameny uvádějí řadu údajů o sociálním postavení učitelů ve středověkých městských školách, udržovaných často kupeckými či řemeslnými cechy. Učitelé dostávali od města a od žáků rozličné dávky, většinou v naturáliích, a mnozí žili v bídě. Přesto sehráli význačnou úlohu pro šíření vzdělanosti. Vývoj učitelské profese byl postupně ovlivňován od 17. století pedagogickými teoriemi velkých humanistických myslitelů.

V historii českého učitelství se staly důležitým mezníkem školské reformy za vlády Marie Terezie. Tato habsburská císařovna a česká královna podporovala hospodářství své říše, k jehož rozvoji reorganizovala i školství. V roce 1774 vstoupil v platnost nový model struktury rakouského (tedy i českého) základního školství. Podstata modelu spočívala v zavedení povinné šestileté školní docházky a ustavení tří typů základních škol:

- školy triviální v obcích a městech, s výukou základní
gramotnosti (čtení, psaní, počítání, náboženství),
- školy hlavní, zřizované ve velkých městech krajů,
s výukou více předmětů (přírodopis, základy
hospodářství, geometrie),
- školy normální, působící pouze v hlavních městech zemí
či provinciích, v nichž se vyučovalo pouze německy.

Tyto reformy školství si vyžádaly i změny v přípravě pro učitelskou profesi. Od roku 1775 byly zřizovány *preparandie*, což byly tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních. Absolventi preparandií se stávali na školách pomocníky učitele a po nejméně jednom roce praxe mohli skládat zkoušku učitelské způsobilosti a být samostatnými učiteli. Šlo o první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi. V historii českého učitelstva. Později byla příprava učitelů prodloužena

v ústavách zvaných **pedagogie**, byla stanovena kurikula této přípravy, způsob zkoušek absolventů a platy učitelů. Před první světovou válkou byly vyvíjeny snahy o prosazení vysokoškolské přípravy učitelů. Tento požadavek se stal i předmětem dlouholetého a ostrého politického boje hned po založení samostatné Československé republiky. Dne 28. 9. 1921 bylo zveřejněno provolání o zřízení Školy vysokých studií pedagogických v Praze. Byla to vlastně soukromá vzdělávací instituce financovaná především Československou obcí učitelskou. Je málo známou skutečností, že historicky první fakulta pro přípravu učitelů vznikla u nás již v roce 1929, jakožto Soukromá pedagogická fakulta. Byla čtyřletá a poskytovala pedagogické a psychologické vzdělání učitelům především pro školy 1. stupně. Bohužel v červnu 1932 byla její činnost ukončena. Od roku 1930 se prosazovaly i jiné instituce pro vysokoškolskou přípravu učitelů, zejména Státní pedagogické akademie, které byly sice pouze jednoleté, avšak poskytovaly přípravu na vyšší teoretické úrovni.

Po druhé světové válce nastala jiná situace ve vzdělávání učitelů. V říjnu 1945 stanovil dekret prezidenta republiky, že učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. Tím se stalo Československo jednou z prvních zemí na světě, jež uskutečňovaly úplné vysokoškolské vzdělání univerzitního typu pro všechny učitele (s výjimkou učitelek pro mateřské školy). Dodnes je české učitelstvo pro školy všech stupňů připravováno na vysokoškolské úrovni tak, jak to dokonce ani v současné době není zavedeno v některých vyspělých zemích. (6)

1.3 Prestiž, pracovní spokojenost, pracovní zátěž a zdraví učitelů

Prestiž je definovaná jako váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují. Možná je dost překvapující, že povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené. V české škále prestiže povolání se umístil vysokoškolský učitel na 3. místě a učitel základní školy na 7. místě v žebříčku sedmdesáti hodnocených povolání. Jak odborníci tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují vysokou složitostí práce a náročností na vysokou kvalifikaci. Sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese, což je možná i jedním z faktorů rozhodujících o tom, že někteří učitelé opouštějí své povolání. V mnoha případech bylo zjištěno, že učitelé postrádají „stavovskou hrdost“.

Na otázku, proč mají učitelé nízké sebehodnocení ve vztahu k vlastnímu povolání podává vysvětlení sociolog R. Havlík na základě svých četných výzkumů. Jde především o reakci na nízké platové hodnocení, neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči. V tomto případě pojednáváme o prestiži učitelů jakožto profesní skupině, zatímco individuální prestiž, tj. vážení se k učitelům jako jednotlivcům, může být značně odlišná. Individuální prestiž učitele je vytvářena na základě specifických charakteristik jeho chování k žákům a rodičům, jeho angažovanosti ve veřejném životě (což je zvláště patrné v menších obcích, kde „naší paní učitelku“ zná každý), jeho životního stylu.

Fyzická nebo psychická zátěž se vyskytuje v různém poměru a s různou intenzitou v každé profesi. Pracovní zátěž je příslušníky jednotlivých profesí zvládána také rozdílným způsobem. Odborníci prokazují existenci jedné psychické schopnosti či dispozice jedince, jež je označována termínem odolnost. Právě tato dispozice má pro vykonávání učitelské profese prvořadou důležitost, a je proto užitečné, že se stává předmětem zkoumání i v populaci českých učitelů.

Odolnost je definována jako „slitina“ tří osobnostních vlastností:

- přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí,
- schopnost ztotožnit se sebou samým, s vlastní existencí,
- přesvědčení, že změny a životní události nejsou jenom hrozbou, ale i výzvou pro další rozvoj.

Za zdravotně nejohroženějším typem v učitelské profesi jsou patrně ženy-učitelky základních a zvláštních škol. Pokud je porovnáváme s vysokou feminizací učitelstva v českých základních školách, pak se může jednat o velmi rozšířený faktor negativního charakteru v populaci učitelů. Jako nejčastější vlivy nejvíce obtěžující učitele základních a středních škol lze vyjmenovat:

- nízké společenské hodnocení, neodpovídající plat,
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci,
- učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků,
- špatné postoje žáků k práci, špatné chování žáků,
- velký počet žáků ve třídách,
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů,
- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která nebere

v úvahu názory učitelů.

Výzkumem psychické zátěže učitelů velkoměstských škol a venkovských škol se zaměřením na skupinu učitelů základních škol bylo zjištěno, že celková úroveň stresu je u učitelů velkoměstských škol vyšší než u učitelů venkovských škol. Dále bylo zjištěno, že učitelé velkoměstských škol ve srovnání s učiteli venkovských škol mají nižší úroveň sociální podpory. V české populaci učitelů se po roce 1989 ukazuje jako zvláště silně působící stresor celková změna v chování žáků vůči učitelům. Jak se v celé společnosti projevuje krize morální orientace, také ve školách, zvláště ve velkoměstském prostředí, dochází k značnému rozvolnění vztahů žáků k učitelům. Největší novou zátěží učitelů je přibývajících nekázeň, nepozornost, vulgární vyjadřování, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující. Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství.

Jako nejčastější obrana proti pracovní zátěži učitelů základních a středních škol je především konzumace léků na uklidnění, alkohol a kouření, jež je mezi učitelkami rovněž dosti rozšířeno. Zatímco zmíněné prostředky lze považovat za nevhodné, část učitelů používá jiné, rozhodně prospěšnější způsoby vyrovnávání se s pracovní zátěží profese: sportování, odpočinek, zájmová a rekreační činnost, odborná medicínsko-psychologická pomoc.

Pracovní spokojenost je chápána jako psychický stav jednotlivce, po který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům. Ženy-učitelky vyjadřují častěji spokojenost než muži a zároveň podíl žen mezi nespokojenými je menší než podíl mužů. Relativně nejvyšší spokojenost převládá mezi učiteli vysokých škol, naopak nejvíce nespokojených učitelů je na 2. stupni základních škol. (6)

1.4 Úroveň pedagogické práce

V tradičních společnostech byl hlavním úkolem výchovy mezigenerační přenos kulturních norem a hodnot, znalosti a dovedností. Velkou roli hrála dělba práce, v níž většina obyvatel své často všestranné znalosti dětem předávala v rodině. Gramotnost byla v různých zemích odlišná, silný byl vliv církví a tradičních autorit. Profesionální znalosti a dovednosti získávali lidé z nižších vrstev zkušeností. Školní vzdělávání bylo ještě v polovině 18. století omezeno na úzký okruh obyvatel. Byla zřetelně oddělena příprava duchovenstva, vyšších vrstev měšťanstva a ostatních tříd.

Průmyslové revoluce a modernizační vývoj přinesly změny v chápání vzdělání, v jeho povaze a rozšíření. Škola se stávala strojem na vzdělání, která připravuje výkonnou pracovní sílu adekvátní rozvíjející se technologii a organizaci. Byl zdůrazňován duchovní aspekt výchovy a přípravy pro život v moderní společnosti. Relativně se formoval ucelený systém školství, který dále zajišťoval přístup k vyššímu vzdělání dětem z různých vrstev a etnických skupin. V 50. a 60. letech se prosazovaly požadavky na rovný přístup ke vzdělání nejen z důvodů nepromarnit potenciální talenty ve vrstvách s omezeným přístupem ke vzdělání, ale i z motivů humanitních a sociálně politických.

Podstatou společenské skutečnosti je změna. Tento fakt se stal aktuálním v současné době v České republice v ideologické, politické, ekonomické a sociální oblasti spjaté nutně s požadavky na změny v chování a jednání lidí, vyžadující inovace v pojetí a organizaci školní výchovy, vzdělávání a úrovně pedagogické práce. Ke klíčovým principům, které odpovídají současnému očekávání společnosti, patří:

- přístup k žákovi jako k individu a mladšímu partnerovi učitele,
- rozvoj osobnosti žáka, důraz na emoční a sociální rozvoj, změny
v sebehodnocení, vztahy k druhým,
- preference spontánní aktivity žáků, vytváření podmínek pro skupinovou spolupráci,
- nové pojetí učební činnosti (experimentování, pozorování, polemiky
s druhými),
- povzbuzování výkonů žáků, naslouchání.

Osvojením uvedených principů v praxi lze očekávat zvýšení úrovně pedagogické práce učitelů. Samotná aplikace vyžaduje integraci poznatků z řady vědních disciplín (sociální

psychologie, sociální pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie). Již v současné době lze konstatovat, že úroveň pedagogické práce učitelů splňují kladené požadavky v oblasti výchovy a vzdělávání.

Obecně platí, že úroveň pedagogické práce učitele závisí na:

- stupni a míře sociability učitele,
- typu vzdělání, odbornosti,
- oblibě ve sboru,
- interakci se žáky a její úrovni,
- organizačních schopnostech,
- přiměřenosti klasifikace,
- míře tvořivosti.

Není potvrzena závislost úrovně pedagogické práce na věku učitele, jeho pohlaví, délce pedagogické praxe a zdravotním stavu. (5)

1.5 Dílčí závěr

V každé společnosti jsou určité kategorie zaměstnání, které většina lidí pokládá za důležitější a prestižnější než ostatní především proto, že jsou spojeny s vysokou úrovní vzdělání a vyšším ohodnocením a určují tak status člověka. V čele těchto kategorií stojí tzv. svobodné profese, mezi něž patří např. lékař, advokát, ale i univerzitní profesor. V naší terminologii je častěji užíván synonymní pojem „povolání“ spíše než „profese“.

V současné době na světě existuje několik tisíc profesí a zaměstnání (uváděno až na 25 tisíc). V rámci několika tisícového počtu všech povolání byla stručně charakterizována učitelská profese z pohledu vymezení pojmu „učitel“, kdy význam výrazu se obecně jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky není vůbec definován a kupodivu se s definicí „učitele“ většinou nesetkáme ani v pedagogických slovnících a encyklopediích.

Učitelství procházelo výrazným historickým vývojem ovlivňováno politickými a sociálními vlivy. Jako významná společenská profese prochází náročnou přípravou a problematika přípravy učitelů je dnes jednou z nejdiskutovanějších záležitostí u nás i ve světě. Je to povolání náročné nejen na organizaci, ale i na vlastní lidské zdroje učitele, které je částečně kompenzováno malou společenskou prestiží.

2. Osobnostní charakteristiky učitelů

Pojem osobnosti vyjadřuje obecně individuum jako psycho-fyzickou strukturu (jednotu duševních a tělesných vlastností) či systém dispozic (sklonů) k psychofyzilogickým reakcím. (4)

Stát se dobrým učitelem znamená mít pozitivní vztah k profesi a především disponovat profesionální kompetencí. Profesionální kompetence (způsobnost) vyjadřuje soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese. Tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesionální dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu o profese a dále je rozvíjet.

2.1 Vlastnosti determinující kvalitu učitele

Profesionální kompetence učitele se vytvářejí:

- teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),
- aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a potřebám společnosti,
- sebereflexí (sebepoznání prostřednictvím hospitací, hodnocení výsledků vyučování).

Profesionální kompetence lze dále rozdělit do 2 skupin:

- osobnostní předpoklady,
- odborné předpoklady.

První uvedenou skupinu předpokladů lze konkretizovat jako vysokou míru osobní zodpovědnosti, tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním a tolerancí, morální kvality. Druhá uvedená skupina předpokladů se vztahuje k vyučovanému předmětu a k pedagogické práci učitele. Zahrnuje vědomosti, dovednosti a postoje učitele.

Profesionalita učitele se projevuje osvojením si modelu profesionálního chování. Jedním z aspektů profesionálního chování učitele je jeho autorita u žáků a taky jejich rodičů či kolegů ve sboru. Autorita učitele existuje ve dvou formách: formální a přirozená.

Formální autorita je dána každému učiteli, i začátečníkovi. Vyplývá z role učitele ve vyučování a ve škole, tj. z řídicí a hodnotící. Učitel má v rukou prostředky, které mu jeho formální autoritu zajišťují: pracovní řád učitelů vymezující pracovní povinnosti a míru zodpovědnosti, školní řád, který stanoví pravidla školního chování žáků a postihy proti jeho porušení, klasifikační řád, hierarchie vztahů nadřízený-podřízený.

Přirozenou autoritu získává učitel v průběhu profesionální dráhy, ačkoliv její zárodky si může přinést již při vstupu do profese. Získat přirozenou autoritu znamená získat si úctu a uznání svých žáků do takové míry, že do značné míry překrývá autoritu formální. Přirozená autorita učitele je spojena s kvalitou jeho vzdělání a s osobnostními předpoklady.

Přirozenou autoritu lze identifikovat v následujících projevech učitelova vyučovacího chování:

- vztah k žákům,
- vztah k vyučovanému předmětu,
- nároky na učení a výkon žáků a způsob hodnocení,
- verbální a nonverbální projev,
- styl vyučování,
- způsob řešení konfliktních situací,
- organizační schopnosti,
- zájem o žáky mimo školu.

2.2 Osobnostní charakteristiky českého učitele

Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Autorita učitele je značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.

Při studiu osobnosti učitele se uplatňují zejména dva přístupy:

- normativní,
- analytický.

Normativní přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má mít vlastnosti, jestliže má mít ve výchovně-vzdělávací práci úspěch. Při uplatňování normativního přístupu se používá deduktivní metoda, kterou se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, jemuž by se měl každý konkrétní pedagog blížit.

Analytický přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda. Patří sem psychologické šetření osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Žáci a studenti uvádějí, které vlastnosti svých učitelů postřehli, které považují za žádoucí a které za nežádoucí.

Vlastnosti učitelovy osobnosti se podílejí do značné míry na jeho stylu řízení pedagogického procesu, a tím i na atmosféře vyučování, která je více nebo méně příznivá učení. Ovlivňuje vztah žáků k učení vůbec a jednotlivým vyučovacím předmětům zvlášť, a tím zprostředkovaně i žákovu školní úspěšnost. Někteří odborníci podmiňují pedagogickou úspěšnost učitele přímo kvalitou průběhu jeho setkání s žákem ve výchovně vzdělávací situaci.

U profesionálně úspěšných učitelů je vyzdvížena především role schopnosti reflexe, tj. schopnosti chápat druhého člověka, v tomto případě žáka, dále schopnosti sebeovládání předpokládající emocionální stabilitu a kompetentnost a konečně dominanci a dynamismus. Vychází se z předpokladu, že každý učitel uplatňuje v sociálním styku s žáky charakteristické stránky své osobnosti, které ovlivňují způsob jeho chování k nim i způsob, jímž se žáci chovají k němu. Tyto vlastnosti osobnosti jsou jedním z činitelů ladění školních pedagogických situací, které příslušný učitel řídí, tj. spoluvytvářejí sociální klima, atmosféru vyučování.

Sociální klima vyučování ovlivňuje postoje žáků k učiteli i k předmětu a tím ovlivňuje i motivaci žáků k učení v daném předmětu. Předpokládá se, že k pozitivnímu ladění pedagogických situací přispívají následující vlastnosti učitele. Především vlastnosti reflexivní, projevující se milým, laskavým, přátelským a podporujícím chováním, citlivým k potřebám žáků, které vytváří podmínky pro uvolněné kooperativní vztahy ve třídě a spolu s tím i lepší motivaci k učení. Za významnou je dále považována emocionální stabilita učitele. Učitel, který je v souvislosti se svými životními situacemi vysoce emocionálně vzrušivý, proměnlivý v náladách, jež jsou co do intenzity nepřiměřené situacím, který nedovede přiměřeně ovládat,

je netrpělivý a nestabilní, ve svých požadavcích vytváří svým žákům vysoce náročné a stresové situace. K příznivému učení přispívá chování citově stabilního učitele s pozitivními emocemi a pocitem psychické pohody. Dále je vyzdvihována přiměřenost sebepojetí učitele, dostatečná sebedůvěra a ctižádost, pocit síly a energie k řešení životních, tedy i pedagogických situací. Za důležitou složku integrované osobnosti učitele je považována i jeho rychlá adaptace, tj. schopnost rychle postihnout změny situací, pružně se jim přizpůsobit, vidět problémy. Předpokladem úspěšnosti každého řídicího pracovníka, tedy i učitele, je přiměřený stupeň dominance a dynamismu. Aby mohl učitel vést žáky ve směru vytčených cílů, iniciovat a řídit jejich rozvoj, musí je umět ovládat, účinnými organizačními prostředky je přimět, aby usilovali o realizaci stanovených cílů. To bude platit tím víc, čím budou žáci mladší. S dominancí učitele souvisí i vyšší potřeba kontroly, rozhodnost a odpovědnost. Nehybné vnímání situací a chování s přemírou regulativních zábran se jeví ve školním prostředí jako neadaptabilní. Učitelé vytvářející nepříznivé učení jsou též zpravidla přísní a nekompromisní při klasifikaci, započítávají každý neúspěch žáků, čímž oslabují jejich očekávání. To vede ke snížení výkonu postižených žáků a odráží se v atmosféře vyučování a tím vytváří nedorozumění, případně konflikty žáků s učitelem, čímž se prohlubuje jejich negativní postoj k učení v daném předmětu.

Velký význam pro utváření osobnosti žáka má osobní příklad učitelů. Mladší žák mnohdy napodobuje učitele, touží se mu podobat, ale za prvé to dělá nejčastěji nevědomě a za druhé napodobuje jeho vnější projevy a způsoby, poněvadž ještě není schopen analyzovat projevy osobnosti, vyčlenit a pochopit její stálé rysy. Dospívající žák většinou již následuje příklad vědomě. Když se dospívající začíná považovat za dospělého, snaží se napodobit chování a jednání starších. Proto u něho vzniká silný zájem o pozorování chování okolních lidí, zejména nejbližších a těch, kteří u něho mají největší autoritu. Čím větší autoritu má učitel, tím větší vliv má na žáka jeho přesvědčení, názory, vkus, vědomosti. Když dospívající žák vědomě napodobuje ty či ony rysy dospělých, mnohdy kopíruje i jejich negativní rysy a chování. Je-li učitel cílevědomý, zásadový a vytrvalý, koná-li přesně své povinnosti, bude pro něho snazší vyžadovat totéž od svých žáků. Naopak nedůtklivost, nedůslednost, hrubost a neskromnost učitele bude mít negativní vliv.

Učitelé a rodiče někdy podceňují vliv svého osobního příkladu ve výchovné práci. A zatím to, co dělají, jak se chovají, má nemenší, ne-li větší význam než to, co říkají, čemu učí. *A. S. Makarenko* zdůrazňoval, že z tohoto aspektu mají velký význam všechny stránky chování člověka včetně toho, jak člověk prožívá radost i smutek, jak se chová k přátelům i nepřátelům,

jak mluví s jinými lidmi a o jiných lidech. Pro výchovu jsou zvlášť škodlivé případy, kdy chování vychovatele odporuje jeho slovům. Pozoruje-li to žák vícekrát u různých lidí, bude se v něm pěstovat pokrytectví. Může dojít k závěru, že skutky člověka nemusejí odpovídat jeho slovům, že lze mluvit jedno, ale v životě jednat opačně, že za slovy lze skrýt své skutečné myšlenky a že je to způsob jednání, vžitý ve světě dospělých. (3)

Pedagogická komunikace je důležitým projevem osobnosti, rysů a sociálních dovedností každého učitele. Klíčové vlastnosti osobnosti učitele, humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, působí právě v jeho komunikaci se žáky. V té se také projevuje, do jaké míry jsou nebo nejsou rozvinuty učitelovy sociální dovednosti označované tradičně výrazem pedagogický takt. O učiteli říkáme, že má pedagogický takt, když dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. Učitel s pedagogickým taktem pozná, že žáci přestali chápat výklad nebo že poklesla jejich pozornost, že jsou unaveni. Poznává také, zda způsob vyjádření pochvaly nebo napomenutí byl přiměřený, či nikoli, a podle toho upravuje další postup. ***Pedagogický takt můžeme tedy chápat jako složitou sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti.***

Učitel prožívá náročné životní situace také mimo pracoviště, v osobním životě. Ve značné míře záleží na tom, jak se s těmito zátěžemi dovede vyrovnat. Pokud učitel nedokáže vyladit svou náladu, zregulovat afekty, působí rušivě na celou třídu. Příznivě působí učitel, který je zralou osobností, nepříznivě působí učitel nezralý, např. egocentrický, agresivní, člověk, který nedovede spolupracovat s lidmi a vážit si jich, který je podezřivý, ukvapeně si činí o lidech úsudek, neuvědomuje si své motivy a nedovede regulovat své afekty. ***Nezralá osobnost*** reaguje na nezralé projevy žáků (na chování klackovité, hrubé, agresivní) podobným způsobem, na stejné úrovni, a tím oslabuje možnost výchovně působit. ***Zralá osobnost se nedá vyprovokovat, reaguje uvážlivě, věcně, projevuje svou vnitřní převahu, třída a poslůžce i jednotlivci ji uznávají, přijímají její výchovné požadavky.*** (2)

2.3 Typologie učitele

K charakteristice osobnosti učitele přispívá také typologie učitele. Touto tematikou se zabývalo velké množství psychologů a pedagogů např. Kretschmer, C.J. Junge, Wohwinkel, Caselmann a další. Přestože se typologie jednotlivých psychologů liší, dají se rozdělit do dvou základních skupin:

- převažující orientací k látce (vědě),
- k osobnosti žáka.

Učitel **l o g o t r o p** je charakterizován jako pedagog s obecně zvýšeným zájmem o předmět, vede žáky k světu objektivních obsahů a hodnot. Klade důraz na teoretický život uprostřed vědění a znalostí žáků. Cílem a zájmem jeho pedagogické činnosti je ideál vzdělání, vést žáky k tomuto vzdělání, aby pochopili hodnotu vzdělávání v lidském životě. Snaží se probudit nadšení pro kulturní hodnoty.

Učitel **p a i d o t r o p** se snaží pochopit žákovu osobitost, má spíše otcovský vztah k žákovi, plný důvěry, často dosahuje úspěchu. Snaží se uvést na správnou cestu i žáky, nad kterými ostatní lámou hůl. Někdy slevuje z věcných požadavků.

Typ **t e o r e t i c k ý** má větší zájem o teoretické poznání a o učební předmět než o žáka samotného. Zprostředkovává vědění. To pokládá za hlavní úkol, relativně menší odpovědnost bere za žákovu osobnost. Je zaměřen na předávání teoretických poznatků a studenti jsou povinni je zvládat.

Typ **s o c i á l n í** zaměřuje svoji pozornost ke všem žákům ve třídě, ponechává větší volnost, nenařizuje, probouzí u žáka samostatnost a odpovědnost. Vyučování spíše organizuje než řídí. Jsou to učitelé trpěliví. Bývají sice dětmi milováni, nejsou však zpravidla jimi respektováni. Nežádoucích výsledků dosahuje tehdy, vyznačuje-li se povahovou slabostí a není-li na žádoucí výši po stránce odborné. Postrádá-li tento typ žádoucí míru fantazie, vyznačují se jeho výklady střízlivostí, je málo oduševnělý, děti se nudí.

Učitel **v ě c n ě h o** typu je jednostranně zaměřen k látce. Látku má vždy pečlivě zpracovanou a pečlivě podanou, má až zbožnou úctu k učebnici. Má snahu přesadit obsah učebnice do hlavy žáků. Je ctitelem paměti a staticky předávaných představ a pojmů. Hlavní úspěchy dosahuje u průměrných žáků. Nenutí žáky k samostatným myšlenkovým postupům. Žáci s vlastními tvořivými postupy nemají u něj úspěch. Ve třídě si raději vytvoří malou vybranou skupinu a ostatní žáci jsou pro něj spíš přítěží.

U o s o b n í h o typu učitele je cit nejsilnějším faktorem. Rozhoduje srdcem, často i nesprávně. Nikdy neotročí kvantitě látky. Nepodléhá schematizování látky, ani logickému ani mechanickému. Stojí nad učební látkou. Pečlivě váží význam myšlenkových celků pro výstavbu charakteru žáka. Ve výuce plně angažuje vlastní osobnost. Žáci tento typ milují i nenávidí, rodiče se s ním utkávají, ostatní učitelé jiného založení na něho nevraží, ačkoliv vhodně doplňuje učitelský sbor odlišného založení.

M o c e n s k y zaměřený typ učitele se vyznačuje tím, že chce prosazovat vlastní osobnost. S rozkoší prožívá vědomí vlastní převahy, osobnost žákovu se snaží formovat podle svých představ. Často nespravedlivě kárá a děti se ho bojí. Jeho výchovné postupy jsou založeny na zákazech, příkazech, výhrůžkách, aby udržel svoji moc a převahu nad žáky.

E k o n o m i c k ý typ učitele všechno měří ekonomickou hodnotou. Snaží se s minimálním vynaložením sil přivést dítě k nejvyšším výkonům. Tito učitelé bývají vynikající metodikové. Snaží se nalézt nejprůhodnější prostředek k získání cíle. Nedoceňuje často fantazii. Rádi vedou děti k samostatné práci i k práci manuální. Jde jim na prvním místě o to, připravit žáky pro praktický život. Žáci takového učitele spíše oceňují než milují a ctí.

Učitelům, kteří začínají, může být typologie jakýmsi zrcadlem, v němž mohou poznávat sami sebe a může chránit mladého učitele před nekritickým sebepřeceňováním, neboť žádný typ nepředstavuje optimální jednotku učitele, protože žádný jednotlivý typ není dokonalý.

Za typové kategorie se nepokládají ty vlastnosti, které má mít bezpodmínečně každý učitel a bez nichž vlastně buď přestává být vůbec učitelem nebo se stává učitelem nižší úrovně. Je to především jistý stupeň inteligence, vědění a svědomitosti. K těmto je nutno ještě připomenout základní pedagogické ctnosti: spravedlnost, trpělivost a pravdivost. Jsou to vlastnosti, které má mít každý z uvedených typů. Typ učitele však nezakládají, protože ve své podstatě jsou vlastnostmi nejen učitele, ale i vlastnostmi obecně lidskými.

Podobně smysl pro humor není vlastností, která by mohla spoluurčovat typ učitele. A přece je mimo pochybnost, že učitel, který má tento smysl, je pro práci ve škole mnohem vítanější a často i úspěšnější než člověk bez takové vlastnosti.

Existuje typologie učitelů i z jiného pohledu. Nejmarkantnější je typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. To je respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém hodnocení, prestiži, v pracovních podmínkách aj.

Celkový počet učitelů v České republice činí asi 176 000 fyzických osob. Téměř 40% všech učitelů v České republice představují učitelé základních škol, výrazně silnou kategorií představují i učitelky mateřských škol (24 000 osob) a učitelé vysokých škol (16 000 osob).

Typologie učitelů není vyčerpána pouze výše uvedenou diferenciací podle druhů a stupňů škol. Uvnitř učitelské profese působí také výrazné specifčnosti podle oborů, resp. vyučovaných předmětů.

- učitelé 1. stupně základní školy,
- kategorie učitelů specializovaných na jednotlivé předměty či obory
(např. učitelé cizích jazyků, matematiky, tělesné výchovy, učitelé vyučující některé ze stovek jednotlivých předmětů v odborném vzdělávání, učitelé vědeckých disciplín aj.).

Typologie učitelů má závažné následky důsledky pro vzdělávání učitelů. Všeobecně se uplatňuje přístup, podle něhož čím nižší je stupeň školy, pro který je učitel vzděláván, tím je obvykle kratší či méně náročná profesní příprava. (6)

2.4 Vzájemná interakce mezi učitelem a žáky

Pojem pedagogické interakce vyjadřuje vzájemné působení, součinnost a sdílení ve výchově a vzdělávání. Je založena na vzájemných vztazích. Vstupují do ní nejen žáci a učitelé, ale také rodiče a vychovatelé a další odborní pracovníci, jejichž společným zájmem je výchova a vzdělávání. Učitelé a žáci vystupují jako významní aktéři vzájemného působení především ve vyučování. Jejich interakce je do značné míry ovlivněna společným cílem a obsahem jejich činností.

Záleží na každém učiteli, aby v rámci vyučování navozoval příznivé podmínky pro utváření pozitivních sociálních vztahů mezi ním a žáky a mezi žáky vzájemně. Na vrstevnických vztazích jsou založeny mnohé interaktivní vyučovací metody, které podporují efektivní učení žáků a jsou zároveň prostředkem k vytváření a rozvíjení pozitivních vztahů vůbec. Spolupráce mezi vrstevníky ve třídě přináší dobré výsledky v učení žáků a zároveň pozitivně ovlivňuje klima ve třídě. K tomu by měl znát aktuální vztahy mezi žáky a využít je pro utváření kooperativních celků. Ve vyučování lze uplatnit takové organizační formy a metody, které dávají prostor pro komunikaci mezi žáky a jejich vzájemné vrstevnické ovlivňování během procesu poznávání. Důležitým aspektem jsou učební úkoly, na nichž jsou žáci zainteresováni a které se stávají prostředkem pro jejich spolupráci. Každý jednotlivý žák má svůj dílčí úkol, svoji roli a přispívá kooperačnímu celku. Podílí se tudíž na společném

výsledku a nese i díl zodpovědnosti. Osvojení si týmové spolupráce patří mezi požadované osobnostní kvality vzdělaného člověka současnosti.

Spolupráce žáků s učitelem je v dnešní škole považována za samozřejmost. Nelze ji však zjednodušovat na pouhý soulad mezi zadáním učebního úkolu učitelem a ochotou žáka ho splnit či na sdílení dialogu. Spolupráci je třeba vidět v angažování žáků, kdy učitel přímo vtahuje žáky do procesu poznávání, přijímá jejich řešení, argumentaci i kritiku. Spolupráce tady funguje na bázi partnerství. **Kompetice** (soupeření, rivalita, soutěživost) žáků s učitelem se promítá do zpětné vazby, kdy žák svým způsobem soutěží s učitelem, nenechá se zaskočit, odpovídá co nejlépe na otázky, vyřeší co nejlépe učební úkol atp. Žák se stává vítězem, jestliže prokáže požadované výsledky učení.

Také kompetice mezi vrstevníky má své důležité místo ve vyučování i v životě třídy. V jednotlivých předmětech existuje celá řada různých druhů soutěžních úkolů. Učitel je zařazuje ve vhodných didaktických situacích a dbá, aby podněcovaly k učení a k dosažení úspěchu a přitom nenarušovaly sociální klima ve třídě. Někdy se však poukazuje na její nevýhody, které lze vidět v rivalitě, povyšování se, protěžování apod. Současný způsob života společnosti však vyžaduje, aby byl jedinec připraven na podmínky konkurenčního prostředí v dalším studiu, v zaměstnání i osobním životě.

Další složkou pedagogické interakce, v níž se projevují a utvářejí vztahy, jsou konflikty. Vznik konfliktních situací bývá způsobem rozporu mezi jejich aktéry, nedorozuměním, neúměrnými požadavky, netolerancí či nereálnými očekáváními. Projevuje se v negativních vztazích a postojích žáků (nezájem, lhostejnost, odmítání, nepřátelství) k učení, ke škole a učitelům a nepříznivě tak působí na celkové klima třídy a školy. Aktérem konfliktu může být nejen žák, ale také rodiče žáků a sami učitelé. Prostředí školy se konfliktům nevyhne, učitelé by však měli eliminovat všechny jejich možné příčiny.

Způsob komunikace učitele se žáky charakterizuje osobnost učitele, jeho vztah k žákům i jeho pojetí ve vyučování. Je vnějším projevem vyučovacího chování učitele, který žáci plně vnímají, vyjadřuje i způsob pedagogické interakce. Z pohledu žáka jsou to právě komunikativní prostředky, jimiž učitel realizuje své pedagogické záměry. Zahrnuje nejen způsob komunikace učitele se žáky, ale i způsob komunikace mezi žáky, který učitel vyžaduje a rozvíjí.

Způsob, jakým učitelé komunikují se žáky, se významně podílí na atmosféře vyučování a utváření celkového školního klimatu. Učitelovo kultivované vyjadřování a celkový projev pozitivně ovlivňuje chování a učební činnosti žáků. Pedagogickou interakci a komunikaci

by měl charakterizovat takt, vzájemná důvěra, klid a rozvaha, orientace na pozitivní emoce, postoje a pozitivní vlastnosti jedinců, tolerance, snaha o porozumění druhému, trpělivost, objektivnost v hodnocení, eliminace napětí a negativních postojů.

Komunikovat, tedy vzájemně si sdělovat a dorozumívat se, lze několikerým způsobem.

- verbálně, tj. slovní komunikací, a to ústně nebo písemně,
- nonverbálně, tj. mimoslovním způsobem, jednáním a činností, tj.
komunikační činem.

Úroveň verbálního a nonverbálního projevu patří k profesionální kompetenci učitele. Učitelův způsob komunikace ve všech jeho formách by měl být srozumitelný všem žákům.

V mluveném projevu musí učitel správně používat jazyka, tj. hovorové češtiny. Rovněž musí dokonale ovládat odborný jazyk vyučovacího předmětu. V určitých regionech bývá učitelova mluva ovlivněna nářečovými vlivy a také může obsahovat slangová slova, která charakterizují určitý obor, např. řemeslo. Při posuzování mluveného projevu učitele mají podstatný význam také následující aspekty:

Hlasitost vyjadřuje intenzitu hlasového projevu. Je třeba ji přizpůsobit vnějším podmínkám, jako je počet žáků, velikost učebny. Síla hlasu je osobnostním předpokladem, učitel se slabým hlasovým fondem se může dostat i do profesionálních obtíží. Příliš hlasitá a příliš tichá řeč unavují a snižují pozornost.

Dynamika hlasového projevu souvisí s hlasitostí, rozumí se tím zesilování a zeslabování hlasitosti za účelem dosáhnout zvýraznění sdělení nebo naopak potlačení. Monotónní projev snižuje pozornost a soustředění žáků.

Tempo projevu se ukazuje v rychlosti řeči. Příliš rychlá a překotná řeč je pro žáka nesrozumitelná a naopak velmi pomalá snižuje pozornost žáků.

Intonace projevu je melodií řeči, která vychází z osobnosti komunikujícího jedince. Změna v melodii řeči ukazuje, jaký je psychický stav, např. strach, špatná nálada apod.

Emocionalita řeči vyplývá z vyváženosti předcházejících aspektů, vyjadřuje vztah učitele k učivu, k žákům, k vlastní profesi, k životu atd.

Ústní verbální projev učitele musí být promyšlený, logicky uspořádaný, výrazný a sladěný s nonverbální komunikací.

Nonverbální neboli mimoslovní komunikace má svůj význam. Učitel jejím prostřednictvím sděluje mnohé svým žákům. Oslovuje je, chválí i kárá, vyjadřuje své pocity a psychické stavy, vztahy k žákům, k lidem vůbec. Mezi složky nonverbální komunikace patří: mimika, pohledy, proxemika, posturologie, kinestika, gestika.

Mimikou rozumíme výrazy obličeje, které vznikají různými konfiguracemi obličejových svalů. Mimika charakterizuje osobnost a promítají se do ní emoce nálady. Dá se vypožorovat úsměv, zamračení, zklamání, nedůvěra, úleva.

Pohledy jsou považovány za řeč očí. Učitel by měl mít vždy přímý a otevřený pohled a měl by do něj pojmout všechny žáky. Nevhodný je pohled do neznáma, vyzývavý pohled, jízlivý a opovrhující.

Proxemika se projevuje ve vzdálenosti mezi komunikujícími. Čím je vzdálenost menší, tím je vztah užší a důvěrnější. To může působit ve školním prostředí nepříznivě. Učitel by měl vždy dbát optimálního tělesného odstupu od žáka, což je vzdálenost natažené paže.

Posturologie sděluje prostřednictvím tělesného postoje. Pokrčení, podpírání, schoulená hlava, založené ruce vypovídají o nejistotě učitele.

Kinestika znamená sdělování pohybem tělesných částí, tj. nohou, rukou a hlavy. Patří sem způsob chůze, hraní si s rukama, dotýkání se obličeje, házení hlavou či přešlapování. Těch by se měl učitel vyvarovat.

Gestika zahrnuje různá gesta, kývnutí hlavou znamená souhlas nebo nesouhlas, zvednutý ukazováček je výzvou, pohybující se ukazováček je varováním.

Na žáky dále velice působí celkový vzhled učitele, který svým zevnějškem vypovídá o své osobnosti, o vztahu k lidem, k životu, k profesi. Nedbale upravený učitel vyjadřuje neúctu i nezájem, vzbuzuje nedůvěru žáků. Příjemný zjev učitele, vkusné oblečení, dobré naladění, to vše působí pozitivně na žáky, průběh vyučování a atmosféru ve třídě. (7)

2.5 Dílčí závěr

V životě osobnosti má význam jak její stálost, tak změna. Od člověka s dobrým chováním a výkonem, s příznivými postoji a vlastnostmi očekáváme, že bude takový nadále, přejeme si, aby byl spolehlivý a stálý – v rodině, v přátelském vztahu, ve škole či zaměstnání, ve společnosti. Stabilita osobnosti je důležitá jak z hlediska společenského, tak i z hlediska jedince a jeho zdravého života. Opak v různých formách se chápe jako labilita, nestálost, nezralost, popřípadě bezzásadovost či bezcharakternost.

Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát i důležitým modelem pro dítě a mladistvého.

Charakterové vlastnosti učitele by měly odpovídat povaze profese, kterou vykonává. Rozhodně se musí jednat o společensky pozitivní a žádoucí kvality, nikoli o kvality módní nebo zdánlivě progresivní. Každý učitel je individualita, která musí být respektována. Avšak musí inklinovat k požadavkům profese a projevit své charakterové vlastnosti v profesionálním chování.

3. Vývoj profesní dráhy učitelů

Zájem o studium učitelství na pedagogických a dalších fakultách je vysoký a rok od roku stoupá, ačkoliv šance na přijetí k tomuto studiu je stále malá. Každoročně se počet uchazečů o studium učitelství zvyšuje, zájem o toto studium roste a pedagogické fakulty se řadí z tohoto hlediska mezi nejatraktivnější vysoké školy.

3.1 Volba a profesní start

Motivace k práci učitele je velmi diferencovaná podle oborů a pohlaví. Větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětu pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči z menších (venkovských) lokalit než z velkoměst. Zvláštností je generační kontinuita učitelského povolání. Mezi studenty učitelství je poměrně velká část těch, jejichž matka či otec jsou učiteli. Rodinná tradice pro volbu učitelského povolání je dosti silná. To ovšem není nic mimořádného, generační kontinuita profese je známá i u jiných povolání a působí stále.

V málokteré oblasti lidské práce se tak intenzivně diskutuje o přípravě na výkon profese, jak je tomu dnes v případě vzdělávání učitelů. Přípravné vzdělávání českých učitelů je ve srovnání se světem na dobré úrovni. V České republice všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol.

Kritické hlasy ke stavu přípravného vzdělávání učitelů zaznívají u nás během posledních let z několika zdrojů. Jednak od vzdělavatelů budoucích učitelů, především na pedagogických fakultách, jednak od autorů výzkumů zaměřených na učitele a konečně od učitelů samotných, kteří konfrontují své profesní potřeby s tím, jak je pro výkon profese připravilo studium na fakultách. Nedokonalý je ovšem samotný výběr uchazečů o studium učitelství. Příjímací zkoušky na fakultách realizujících učitelské studium se orientují zpravidla na tzv. faktické znalosti, případně na znalost pojmů. Tím se fakulty připravují o řadu pedagogicky talentovaných jedinců, kterým charakter přijímacích zkoušek nedovoluje projevit i jiné kvality než vědomostní. Proto se jeví žádoucí zavést talentovou zkoušku, při níž by uchazeč mohl prokázat své předpoklady pro učitelskou profesi. Takovéto talentové zkoušky jsou běžné

při výběru studentů učitelství např. ve Finsku, kde je součástí náročného přijímacího řízení. Stejně tak se i navrhuje obnovit postup zavržený u nás po roce 1989, aby se od uchazečů o studium učitelství požadovala předcházející praxe s mládeží (např. v zájmových kroužcích pro mládež, z dětských letních táborů apod.). Tento požadavek bývá zohledňován i při přijímacím řízení v zahraničí.

Profesní start jakožto vstup mladého člověka do výkonu povolání, pro které se připravoval, se odehrává ve všech profesích. Dochází ke konfrontaci dvou odlišně strukturovaných modelů pracovníka. První vychází z představy školy v podobě ideálního absolventa, druhý je založen a představě pracovní organizace v podobě ideálního pracovníka. Rozlišujeme tři druhy rozporů, které jsou charakteristické pro etapu profesního startu:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka,
- rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace,
- rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá.

Je nepochybné, že toto obecné vystižení problémů profesního startu se plně týká i profese učitele. Ve výzkumné literatuře, české a zahraniční, je etapa vstupu učitele do výkonu povolání označována shodným termínem začínající učitel.

V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými, zkušenými pracovníky. V profesi učitele tomu tak u nás není. Od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti normálního učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, není ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal.

V některých zemích je zavedena alespoň **institute uvádějícího učitele**. Je to zkušený učitel, jenž se ve škole stará o učitele – začátečníka, především po metodické stránce. U nás byla tato instituce zavedena v 70. letech a i přes určitou formálnost měla své opodstatnění. Dnes se ve školách uvádění do praxe povinně neprovádí. Při profesním startu učitel často stojí sám jako osamělý běžec.

Někteří začínající učitelé již brzy při výkonu profese shledávají, že nejsou psychicky vybaveni pro tuto práci. Nemají nervy na to, aby zvládali nedisciplinovanost žáků, nejsou hlasově vybaveni tak, aby mohli mluvit ve třídě několik hodin denně. Mnozí začínající učitelé dále zjišťují, že jim jejich předchozí studium neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k běžným, rutinním činnostem učitelů. Typickým případem je to, že začínající

učitel musí obstarávat různé administrativní práce (vyplňování třídních výkazů, korespondence se školskými úřady či rodiči), o kterých během studia neměl ani tušení. Začínající učitel může být i bezradný s příliš autoritativním a byrokratickým způsobem vedení školy.

3.2 Začínající učitel, zkušený učitel

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Přitom se u začínajících učitelů projevuje tzv. **šok z reality** (profesní náraz), kteří s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. Ne všichni začínající učitelé vnímají adaptační období po nástupu do školy jako šokující, záleží na tom, s jakým klimatem školy se setkávají, s jakými žáky a učiteli komunikují, a tak jak velká je jejich vlastní psychická odolnost vůči zátěži.

Jako největší obtíže začínajících učitelů jsou udávány práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování a udržení pozornosti žáků. Dále jsou to nástupní podmínky začínajících učitelů, kdy tyto nejsou vždy příznivé. Velká část z nich je zklamaná nedostatečným materiálním vybavením škol, nesystematickou pomocí ze strany vedení škol, nadměrnými úvazky aj. Důležitou roli na začáteční období profese má i kultura školy, její sociální klima, sdílené hodnotové orientace v učitelském sboru, postoj ředitele školy aj. Při srovnání problémů začínajících učitelů v českých školách a v zahraničních školách se vyjevuje velká shoda, tedy naše situace není zcela výjimečná.

Obtížnost profesních činností u začínajících učitelů:

- práce s neprospívajícími žáky,
- udržení kázně při vyučování,
- diagnostika osobnosti žáků,
- motivace žáků,
- individuální jednání s rodiči žáků,
- vedení schůzek s rodiči,
- adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování,
- řešení kázeňských přestupků,

- aktivizace žáků,
- uplatnění individuálního přístupu k žákům,
- přizpůsobení vyučování věku žáků,
- komunikace s žáky (navázání kontaktu),
- správná formulace učebních úloh,
- vedení pedagogické dokumentace,
- stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu,
- adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok,
- časové rozvržení vyučovací hodiny,
- hodnocení a klasifikace žáků,
- organizace samostatné práce žáků,
- spolupráce s ostatními pedagogy,
- volba a použití vhodných pomůcek,
- vysvětlení nové látky.

Pro začínající tak pro zkušené učitele jsou obtížnými nejčastější činnosti spjaté s udržením kázně a pozornosti žáků při vyučování, práce s neprospívajícími žáky, volba výchovných metod a řešení kázeňských přestupků. (5)

Dlouhodobě je u převážné části začínajících učitelů podceňována i příprava na výuku. V tomto směru chybí základy pracovních dovedností, rady uvádějícího učitele i dostatečná kontrola ze strany vedení školy.

Po období profesního startu (či období učitele začátečníka) následuje období stabilizace. Výzkum zabývající se tímto obdobím označují učitele jako experta, v české pedagogické terminologii ***zkušený učitel***. Období, kdy učitel začíná být zkušený, je současně hranicí, za kterou již není nutno poskytovat učiteli soustavnou odbornou pomoc v podobě uvádění do praxe. Naopak, se doporučuje zavádět formy dalšího vzdělávání učitelů. Počátek období zkušeného učitele může být podkladem k funkčnímu postupu učitelů, k jejich zařazení do vyššího platového stupně. Řada českých a zahraničních výzkumníků definuje učitele začátečníka jako takové, kteří profesi vykonávají v období 1-3 let. ***Většinou se období stabilizace, začátku nabývání vlastností experta, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce.***

Možná důležitější než časová periodizace profesní dráhy učitelů je to, jaké dovednosti nabývá zkušený učitel.

Popis kompetence zkušeného učitele zahrnují následující složky:

- plánování a příprava – dovednosti podílející se na výběru vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci lekce zvládnout a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů,
- realizace vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování,
- řízení vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce,
- klima třídy – dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech,
- hodnocení prospěchu žáků, dovednosti potřebné k hodnocení žáků s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka a vedení záznamů a zpráv o dosažených výsledcích,
- reflexe vlastní práce – dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.

Každá z těchto dovedností je popsána detailněji souborem dílčích činností, které musí učitel provádět, aby byl profesionálně úspěšný. Z takto vymezené kompetence uveďme jako příklad první klíčové dovednosti, tj. učitelovy plánovací a přípravné práce. Učitel musí plánovat a připravovat:

- plán vyučovací hodiny, s jasnými a vhodnými záměry a cíli,
- obsah, metody a struktura, zvolené pro vyučovací hodinu, musí odpovídat tomu, co se mají žáci naučit,
- vyučovací hodina musí být naplánovaná tak, aby navazovala na dřívější výuku a umožňovala návaznost příští výuky,
- materiály a pomůcky mají být včas a dobře připraveny a zkontrolovány,
- při veškerém plánování a přípravě je třeba brát v úvahu situaci žáků,
- vyučovací hodina musí být plánována tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast.

Zkušení učitelé se velmi málo odlišují v názorech na to, které vědomosti a dovednosti z pedagogiky jsou pro práci učitele důležité a které nikoli. Vysokou důležitost přisuzují vědomostem a dovednostem mající úzký vztah k realizaci profese (např. komunikační dovednosti). Za zcela nedůležité považují většinu vědomostí z dějin pedagogiky a neutrálně se vyslovují k vědomostem z obecné pedagogiky. (5)

3.3 Vyhasínající učitel, ideální učitel

Často se uvádí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický tzv. **syndrom vyhasínání či vyhoření**. Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává. U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj. Učitel by si měl uvědomit, jaká úskalí přináší výkon jeho profese, a včas najít obranné mechanismy a nástroje. Učitelé se vědomě stávají nositeli důsledků psychické zátěže, kterou denně prožívají ve vyučovacím procesu. Dávají tedy sebe sama ve prospěch společensky významné práce a dobrovolně přijímají i její nepříznivé dopady na vlastní osobnost a osobní život. Duševně vypjatá činnost, kterou učitelé vykonávají, vyčerpává mnohem víc lidský organismus, než je tomu u jiných profesí. Neustálá pohotovost, nátlak, napětí, konflikty provázejí každodenní profesionální výkon.

Zdroje neurotických potíží v učitelské profesi:

- protiklad mezi rozsahem učiva vymezeného normou (učebními osnovami) a množstvím času (počtu vyučovacích hodin), který je pro učivo k dispozici,
- stále agresivnější chování žáků vůči učitelům,
- povinnosti učitelů mimo vyučování (jednání s rodiči, vypracování výkazů pro školskou administrativu),
- činnost související s hodnocením žáků (zkoušení a klasifikování),
- celkový rozsah pracovní doby,
- zvýšená subjektivní odpovědnost za úspěchy a neúspěchy žáků,
- vysoká angažovanost u některých učitelů.

Fyzické a psychické zdraví nelze podceňovat, zvláště se stoupající pracovní zátěží učitelů vedoucí k jejich „**vyhasínání**“. Proto by se učitelé měli podrobovat pravidelným lékařským prohlídkám. Také v učitelské profesi existují tzv. nemoci z povolání. Typickým je onemocnění hlasivek a nervové choroby. Učitel, který „ztratí hlas“, ztratí hlavní nástroj pro výkon své profese. Pro zachování psychické stability učitele jsou doporučovány protistresové programy a cvičení. (7)

Jestliže člověk vykonává svoji profesi několik let a nachází v ní svoji identitu, která působí i nad rámec výkonu profese, pak se může projevit tzv. **profesionální deformace**. U učitelů je vnímána výrazněji než u jiných profesí. Učitelé často přenášejí do svého civilního života profesionální roli s charakteristickým modelem chování. Okolí pak snadno identifikuje osobnost učitele, neboť ten má sklony k napomínání, kontrolování, poučování, ale i pozitivní projevy jsou zde typické, jako je družnost, zvědavost, schopnost organizovat, zájem o druhé, smysl pro pořádek atp. Předpokládá se, že učitel nacházející se v poslední fázi své profesionální dráhy (tedy asi po 50. roce života, tj. asi po 25-30 letech výkonu profese) je nejzkušenější. Na druhé straně s přibývajícím věkem a se zvyšující se délkou učitelské praxe nastávají u učitelů některé negativní jevy. Narůstají konzervativní postoje, nastupuje rezignace a efekt vyhasínání. Proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, většinou trvá mnoho let. Vysoký stupeň vyhoření postihuje asi 15-20% učitelů, zvláště ze škol s vysokým počtem problémových žáků. Odhaduje se, že tento počet bude v budoucnu vzrůstat v důsledku toho, jak problémů ve škole přibývá a jak se stále zvyšuje věkový průměr učitelů.

Syndromu vyhoření lze čelit a také mu předcházet řadou opatření, o nichž je zjištěno, že obecně podporují příznivý postoj osobnosti a duševní zdraví. Patří sem:

- dobré a detailní ujasnění si životních cílů a smyslu vlastní práce,
- mnohostranný životní styl, střídání práce s odpočinkem, zájmovými činnostmi a zábavou,
- postup vedení školy i celé společnosti ve směru zlepšování podmínek pro učitele,
- zlepšení komunikace v rodině i ve škole,
- sociální podpora blízkých lidí, rodiny a kolegů.

Když se změní situace, ve kterém syndrom vznikl, a také postoj člověka k situaci, činnosti, vztahům a podmínkám, syndrom se oslabuje až mizí. (2)

V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé. Některé výzkumy poskytují poznatky o tom, které vlastnosti by měli mít

„*ideální učitelé*“ z pohledu žáků a studentů. Jsou to osobnostní vlastnosti (charakterové, temperamentové, smysl pro spravedlnost), didaktické dovednosti (odborná připravenost, zájem o obor, schopnost výkladu) a pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, způsob hodnocení).

Portrét ideálního učitele, jak jej vidí žáci a studenti, se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy a vytváří příjemnou atmosféru. Žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tj. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek. Nejčastěji požadovanými vlastnostmi jsou přísnost, láska a zajímavá výuka. Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, které mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Velký význam má učitelský smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.

Pedagogové i psychologové opakovaně realizovali výzkumy učitelovy osobnosti, snažili se zjistit vlastnosti osobnosti, které jsou důležité pro učitele. Ukázalo se, že se žákům na učitelích nejvíce líbí demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestu a učitelské mistrovství. Důležitým momentem vztahu učitele k dětem je motivace. Může zahrnovat potřeby porozumění, pomoci druhým, uspokojení z dosažení cíle, jímž je pomoc žákům v dosažení vzdělání, v rozvinutí jejich schopností a charakterové zralosti.

Za nejdůležitější jsou považovány ty složky profesní vybavenosti učitelů, které se přímo týkají vyučovacích činností.

1. *Didaktické schopnosti* – schopnost předat žákům učivo, zpřístupnit ho dětem, vysvětlit jim látku nebo problém jasně a srozumitelně.
2. *Akademické schopnosti* – schopnosti pro příslušný obor (fyziku, matematiku, biologii atd.). Takový učitel zná předmět nejen v rozsahu učebnice, ale o mnohem šířeji a hlouběji, zcela bez obtíží ovládá učivo.
3. *Percepční schopnosti* – schopnost pronikat do vnitřního světa žáka, psychologická pozorovací schopnost.
4. *Výrazové schopnosti* – schopnost jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky a city pomocí řeči, ale také mimiky a pantomimiky. Řeč dobrého učitele je živá, obrazná, intonace jasná a výrazná bez

stylistických, gramatických chyb a fonetických chyb, tempo řeči.

5. *Organizační schopnosti* – schopnost organizovat kolektiv, stmelit ho, nadchnout pro řešení důležitých úkolů, dále schopnost správně organizovat svou vlastní práci.
6. *Schopnost získat autoritu*
7. *Komunikační schopnosti* – schopnost jednat s dětmi, dovednost najít k žákům správný přístup, pedagogický takt, cit pro míru aplikace jakéhokoli pedagogického působení (pochvaly, trestu, poučení), správný učitel nemá mít oblíbence, vždy je spravedlivý a přímý.
8. *Pedagogická předvídavost* – zvláštní schopnost, jež se projevuje v předvídání následků svého jednání ve výchovném projektování osobnosti žáků.
9. *Schopnost rozdělovat pozornost* – schopný učitel bedlivě sleduje obsah i formu výkladu látky a zároveň udržuje v poli pozornosti všechny žáky, citlivě reaguje na příznaky únavy, nepozornosti, nepochopení, postřehuje všechny případy porušení kázně a konečně dbá o své vlastní chování.

Různí učitelé mají ovšem různé individuální psychické rysy. Jedni jsou přísnější, druzí shovívavější. Učitel má například právo a někdy i musí rozhořčit a rozzlobit se. Ale ani v hněvu nesmí ztratit rozvahu, přestat se kontrolovat, přejít k hádavému a zlostnému, hrubému a urážlivému tónu. Na druhé straně se klid a sebekázeň nesmí změnit v netečnost a nevšímavost. Upravenost, čistota, pečlivost učitele, jeho dobré způsoby, pěkný postoj a chůze činí na žáky velmi dobrý dojem. I vnější vzhled učitele má vliv na utváření jeho autority. (3)

3.4 Dílčí závěr

V této kapitole teoretické části jsou popsány fáze profesní dráhy učitelů. Právě ve fázi učitele – experta pak učitelé asi nejvíce ovlivňují, pokud setrvávají u daného povolání, charakter edukačních procesů ve školním prostředí, protože působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele.

Podmínkou úspěšného působení učitele je jeho vzdělání obecné i odborné. Žáci oceňují především na učiteli, když ovládá učivo a dovede je pěkně vyložit. Je oceňován jeho laskavý i náročný poměr k žákům. Velmi často je učitel chválen pro svoji spravedlnost. Důležité jsou jeho povahové vlastnosti i to, jaké vzduší dovede vytvořit ve třídě. Z nejcennějších vlastností učitele je trpělivost a to hlavně s žáky, kteří obtížněji chápou. Jak je vidět, samotní žáci mají na obraz ideálního učitele vskutku rozumné nároky.

III. Analytická část

1. Konzultace s učitelem ZŠ na dané téma z praxe

V rámci poznávání charakteru faktů, jsem se také rozhodl dané téma konzultovat s učitelem základní školy formou otevřeného rozhovoru.

1.1 Cíl práce

Cílem práce je získání poznatků k danému tématu z pohledu učitele základní školy. Zjištěné poznatky porovnáme s výkladem v teoretické části bakalářské práce. Pokusíme se na malé ploše zjistit velké množství informací o tom, jací učitelé skutečně jsou a co dělají, prestiž, rozsah a náplň práce, o jejich chování, pracovních obtížích a zdrojích nespokojenosti. Budeme se i zabývat vzájemnou interakcí mezi učitelem a žákem, otázkou do jaké míry dochází k ovlivňování těchto dvou subjektů, zejména pak při rozvíjení osobnosti učitele.

1.2 Využití zpětnovazebních informací při rozvíjení osobnosti učitele

Prostřednictvím rozhovoru s učitelkou jedné základní školy, jsem získal poznatky z její vlastní praxe, týkající se volby a profesní dráhy učitele, úrovně pedagogické práce na základní škole, pracovní spokojenosti a zátěže, vzájemné interakce mezi učitelem a žákem a využití zpětnovazebních informací při rozvíjení osobnosti učitele. Předmětným rozhovorem byla zjištěna níže uvedená fakta:

Profesní dráha učitele na prvním stupni základní školy byla započata v roce 1993 po absolvování pedagogické fakulty. Důvodem vybrané profese byla rodinná tradice a zájem o profesi z dětství. V daném případě se dá hovořit o splněném dětském přání.

Zjištěné charakteristické vlastnosti osoby: *duševní svěžest a mladost, sebedůvěra, optimismus, výkonnost, trpělivost v sociálních kontaktech hlavně ve styku s dětmi, zájem*

o práci s dětmi, zvýšený cit pro spravedlnost, životní optimismus, smysl pro humor, motivace, úsilí pochopit žákovu osobnost, vnitřně ji získat a pak utvářet, má ve vyučování úspěch u žáků a dbá důsledně na pořádek ve třídě a na kázeň.

Nástupní podmínky zjištěny jako příznivé, vyjádřena spokojenost s nástupním platem, ale především s poskytnutím dostatečného materiálního vybavení k výkonu funkce (vybavení učitelského kabinetu, tříd, jídelny, šatny, stavebně-technická úprava budovy školy).

Třidu „A“ tvoří žáci, kteří jsou celkově nadanější, ve třídě „B“ jsou žáci většinou pomalejší, prospěchově slabší a i rodinné zázemí u těchto žáků bývá horší. Jedná se především o děti z neúplných rodin, rodin sociálně slabších a také rómské děti. Tyto děti jsou zase srdečnější, vděčnější za sebemenší pochvalu. Spolupráce s rodiči u nich je mnohem obtížnější, jsou méně aktivní ve věcech spolupráce školy a rodiny, zájem o studijní výsledky jejich dětí je menší. Pod různými záminkami častěji omlouvají své děti z absence ve vyučování. Z pohledu učitele byl zjištěn sociální rozdíl dětí v těchto třídách. Děti z třídy „B“ jsou oblékáni většinou skromněji, vzhledově méně upraveni a převážně používají jen základní školní pomůcky, u některých jsou i předmětem generačního předávání např. aktovky. Z této třídy jsou i děti, které si do školy nenosí svačiny, když mají hlad, řeknou si o jídlo spolužákům. Žáci z třídy „A“ jsou lépe upraveni, méně postrádají jiné pomoci, bývají ambicióznější, zvláště pak ve vyšších ročnících, jde jim hodně o dobré známky. Rodiče těchto dětí jsou spolehlivější ve spolupráci se školou. Často se stává, že děti majetných rodičů nosí s sebou do školy drahé mobilní telefony a větší finanční obnosy než je třeba. V každém školním roce tak třídní učitelé a vedení školy řeší několik případů oznámených krádeží mobilních telefonů, peněz a drahých školních pomůcek. Více jak polovina oznámených krádeží jsou nepravdivá, žáci tímto zastírají jinou okolnost postrádání věci např. jejich ztrátu nebo nevýhodnou směnu se spolužáky.

Rozdělení do těchto tříd probíhá standardním způsobem, které je na základních školách obvyklé s tím, že se kromě studijních předpokladů zjišťuje i výtvarná dispozice. Třída „B“ bývá početnější a práce s žáky je náročnější. Až do pátého ročníku děti vyučuje stejný třídní učitel. Počet žáků ve třídách se pohybuje kolem 24 dětí, ve třídách „B“ je počet žáků vyšší.

Z rozhovoru dále vyplynulo, že začínající učitel si z fakulty přináší znalosti spíše teoretické, praxe velmi málo, učitel ví, jak by se co mělo, ale většina teoretických znalostí nelze uplatnit (vyplňování třídních výkazů, korespondence se školským úřadem). Praktické zkušenosti začínající učitel čerpá až ve škole, některá teoretická doporučení si musí různě přizpůsobovat. Povinností začínajícího učitele je předkládat zavádějícímu učiteli přípravy

na vyučování. Činnost tzv. zavádějícího učitele je velmi oceňována. Za jejich pomoci začínající kolegové učitelé snadněji zvládají přípravy a organizování vlastní výuky nebo jiné školní činnosti např. školní výlety, exkurze, sportovní dny. I přes drobné mimoškolní aktivity (dozory, schůzky s rodiči, porady učitelů) nebyla zjištěna žádná kritika na adresu pracovního vytížení.

Úroveň pedagogické práce se přímo vztahuje i na počet žáků ve třídách. Prokazuje se, že lépe se vyučuje ve třídách s menším počtem žáků. Učitel se má tak možnost věnovat každému žákovi individuálně. Je mu zde i dána větší možnost širšího uplatnění her v učení. Žáci jsou aktivnější, vnímavější, koncentrovanější a prospěchově na lepší úrovni než ve třídách s větším počtem žáků. Lepšího prospěchu u žáků je dosaženo mj. i průběžným opakováním učiva a odstraňováním zjištěných nedostatků.

U učitele, který vyučuje ve třídě s menším počtem žáků a ve třídě nadaných, „hodných“ žáků se projevuje lepší schopnost využití zpětnovazebních informací při rozvíjení vlastní osobnosti. Projevuje se tak zejména v jeho nadšení, zvýšené motivaci, schopnosti rozdělování pozornosti, lepšímu porozumění vnitřního světa žáka, vytváření optimálního klimatu ve třídě a ve vlastním osobním životě, vztazích, zdraví a pohody. Ze získaných poznatků byla v tomto konkrétním případě zjištěna i okolnost, která negativně ovlivnila pracovní spokojenost učitele. Tato okolnost byla způsobena přerušením výchovného kontaktu s žáky nástupem na mateřskou dovolenou. Po 2,5 letém návratu zpět do třídy se na přechodnou dobu objevily neurotické potíže způsobené nekázní a sníženou morálkou žáků. Pro objektivní posouzení byl uveden i fakt změny v rodinném prostředí. Působením osobnosti učitele se chování žáků ve třídě uklidnilo, byla zajištěna přirozená autorita učitele. Příčina změny chování žáků, zhoršení studijních výsledků a vzájemných vztahů byla shledána zejména ve ztrátě již předem vybudovaného vztahu a vypracovaných metod výchovy a vyučování, na kterou suplující učitelé nebyli schopni navázat.

Žáci prvního stupně základní školy vidí svojí třídní učitelku jako hodnou a krásnou paní, které svěřují dětskou duši. U těchto učitelů to vyvolává žádoucí vcítění a porozumění, které je i odrazení v chování před dospělým. Ostatně jsem to mohl posoudit během našeho rozhovoru.

K pozitivním charakteristikám spojeným s pracovní spokojeností učitele patří zejména to, co očekává od své práce. Podle rozhovoru jsou to dobré vztahy v pedagogickém sboru, tvůrčí charakter práce, možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti, možnost práce s dětmi a pocit dobře vykonané práce.

1.3 Dílčí závěr

To, jak učitelé své povolání prožívají a jak o něm vypovídají, závisí asi na dvou osobnostních charakteristikách. Na jejich odolnosti vůči psychické zátěži a na jejich sebedůvěře a optimismu. Jedinci, kteří nejsou vybaveni dostatečnou kapacitou psychické odolnosti, se v učitelském povolání trápí, jsou stresováni, nespokojeni. Spokojený je spíše učitel, který sám sebe považuje za velmi výkonného, energetického, úspěšného a optimistického.

Často vysoké nároky své profese učitelé zvládají snáze, jsou-li spokojeni, a na druhé straně tyto nároky nemusí nutně negativně ovlivňovat jejich spokojenost, jsou-li kompenzovány osobnostní odolností a tím, že ve své práci nacházejí naplnění svých profesionálních očekávání.

ZÁVĚR

Moderní společnost klade na učitele náročné požadavky. Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem. Její počátky jsou spojeny s typem rodinné výchovy, vztah k dětem, k práci a v přípravě na budoucí povolání. Největší význam má pro formování učitelské osobnosti jeho pedagogická činnost založená na pedagogickém talentu, taktu a mistrovství. Na učitele jsou kladeny požadavky chování ve škole, soukromém životě a požadavky profesionální kvalifikace např. didaktické schopnosti, organizační schopnosti, diagnostické schopnosti, komunikativní schopnosti, schopnosti získání autority aj.

Díky podrobnému teoretickému prostudování odborných publikací a analýze rozhovoru mohou učinit závěr, že osobnost učitele výrazně ovlivňuje vzdělávací proces. Specifickým rysem učitelovy osobnosti je schopnost odpovědného a tvořivého vztahu k žákovi, motivovaný zájem o intelektuální, citový a mravní rozvoj jeho schopnosti. Bezprostřední přístup k dítěti a citový vztah k žákovi převažuje na nižších stupních škol, směrem k vyšším stupňům vzrůstá náročnost na odborné znalosti učitele, který působí výchovně převážně svým věděním a osobním vztahem k předmětu, jemuž vyučuje.

Vlastnosti učitelovy osobnosti se podílejí do značné míry na jeho stylu řízení pedagogického procesu a tím i na atmosféře vyučování. Lze říci, že profesionální učitelé vyzdvihují roli schopnosti reflexe, tj. schopnosti chápat druhého člověka, v tomto případě žáka, dále schopnosti sebereflexe a sebeovládání předpokládající emocionální stabilitu a kompetentnost. Vychází se z předpokladu, že každý učitel uplatňuje v sociálním styku s žáky charakteristické stránky své osobnosti, které ovlivňují způsob jeho chování k nim i způsob, jímž se žáci chovají k němu. Sociální klima vyučování ovlivňuje postoje žáků k učiteli i k předmětu a tím ovlivňuje i motivaci žáků k učení v daném předmětu. K pozitivnímu ladění přispívají následující vlastnosti učitele. Laskavost, přátelství, spravedlnost, citlivost k potřebám žáků, které vytváří podmínky pro uvolněné kooperativní vztahy ve třídě. Za důležitou složku integrované osobnosti učitele je považována i jeho rychlá adaptace, tj. schopnost rychle postihnout změny situací, pružně se jim přizpůsobit, vidět problémy. Nehybné vnímání situací a chování s přemírou regulativních zábran se jeví ve školním prostředí jako neadaptabilní. Učitelé vytvářející učení nepříznivého ladění jsou zpravidla přísní, započítávají každý neúspěch žáků, čímž oslabují jejich očekávání.

Edukační klima ve třídě je především výtvozem učitele v součinnosti s žáky. Přímými uživateli klimatu jsou samozřejmě žáci-ti jej vnímají, prožívají a hodnotí (např. tím, co si o svých učitelích sdělují mezi sebou nebo co vyprávějí rodičům). **Názory žáků na osobu učitele do určité míry odráží celkovou charakteristiku učitele. Dalo by se říci, že pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejvystižnějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje.**

Charakterové vlastnosti učitele by měly odpovídat povaze profese, kterou vykonává. Rozhodně se musí jednat o společensky pozitivní a žádoucí kvality.

Na základě mého empirického zkoumání jsem došel k závěru, že formulované hypotézy platí.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce „Osobnost učitele – využití zpětnovazebních informací při rozvíjení osobnosti učitele“ se zabývá učitelskou profesí. Použitím rozboru teoretických informací a poznávání charakteru faktů bylo snahou získat primární informace o učitelské profesi, vlivu osobnosti učitele na vzdělávací proces a analyzovat vztah žáka k učiteli a jeho využití při rozvíjení osobnosti.

V první kapitole teoretické části charakterizují učitelskou profesi, její historický vývoj, prestiž, pracovní spokojenost, pracovní zátěž, zdraví učitelů a úroveň pedagogické práce. Ve druhé kapitole popisují osobnostní charakteristiky učitelů, vlastnosti determinující kvalitu učitele a vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem. Ve třetí kapitole teoretické části jsou popsány fáze profesní dráhy učitelů.

V analytické části je zpracován rozhovor s učitelem základní školy. Předmětem rozhovoru bylo získání praktických poznatků na dané téma a jejich porovnání s výkladem v teoretické části.

ANOTACE

Cílem práce je vymezení učitelské profese z pohledu získaných teoretických poznatků, se zaměřením na stručný historický vývoj profese, typologie učitelů, prestiže, myšlení a postoje učitelů, charakteristiky osobnosti učitele a vztah učitele a žáka. Snahou je získat primární informace o učitelské profesi, vlivu osobnosti učitele na vzdělávací proces a analyzovat vztah žáka k učiteli v současné době a jeho využití při rozvíjení osobnosti učitele.

Klíčová slova:

- **osobnost**
- **pedagogika**
- **prestiž**
- **profese**
- **učitel**
- **zpětnovazební informace**

ANNOTATION

The goal of the work is to determine the teaching profession from the point of view of theoretical information. We will focus on a brief historical evolution of the profession, typology of teachers, prestige, thinking and attitude of teachers, characterization of the teacher's personality and relation between teacher and student. Our quest is to get primary information about teaching profession, about the influence of the teacher's personality on the educational process and to analyse relation of student and teacher in contemporary times and its application for the development of teacher's personality.

Key words:

- **personality**
- **pedagogy**
- **prestige**
- **profession**
- **teacher**
- **feedback information**

Seznam použité literatury :

1. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy* [Přel. Tuček, A.] Brno: Nakladatelství L. Marek, 2001.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Brno: Portál, 2001.
3. KRUTECKIJ, V.A. *Základy pedagogické psychologie* [Přel. Schmidtová, E.] Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
4. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3
5. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika* Praha: Portál, 2002.
6. PRŮCHA, J. *Učitel* 1. vyd. Praha: Portál, 2002.
7. VAŠUTOVÁ, J., et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3