

Ideální učitel prismaťem žáků staršího školního věku

Václav Řepa

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Václav Řepa
Osobní číslo:	H21551
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Ideální učitel prismatickým žáků staršího školního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti profese učitele, osobnosti žáka staršího školního věku, vztahu mezi učitelem a žákem.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou volného psaní.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALISOVÁ, 2009. Analýza vyučování. Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.
SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. Kvalita učitele a profesní standard. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce zkoumá, jak žáci staršího školního věku vnímají ideálního učitele. Jejím cílem je identifikovat klíčové osobnostní rysy, pedagogické dovednosti a kompetence, které jsou pro žáky v tomto věku zásadní pro úspěšné vzdělávání a vytváření pozitivních vztahů. Teoretická část práce se soustředí na charakteristiku osobnosti ideálního učitele, jeho pedagogických kompetencí a specifik staršího školního věku, které ovlivňují žákovy očekávání. Dále jsou prozkoumány faktory, které přispívají k budování důvěry a respektu mezi učitelem a žákem. Praktická část práce je založena na kvalitativním výzkumu, který měl za cíl zjistit, jaké vlastnosti a pedagogické přístupy žáci nejvíce oceňují. Výzkum poskytuje cenné poznatky o tom, jak by měl ideální učitel přistupovat k žákům, aby podpořil jejich vzdělávání i osobnostní růst. Práce nabízí praktické rady pro pedagogickou praxi a zdůrazňuje důležitost lidského přístupu v roli učitele.

Klíčová slova: ideální učitel, žák staršího školního věku, osobnost učitele, pubescence, vztah učitel - žák

ABSTRACT

This bachelor's thesis examines how upper elementary school students perceive the ideal teacher. Its aim is to identify key personality traits, pedagogical skills, and competencies that are essential for students of this age group for successful education and building positive relationships. The theoretical part of the thesis focuses on characterizing the personality of an ideal teacher, their pedagogical competencies, and the specifics of upper elementary school age that influence student expectations. Furthermore, factors that contribute to building trust and respect between teacher and student are explored. The practical part of the thesis is based on qualitative research aimed at determining which qualities and pedagogical approaches students value most. The research provides valuable insights into how an ideal teacher should approach students to support both their education and personal growth. The thesis offers practical advice for pedagogical practice and emphasizes the importance of a human approach in the role of a teacher.

Keywords: : Ideální učitel, žák staršího školního věku, osobnost učitele, pubescence, vztah učitel - žák

Mé upřímné poděkování patří paní PhDr..Heleně Skarupské Ph.D. za její odborné vedení, inspiraci a čas věnovaný konzultacím při psaní této bakalářské práce. Její rady byly velkým přínosem.

Obzvláště děkuji žákům základních škol, kteří se zapojili do výzkumu, za jejich upřímnost a cenné názory na ideálního učitele, které se staly neodmyslitelnou součástí práce.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 PROFESE UČITELE.....	15
1.1 VZTAH ZÁVISLOSTI A OBDOBÍ	15
1.2 HODNOCENÍ	16
1.3 VZTAH MEZI PEDAGOGEM A STUDENTEM V KONTEXTU EVALUACE	17
1.4 POŽADAVKY NA UČITELE ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	17
1.5 OSOBNOST UČITELE.....	18
1.6 KOMPETENCE UČITELE	18
2 ŽÁK STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 DIALOG VE VYUČOVÁNÍ	19
2.2 INDIVIDUÁLNÍ ZKUŠENOSTI ŽÁKA OVLIVŇUJÍCÍ POJETÍ VYUČOVÁNÍ	20
3 KLIMA TŘÍDY	21
3.1 PROSTŘEDÍ TŘÍDY	22
3.2 PREFERENCE DENNÍ DOBY	22
4 KLIMA ŠKOLY	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
5 DESIGN VÝZKUMU.....	25
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	26
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	26
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
5.4 METODY ANALÝZY DAT	27
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR – NAPSAT PROČ A JAK JSEM SI VYBRAL DANOU ŠKOLU	28
5.6 METODA SBĚRU DAT	28
6 INTERPRETACE DAT.....	30

7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	35
	ZÁVĚR.....	38
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	40
	SEZNAM OBRÁZKŮ	43
	SEZNAM TABULEK.....	44
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	45

ÚVOD

V naší bakalářské práci jsme se rozhodli věnovat se profesi pedagoga sledovanou prismatem žáků staršího školního věku. Toto téma je mi blízké, protože období staršího školního věku bylo mým nejoblíbenějším studijním obdobím. Profese pedagoga je podle mého názoru, profesí velmi obtížnou, plnou nástrah a překážek, a i přes to se jedná o profesi pomáhající jiným lidem. Rádi bychom proto přiblížili aspekty této profese a blíže se zaměřili na klíčové vlastnosti člověka pracujícího jako pedagog. Tato bakalářská práce se zaměřuje na pohled žáků staršího školního věku na ideálního učitele. Učitelská profese hraje zásadní roli při utváření mladé generace a vztah mezi učitelem a žákem ovlivňuje nejen úspěšnost ve vzdělávání, ale také celkový osobnostní rozvoj žáků, a to zejména v období staršího školního věku, které je pro formování osobnosti velmi citlivé. Porozumění tomu, jak žáci vnímají ideálního učitele a jaké vlastnosti a dovednosti mu přisuzují, je proto klíčové pro zlepšení pedagogické praxe i přípravy budoucích učitelů. Práce si klade za cíl zmapovat a analyzovat, jak si žáci staršího školního věku představují ideálního učitele. V teoretické části se věnujeme vymezení role učitele, rozebíráme specifika této profese s ohledem na věkové zvláštnosti žáků a zaměřujeme se na požadavky kladené na osobnost a kompetence pedagoga. Dále se zabýváme charakteristikou žáků staršího školního věku, významem dialogu ve vyučování a tím, jak individuální zkušenosti žáků ovlivňují jejich pohled na učitele. Důležitou pozornost věnujeme také třídnímu a školnímu klimatu, které významně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky. Praktická část je věnována popisu výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit, jaké konkrétní rysy a přístupy žáci spojují s ideálním učitelem. Jsou zde formulovány výzkumný problém, cíle a otázky, popsána metoda sběru a analýzy dat a charakterizován výzkumný soubor. Výsledky jsou následně interpretovány ve vztahu k vytyčeným cílům a otázkám. V závěru práce jsou navržena doporučení pro pedagogickou praxi, která vycházejí z analýzy zjištěných dat a mohou přispět k lepšímu porozumění mezi učiteli a žáky v období staršího školního věku.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE

Profese učitele hraje zásadní roli ve vzdělávacím procesu, jelikož přesahuje pouhé předávání vědomostí a zahrnuje formování postojů, hodnot a životních cest žáků. Učitel je nejen kvalifikovaným odborníkem, ale také mentorem, který ovlivňuje žákovy postoje a hodnoty. Jeho úloha zahrnuje přípravu, organizaci a vedení výuky, stejně jako motivaci žáků a rozvoj jejich individuálních schopností. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

Zvláštní pozornost je věnována učitelově schopnosti přizpůsobovat své pedagogické metody věkovým a individuálním charakteristikám žáků, což je zvláště důležité v období staršího školního věku, kdy žáci procházejí významnými změnami v sebepojetí a hledání identity. (Říčan, 2014)

Profese učitele je komplexní a vyžaduje širokou škálu znalostí, dovedností a osobnostních charakteristik. Učitelé by měli být schopni vytvářet příznivé sociální klima ve třídě, být empatický a aktivně zapojovat žáky do učební činnosti (Spilková, Tomková et al., 2010).

1.1 Vztah závislosti a období

Předškolní období

V předškolním období a na počátku školní docházky děti ještě nedokážou vytvářet stabilní skupinu, jsou závislé na dospělých a mají tendenci napodobovat starší děti a učitele. (Čapek, 2020)

Mladší školní věk

Dle Čapka (2020) během mladšího školního věku přetrvává závislost na učiteli, ale děti již začínají chápat skupinové normy a hodnoty, učí se spolupracovat a respektovat pravidla. Učitel v tomto období hraje zásadní roli, neboť jeho přístup ovlivňuje vztahy mezi žáky, soudržnost třídy a celkovou atmosféru. Děti jsou vnímavé k jeho hodnocení a respektují jeho autoritu.

Období puberty

V období puberty narůstá potřeba rovnocenného vztahu, samostatnosti a nezávislosti, což vede k posílení významu vrstevnických vztahů a často i k odklonu od autorit, jako jsou učitelé či rodiče. Formují se neformální skupiny s vlastními normami a hodnotami, přičemž žáci se více orientují na své vrstevníky než na dospělé. (Čapek, 2010)

Čapek (2020) ve své knize *Uč jako umělec* zdůrazňuje, že role učitele spočívá v tom, aby byl průvodcem, který žákům umožní aktivní zapojení do procesu učení a podporoval rozvoj jejich dovedností prostřednictvím praktických činností propojených s reálným světem.

Dále Čapek (2018) v publikaci *Líný učitel* klade důraz na respektování individuality každého žáka a na motivující přístup, který vytváří pozitivní atmosféru ve třídě a podporuje emocionální aspekt vzdělávání.

Význam kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem potvrzují také Průcha, Walterová a Mareš (2013) v *Pedagogickém slovníku*, kde tento vztah označují za klíčový pro efektivitu výuky i pro utváření postoje žáků ke škole a učení.

1.2 Hodnocení

Hodnocení představuje kognitivně náročnou dovednost, která jedinci umožňuje na základě subjektivních kritérií rozlišovat v okolním světě podstatné jevy od nepodstatných a mezi podstatnými rozpoznávat pozitivní od negativních. Tento proces prostupuje všemi aspekty našeho vnímání - hodnotíme podněty, reagujeme na ně vyzdvihováním, potvrzováním, objevováním, uvědomováním, nebo naopak zpochybňováním a kritickým posouzením. (Slavík, 1999)

Hodnocení zahrnuje formulaci posudku či ocenění určitého jevu, přičemž vychází z důkladného poznání tohoto jevu, jeho případné analýzy a pochopení jeho funkčnosti v konkrétních situacích a při řešení specifických problémů. Jedná se o komplexní aktivitu zahrnující orientaci v problematice, rozhodovací procesy, systematizaci, zaujímání stanoviska, reakci na realitu a schopnost porozumět a ocenit. (Mareš, 1991)

Hodnocení je klíčovou součástí vzdělávacího procesu, protože poskytuje jak žákům, tak učitelům cennou zpětnou vazbu o dosažených výsledcích a míře naplnění stanovených cílů. Jeho význam spočívá nejen v informační funkci, kdy žáci a rodiče získávají přehled o úrovni vědomostí a dovedností, ale také v motivační funkci, která může podnítit žákův zájem o další vzdělávání a zlepšení. Hodnocení navíc hraje roli v osobnostním rozvoji žáků, jelikož podporuje rozvoj sebereflexe a odpovědnosti za vlastní vzdělávání. Moderní přístup k hodnocení klade důraz na kvalitní zpětnou vazbu, která respektuje individuální potřeby žáků

a zaměřuje se na hodnocení jejich pokroku, což posiluje jejich vnitřní motivaci a umožňuje jim prožívat úspěch. (Průcha, Walterová a Mareš, 2008)

1.3 Vztah mezi pedagogem a studentem v kontextu evaluace

Interakce mezi vyučujícím a studenty představuje jeden z klíčových pedagogických aspektů vzdělávacího procesu. Tato vazba se formuje pod vlivem různých faktorů a současně tyto faktory zpětně ovlivňuje. Školní evaluace významně přispívá k utváření vztahu mezi pedagogem a studenty, přičemž je zároveň výrazně podmíněna kvalitou tohoto vztahu. (Gillnerová, Krejčová, 2011)

Kolář, Šikulová (2007) pojímají evaluaci ve vzdělávacím prostředí především jako pedagogovo posouzení studentova výkonu, chování či jednání. Do tohoto hodnocení se však promítá i specifické vyjádření vztahu mezi vyučujícím a studentem. Když pedagog hodnotí studentův výkon nebo chování v určité situaci, vyjadřuje tím svůj přístup ke studentovi, svůj postoj k němu a to, jak chápe svou roli vyučujícího a jakou pozici přisuzuje studentovi ve vzdělávacím procesu.

Právě způsob, jakým pedagog pojímá roli studenta a svou vlastní roli vyučujícího, definuje konkrétní podobu jejich vzájemného vztahu, který se projevuje především v jednání a chování pedagoga. Jelikož reálný vztah mezi vyučujícím a studentem je určován zejména tím, jak pedagog chápe a ve své praxi realizuje své pojetí studenta ve výuce, každé konkrétní hodnocení významně vychází i z toho, jak pedagog vnímá studenta obecně a jak přistupuje ke konkrétnímu studentovi. Pojetí studenta, a tedy i vztah mezi pedagogem a studentem představuje jeden z významných prvků tzv. pedagogovy koncepce výuky. Můžeme tedy konstatovat, že celý systém hodnocení ve výuce významně závisí na konkrétním pojetí výuky, které pedagog nejen teoreticky uznává, ale které skutečně představuje jeho osobní přístup k výuce – tedy takové pojetí výuky, které tento pedagog svými aktivitami ve vzdělávacím procesu skutečně realizuje ve spolupráci se studenty. (Kolář, Šikulová, 2007)

1.4 Požadavky na učitele žáků staršího školního věku

U žáků staršího školního věku je klíčové, aby učitel dokázal přizpůsobit své pedagogické metody individuálním potřebám a věkovým charakteristikám žáků, což zahrnuje podporu jejich rozvoje během období formování identity a získávání autonomie (Říčan, 2014).

Dále by měl učitel aktivně budovat pozitivní vztahy se svými žáky a motivovat je k aktivnímu učení, jelikož to má zásadní dopad na jejich vzdělávání i osobnostní rozvoj (Brožová, 2020).

1.5 Osobnost učitele

Charakter učitele má zásadní vliv na vzdělávací proces, neboť jeho působení přesahuje pouhé předávání vědomostí a zasahuje i do formování žákovských postojů a hodnot. Vedle odborné kompetence by měl učitel disponovat i klíčovými osobnostními rysy, jako je psychická odolnost, flexibilita, sociální empatie a dobré komunikační schopnosti. (Dytrtová, 2017)

Neméně důležitá je schopnost porozumět žákům a přizpůsobit výuku jejich individuálním potřebám a věkovým specifikům. (Brožová, 2020)

Učitel by měl působit jako vzor a svým vlastním příkladem pozitivně ovlivňovat osobnostní růst svých žáků. (Helus, 2009)

1.6 Kompetence učitele

Kompetence učitele představují klíčový soubor znalostí, dovedností a postojů, které jsou nezbytné pro efektivní výkon pedagogické profese. Zahrnují nejen odborné znalosti, ale také schopnost pedagogické sebereflexe, která je zásadním předpokladem profesního rozvoje učitelů. Pedagogická sebereflexe umožňuje učitelům hodnotit vlastní praxi, identifikovat oblasti ke zlepšení a aktivně pracovat na svém profesním růstu. (Syslová, 2019)

Kompetenční rámec učitele zahrnuje také dovednosti v oblasti didaktiky, plánování výuky a řízení třídního prostředí, což přispívá k efektivnímu vzdělávacímu procesu. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2023)

Vedle toho je důležitá schopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a jejich věkovým charakteristikám, což podporuje jejich osobnostní rozvoj. Kompetence učitele tak tvoří základ pro kvalitní vzdělávání a rozvoj žáků i samotných pedagogů. (Švec, 2015)

2 ŽÁK STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Žáci staršího školního věku procházejí zásadními proměnami v psychickém, sociálním a emocionálním vývoji, což ovlivňuje jejich pohled na učitele. V této fázi je důležité, aby učitel respektoval jejich snahu nalézt vlastní identitu a potřebu samostatnosti. Učitel by měl být schopen zajistit bezpečné prostředí, podporovat upřímnou komunikaci a přistupovat k žákům s ohledem na jejich individuální potřeby. (Černá, 2013)

Vágnerová (2012) tvrdí, že žáci ve starším školním věku, tedy mezi 11 a 15 lety, procházejí obdobím pubescence, které je spojeno také s významnými změnami v oblasti fyzického, psychického i sociálního vývoje. ve své knize *Vývojová psychologie* uvádí: dětství a dospívání uvádí, že toto období je charakteristické rozvojem abstraktního myšlení, intenzivním hledáním vlastní identity a rostoucí potřebou autonomie. Žáci jsou citliví na to, jak vnímají sami sebe a jak jsou vnímáni okolím, což má vliv na jejich chování ve škole i mimo ni. Dochází také k proměně vztahů s vrstevníky a dospělými, přičemž učitelé hrají zásadní roli v poskytování podpory a respektu vůči individuálním potřebám žáků.

Michal Kaplánek (2022) ve své publikaci *Volný čas dětí staršího školního věku* upozorňuje na to, že období staršího školního věku je charakteristické citlivostí vůči autoritám a vyžaduje přístup, který podporuje kreativitu, iniciativu a pozitivní naladění. Vrstevnické skupiny zde hrají zásadní roli jako prostředí pro formování identity a postupné osamostatňování od rodiny. Pedagogika by měla žáky motivovat k aktivitám, které jsou smysluplné pro jejich budoucnost, a zároveň jim pomáhat rozvíjet odolnost vůči negativním vlivům okolí

2.1 Dialog ve vyučování

Efektivní dialog ve výuce předpokládá, že učitel disponuje nejen odbornými znalostmi, ale také osobnostními předpoklady pro dialogickou komunikaci. Zároveň musí žáky na tento způsob výuky systematicky připravovat. Pedagog potřebuje umět vytvářet dialogické situace, což vyžaduje didaktické i oborové kompetence, ale především jasnou vlastní koncepci výuky založenou na osobních zkušenostech. Tato koncepce se odráží ve všech aspektech pedagogické práce – od zpracování učiva přes vztahy se žáky až po volbu výukových metod a pomůcek. Z hlediska obsahu je zásadní vést žáky k samostatnému objevování nových poznatků, využívání vlastních zkušeností a chápání mezipředmětových souvislostí. Učitel by měl provádět pojmovou analýzu učiva a prezentovat ho atraktivním

způsobem. Důležité je také ukazovat, že učivo představuje jen jeden z možných pohledů a slouží jako nástroj k poznávání kulturních a společenských hodnot. V metodické oblasti je vhodné preferovat postupy podporující aktivitu a zkušenostní učení žáků – diskuse, experimenty, hry, dramatizace, řešení problémů či projektovou výuku. Neméně důležitá je podpora spolupráce mezi žáky prostřednictvím skupinové či párové práce, přičemž individuální práce umožňuje respektovat specifické potřeby jednotlivců. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.2 Individuální zkušenosti žáka ovlivňující pojetí vyučování

Interakce učitele s osobními zkušenostmi žáků je zásadním prvkem při vedení výukových aktivit a vytváří nezbytné podmínky pro dialogickou výuku. Tento dialog se odehrává mezi mimoškolními zkušenostmi žáků a vědeckými poznatky, které učitel předkládá. Žákovské zkušenosti lze kategorizovat do několika typů. U starších žáků se setkáváme s komplexními zkušenostmi, které vznikly opakovanou činností a zachycují širší souvislosti situací a vztahů. Problematické může být, když žák již používá vlastní terminologii pro jevy, které se ve škole teprve učí, což může ztížit osvojení odborného názvosloví. (Šed'ová et al., 2014)

Další typ představují zkušenosti z jednorázových nebo náhodných situací, které mohou poskytovat zkreslený obraz reality. Nejrozšířenější jsou prekoncepce – běžné každodenní zkušenosti, které zachycují pouze povrchní aspekty jevů a bývají neúplné, nepřesné a zjednodušené. Žáci tyto jevy běžně vnímají, ale nepátrají po jejich hlubších souvislostech a považují je za přirozenou součást svého okolí. (Šed'ová et al., 2014)

Poslední kategorií jsou zkušenosti, které mohou narušovat objektivní poznání a formování postojů, jelikož vznikly na základě silných emočních prožitků v konkrétních situacích. Jejich přetrvávání a možnost změny závisí na hodnotě a intenzitě, jakou jim žák přisuzoval. Tyto zkušenosti se často týkají společenských témat a mohou vést k polarizaci názorů mezi žáky. (Šed'ová et al., 2014)

3 KLIMA TŘÍDY

Klima třídy není záležitostí jednotlivce, ale jde o jev skupinový. Vzniká a je formováno prostřednictvím sociálních interakcí, osobních zkušeností a vzájemné komunikace mezi aktéry – je tedy sociálně konstruované. Protože se názory a prožitky v rámci třídy sdílejí, stává se klima také sociálně sdíleným fenoménem. Z tohoto pohledu by ideální učitel měl být vnímavý k těmto skupinovým procesům a měl by umět reflektovat, jak se klima ve třídě utváří. Jeho úkolem je aktivně s tímto klimatem pracovat a podporovat takové prostředí, které poskytne žákům staršího školního věku optimální podmínky pro rozvoj jejich potenciál. (Mareš in Ježek 2003)

Další faktor, který může mít vliv na studijní proces žáků a jejich výsledky, souvisí s působením ostatních na individuální výkony. Je užitečné pozorovat, nakolik jsou žáci schopni efektivně fungovat při skupinové práci nebo kooperativním učení, a tyto výsledky porovnávat s jejich samostatnou činností. Ve třídě se mohou vyskytovat žáci, kteří preferují individuální práci, zatímco při skupinových aktivitách se jim nedaří prosadit, nedokážou plně využít své znalosti nebo se efektivně začlenit do týmové spolupráce. Tento jev se může projevat nejen při písemných pracích, ale i během aktivit, kdy se různou měrou zapojují všichni žáci, přestože nepracují přímo ve skupinách - například při třídních diskusích nebo soutěžích, kdy každý pracuje samostatně, ale zároveň je průběžně konfrontován s výsledky spolužáků. (Čapek, 2010)

Zároveň třídní atmosféra může sloužit jako důležitý indikátor rizikového chování studentů a zároveň vysvětlovat, proč je v některých třídách příjemné se učit, zatímco v jiných nikoliv. Důležité je pochopit, že třídní klima nevzniká samovolně, ale je výsledkem vzájemného působení žáků a především učitelů. Zatímco žáci ve škole postupně střídají, učitelé zůstávají déle a představují tak stabilnější element školního prostředí. Učitelský sbor významně ovlivňuje, jak vnímáme celkovou atmosféru školy i jednotlivých tříd. Přesto nelze podceňovat ani vliv žáků – způsob formování tříd a jejich složení hraje podstatnou roli. To vysvětluje, proč můžeme mít zcela rozdílné zkušenosti při výuce stejného předmětu v různých třídách stejného ročníku. Je proto užitečné aktivně pracovat s klimatem třídy a systematicky usilovat o jeho zlepšování. (Mareš, 2012)

3.1 Prostředí třídy

Mertin, Krejčová (2010) zdůrazňují, že v této souvislosti není vždy možné plně vyhovět potřebám všech žáků. Možnosti pedagogů jsou omezeny uspořádáním učebny, jejími rozměry i tím, zda ve třídě působí jeden vyučující nebo se učitelé střídají. Zejména na prvním stupni základních škol bývají třídy často bohatě vyzdobené a vybavené, protože je využívají stále stejní žáci. Je však vhodné sledovat, zda některé žáky vizuální podněty nebo předměty zavěšené ze stropu při práci neruší. Nabízí se možnost umístit takové žáky na místa s minimem rušivých podnětů z okolí nebo zvážit, zda je nutné mít ve třídě veškerou výzdobu. Alternativou je při určitých příležitostech, jako jsou důležité písemné práce nebo intenzivní výuka nového učiva, část výzdoby dočasně odstranit.

Také dostupnost různých pomůcek, uspořádání lavic a organizace výuky, například zda žáci mohou kdykoli přistupovat k učiteli nebo musí setrvat v lavicích, zda si sami berou pomůcky nebo zda mohou během výuky volně komunikovat o práci - ovlivňují různé žáky rozdílným způsobem. Významnou roli hrají i fyzikální podmínky učebny, jako je teplota nebo osvětlení. V některých případech může být výhodnější realizovat náročnější aktivity a písemné práce v určitou denní dobu nebo v konkrétní učebně a v jiných prostorách či časech se takovým činnostem raději vyhnout. (Mertin, Krejčová, 2010)

3.2 Preference denní doby

S fyzikálními podmínkami prostředí úzce souvisí i časové hledisko, které významně ovlivňuje výkonnost žáků. Pokud vyučujeme tentýž předmět v různých dnech a v odlišných vyučovacích hodinách, je přínosné monitorovat chování žáků a srovnávat jejich studijní výsledky s ohledem na dobu, kdy danou činnost vykonávali. Je možné, že odhalíme zajímavé vzorce – například, že většina třídy dosahuje lepších výkonů během čtvrté vyučovací hodiny než během první, nebo že výsledky písemných prací vykazují vyšší úroveň v pondělí dopoledne ve srovnání se středečním dopolednem. (Amonašvili, 1987)

4 KLIMA ŠKOLY

Školní klima je složitý sociálně-psychologický jev, jenž má zásadní vliv jak na průběh vzdělávání, tak na formování osobnosti žáků. Klima školy je vysoce komplexní jev, který zahrnuje řadu dílčích aspektů, jako jsou vztahy mezi vedením školy a učiteli, vztahy uvnitř učitelského sboru a mezilidské vztahy mezi žáky. Pro učitele, který je ideální pro žáky staršího školního věku, je zásadní umět pozitivně formovat třídní klima, jež je součástí širšího klimatu školy. (Spilková, 2013)

Školní klima je konceptem, který vzniká sociální interakcí. Každý, kdo se ve škole pohybuje – ať už jde o učitele, žáky nebo rodiče – vytváří si vlastní subjektivní pohled na toto prostředí. Tyto individuální názory jsou následně sdíleny a komunikovány s ostatními, a tím společně přispívají k formování toho, jak je škola sociálně vnímána. (Ježek, 2003)

Podle Grecmanové (2008) je klima školy významným fenoménem, který zásadně ovlivňuje život ve školním prostředí. Autorka definuje klima školy jako "projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost)".

Grecmanová (2008) zdůrazňuje, že klima školy je odrazem objektivní reality prostředí školy v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho účastníků. Ve své monografii uvádí, že klima školy má přímý vliv na spokojenost lidí, jejich jistotu a motivaci k práci. Na utváření klimatu školy se podle autorky podílejí materiální a estetické faktory prostředí, lidé se svými kvalitami a kompetencemi, způsob komunikace a kooperace mezi skupinami i uvnitř skupin osob patřících do školy. Autorka také rozlišuje různé varianty klimatu, jako jsou sociální (psychosociální) klima, komunikační klima, organizační klima, klima učitelského sboru, klima třídy a vyučovací klima. Autorka vymezuje školní klima jako "specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi". Z výzkumných šetření Grecmanové vyplývá, že klima školy může významně ovlivňovat sociální chování žáků a jejich školní výsledky. Autorka se ve svých pracích věnuje také metodice výzkumu klimatu školy a nabízí praktické nástroje pro jeho zkoumání a zlepšování.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

Pro svůj výzkum jsem zvolil kvalitativní přístup, protože mi dává možnost proniknout hlouběji do zkoumané problematiky a získat detailní informace o analyzovaném tématu. Kvalitativní metody jsou vhodné zejména tehdy, když je cílem porozumět tomu, jak studenti vnímají a prožívají své zkušenosti, které promítají do svých slohových prací. Tento přístup umožňuje nejen identifikovat opakující se motivy, ale také odhalit emocionální a osobnostní rysy obsažené v textech. Volba narativní analýzy poskytuje možnost lépe pochopit příběhy a způsoby vyprávění, které studenti využívají k vyjádření svého pohledu na svět. Výhodou kvalitativního výzkumu je rovněž jeho flexibilita a schopnost přizpůsobit se průběhu zkoumání, což je důležité při práci s tak rozmanitým materiálem, jakým jsou slohové práce. Celkově tento typ výzkumu umožňuje získat komplexnější a hlubší poznatky, než by bylo možné prostřednictvím kvantitativních metod.

Kvalitativní výzkumník zpravidla nejprve zvolí téma a stanoví výchozí výzkumné otázky, které však může během výzkumného procesu upravovat či rozšiřovat. Právě tato flexibilita vede k označení kvalitativního výzkumu jako emergentního či pružného. V průběhu bádání se neformulují jen nové otázky, ale také hypotézy a rozhodnutí o úpravách výzkumného designu či postupů při sběru a analýze dat. Práce badatele v kvalitativním výzkumu bývá přirovnávána k detektivní činnosti - vyhledává a zkoumá veškeré informace objasňující výzkumné otázky a využívá jak deduktivní, tak induktivní myšlenkové postupy. Výzkumník pracuje přímo v terénu, kde navazuje kontakty s relevantními osobami. Charakteristickým rysem kvalitativního výzkumu je jeho dlouhodobost a longitudinální povaha. Výzkumník cíleně vybírá místa pro pozorování či jedince, které sleduje v různých časových bodech. Významným aspektem je souběžnost sběru a analýzy dat - po získání určitých dat provede výzkumník jejich analýzu, na jejímž základě určí, jaká další data potřebuje, a cyklus opakuje. Během těchto opakujících se cyklů badatel průběžně přehodnocuje své předpoklady a závěry, čímž ověřuje popisnou, interpretační nebo teoretickou validitu svých zjištění. (Hendl, 2016)

Část odborníků vnímá kvalitativní výzkum pouze jako doplňující metodu ke klasickým kvantitativním přístupům, zatímco jiní jej považují za zcela odlišný či dokonce protikladný směr vůči jednotnému, přírodovědně orientovanému pojetí vědy. V průběhu času si však kvalitativní výzkum v oblasti sociálních věd vydobyl postavení, které je srovnatelné s ostatními výzkumnými metodami. (Hendl, 2016)

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.” (Creswell in Hendl, 2016)

5.1 Výzkumný problém

Mnoho výzkumů se soustředí na charakteristiky efektivních a ideálních učitelů, ale často se zaměřují na pohledy dospělých účastníků vzdělávacího procesu nebo používají kvantitativní metody, které nemusí plně zachytit komplexitu vnímání žáků. Kvalitativní studie, které zkoumají perspektivu žáků, sice poskytují některé poznatky, ale často zůstávají na obecné úrovni bez detailního rozboru specifických projevů chování, které žáci u svých ideálních učitelů identifikují. Žáci, kteří denně interagují s učiteli, pozorují jejich osobnostní rysy, postoje a způsoby jednání, a na základě těchto zkušeností si vytvářejí představy o ideálním učiteli. (Kalkan, 2021)

Mimo jiné je také zvlášť cenný pohled dospívajících, jejichž vývojová etapa zásadně ovlivňuje jejich vztah k autoritám, interpersonální vazby i vnímání férovosti. Dospívající oceňují u svých učitelů nejen profesní znalosti a kompetence, ale také lidské kvality jako přívětivost, shovívavost, vytrvalost, empatické naslouchání a schopnost podpořit i méně úspěšné žáky. Nedostatečné pochopení těchto potřeb a přání ze strany pedagogů může narušit vzájemný vztah, snížit studijní motivaci a zhoršit třídní atmosféru, což jsou aspekty důležité i pro sociální pedagogiku. (Kalkan, 2021)

5.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce bylo objasnit představu o ideálním učiteli z pohledu žáků staršího školního věku. Jako cíle vedlejší bylo zvoleno, popsat charakteristiku ideálního učitele nejen v oblasti výuky a metod učení, ale také v oblasti spravedlnosti a formách hodnocení a mimo jiné v oblasti osobnostní. V Neposlední řadě

analyzovat a popsat další témata a souvislosti, které přispívají k vytvoření ucelené charakteristice ideálního učitele.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavním výzkumná otázka: Jak si žáci představují ideálního učitele?

Další výzkumné otázky byly formulovány na základě kategorií otevřeného kódování, které jsou charakterizovány níže.

Výzkumná otázka č. 1 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti vztah k žákům a komunikace?

Výzkumná otázka č. 2 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti výuka a metody učení?

Výzkumná otázka č. 3 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti spravedlnost a formy hodnocení?

Výzkumná otázka č. 4 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti osobnostní charakteristiky učitele?

Výzkumná otázka č. 5 - Jaká další témata a souvislosti přispívají k vytvoření ucelené charakteristiky ideálního učitele z pohledu žáků?

5.4 Metody analýzy dat

Vzhledem k charakteru zadání žákovských prací (volné slohové texty na téma „ideální učitel“), bylo přirozenou volbou využít kvalitativní výzkum s metodou obsahové analýzy. Obsahová analýza zde poskytuje nástroj pro zkoumání a interpretaci významů, které žáci do svých textů vkládají, a dovoluje mapovat opakující se vzorce či témata.

Metodou pro identifikaci kódů bylo otevřené kódování. Jako doplňující prvek byl využit kvantifikační postup tohoto otevřeného kódování, spočívající zejména v zaznamenávání četností u klíčových slov, pojmů nebo myšlenkových okruhů, které se v daných slohových pracích objevovaly nejčastěji.

Tato kombinace usnadňuje organizaci dat a poskytuje přehledné výstupy, na jejichž základě lze lépe interpretovat, co považují žáci za důležité a relevantní.

V rámci obsahové analýzy byly texty nejprve kódovány otevřeným způsobem, tedy bez předem daných kategorií. Po pročtení bylo identifikováno několik podobných témat (například vztahy a komunikace, styl výuky, hodnocení a úkoly, osobnostní rysy učitele, vedlejší aspekty jako vzhled či věk).

Následovala fáze, kdy se kódovací kategorie ustálily a jednotlivé výroky v žákovských pracích se do těchto kategorií zařadily. Poté došlo k částečnému kvantitativnímu vyhodnocení – zjišťovalo se, kolikrát se dané téma v určité podobě objevilo, případně jaké konkrétní výrazy a formulace žáci použili. Tímto způsobem bylo možné jasně doložit, že některá témata se vyskytovala mnohokrát, zatímco jiná byla zmiňována jen zřídka.

5.5 Výzkumný soubor – napsat proč a jak jsem si vybral danou školu

Vzorek respondentů tvořily především skupiny žáků ve věku přibližně 12 až 13 let, kteří navštěvovali druhý stupeň základní školy. Základní škola byla vybrána záměrně. Jednalo se o základní školu, kterou jsem navštěvoval a měl o ní přehled. Pro výzkum byla zvolena zejména kvůli své rozmanitosti – obsahuje jak první, tak druhý stupeň, což představuje ideální pole působnosti pro výzkum, jak ideální učitel vypadá.

Celkem se zapojilo 48 žáků, z čehož bylo použito k analýze 47 prací a 1 byla vyřazena kvůli nečitelnosti. Všichni respondenti se nacházeli v klasickém režimu povinné školní docházky. Protože se jednalo primárně o obsahovou analýzu slohových prací, byla zachována anonymita respondentů a veškeré výsledky se prezentují souhrnným způsobem.

5.6 Metoda sběru dat

V úvodu výzkumu byla zadána slohová úloha pro skupinu žáků nacházejících se typicky v šesté až deváté třídě, což odpovídá mladšímu a staršímu školnímu věku na druhém stupni základní školy. Práce byly koncipovány jako samostatný celek, v němž mají žáci popsat, jak by si představovali ideálního učitele v rozsahu 150 slov. Na základě takto realizovaného zadání vznikl soubor 48 textů. Tyto písemné projevy, sesbírané v ručně psané podobě, byly poté převedeny do elektronického přepisu, který usnadnil následné kódování a třídění tematických kategorií, ovšem kódy byly zaznamenávány přímo do rukopisných děl, které

byly okopírovány od originálu. Jedno z děl muselo být vyřazeno kvůli nečitelnosti, a proto celkový počet použitelných slohových prací pro výzkum byl 47.

6 INTERPRETACE DAT

Tabulka 1 Kvantifikace kódů ve slohových pracích žáků

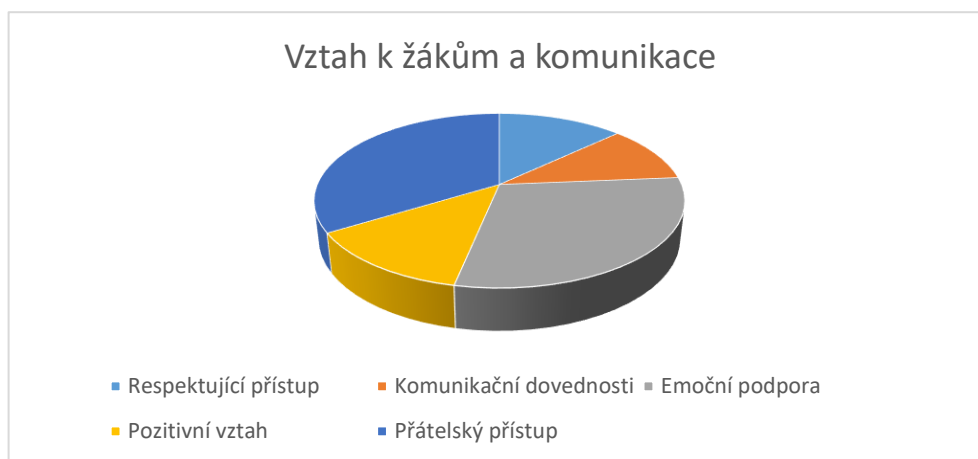
Kategorie	Subkategorie	Absolutní četnost
1) Vztah k žákům a komunikace	Respektující přístup	22
	Komunikační dovednosti	18
	Emoční podpora	50
	Pozitivní vztah	22
	Přátelský přístup	57
2) Výuka a metody učení	Didaktické dovednosti	41
	Aktivizační přístupy	37
	Inovativnost	16
	Příprava	18
	Rozvoj žáků	4
3) Spravedlnost a formy hodnocení	Spravedlivý přístup	31
	Hodnocení	40
	Přiměřená náročnost	26
4) Osobnostní charakteristiky učitele	Pozitivní naladění	29
	Sebeovládání	23
	Osobní příklad	10
	Otevřenost	4
	Trpělivost	11
	Atmosféra výuky	11
5) Další témata a souvislosti	Autorita	20
	Věk učitele	4
	Negativní vlastnosti	1

Zdroj: vlastní zpracování, 2025

Podle výsledků četnostní analýzy je pro žáky staršího školního věku nejdůležitější, aby učitelé byli přátelští a poskytovali jim emoční podporu, což byly nejčastěji uváděné charakteristiky. Studenti také výrazně oceňují, když učitel dokáže látku srozumitelně vysvětlit a zapojit je aktivně do výuky, což potvrzuje význam didaktických dovedností a aktivizačních metod. V oblasti hodnocení je pro žáky klíčový spravedlivý přístup a férové známkování. Co se týče osobnostních rysů, nejvíce si cení pozitivního naladění a schopnosti sebeovládání. Mezi dalšími zmíněnými aspekty figurují autorita učitele a atmosféra ve třídě, zatímco věk či negativní vlastnosti učitele hrají minimální roli. Data tedy celkově naznačují, že studenti vidí ideálního učitele nejen jako odborníka, ale především jako lidskou, vstřícnou a spravedlivou osobnost, která umí vytvořit bezpečné a motivující prostředí pro učení.

Výzkumná otázka č. 1 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti vztah k žákům a komunikace?

Obrázek č. 1



Zdroj: Vlastní tvorba

Na základě analýzy dat absolutní četnosti v kategorii "Vztah k žákům a komunikace" je patrné, že žáci staršího školního věku nejvíce cení přátelský přístup učitele, který se vyskytuje v odpovědích 57krát. Druhým nejdůležitějším aspektem je emoční podpora, která je zmíněna 50krát. Respektující přístup a pozitivní vztah jsou zmiňovány shodně 22krát, zatímco komunikační dovednosti jsou zmíněny nejméně často, avšak stále s významnou četností 18krát. Tyto výsledky jasně ukazují, že pro žáky je v interakci s učitelem zásadní především vytvořit přátelskou atmosféru a poskytnout emoční oporu, což jsou klíčové prvky pro efektivní a příjemnou komunikaci ve třídě.

Výzkumná otázka č. 2 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti výuka a metody učení?

Obrázek č. 2

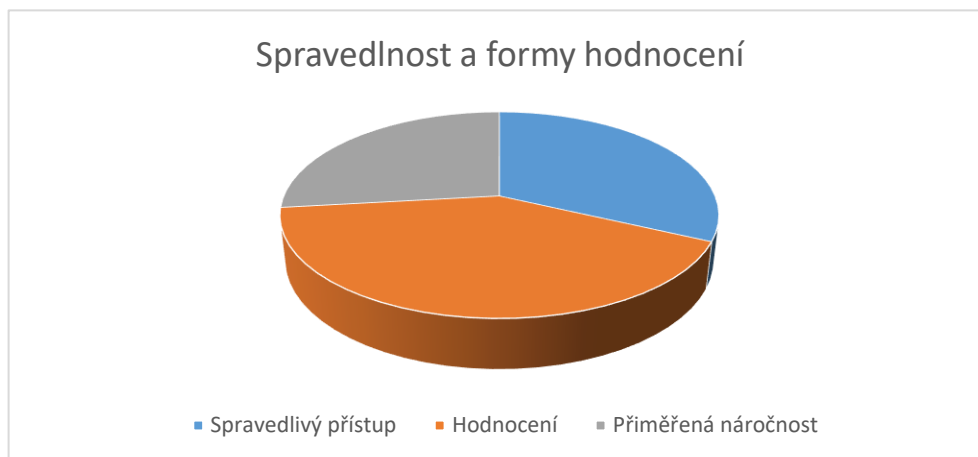


Zdroj: Vlastní tvorba

Na základě analýzy dat absolutní četnosti v kategorii "Výuka a metody učení" je zřejmé, že žáci staršího školního věku nejvíce oceňují didaktické dovednosti učitele, které jsou zmíněny 41krát. Aktivizační přístupy jsou zmiňovány s mírně nižší četností, a to 37krát. Inovativnost a příprava jsou zmíněny méně často, s 16 a 18 výskyty, zatímco rozvoj žáků je zmíněn nejméně, pouze 4krát. Tyto výsledky jasně ukazují, že pro žáky je v oblasti výuky nejdůležitější, aby učitel disponoval dobrými pedagogickými dovednostmi a uměl aktivně zapojovat žáky do procesu učení.

Výzkumná otázka č. 3 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti spravedlnost a formy hodnocení?

Obrázek č. 3

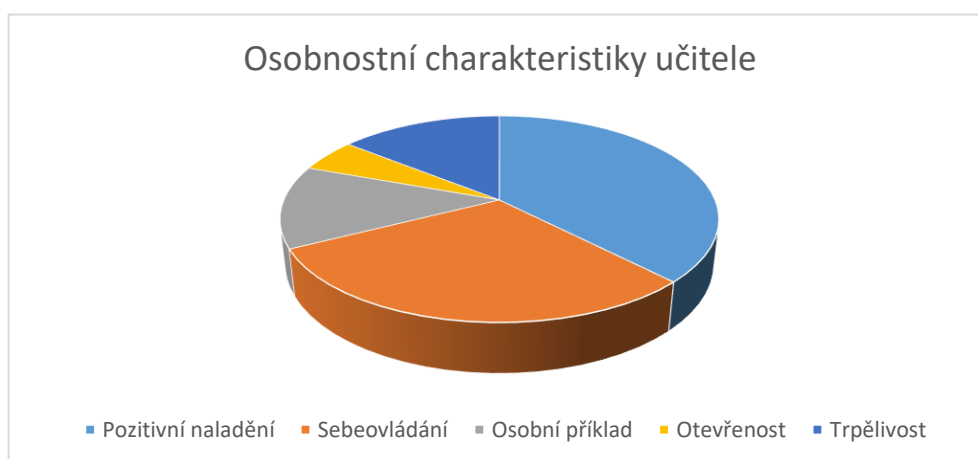


Zdroj: Vlastní tvorba

Na základě analýzy dat absolutní četnosti v kategorii "Spravedlnost a formy hodnocení" je patrné, že žáci staršího školního věku nejvíce zdůrazňují spravedlivé hodnocení, které je zmíněno 40krát. Spravedlivý přístup je zmiňován s četností 31 výskytů. Přiměřená náročnost je zmíněna méně často, s 26 výskytů. Tyto výsledky jasně ukazují, že pro žáky je v oblasti hodnocení zásadní především férové a spravedlivé posuzování jejich výkonů, které je vnímáno jako klíčový prvek pro budování důvěry a motivace ve vzdělávání.

Výzkumná otázka č. 4 - Jak žáci charakterizují ideálního učitele v oblasti osobnostní charakteristiky učitele?

Obrázek č. 4



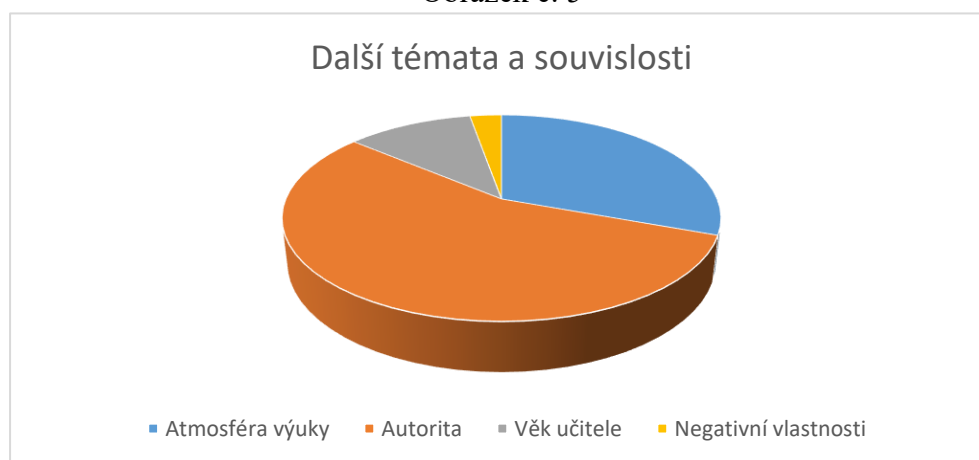
Zdroj: Vlastní tvorba

Na základě analýzy dat absolutní četnosti v kategorii "Osobnostní charakteristiky učitele" je zřejmé, že žáci staršího školního věku nejvíce oceňují pozitivní naladění učitele, které je zmíněno 29krát. Sebeovládání je zmiňováno s četností 23 výskytů. Trpělivost je

zmíněna 11krát, zatímco osobní příklad a otevřenost jsou zmiňovány méně často, s 10 a 4 výskyty. Tyto výsledky jasně ukazují, že pro žáky je v osobnostních charakteristikách učitele nejdůležitější jeho pozitivní přístup a schopnost sebeovládání, které vytvářejí příznivé prostředí pro efektivní učení a interakci.

Výzkumná otázka č. 5 - Jaká další témata a souvislosti přispívají k vytvoření ucelené charakteristiky ideálního učitele z pohledu žáků?

Obrázek č. 5



Zdroj: Vlastní tvorba

Na základě analýzy dat absolutní četnosti v kategorii "Další témata a souvislosti" je patrné, že žáci staršího školního věku nejvíce zdůrazňují autoritu učitele, která je zmíněna 20krát. Atmosféra výuky je zmiňována s četností 11 výskytů. Věku učitele je věnována menší pozornost, s pouze 4 výskyty, zatímco negativní vlastnosti jsou zmíněny pouze jednou. Tyto výsledky jasně ukazují, že pro žáky je v dalších tématech a souvislostech nejdůležitější, aby učitel disponoval autoritou, která je vnímána jako klíčový prvek pro efektivní řízení třídy a budování respektu.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Ideální učitel je pro žáky především člověkem, který se k žákům chová s respektem, nebojí se s nimi vést otevřené, neformální rozhovory a dává jim pocit, že jejich názory nejsou přehlíženy. Takový pedagog je přístupný a komunikativní, avšak zároveň udržuje přirozenou hranici a nevzdává se vlastní autority. Toho však nedosahuje káráním či křikem, nýbrž důslednou, empatickou a klidnou komunikací. Ve svém projevu učitel dává najevo pochopení pro občasné nedostatky žáků, ať už se týkají jejich mezilidských vztahů, studijního tempa či osobních starostí, zároveň však neplýtvá planým soucitem a nesnižuje požadované nároky na výuku. Jeho hlavním cílem je podnítit vzájemný respekt, který vychází z oboustranné úcty.

V rovině výuky a metod se již zdaleka nespokojí s pouhým přednesem učiva či pasivním opisováním z tabule. Místo toho se snaží rozvíjet v žácích zájem o předmět prostřednictvím jasného, přehledného a dobře strukturovaného výkladu. Ideální učitel proto volí takové aktivity, které se zaměřují na praktické ukázky a experimenty, a dovolí žákům, aby si mnohé vyzkoušeli vlastními silami. Nespokojí se s jednostrannou prezentací, nýbrž klade důraz na diskuse, během nichž se žáci učí argumentaci i schopnosti naslouchat druhým. Praktické úkoly obohacuje zapojením moderních technologií – například využívá tablety, počítače, interaktivní tabule nebo mobilní aplikace, ale nezastíní jimi samotné téma výuky. Jeho záměrem není nahradit pedagogickou invenci nekonečnými prezentacemi, nýbrž efektivně propojit různé zdroje informací, aby učivo získalo konkrétní a atraktivní ráz. Tímto způsobem vytváří atmosféru, která je pro žáky poutavá, a vede je k tomu, aby vnímali látku jako něco smysluplného a propojeného s reálným životem.

Spravedlivost a formy hodnocení tvoří další klíčový pilíř charakteristiky ideálního učitele. Při zadávání testů dbá na to, aby žáci měli dostatečný čas na přípravu, a ohlásí tuto skutečnost s výhledem minimálně jednoho týdne. Používá různé formy zkoušení – písemné testy, ústní prezentace, projektové práce – a dává svým žákům šanci vyniknout v oblasti, která lépe vyhovuje jejich studijnímu stylu. Kantor se také nebojí poskytnout příležitost k opravám či dodatečným konzultacím, pokud vidí, že někdo test nezvládl především kvůli momentální indispozici nebo stresu. Ve svém přístupu ke známkování nestrhává neúměrné

body za drobné překlepy či formální maličkosti, ale spíše hodnotí, zda žák porozuměl principu látky. Když jde o dodržování kázně, upřednostňuje cestu dohody a vysvětlování, než aby hned uděloval kázeňské tresty a poznámky. Domácích úkolů zadává raději méně, zato promyšlených a užitečných, přičemž v mnoha případech doporučuje dobrovolný charakter: pokud někdo cítí, že potřebuje více procvičovat, má možnost úkol vypracovat, zatímco ten, kdo rychleji porozuměl, není zatěžován zbytečnou prací navíc. Takový systém hodnotí žáci pozitivně, neboť jim ponechává větší kontrolu nad jejich časem, a učí je samostatně řídit vlastní učení.

V osobnosti ideálního učitele se kombinuje schopnost být klidný, vyrovnaný a zároveň vnášet do výuky čerstvý impulz. Trpělivost patří k těm vlastnostem, které žáci opakovaně vyzdvihují: učitel dokáže bez újmy na vlastním sebeovládání vysvětlit učivo i několikrát za sebou, případně využije jiné způsoby, pokud vidí, že někteří žáci stále nepochopili podstatu. Humor používá promyšleně, a to jednak jako prvek, který otevírá mezilidské vztahy a pomáhá uvolnit napětí, jednak jako prostředek k tomu, aby se žáci cítili ve třídě příjemně. Nestává se ovšem, že by něčí slabinu proměnil v terč pro pobavení ostatních, naopak dokáže citlivým způsobem reagovat, když někdo projeví ostych nebo si není svým výkonem jistý. Ideální učitel rovněž nedovolí, aby se stres nebo špatná nálada, kterou může zažívat, nepřenesly na celou třídu. Vnímá, že se žáci často obávají posměchu a musí řešit nejen množství povinností, ale také mezilidské konflikty. Proto je ochoten vyslechnout případné problémy, orientovat se na individuální požadavky a vnášet do třídy kulturu, kde se vzájemně podporují všichni – i ti, kteří v předchozích letech zažívali školu jako zátěž a úzkost.

Kromě uvedených bodů, které se týkají výukových a výchovných aspektů, si žáci kolem takového učitele všímají i několika dalších souvislostí, díky nimž je považován za moderního a lidsky přístupného. V základní rovině dbá na svou upravenost a osobní hygienu, je otevřený novým metodám, není uvězněn v „komunistickém“ či přehnaně autoritativním stylu, a starší věk pro něj nemusí být překážkou, pokud je ochoten vzdělávat se v nových technologiích či přístupech k žákům. Děti si přejí, aby je učitel poznal i mimo rámec lavic a tabule, a proto s nadšením přijímají výlety, exkurze a pobyty v terénu, kde učitel ukazuje, jak lze poznatky zužitkovat v reálném světě. Na takových akcích zároveň žáci spatřují, že

učitel není jen autorita, ale také člověk s normálními zájmy a schopnostmi. Vzájemně si mohou budovat důvěru v prostředí, kde se dá objevovat, diskutovat a společně zažívat netradiční situace.

Všechno uvedené naplňuje obraz učitele, jehož hlavním mottem je vzbuzovat zájem, nikoli strach. Je pro žáky uznávanou osobou proto, že v jeho výkladech a celkovém přístupu vidí smysl. Tam, kde kdysi mohl být tvrdý dril, nekritické předávání autority a přehnané postihy za drobné chyby, ideální pedagog staví na lidském přístupu, klidné konverzaci a společné zodpovědnosti žáků za výsledek. Jeho autorita nevychází z toho, že by dovedl uštědřovat tresty, ale spíše z respektu, který vůči němu žáci přirozeně pociťují, protože se setkávají s pedagogem uznávajícím jejich potřeby, rytmus a touhu po vlastním projevu. Umí jim ukázat, nač se mohou těšit v budoucnu, co všechno jim znalosti mohou přinést, a zároveň jim poskytuje dostatečný prostor pro volnočasové aktivity nebo odpočinek. Je sice náročný tam, kde to považuje za nutné, nicméně nikdy neznehodnocuje snahu žáka pouhým strohým tvrdým verdiktem. V jeho reakci je vždy přítomna nabídka zlepšit se, prostor doplnit si, co chybí, a motivace zkusit stejnou úlohu ještě jednou a lépe. Přesně toto v jejich vnímání splňuje rovnováhu mezi vysokými nároky, lidským jednáním a uvolněnou atmosférou ve třídě. Takový učitel přirozeně předává vědomosti a zároveň pomáhá formovat z žáků osobnosti, které se nebojí projevit, a přitom jsou schopny naslouchat, přijímat zodpovědnost a učit se chybami. Ukazuje jim, že i chyba může být významným zdrojem poznání. Tím žáky vede k dlouhodobé vnitřní motivaci, která přetrvá daleko za hranice jednoho školního roku.

ZÁVĚR

Tématem této práce bylo zkoumání toho, jak žáci vnímají ideálního učitele. Cílem bylo najít charakterové vlastnosti, kompetence ideálního učitele. Práce se rovněž zaměřila na to, zda existují další faktory, třeba vzhled a věk učitele nebo organizování mimoškolních aktivit, jež mohou ovlivňovat, jak žáci celkově pedagoga vnímají. Pro naplnění těchto cílů se využil kvalitativní přístup, primárně analýza písemných prací žáků na téma „ideální učitel“. Zadání takto specifikovaných textů poskytlo možnost získat autentické výpovědi reflektující každodenní školní realitu z perspektivy žáků.

Prvním silným tématem je komunikace a vztah učitele k žákům. Žáci jsou velmi citliví na to, zda se s nimi ve třídě jedná partnersky, s přiměřenou mírou přátelskosti, ale přesto s jasným vymezením hranic. V popisu ideálního učitele se vyzdvihuje schopnost vnímat žákovské potřeby, reagovat s empatií na případné ostychy nebo neshody a poskytovat podporu tehdy, když některý žák tápe či nestačí tempu ostatních. Druhá významná oblast se týká metod výuky a obecně jejich přístupu k učivu. Žáci popisují, že je pro ně mnohem motivující, když mají možnost se více zapojit, a ne pouze pasivně poslouchat. Třetí významné zjištění se pojí se spravedlností a formami hodnocení. Pro ideálního učitele je charakteristické, že má nastavená předem jasná a férová pravidla, díky nimž žák ví, za co může získat dobrou známku a jakým způsobem může případně svou nedostatečnou známku napravit. Výzkum také odhalil, jaké osobnostní charakteristiky jsou pro žáky zásadní. Shodují se na tom, že chtějí, aby učitel byl klidný, vyrovnaný, trpělivý a otevřený modernizaci. Neustálé nervózní poznámky či podrážděné reakce mají u žáků za následek strach projevit se nebo klást doplňující otázky. Naopak velkou důvěru vzbuzuje ten pedagog, který se dokáže usmát i na drobnosti, dokáže krátce odlehčit náročnou hodinu humorem a osobním přístupem.

Domácí úkoly by měly být méně časté a koncipovány jako dobrovolné nebo diferenční, pokud jich je však více, mají se týkat relevantních opakování, nikoli jen vyplňování času. Testy by měl učitel plánovat v dostatečném časovém předstihu a nespojovat je s momentálním zlobením či náladou, protože to žáci vnímají vždy jako nespravedlnost, která ničí motivaci. Dále se doporučuje, aby pedagog upřednostňoval osobní přístup k řešení kázeňských prohřešků a vysvětlil kontext a důvody, namísto pouhých formálních poznámek.

Náměty pro pokračování dalšího výzkumu se nabízejí hned v několika směrech. Jedním z nich je realizace širěji pojatého dotazníkového šetření, ve kterém by se potvrdil nebo vyvrátil rozdíl mezi tím, co žáci píšou ve slohových pracích, a tím, jak respondenti reálně hodnotí své učitele v anonymním dotazníku. Dále by bylo přínosné zaměřit se na to, zda existují věkové rozdíly ve vnímání ideálního učitele. Lze se ptát, jestli se představy mladších žáků v některých aspektech liší od postojů, které už mají lépe vyvinuté, starší žáci. Rovněž by výzkum mohl pokračovat do oblasti vztahu mezi preferovanými formami hodnocení a faktickou studijní úspěšností dětí. Za důležité se také považuje dlouhodobé sledování dopadu dobrovolných úkolů a individuálních úprav testů na vývoj motivace, sebehodnocení a výkonů žáků. Námětem může nakonec být i hlubší analýza toho, jak žáci interpretují osobnost starších pedagogů, a porovnání postojů k učiteli, který vystupuje „tradičně“ až přísně, s tím, kdo se hlásí k inovativním a přátelštějším trendům. Tyto pokračující výzkumy by mohly dále rozvíjet poznatky o tom, jak vytvořit ve školním prostředí co nejpříznivější klima pro efektivní vzdělávání a spokojenost všech zúčastněných.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje:

Amonašvili, Š. A. (1987) *Jak žít mezi dětmi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-10461-1.

Čapek, R. (2010) *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.

Čapek, R. (2018) *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-387-2.

Čapek, R. (2020) *Uč jako umělec*. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-105-4.

Černá, L. (2013) *Pohled žáka staršího školního věku na osobnost učitele*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-1234-567-8.

Dytrtová, R. (2017) 'Teorie a praxe v přípravě učitelů', in Konopásková, A. (ed.) *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: sborník příspěvků z odborné konference sítě TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, pp. 19–25. ISBN 978-80-7481-201-9.

Gillernová, I. a Krejčová, L. (2011) *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87652-36-7.

Grecmanová, H. (2008) *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-86785-98-7.

Helus, Z. (2009) *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-507-3.

Hendl, J. (2016) *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

Ježek, S. (2003) *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. ISBN 80-210-3183-3.

Kalkan, F. a Dağlı, E. (2021) 'Views of secondary school students on ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis', *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), pp. 317–329. ISSN 2252-8822.

Kaplánek, M. et al. (2022) *Volný čas dětí staršího školního věku. Vybrané výsledky výzkumu volného času a životního stylu dětí ve věku 11–15 let a jejich využití v pedagogice*. České Budějovice: Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-934-1.

Kolář, Z. a Šikulová, R. (2007) *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1408-0.

Mareš, J. (1991) *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7066-331-8.

Mareš, J. (2012) *Klima školní třídy*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2126-6.

Mertin, V. a Krejčová, L. (2016) *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-979-9.

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (2008) *Pedagogický slovník*. 5. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (2013) *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

Říčan, P. (2014) *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

Slavík, J. (1999) *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

Spilková, V. (2013) 'Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte: mnohdy bohužel nedoceňujeme význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte', *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*, 19(3–4), s. 4–6. ISSN 1211-6858.

Spilková, V. a Tomková, A. (2010) *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Nakladatelství. ISBN 978-80-1234-567-8.

Syslová, Z. (2019) *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M. a Šalamounová, Z. (2014) 'On the Way to Dialogic Teaching: Action Research as a Means to Change Classroom Discourse', *Studia paedagogica*, 19(4), 17–39. ISSN 1803-7437.

Švec, V. (2015) *Profesní kompetence učitele*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7826-6.

Internetové zdroje:

Národní ústav odborného vzdělávání (2023) *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/10/Kompetencni-ramec-absolventa-a-absolventky-2023.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1	31
Obrázek č. 2	32
Obrázek č. 3	33
Obrázek č. 4	33
Obrázek č. 5	34

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kvantifikace kódů ve slohových pracích žáků	30
---	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A et al. → a další

B č. → číslo