

Technická univerzita v Liberci  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

---

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Pedagogika  
**Studijní obor:** Souběžné doplňkové pedagogické studium

VLIV OSOBNOSTI UČITELE NA MOTIVACI  
ŽÁKŮ

TEACHER'S AUTHORITY AND ITS INFLUENCE ON  
THE MOTIVATION OF STUDENTS

LA PERSONALITÉ DU PROFESSEUR ET SON  
INFLUENCE A LA MOTIVATION DES LYCÉENS

**Bakalářská práce:** 05-FP-KPP- 021

**Autor:**

Ing. Zuzana DLOUHÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Rumburských hrdinů 819

47301, Nový Bor

**Vedoucí práce:** PhDr. Vladimír Píša

**Konzultant:** Mgr. Martina Götlichová

**Počet**

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
93	18192	38	5	15	4

V Liberci dne: 10.01.2007

## *Prohlášení*

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 10.01.2007

Zuzana DLOUHÁ

---

## *Poděkování*

Ráda bych touto formou poděkovala PhDr. Vladimíru Píšovi za vedení bakalářské práce a za odbornou pomoc při jejím vypracování, Bc. Janu Proškovi, učiteli SPŠS v Novém Boru, a Veronice Dlouhé, studentce Gymnázia v České Lípě, za pomoc při dotazování respondentů.

# VLIV OSOBNOSTI UČITELE NA MOTIVACI ŽÁKŮ

DLOUHÁ Zuzana

BP-2007

Vedoucí BP: PhDr. Vladimír Píša

## *Resumé*

Cílem této bakalářské práce je podat ucelený obraz pohledu studentů středních škol na osobnostní charakteristiku dobrého učitele, zjistit vliv osobnosti učitele na motivaci studentů a zkoumat možné vztahy mezi věkem či studijním zaměřením studentů a jejich požadavky na vlastnosti, schopnosti, chování či přístup učitele. Potřebné informace byly získány výzkumem realizovaným mezi studenty prvních a čtvrtých ročníků Gymnázia v České Lípě a Střední průmyslové školy sklářské v Novém Boru. První část práce je věnována teorii motivace ve vyučování, druhá část poskytuje teoretický základ osobnosti učitele, důraz je kladen na kompetence učitele, autoritu, typologii učitelů a na popis úspěšného učitele z pohledu odborníků. V závěru této kapitoly je zmíněn syndrom vyhoření, který postihuje 15-20% učitelů. Třetí kapitola této práce je věnována teorii výzkumu, čtvrtá kapitola popisuje realizaci výzkumu v praxi. Nejrozsáhlejší část práce se zaměřuje na vyhodnocení získaných informací pomocí statistických metod. V závěru práce je posouzeno naplnění předem stanovených cílů a nastíněna charakteristika učitele, který by splňoval požadavky oslovených studentů.

## *Summary*

The aim of this bachelor thesis is to describe opinion of secondary school students of characterization of good teacher, to determine influence of teacher's authority on the motivation of students and to disclose the relations between age or educational direction of students and their demands on teacher's quality, character, capability and behaviour. The information was collected by the research realized with students of 1st and 4th class at Gymnázium in Česká Lípa and Střední průmyslová škola sklářská in Nový Bor. First part of this work is devoted to the theory of motivation in education, second is building theoretical basis of teacher's authority with accent put on teacher's qualification, his

authority, typology and on description of successful teacher by view of specialists. The final part of this chapter is looking at the burn out syndrom. Third chapter is devoted to the theory of research, in chapter 4 there is the description of the research process in practise. The biggest part of work is focusing on getting information by using the statistics methods. At the end you can find evaluation and consideration of reaching scheduled goals and final profile of pedagogue that would achieve teacher's quality due to opinions of students.

## *Résumé*

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est présenter des demandes des lycéens de la caractéristique de bon professeur, déterminer une influence de la personnalité du professeur a la motivation des lycéens et examiner les relations entre age et type du lycée des lycéens et leurs demandes aux qualité, caractéristique, conduite et attitude du professeur. Les informations nécessaires étaient complétées par l'enquete réalisée parmi les lycéens des premières et quatrièmes classes aux écoles: Gymnázium à Česká Lípa et Střední průmyslová škola sklářská à Nový Bor. La première partie du mémoire est consacrée à la theorie de la motivation à l'enseignement, la seconde offre une base de la theorie de personnalité de professeur, l'accent est mis sur les competences du professeur, sur son autorité, sur la typologie des professeurs et sur la description du professeur réussi selon les spécialistes. A la fin de ce chapitre il y a mentionné le syndrom de « burn out ». Dans le chapitre 3 il y a une theorie de la recherche, dans la chapitre 4 il y a une realisation de cette recherche en pratique. La partie la plus grande est consacrée au traitement des informations par les methodes statistiques. Dans la partie finale du travail, il y a une présentation des conclusions et une caractéristique du professeur selon des demandes des lycéens questionnés.

## *Klíčová slova*

Autorita učitele, dotazník, etapy pedagogického výzkumu, kompetence učitele, motivace ve vyučování, nedostatky učitele, osobnost učitele, pedagogický výzkum, respondent, syndrom vyhoření, typologie učitele, úspěšný učitel, vnější motivace, vnitřní motivace, vyučovací metody.

## *Keywords*

Burn out, informant, inner motivation, methods of education, motivation in education, outer motivation, pedagogical research, procedure of research, questionnaire, successful teacher, teacher's authority, teacher's imperfections, teacher's quality, teacher's typology.

## Obsah

<b>ÚVOD</b>	<b>9</b>
<b>1 MOTIVACE VE VYUČOVÁNÍ</b>	<b>10</b>
1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA MOTIVACE	10
1.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE	11
1.3 VNITŘNÍ MOTIVACE	13
<b>2 OSOBNOST UČITELE</b>	<b>16</b>
2.1 KOMPETENCE UČITELE	17
2.2 AUTORITA UČITELE	21
2.3 TYPOLOGIE UČITELŮ	23
2.4 ÚSPĚŠNÝ UČITEL	26
2.5 SYNDROM VYHOŘENÍ	29
<b>3 PEDAGOGICKÝ VÝZKUMU</b>	<b>32</b>
3.1 ETAPY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	32
3.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
<b>4 REALIZACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU</b>	<b>39</b>
4.1 REALIZACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	39
<b>5 VYHODNOCENÍ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU</b>	<b>43</b>
5.1 STRUKTURA RESPONDENTŮ	43
5.2 VAZBA MEZI OBLIBOU PŘEDMĚTU A VYUČUJÍCÍM	44
5.3 VYUČOVACÍ METODY A PŘÍSTUP K ŽÁKŮM	51
5.4 MOTIVAČNÍ DŮVODY K PŘÍPRAVĚ STUDENTA NA VÝUKU	55
5.5 AUTORITA UČITELE	59
5.6 VŠEOBECNÉ POŽADAVKY NA OSOBNOST UČITELE	62
5.7 NEDOSTATKY UČITELE	65
5.8 VLASTNOSTI DOBRÉHO UČITELE	71
<b>6 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ</b>	<b>78</b>
6.1 ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ A PŘEDPOKLADŮ	78
6.2 ZÁVĚR	82
<b>LITERATURA:</b>	<b>83</b>
<b>PŘÍLOHA 1</b>	<b>84</b>
<b>PŘÍLOHA 2</b>	<b>86</b>
<b>PŘÍLOHA 3</b>	<b>87</b>
<b>PŘÍLOHA 4</b>	<b>90</b>

## *Seznam použitých zkratek a symbolů*

aj.	a jiné	s.	strana
apod.	a podobně	SPŠS	Střední průmyslová škola sklářská
atd.	a tak dále	tj.	to je
mj.	mimo jiné	TU	Technická univerzita
např.	například	tzn.	to znamená
popř.	popřípadě	tzv.	tak zvaný
pozn.	poznámka		



## Úvod

Učitel patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a dospívajících. Učitel může ovlivňovat silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky<sup>1</sup>. Úkolem učitele je předat žákům své znalosti, vědomosti a zkušenosti tak, aby si žáci tyto znalosti dostatečně osvojili a dokázali je ve svém následujícím životě použít a uplatnit, zároveň by měl své žáky vychovávat a měl by umět s nimi komunikovat a dobře s nimi vycházet. Úspěch učitele v jeho pedagogickém působení je kromě mnoha dalších faktorů ovlivněn samotnou osobností učitele. Cílem pedagogického výzkumu, který je předmětem této práce, je zmapovat požadavky studentů na osobnostní charakteristiky učitele a zjistit míru vlivu osobnosti učitele na motivaci studentů.

---

<sup>1</sup> Čáp, Jiří, Mareš, Jiří: Psychologie pro učitele, Portál, Praha 2001, s. 264

## 1 Motivace ve vyučování

Motivace je velmi významným faktorem v životě každého jednotlivce. Je to ten stimulující a inspirující moment, který vede člověka k tomu, aby něco udělal nebo neudělal, aby se něčemu věnoval, aby se snažil něco dokázat. Díky motivaci jsou lidé schopni dostat svým předsevzetím a cílům, které si stanovili buď sami nebo je od nich vyžaduje společnost. Motivace je důležitá při každé činnosti, v každé životní etapě člověka. Význam motivace ve vyučování, v učení a ve výchově žáků a studentů je nezpochybnitelný.

### 1.1 Obecná charakteristika motivace

Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco udělal, nebo co mu v tom zabraňuje. Motivace dává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr.<sup>2</sup> Motivace je základní podmínkou efektivního učení a má velký vliv nejen na aktuální výkon, ale i na celkovou výkonnost žáka. Lidské motivy nejčastěji vznikají ve vzájemné interakci potřeb a pohnutek. Pokud podmiňující činitelé souvisí s vnitřními pudy, pak se jedná o motivaci primární. Člověk je tak nucen, aby v souvislosti s nimi vyvinul určitou aktivitu. Naopak motivace sekundární slouží ke splnění vyššího cíle, který si člověk stanovil. Obě tyto motivace se navzájem prolínají a podmiňují a jejich působení je ovlivňováno očekáváním určitého výsledku, který vytváří zpětnou vazbu. Úspěch v některé činnosti tak podporuje následné stanovení dalších cílů.

Rozdíl mezi jednotlivými žáky je ovlivněn kromě jiného také tím, zda reagují spíše na kladnou nebo na zápornou motivaci. Výsledná motivace je vždy výrazně ovlivněna emočním klimatem, ve kterém se žák nachází. Kladné emoční klima podporuje příznivý rozvoj žákových schopností, dovedností a jeho vztahu k druhým lidem. Zároveň umožňuje, aby žák přistupoval k učení kladně a se zájmem. Nepříznivé emoční klima naopak vytváří negativní složky motivace, jako je strach z neúspěchu nebo ze ztráty lásky. Za těchto podmínek se u žáka snižuje sebehodnocení a pozornost, což následně vede k opakovaným

---

<sup>2</sup> Čáp, Jiří, Mareš, Jiří: Psychologie pro učitele, Portál, Praha 2001, s. 145 , s.92

neúspěchům. Pokud takové podmínky působí dlouhodobě, bývá jejich následkem například častá nemocnost, žák se snaží vyhýbat situacím, které mu nepřinášejí úspěch a uspokojení.

V pedagogické praxi je největší pozornost věnována vnitřní a vnější motivaci. Každý člověk je v průběhu svého života motivován rozmanitými cíli, a proto je u žáků důležité podpořit rozvoj motivace jako vnitřní podmínky jejich učení. Vysoce motivovaný žák je aktivnější a více se snaží. Motivace zároveň probouzí a aktivuje schopnosti. Podnícení zájmu vede často k velmi rychlým pokrokům v učení a může přivést žáka k tomu, že samostatně přemýšlí a hledá způsob, jak zlepšit svůj výkon a nedostatky. Naopak nemotivovaný žák je ve škole buď úplně pasivní nebo nevěnuje svou pozornost výuce. Bez zájmu se učení nedaří a nepomáhá ani úsilí učitelů o lepší vysvětlení, porozumění či vytvoření lepší učební metody.

Motivace je nedílně spjata s celkovým stavem jedince v daném okamžiku, závisí na pozornosti, pracovní schopnosti, čilosti či únavě. Záleží též na vědomostech, dovednostech, návycích a postojích, které si žák přináší nebo nepřináší z předchozího učení, dále na metodách učení, které si osvojil, na úrovni a kvalitách jeho schopností, na jeho charakteru a dalších vlastnostech osobnosti. Tyto vlastnosti často rozhodují o zvládnutí či nezvládnutí překážek a obtíží, které jsou spojeny s učením, a tím působí na náladu, motivaci a výsledky učení.

Všechny výše uvedené vnitřní podmínky jsou závislé na velké počtu rozmanitých podmínek vnějších, např. na osobnostních kvalitách rodičů, učitelů a dalších osob, na jejich vztahu k žákovi, na emoční atmosféře v rodině, ve škole a ve skupině mladých lidí, na kvalitě škol, vyučovacích a výchovných metod, učebních pomůcek, na příležitosti ke vzdělání a k rozvoji osobnosti, na úrovni ekonomických, kulturních, politických a dalších podmínek v dané společnosti. [2 s. 50, 3 s.45]

## *1.2 Vnější motivace*

Ve vyučovací praxi se často používá vnější motivace. Ta však vyžaduje individuální přístup, neboť reakce žáků na podněty nejsou stejné. Rozdílnost reakcí ovlivňuje několik

faktorů. Prvním faktorem je sociální úspěšnost a neúspěšnost. U žáků sociálně úspěšných se projevuje uspokojení ze samotné činnosti. Takové žáky v jejich dalším učení motivuje např. upozornění na chyby. Naproti tomu žáci sociálně neúspěšní zvyšují svůj výkon po pochvale a kladném hodnocení. Dalším faktorem je naděje na úspěch a neúspěch. Řadou výzkumů bylo prokázáno, že žáci, kteří mají strach z neúspěchu, špatně prospívají. Oproti tomu u žáků s dobrým prospěchem převažuje jako motivační faktor naděje na úspěch. Nezanedbatelným motivačním faktorem je i potřeba lásky, která může jedince výrazně motivovat.

Prostřednictvím vnější motivace lze působit i na žáky, kteří necítí potřebu věnovat se učivu. Učitel může žákovi pohrozit špatnou známkou, poznámkou či předvoláním rodičů nebo možnou ztrátou důvěry učitele. Žák je pak veden snahou vyhnout se trestům a nepříjemnostem. Takováto motivace se nazývá negativní, protože je založena na určitém trestu. Opak je pozitivní motivace, kdy je žák za správné chování či výsledky odměňován pochvalou, dobrou známkou apod.

I přesto, že má vnější motivace mnoho nedostatků a rizik, učitel se bez ní ve vyučování neobejde. Nevýhodou převažující vnější motivace je, že upevňuje závislost učební činnosti žáka na vnějších činitelích a postupně ztrácí na účinnosti. Žáci tak přivykají jak trestům, tak pochvalám, které nelze neustále stupňovat. Zvláště u negativní motivace, založené na trestech, hrozbách a špatných známkách, je učitel po delší době žáky viděn jako zdroj jejich neustálých potíží. Dochází tak k narušení jejich vztahu nejen k učiteli, ale i ke škole a k učení. Další nevýhodou vnější motivace je, že nemůže zajistit dlouhodobé a usilovné snažení i přes déle trvající problémy.

Pouze vnější motivy však k formování osobnosti nestačí, protože bez potěšení ze samotné činnosti a spolupráce se těžko dosahuje dlouhodobých a trvalých výsledků. Důležitá je i vnitřní motivace a to především proto, aby byl žák vnitřně spřízněn s dosahovanými cíli a překážky, které je třeba překonat, považoval za výzvu. [3, s.45-46]

### 1.3 Vnitřní motivace

K přeměně vnější motivace na vnitřní dochází nejčastěji v průběhu učení. Žák se i nadále zajímá o tentýž předmět nebo téma, zvýšení jeho výkonnosti však již není podmíněno pochvalou či odměnou, ale je vyvoláváno vlastní zvědavostí a potřebou získávat nové poznatky, učit se nové dovednosti, osvojovat nové postupy, metody apod. Vnitřní motivy mají spojitost s dlouhodobými životními cíli žáka.

Cílem vnější motivace je, aby rozhodující zdroj učební aktivity přešel do osobnosti žáka samotného a rozvinul tak vnitřní motivaci. Cílem vnitřní motivace je větší iniciativa žáka v jeho učebním úsilí a menší vazba a závislost jeho výkonu na vnějších okolnostech a podnětech. Mezi vnitřní motivační zdroje žáka patří jeho potřeby a zaměřenost.

#### 1.3.1 Potřeby

Potřeby jsou hlavní součástí vnitřních motivačních zdrojů. Důraz je kladen převážně na potřeby poznávací, protože základní vzdělávací požadavky školy jsou ovlivněny hlavně potřebou žáka poznávat nové teorie, fakta či zákonitosti. Poznávací potřeba se projevuje jednak jako touha po informacích, jednak jako touha objevovat a řešit problémy. Úkolem učitele je vést žáky tak, aby sami našli v učivu zajímavost a důležitost. Kromě poznávacích potřeb se ve vnitřní motivaci projevují potřeby sociální, potřeba aktivity a potřeba dosahování výkonů. Sociální potřebou je např. potřeba být druhým sympatickým, potřeba zaujímat určité postavení v kolektivu, potřeba soutěžit s druhými a být lepší než ostatní, potřeba spolupracovat s druhými a nalézt u nich pomoc, potřeba projevit se, potřeba mít vlastní názor, potřeba mít vzor. Rozmanitými způsoby se projevuje i potřeba aktivity, je to např. potřeba pracovní činnosti, potřeba sportovní činnosti, hravé činnosti nebo zájmové činnosti. Třetí skupinou potřeb jsou potřeby dosahování výkonů, těmi je např. úsilí něco dokončit, udělat či zvládnout lépe než předtím, vydobýt si prostřednictvím svých výkonů uznání druhých nebo získat pocit spokojenosti se sebou samým. Učitel tuto potřebu podporuje tím, že umožňuje žákům dokázat jejich zlepšení a pokroky a učí vymezit si cíle, kterých jsou schopni dosáhnout a jejichž naplnění mohou sami kontrolovat.

Úkolem učitele je také sledovat a zajistit, aby byly potřeby uspokojovány rovnoměrně u všech žáků. Neuspokojování vnitřních potřeb může vést k frustracím, k vnitřní nespokojenosti žáka a k celkovému zhoršení vyučovacích podmínek. [3, s.47-50]

### 1.3.2 Zaměřenost

Vnitřní motivace je kromě potřeb velmi výrazně ovlivněna zájmy žáka, které označují uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na vybranou oblast poznávání a čínorodé seberealizace. Každý zájem integruje několik typů zaměřenosti a to zaměřenost poznávací, sociální, prakticko-prováděcí, hodnotovou a životně-stylovou.

Rozvíjení a prohlubování zájmové oblasti má velký význam pro vyhraňování osobnosti. Učitel proto musí brát v úvahu zájmovou zaměřenost žáků a zároveň dbát na to, aby na jedné straně přecházela učební činnost v zájmy a na druhé straně aby se zájmy uplatňovaly jako vnitřní podmínka učební aktivizace. Ne vždy však zájmy podporují učení, mohou od něj i odvádět pozornost. V takovém případě se učitel snaží vhodným způsobem kultivovat a usměrňovat zájmy žáků a propojit je s poznatky, které přináší škola.

K označení jednotlivých momentů ve složité motivační struktuře se kromě termínů potřeba a zaměřenost (podle jiných autorů též zájem a záliba) používají ještě další termíny, např.:

- Návyky jsou získané způsoby chování a reagování v určitých situacích, které se projevují tím, že člověk bezděčně a bez přemýšlení tímto způsobem reaguje, chová se.
- Emoce jsou citové procesy, stavy i déletrvající vlastnosti (citové vztahy k osobám, věcem, idejím).
- Odměna a trest, zpevnění, posilování.
- Postoje jsou specifické získané dispozice zahrnující jak poznání určitého objektu, tak jeho citové hodnocení i odpovídající impuls k jednání.
- Perspektivy, tj. cíle činnosti, které zahrnují cíle od dílčích a krátkodobých až po celoživotní, od individuální po společenské.
- Hodnoty jsou cíle nebo momenty, ke kterým se vztahují potřeby člověka. Různí lidé se liší odlišnou hierarchií hodnot.

Otázka motivace žáků při výuce je velmi složitá, protože žáci reagují na stejné podněty individuálně a tedy rozdílně. Základem vhodného působení na jednotlivé žáky je jejich poznání a správná interpretace jejich chování, postojů a reakcí. Názor na každého žáka se většinou vytváří již při prvním kontaktu učitele se žákem, proto by měl učitel věnovat pozornost řadě faktorů, které interpretaci žáka ovlivňují. Nebezpečí spočívá v tom, že žáci mají tendenci podlehnout učitelovým představám o jejich schopnostech, výkonech a výsledcích. Pokud učitel od žáků prvotně očekává dobré výsledky, tzv. pigmalion efekt, pak se dá takové prostředí označit za motivující. Snaží-li se naopak učitel hledat, odhalovat a upozorňovat převážně na nedostatky, tzv. golem efekt, vytváří tak prostředí pro žáka nepříjemné a demotivující. [2, s.70; 3, s.47-50]

## 2 Osobnost učitele

Učitel je základním prvkem vyučovacího procesu, neboť na jeho kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí průběh i výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu. Výzkum pedagogovy osobnosti, jeho sociální funkce, jeho morálního, odborného i pedagogického profilu i jeho charakterových rysů se proto dostává stále více do centra zájmu odborníků i širší veřejnosti. [4]

Dnešní učitel musí být silná osobnost a vysoce kvalifikovaný odborník v oblasti profesně pedagogické a předmětové. Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělávání mladé generace. Učitelství není jen poslání, ale především každodenní náročná a odborná práce v oblasti vzdělávání a výchovy. Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit pedagogické problémy, umět poradit žákům a jejich rodičům, jak zvládnout náročné výchovné situace, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i vůči žákům. Povolání učitele vyžaduje být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí. Stát se dobrým učitelem znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci. Někteří autoři však na druhou stranu poukazují na skutečnost, že s představou „ideálního učitele“ je spojena řada mýtů, přeceňujících možnosti učitele v působení na mladého člověka, a zjednodušených klasifikací. Stanovení příliš vysokých požadavků na učitele může být zdrojem frustrace pro učitele i pro společnost. [5]

Základním cílem a snahou učitele je efektivní a účinné vyučování. To lze charakterizovat jako přípravu a realizaci takových učebních činností, které úspěšně vedou k tomu, že u žáka nastává učitelem zamýšlený typ učení, např. získávání nových znalostí, dovedností, postojů a porozumění. Pro dosažení požadovaného výsledku musí učitel dokázat:

- získat a udržet žákovu pozornost,
- získat a udržet žákovu motivaci a úsilí učit se,
- učební činnost přizpůsobit tomu typu žákova učení, který chce učitel navodit.



Je více než zřejmé, že k dosažení výše uvedených činností musí být učitel vybaven určitou skupinou dovedností. Mezi klíčové dovednosti učitele odborníci řadí plánovací dovednosti, umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů apod., dovednosti realizační a řídicí, zajišťující účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině, dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě, dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací, diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků a v neposlední řadě autodiagnostické dovednosti, spočívající v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti. [7]

## *2.1 Kompetence učitele*

Pro efektivní vykonávání svého povolání, své profese by měl tedy učitel být kromě odbornosti vybaven i určitými kompetencemi, tedy souborem dovedností, předpokladů a dispozic. Pojem kompetence lze charakterizovat jako způsobilost, schopnost, dovednost, předpoklad či pravomoc.

### *2.1.1 Profesní kompetence*

Profesní kompetence vyjadřuje soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese. Tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesní dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu do profese a dále je rozvíjet. Profesní kompetence učitele se utváří v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenosti získané ve vyučovací praxi studentů učitelství a učitelskou praxí ve škole, vliv profesionálního prostředí (působení učitelského sboru školy), reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání), sebereflexi (prostřednictvím hospitací zkušených kolegů, žákovským hodnocením a sebehodnocením). Profesní kompetence učitele bývají charakterizovány ve třech komponentách: osobnostní, předmětová a profesně pedagogická.

*a) Osobnostní kompetenci* lze charakterizovat jako vysokou míru osobní zodpovědnosti za pokrok žáků a vzdělávací výsledky školy spolu s morálními kvalitami člověka, který

ovlivňuje osobnostní a hodnotový rozvoj žáka. V osobnostní kompetenci je zahrnuta také nezbytná pedagogická tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, schopnost iniciování změn. Zvláště významná je vysoká úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií a tolerancí. Rovněž všeobecný kulturní a politický rozhled a zájmy charakterizují osobnostní kvalitu učitele. Osobnostní kompetence není samozřejmostí, ale je rozvíjena vzděláváním, sebevzděláváním a profesním prostředím.

*b) Oborová neboli předmětová kompetence* vyjadřuje požadavek kvality a kvantity profesních znalostí v disciplínách vztahujících se k vyučovacím předmětům v rozsahu, který odpovídá stupni a druhu školy, pro něž je učitel připravován. Předmětová kompetence nemůže být zužována na pouhou znalost obsahu, ale zahrnuje ovládání metodologie poznávání a zkoumání v příslušných vědních oborech a schopnost transformace vědního poznání do vyučovacích předmětů. Znamená také dovednost integrace nových poznatků a postupů a vyžaduje interdisciplinární přístupy a myšlení jak v kontextu vzdělávání žáků, tak vlastního profesního rozvoje. Předmětová kompetence je nezbytnou podmínkou pro rozvoj profesně pedagogických kvalit učitele.

*c) Profesně pedagogická kompetence* se vztahuje k výchovné a vzdělávací práci učitele. Je to struktura, která zahrnuje systém znalostí teoretických a aplikovaných v oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie, předmětových didaktik a filozofie výchovy a etiky, pokud možno i školského managementu. To je jedna složka kompetence, druhou představují dovednosti praktického zvládnutí profesních úkonů učitele a přistupují k nim zkušenosti, jejichž reflexí učitel zdokonaluje svou práci a rozvíjí sebe sama. [10]

### *2.1.2 Kompetence z hlediska vyučování a výchovy*

Kompetence a dovednosti učitele lze dále rozdělit z hlediska vyučování a výchovy do pěti skupin, které se vzájemně prolínají, ovlivňují se a velmi úzce spolu souvisí. Jedná se o kompetence diagnostické, komunikativní, pedagogické, osobnostní a rozvíjející.

*a) Diagnostické kompetence* se uplatňují při efektivním vedení výuky a při komunikaci se žáky. Nejdůležitější náplní diagnostických kompetencí je schopnost učitele správně

analyzovat výkon žáka a jeho pojetí učiva. Učitel musí být schopen rozpoznat a rozlišit učební styly jednotlivých žáků a správně diagnostikovat klima ve třídě. Součástí diagnostických kompetencí je i zhodnocení příčin neúspěchu a nevhodného chování žáka.

Za samozřejmou podmínku efektivní výuky je považována znalost studijních výsledků jednotlivých žáků. Hodnocení má zásadní význam nejen pro učitele, ale i pro žáka. Hodnocení pomáhá žákovi ověřit si vhodnost a efektivnost své samostatné přípravy a zjistit úroveň svých vědomostí a znalostí. Hodnocení žákovy práce a výsledků učitelem má významný vliv na žákovu motivaci a sebevědomí.

*b) Komunikativní dovednosti* učitele jsou charakterizovány kontaktem a vzájemnou komunikací mezi učitelem a žáky, dále mezi učitelem a ostatními členy učitelského sboru, příp. zaměstnanci školy a mezi učitelem a rodiči žáků. Při efektivní výuce se od učitele vyžaduje, aby byl schopen s žáky komunikovat nejen z pozice nadřazené autority, ale i z pozice rovnocenného partnera. Důležitou součástí komunikativních kompetencí je i schopnost motivovat žáky k jednotlivým úkolům, podněcovat jejich aktivitu, tvořivost, samostatnost a iniciativu. Učitel by měl svým působením vyvolávat u žáků zájem o probírané téma, podněcovat je vhodně k učení a zároveň udržovat jejich pozornost.

*c) Pedagogické kompetence* zahrnují dovednosti analyzovat učivo, vhodně formulovat učební úlohy a organizovat činnosti žáků či adekvátně reagovat na výchovné situace. Mezi dílčí složky pedagogických kompetencí patří schopnost rozdělení a organizace učebních činností, jejich vhodné časové uspořádání, dovednost stanovení jasných pokynů a instrukcí a tvorba efektivních kontrolních mechanismů, které poskytují zpětnou vazbu. Optimální organizace učebních činností žáků a dalších dílčích složek je podmínkou úspěšné a efektivní výuky.

*d) Kompetence osobnostního charakteru* zahrnují psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, dovednosti a schopnosti empatického a asertivního chování, toleranci, osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení) a osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost, aj.).

e) Poslední skupinu tvoří *kompetence rozvíjející*, které představují schopnosti aktivního výzkumu, využívání vědeckého a technického pokroku, využívání informačních technologií, sebereflexe, sebezdokonalování, nepřetržité sebevzdělávání, projektování změn apod. [10]

Některé z potřebných kompetencí musí být učiteli vrozené, jiné si učitel osvojuje během studia, případně pozdější praxe. Zda jsou během přípravy budoucích učitelů zohledňovány a potřebně rozvíjeny všechny kompetence potřebné pro efektivní vykonávání pedagogické praxe, záleží na konkrétní škole, studijním oboru, obsahu předmětů apod. Pro dokreslení výše uvedené problematiky jsou v příloze 1 připojeny výsledky ankety provedené mezi studenty předposledního ročníku pedagogické fakulty nejmenované české univerzity. Tato anketa zjišťovala odpovědi na otázku: „Z čeho máte obavy před svým působením v roli učitele?“ Obavy budoucích pedagogů jsou zcela přirozené a pochopitelné. Pokud však pedagog disponuje potřebnou odborností a osobnostními vlastnostmi, předpoklady a kompetencemi, potom lze jistě říci, že spolu s postupující praxí a získanými zkušenostmi budou tyto obavy brzy potlačeny.

V pedagogickém procesu se kromě základních kompetencí uplatňuje i mnoho dalších rysů pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují průběh a výsledky tohoto procesu:

- Tvořivost, tj. schopnost neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince.
- Zásadový morální postoj, tj. pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu humanismu, demokratismu, vlastenectví, jeho kladný vztah k práci, ukázněnost a pevná vůle.
- Pedagogický optimismus, tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení, důvěra ve výchovu, důvěra v žákovy síly, která posiluje žákovu zdravou sebedůvěru, nadšení a optimistický přístup k práci.
- Pedagogický takt, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.
- Pedagogický klid, tj. schopnost pracovat soustředěně, nespěchat, trpělivě žákům vysvětlovat problematiku, dokud ji nepochopí.

- Pedagogické zaujetí, pedagogická angažovanost, které se odráží v citově kladném a aktivním přístupu učitele k látce i k vlastní práci.
- Hluboký vztah k žákům, láska k žákům, která se neprojevuje v patetických formách, ale v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou. Učitelův přístup žáci brzy rozpoznají a jeho odměřenost, chlad či lhostejnost se ihned odráží v kvalitě jejich práce a v jejich vztahu k učivu, ke škole, ke vzdělávání.
- Přísná spravedlivost, tj. požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupně jednotně a objektivně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a cizím vlivům, především intervencím.

Žáci vždy velmi pozorně a nekompromisně sledují a kritizují všechny pedagogovy projevy, jeho jednání i vystupování. [4]

## *2.2 Autorita učitele*

Předpokladem úspěšného a efektivního vyučování je autorita učitele. Autorita je však chápána ve dvojnásobném slova smyslu. V prvním z těchto významů je autorita pravomocí, legitimní mocí, vyplývající z formálního postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům – formálně pověřeným určitým rozhodováním, např. organizováním vyučování, hodnocením a klasifikováním žáků, odměňováním a trestáním apod. Ve druhém významu označuje autorita určitou kvalitu vztahu žáků k učiteli, spočívající v dobrovolném přijetí a uznání vedoucího postavení učitele. Jedná se o tzv. neformální autoritu, o kterou musí učitel usilovat, neustále ji udržovat a obnovovat v čase a vůči novým žákům.

Autorita se někdy zaměňuje s autoritativností neboli vynucenou autoritou. Autoritativní učitel neuplatňuje svůj vliv na žáky na základě jejich dobrovolného přijetí tohoto vlivu, ale pomocí prostředků, jako jsou časté rozkazy, tresty, potlačování svobodného projevu a iniciativy žáků. Průvodní charakteristikou vztahu mezi autoritativním učitelem a žáky je vzájemná nedůvěra.

Autorita bývá také někdy zaměňována s oblibou učitele u žáků. Je-li učitel u žáků oblíben, podporuje to jeho autoritu, samotná obliba však autoritu nezakládá. Učitel je u žáků oblíben především tehdy, uspokojuje-li jejich přání. Avšak tato obliba se rychle ztrácí, není-li tomu tak, např. při konfliktech. Je chybou, objevující se často u začínajících učitelů, chce-li učitel za každou cenu získat oblibu žáků, např. tím, že klade na žáky nízké požadavky nebo pomlouvá-li před žáky jiné učitele, kteří nejsou oblíbeni.

Autorita učitele je podmíněna jednak prostředím (celkovým klimatem školy a vztahy mezi pedagogy), jednak žáky (jejich motivací k učení, zájmem o dané předmět), ale především vlastnostmi a jednáním učitele. Mezi podmínky, které rozhodují o tom, zda a jak si učitel bude schopen u žáků budovat autoritu patří:

- odborná způsobilost učitele: je základní a nepostradatelnou podmínkou, bez níž učitel autoritu žáků nezíská. Během vysokoškolských studií by měl budoucí učitel získat dostatečně hluboké znalosti ve svém předmětu a potřebným nadhled. Učitelé celé řady předmětů si musí uvědomit, že jejich vědomosti zastarávají a že potřebují neustálé obnovování a doplňování svých znalostí tak, aby byli schopni uspokojivě reagovat na otázky žáků. Proto je pro učitele, který si chce udržet odbornou způsobilost a s ní i jistotu a sebevědomí, nezbytné stálé sebevzdělávání i účast na kvalitních kurzech, které jsou nabízeny pracovišti akreditovanými pro další vzdělávání učitelů.
- pedagogická způsobilost učitele: sem patří dovednosti, které dělají učitele učitelem. Celkový výsledek učitelovy práce závisí na tom, jak se učitel dokáže připravit na výuku, rozvrhnout učivo, organizovat vyučování, prezentovat a vysvětlit učební látku, vést žáky k jejímu osvojení, zaujmout je, udržet jejich pozornost, hodnotit žáky, řešit konflikty, jak se chová vůči žákům, jak se vyjadřuje, jak se žáky komunikuje verbálně i neverbálně atd.
- vztah učitele k žákům: žáci rychle poznají, jaký k nim má učitel vztah. Zda je to vztah kladný, zda má učitel o ně zájem, zda mu na nich záleží, či naopak, zda je k nim učitel lhostejný či dokonce negativně zaujatý.
- vztah učitele k vlastnímu předmětu: pozitivní vztah učitele k vlastnímu předmětu je podmínkou nejen pro to, aby učitel byl schopen vzbudit u žáků zájem a motivovat

je k učení, a tak jim umožnit, aby se učili efektivně, ale také předpokladem pro vznik vztahu neformální autority mezi učitelem a žáky.

- osobní vlastnosti učitele: mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti, které uvádějí žáci v souvislosti s autoritou učitele, patří spravedlivost, objektivnost, pravdomluvnost, čestnost, důslednost, otevřenost, transparentnost jednání, dodržování pravidel zavedených buď explicitně nebo zvykově v jeho interakci se žáky, čestnost, sebeovládání, klidné vystupování, určitá míra tolerance (přílišnou toleranci však žáci odsuzují) a přiměřená náročnost (žáci rovněž příliš neocení, má-li na ně učitel nízké nároky). Žáci odmítají učitele nervózní, nejisté, málo sebevědomé, bezradné, vznětlivé, protekcionářské, zbabělé ( před nadřízenými, před rodiči, před žáky) a ty, kteří se je snaží zastrašovat.
- všeobecné vzdělání učitele: učitel, zvláště na střední škole, působí na žáky nejen odborností ve svém předmětu, ale i tím, jaký má široký rozhled a jakým sebevzdělávacím a kulturním aktivitám se věnuje.
- veřejné působení učitele: neformální autoritu učitele může podpořit i jeho činnost ve veřejných funkcích a zájmových společnostech.
- vystupování, vzhled a způsob vyjadřování učitele ve škole i mimo ni.

Autorita učitele je nezbytným předpokladem jeho práce. Učitel by se měl snažit dosáhnout u svých žáků neformální autority, která vytváří nejpříznivější základ pro učení a rozvoj žáků. [11]

### *2.3 Typologie učitelů*

Pedagogická typologie je specifickou profesní kategorizací osobnosti, která ve vztahu k výkonu učitelské profese přihlíží k relevantním znakům učitele. Zpravidla nelze učitele jednoznačně a striktně zařadit jako reprezentanta jediného daného typu. Lze však poměrně dobře určit, k jakému typu učitele inklinuje, a z této skutečnosti i odvodit a předpokládat určité důsledky pro jeho pedagogické působení. Typologie učitele může sloužit k pochopení a analýze různých přístupů učitele k žákům a k procesu vyučování a výchovy.

### 2.3.1 Klasifikace Caselmannova

Klasifikace Ch. Caselmana vychází ze tří možných vztahů ve výuce: vztahu učitele k žákům, žáka k učiteli a zohledňuje i vztahovou dimenzi mezi žáky navzájem. Základními typy jsou logotrop (učitel orientovaný k vědě, učivu) a paidotrop (učitel orientovaný na žáka). Caselmannovo třídění s i předpokládanými pedagogickými důsledky v práci učitele podrobněji uvádí tabulka 1:

Tabulka 1: Caselmannova typologie učitele

Základní typy	Varianty základního typu		Zaměření	Pedagogické důsledky
Logotrop (věda)	Orientovaný	filosoficky	Světový názor	Výchovný vliv
		vědecky	Teoretické otázky	Vzdělávací výsledky
	Autoritativní		Direktivní řízení	Učitel je vědeckou autoritou
	Sociální		Samostatnost ve vyučovacím procesu	Učitel je organizátorem
Paidotrop (žák)	orientovaný	Individuálně psychologicky	Osobnost žáka - jednotlivce	Cílový vztah
		Obecně psychologicky	Problematika mládeže	Racionální prvky
	sociální		Volnost, relativní svoboda	Učitel je přítelem
	autoritativní		Organizace vyučovacích procesů	Učitel je představený, sociální autorita

Zdroj: Kratochvíl, M., Solfronk, J., Urbánek, P. : Základy didaktiky, Liberec, 2002

### 2.3.2 Klasifikace Döringova

Klasifikace W.O.Döringa rozlišuje šest typů učitelů podle jejich životních postojů.

1. učitel náboženský (ideový) – takového učitele charakterizuje pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj krok posuzovat z hlediska smyslu života. Žáka chce vychovávat podle vlastních představ, vlastního chápání života.
2. učitel estetický je charakterizován převahou iracionálního (fantazie a citu) nad racionálním v konání, schopností se vcítovat a téměř pudovou potřebou formovat žákovu osobnost a to ne kvůli žákovi samotnému, ale z vlastní rozkoše tvořit, formovat. Rozlišuje se typ aktivně tvořivý, který utváří žáky jako umělecká díla, a typ pasivně receptivní, který má větší ohled na žáka, chce se účastnit jeho duševního života.
3. sociálního učitele charakterizuje to, že své sympatie neomezuje jen na jednotlivce nebo skupiny, ale zaměřuje se na všechny žáky třídy. Je trpělivý až k sebezapření. Jeho základním úsilím je vychovávat společensky prospěšné lidi.



4. teoretický typ učitele se vyznačuje větším zájmem o teoretické poznání a o vyučovací předmět než o samotného žáka. Vzdělání chápe intelektualisticky, a proto smysl své práce vidí ve vštěpování poznatků a rozvíjení poznání.
5. ekonomického charakterizuje úsilí s minimálním vynaložením sil dosáhnout u žáků maximální výsledky. Je často vynikajícím metodikem. Rád vede žáky k samostatné práci. Vzdělání chápe jako osvojení praktických a užitečných vědomostí.
6. mocenský, politický učitel má tendence prosazovat vlastní osobu. Řídí se úsilím uplatnit se, vyniknout, prosadit své názory, postoje atd. S rozkoší prožívá vědomí vlastní převahy. [13]

### 2.3.3 Klasifikace Lukova

Lukova typologie učitele vychází ze dvou kritérií: jestli učitel reaguje na podněty reflexivně (uvažuje) nebo naivně (bezprostředně, bez uvažování) a jestli vnější podněty ve své psychice zpracovává a přetváří – produktivní typ nebo nezpracovává, ale reprodukuje – reprodukcí typ. Vzájemnou kombinací těchto dvou kritérií vyplynou čtyři typy učitelů:

1. Naivně reproduktivní typ, který na nové pedagogické situace reaguje spíš instinktivně správně. Žákům pouze zprostředkovává vědomosti a sám od nich vyžaduje přesnou interpretaci. Nevede žáky k tvořivé samostatné práci.
2. Naivně produktivní typ se vyznačuje tvořivým zpracováním učební látky i pedagogických poznatků. Příznačná je pro něho jistota pedagogického rozhodování, pedagogická duchapřítomnost.
3. Reflexivně reproduktivní typ je nejistý, rozkolísaný a nesamostatný. O všem dlouho přemýšlí, ale své vědomosti neumí tvořivě a správně využít.
4. Reflexivně reproduktivní typ se těžko přibližuje žákovi. Chybí mu citový zápal a oduševnění. [13]

### 2.3.4 Klasifikace Wohnwinkelova

E. Wohnwinkel určil typ učitele věcného a učitele osobního. Učitel striktně věcný je puntičkářský, drží se přesně své osnovy, vypráví vždy stejné vtipy a příběhy, jeho mysl je totožná s jeho pamětí. Nerozvíjí ani myšlení, ani samostatnost žáků. Oduševněle věcný učitel staví na logickém myšlení, atomizuje učivo, nutí žáky podřídit se logice látky, více

se věnuje žákům, kterým jeho styl vyhovuje. Naivně osobní učitel rozhoduje srdcem. Má nestálý výkon, občas se mýlí, ale upřímně se omyly snaží napravovat. Umí pracovat se skupinou. Uvědoměle osobní učitel stojí nad učební látkou, respektuje zákonitosti příslušné vědy a rozsah látky volí tak, aby co nejvíce rozvíjel osobnost žáka. Je vyučováním osobně zaujat. [13]

### *2.3.5 Klasifikace Zaborowského*

Jako poslední příklad typologie učitele je uvedeno třídění Zaborowského. Ten rozlišuje přísně autokratického učitele, jehož vztah k žákům je charakterizován ustavičnou kontrolou žáků, nedůvěrou v jejich samostatnost. Podvědomě autokratický učitel, který si svoji autokratičnost často uvědomuje, má na rozdíl od přísně autokratického zájem o děti, ale omezuje jejich iniciativu a má pocit, že iniciátorem aktivity žáků má být učitel. Liberální učitel nedůvěřuje dětem, má pocit, že nejsou schopny něco samostatně vymyslet a organizovat, ale sám je nerozhodný, nemá jasně promyšlené cíle své činnosti, očekává, že se věci vyřeší samy od sebe. Jeho produktivita i kvalita jsou na nízké úrovni. Jedná neformálně až familiárně, neuděluje ani odměny ani tresty, žáci mnohdy neví, co se od nich očekává a jak mají pracovat. Demokratický učitel spolupracuje a spolurozhoduje se žakovským kolektivem, zajímá se o jednotlivce, aniž ztrácí ze zřetele třídu. Snaží se být objektivní a povzbuzováním vede žáky ke spolupráci. Plán práce promýšlí dlouho dopředu a řeší ho s žáky, je přístupný k námitkám, připomínkám i kritice. Tento učitel odměňuje objektivně a často, pokud udělí trest, tak ho spojí s radou nebo ponaučením. Zaborowského typologie je významná především z hlediska utváření pravidel vzájemného chování a fungování mezi učitelem a žáky. Autokratický učitel vytváří pravidla sám, demokratický spolu se žáky a liberální pravidla nestanovuje vůbec. [13]

## *2.4 Úspěšný učitel*

Zkoumání osobnosti učitele znamená zkoumání celého spektra osobních vlastností, které mohou mít vliv na to, jak se učitele vyrovnávají s úkoly své profese. Soudobé výzkumy osobnosti učitele upozorňují na závislost úspěšnosti učitele na stupni a míře sociability, typu vzdělání, dobrých vztazích a postavení v učitelském sboru, kvalitní interakci a komunikaci se žáky, míře jeho odborných znalostí, přiměřené míře hodnocení žáků,

zejména kvalifikace. Z ostatních vlastností jsou vyzdvihovány zejména láska k dětem, objektivita a spravedlnost, zaujetí pro vlastní předmět, organizační a řídicí schopnosti, celkově pozitivní vnímání (optimismus, smysl pro humor). Naopak nebyla prokázána závislost úspěšnosti učitele na jeho věku, pohlaví, délce praxe a zdravotním stavu. [9]

Nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti byl proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto kvalit ztlačí s věkem vyučovaných dětí. Z výzkumů realizovaných o deset let později vyplývá, že další velmi důležitou vlastností učitele je rozumně nekritizující přístup k výkonům žáků. Učitelem často kritizované děti, zvláště mají-li sklon ke sníženému sebevědomí, ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti a následkem toho mají sklon podávat výkony pod svou vlastní úroveň. Výzkumy dále ukazují, že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky. Poslední uvedená vlastnost ovšem neznamená, že si ke svým žákům vytvářejí citový vztah. Učitelé, kteří si ve vztahu s dětmi kompenzují citovou deprivaci ve svém osobním životě, si vůči sobě i vůči těmto dětem počínají nepoctivě. Pro takového učitele bývá obtížné jednat vždy s profesionální objektivitou, zatímco jeho žáci mohou mít pocit, že jsou na ně kladeny požadavky, kterými jsou mateni a uváděni do rozpaků. Učitel by jistě měl mít rád děti a práci s nimi, avšak nesmí opomíjet profesionální odstup a cit odpovědnosti. [12]

#### *2.4.1 Citová stabilita učitele*

Citová stabilita učitele znamená, že učitel by sám měl být citově zralý. Tato vlastnost znamená, že se učitel nenechá vtáhnout do malicherných sporů a hašteření s dětmi, že se nenechá vyvést z míry chováním dětí dokonce ani tehdy, když se zdá, že už je k tomu opravdu dostatečný důvod. Děti dokáží být ve svém chování k učitelům velmi bezohledné a to zvláště k učitelům nezkušeným nebo k těm, o nichž je známo, že si nedovedou udržet pořádek. Pokud dá učitel najevo, že je vyveden z míry, jen tím věc zhoršuje – děti se pak do něj střejí s úděsnou škodolibostí. Citová stabilita tohoto druhu souvisí s tím, co se v psychologii nazývá „síla ego“. Síla ego je spojení realisticky vysoké úrovně sebevědomí

a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje potýkat se s problémy klidně a objektivně. Síla ego dále umožňuje učitelům povznést se nad neúspěchy a zklamání, které jsou spolu s dobrými výsledky a úspěchy nevyhnutelnou součástí života ve škole. Dovoluje jim neúspěchy analyzovat a poučit se z nich, aniž by se za ně trestali pocitů viny a nedostatečnosti, a dovoluje jim těšit se z úspěchů, aniž by ztratili cit pro pravou míru. Z výsledků mnoha výzkumů vyplývá, že nelze prokázat, že by úspěšná učitelská činnost korelovala s průkazně vyšší mírou extroverze nebo introverze. Prostá úvaha by vedla k tomu, že krajní introverti nebudou ve školní třídě úspěšní, neboť pro ně nebudou přijatelné společenské nároky kladené na učitele. Lze však pochybovat o tom, že by takové lidi vyučování ve škole vůbec lákalo. [12]

#### *2.4.2 Postoje učitele*

Úspěšný učitel by měl mít tzv. žádoucí profesionální postoj. Žádoucí profesionální postoj v sobě zahrnuje kladný postoj k zodpovědnosti a k náročné práci a přijetí role, která přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a překračuje časový úsek povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že učitel má kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti. Jedna z nejvíce používaných stupnic, která má zjišťovat důležité stránky učitelských postojů, hodnotí učitele vzhledem ke třem dimenzím: orientaci na dítě, radikalismu a citovosti. Výzkumy s touto stupnicí ukázaly, že u studentů pedagogiky se během let jejich přípravy projevovала tendence ke zvyšování skóre ve všech třech dimenzích, ovšem poté, co mladí učitelé nastoupili na své první místo, se skóre opět snížily. Realita pracovního života vede tedy učitele k tomu, že se stávají méně soustředěnými na dítě, konzervativnějšími a realističtějšími. Učitelé totiž ve své praxi pracují v podmínkách rozhodně ne ideálních a musí hledat nějaký druh kompromisu s vlastními ideály. Často se potkávají s nevyhovujícím prostředím a vybavením, s nadměrně velkými třídami, s přetíženými osnovami a s dětmi, které vyžadují pomoc specialistů. Pracují s kolegy, jejichž smýšlení a metody se od jejich vlastních velice liší.

Důležitou vlastností úspěšného učitele je schopnost dělat kompromisy. Pomocí longitudinálních studií učitelů během prvních dvou desetiletí jejich povolání bylo zjištěno, že ti, kteří vykazují největší uspokojení ze své profesní dráhy a u nichž se zdá, že v ní dosahují největšího pokroku, dokážou klást školu před své osobní zájmy a potlačit

drobnější rozpory s kolegy ve prospěch toho, aby ve škole zavládla jednota a soudržnost v nárocích a ve způsobech jednání, což umožní dětem, aby prožívaly pocit bezpečí a jistoty. Naopak neúspěšní učitelé mívají sklon více se zaměřovat na sebe a být dominantnější, podezíravější a agresivnější, což jsou vlastnosti, které korelují s neschopností učinit jakýkoliv kompromis. [12]

## 2.5 Syndrom vyhoření

Na první pohled by se mohlo zdát, že učitel, vybavený fondem vhodných pedagogických vlastností, se po překonání počátečních problémů spojených s nedostatkem praxe a praktických zkušeností stává profesionálem, který je schopen dobře a efektivně odvádět svou práci a kterého v jeho učitelském rozvoji už nemůže nic ohrozit. Opak je však pravdou. Mnozí učitelé, a jsou mezi nimi často ti kdysi nejvíce motivovaní a zapálení pro práci se žáky, bývají zlomeni po léta trvajícím stresem a zátěží svého povolání a dochází u nich k tzv. syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření je duševní stav, který se objevuje především u lidí pracujících s jinými lidmi – tedy i u učitelů. Jedná se o stav komplexního vyčerpání, únavy duševní, emocionální, fyzické i sociální, který je doprovázený ztrátou ideálů, zájmů o práci, žáky a školu, ztrátou chuti zdokonalovat se a pracovat na sobě. Podíl učitelů postižených vysokým stupněm vyhoření se pohybuje mezi 15-20%. Nejvíce postiženi jsou učitelé ze škol s vysokým počtem problémových žáků a učitelé služebně a věkově nejstarší.

Syndrom vyhoření je komplexní a postihuje všechny roviny učitelské osobnosti. Projevuje se v kognitivní, emocionální, tělesné i sociální oblasti. Jedná se především o tyto projevy: učitel má negativní obraz o svých schopnostech, má negativní postoj k žákům a rodičům, negativně hodnotí působení školy, ztrácí zájem o profesionální, odborná témata, uniká do fantazie, ke svým koníčkům, má obtíže při koncentraci, těžko soustřeďuje pozornost, pociťuje sklíčenost, smutek, depresi, má pocity bezmocnosti a bezvýznamnosti, objevuje se u něho sebelítost, podrážděnost, nervozita, má pocit nedostatku uznání, snáze se unaví, má zvýšenou náchylnost k chorobám, projevují se u něj vegetativní obtíže (v srdeční činnosti, dýchání, zažívání), má zvýšený krevní tlak, časté bolesti hlavy, pociťuje svalové napětí, má poruchy spánku. Učitel postižený syndromem vyhoření se nedostatečně

připravuje na vyučování, snižuje se jeho výchovná angažovanost, ztrácí snahu pomáhat problémovým žákům, omezuje kontakty se žáky, s rodiči i s kolegy, dostává se do konfliktů v soukromé oblasti.

Syndrom vyhoření se zpravidla neobjevuje náhle po jednotlivém traumatizujícím zážitku, ale dostavuje se velmi pozvolna jako postupné psychické vyčerpání. V procesu profesionálního vývoje vedoucího k vyhoření, který trvá většinou mnoho let, lze vysledovat několik fází:

1. Nadšení – učitel má vysoké ideály, velmi se angažuje pro školu a žáky, chodí s chutí do školy, těší se na realizaci svých myšlenek a představ, věří sobě i žákům
2. Stagnace – představy a ideály se nedají uskutečnit, mění se jejich zaměření, aktivit učitele ubývá, zmenšuje se jeho náročnost k sobě i k žákům, požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat
3. Frustrace – učitel vnímá žáky, školu i rodiče negativně, je zklamaný, reaguje podrážděně, kázeňské přestupky častěji řeší donucovacími prostředky
4. Apatie – mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství, učitel dělá jen to nejnnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoliv aktivitám, neprojevuje žádnou iniciativu, pracuje řemeslně, je ze školy znechucený
5. Syndrom vyhoření – je dosažením stavu úplného vyčerpání, znechucení, odporu k žákům, ke škole, k práci.

Vrátíme-li se k základním požadavkům na „dobrého“ učitele, potom je zřejmé, že už druhá či třetí fáze výše uvedeného procesu profesionálního vývoje má na úspěch učitele destruktivní účinek.

Syndrom vyhoření je způsobován řadou vnitřních a vnějších příčin. Mezi vnější příčiny patří už samotná povaha pedagogické práce, při níž je učitel vždy znovu a znovu konfrontován s novou generací žáků, jejichž výchova a vzdělávání pro něj představuje neustálou výzvu. Této skutečnosti se učitel nemůže vyhnout, patří mezi zásadní charakteristiky jeho povolání. Sama o sobě tato povaha pedagogické práce neústí nutně do

stavu vyčerpání, pro mnohé učitele je dokonce zdrojem jejich trvajících uspokojení z práce a pocitu seberealizace.

Na vzniku syndromu vyhoření se spolupodílejí další vnější okolnosti, které se mohou v okolí učitele vyskytnout. Patří mezi ně především kritičtí a proti škole naladěni rodiče a rovněž napětí a konflikty v učitelském sboru. Spolupříčinou vzniku syndromu vyhoření může být nedostatečné společenské či finanční ocenění učitelů a to v kontrastu se stoupajícími společenskými požadavky kladenými na školu, v nichž navíc škola sama o sobě nemůže být příliš úspěšná (boj proti drogové závislosti, ochrana životního prostředí, zdravotní výchova, občanská výchova).

Mezi vnitřními příčinami, tj. ležícími přímo v samotném učiteli, v jeho osobnosti, jsou významné především nedostatek tvořivosti, pesimismus, negativní postoje k životu a jeho různým stránkám, sklon k pasivitě, k rezignaci v situacích konfliktu, k pocitu bezmoci. Úskalí vnitřních příčin syndromu vyhoření tkví v tom, že se mohou projevat pozvolna, postupně a nečekaně. Záleží na tom, čemu je učitel nakloněn připisovat příčiny svých neúspěchů: zda je vidí spíše v sobě či ve svém okolí a zda se domnívá, že s nimi není možné nic dělat nebo že je lze změnit. [15]

### *3 Pedagogický výzkumu*

Proces efektivního pedagogického výzkumu zahrnuje pět kroků. Odvíjí se od přesného vymezení problému a cílů výzkumu, které zahrnuje postupy, přístupy a metody k získání potřebných informací. Dalším krokem je sestavení plánu výzkumu, které spočívá v návrhu a předběžném vypracování postupu vlastního výzkumu. Předposlední fází je shromáždění potřebných informací, které jsou posléze statisticky zpracovány. Závěrečnou etapou výzkumného projektu je interpretace získaných výsledků a určení závěrů z provedeného výzkumu.

#### *3.1 Etapy pedagogického výzkumu*

Každý konkrétní výzkum se vyznačuje určitými zvláštnostmi, které vyplývají z jedinečné povahy řešených problémů. V průběhu každého výzkumu můžeme rozlišit dvě hlavní etapy: etapu přípravy výzkumu a etapu jeho realizace s následným zpracováním a analýzou zjištěných údajů.

Jednotlivé etapy výzkumu:

##### *3.1.1 Definování problému výzkumu*

V tomto počátečním stádiu výzkumu je velmi důležité přesně specifikovat a definovat problém, který je předmětem výzkumu, precizně vymežit důvody, proč je výzkum prováděn, a určit základní proměnné, se kterými bude výzkum pracovat.

##### *3.1.2 Stanovení cíle výzkumu*

Cíle výzkumu, které musí být přesně vymezeny, slouží ke specifikaci informací, jež mají být prostřednictvím výzkumu získány. Cíle bývají vyjádřeny formou hypotézy, příp. soustavou hypotéz.

##### *3.1.3 Přehled existujících informací*

V této fázi je snahou získat co nejvíce existujících informací týkajících se řešeného problému. Cílem je blíže se seznámit s danou problematikou a ujasnit problém.



#### *3.1.4 Zhodnocení přínosu výzkumu*

Ekonomické zhodnocení je neoddelitelnou součástí každého projektu. Ještě před zahájením výzkumu je nutné porovnat přínos výsledků výzkumu s náklady, které s sebou jeho realizace přinese.

#### *3.1.5 Návrh výzkumu*

Návrh výzkumu představuje návod na provedení vlastního výzkumu. Spočívá v určení metod výběru respondentů, velikosti vzorku, volba vhodného způsobu sběru dat a ve stanovení možnosti oslovení respondentů. Návrh výzkum zahrnuje také přípravu výzkumu a jeho zajištění po stránce personální, finanční a technické.

#### *3.1.6 Výběr vzorku respondentů*

V ideálním případě by výzkum zahrnoval všechny potenciální respondenty, kteří mají nějakou souvislost se zkoumanou problematikou. Takový výzkum se nazývá census a provádí se ve velmi výjimečných, specifických případech, např. sčítání lidu. Tento výzkum je drahý, pomalý, náročný na přípravu i realizaci, a proto se provádí reprezentativní výběr respondentů z populace, která je předmětem výzkumu. Proces výběru respondentů za účelem získání primárních dat označujeme jako výběrové řízení neboli vzorkování.

#### *3.1.7 Metody sběru primárních dat*

Součástí návrhu výzkumu je volba vhodné metody sběru primárních dat tak, aby výzkumem byly získány relevantní, přesné, aktuální, úplné a nezkreslené informace.

Základní metody pro sběr primárních dat jsou: pozorování  
experiment  
dotazování.

Získávání primárních dat dotazováním je nejčastěji používaná metoda sběru primárních, převážně deskriptivních dat, která je realizována přímou nebo nepřímou komunikací s respondentem. Nejběžnějším prostředkem pro získání dat touto metodou je dotazník.

#### *3.1.8 Tvorba dotazníku*

Dotazník je soubor otázek, uspořádaných v logickém sledu za účelem získání potřebných informací od respondenta. Dotazník je prostředkem pro doručení otázek

respondentům a zpětné shromáždění jejich odpovědí. Úlohou dotazníku je minimalizovat možnost získání nepřesných, zkreslených nebo nepravdivých odpovědí, a naopak získat data relevantní a porovnatelná. Výše uvedených požadavků lze dosáhnout vhodnou strukturou dotazníku, formulací otázek a jejich řazením.

### *Informace získané dotazníkem*

Informace získané dotazníkem členíme na:

- Identifikační data – jsou to data obsahující jméno a bydliště respondenta, datum, čas a místo dotazování apod. Tyto otázky se uvádějí na konci dotazníku a slouží ke zpětné kontrole či doplňování údajů.
- Klasifikační data – jsou data charakterizující respondenta. Tyto informace slouží jako základ analýzy a klasifikace respondentů. Pomáhají při kontrole reprezentativnosti vzorku.
- Data o subjektu – jsou informace týkající se předmětu a cíle výzkumu a tvoří hlavní část dotazníku. Patří sem tzv. fakta (hard data), která poskytují přesné a jednoznačné informace o dané skutečnosti, a tzv. soft data, která se týkají názorů, postojů, motivů, chování apod.

### *Návrh dotazníku*

Při sestavování dotazníku musí být zohledněna metoda získávání primárních dat, pro kterou bude použit, tzn. jestli bude dotazování prováděno osobně, telefonicky nebo poštou. Dotazníky se v uvedených případech liší počtem a typem otázek, způsobem jejich tvorby, jejich pořadím a sousledností a prezentací dotazníku.

Dotazník by měl být sestaven tak, aby plně vyhovoval potřebám a cílům výzkumu a přinesl hodnotně informace. Všechny otázky v dotazníku musí být opodstatnělé a přínosné vzhledem k účelu výzkumu. Kvalita získaných dat závisí na návrhu dotazníku a obsahu jednotlivých otázek.

Dotazník nesmí obsahovat složité otázky, na které nelze odpovědět jednoznačně. Otázky náročné na vědomosti nebo paměť respondentů vyvolávají pocit zkoušení a respondenty odrazují. Není vhodné používat otázky se silným citovým zabarvením.

Z dotazníku je třeba vyloučit otázky, které jsou příliš dlouhé, které jsou sugestivní, zavádějící nebo nepřijemné. Důležité je řazení otázek, nedoporučuje se začínat dotazník osobními a důvěrnými otázkami. V dotazníku by měla být používána slovní a slovní obraty, které mají stejný význam pro všechny respondenty. V neposlední řadě je nutné dodržovat souslednost a logickou návaznost otázek, což usnadňuje jejich zodpovězení.

### *Testování dotazníku*

Pro zjištění kvality dotazníku a jeho kontroly se používá tzv. testování dotazníku. Testování spočívá v oslovení několika potenciálních respondentů, od nichž se po vyplnění dotazníku zjišťují názory a pocity, příp. nejasnosti vznikající při zodpovídání otázek dotazníku. Znalost těchto informací umožňuje identifikovat a odstranit chyby, nedostatky a těžkosti, které by se mohly v průběhu získávání dat projevit.

### *Typy a tvoření otázek*

Při sestavování dotazníku lze použít následující typy otázek:

- Uzavřené otázky – tyto otázky předpokládají pouze dvě odpovědi – ano x ne. V některých případech je nabídnuta varianta nevím.
- Otevřené otázky – ponechávají volnou formulaci odpovědi. Na otevřené otázky lze očekávat velmi rozmanité odpovědi, což znesnadňuje vyhodnocování.
- Otázky vícenásobného výběru – předpokládají omezený počet odpovědí, mezi kterými respondent vybírá. Tyto otázky jsou náročné na přípravu, protože rozsah nabízených odpovědí musí být úplný. Pro úplnost výčtu se jako poslední možná odpověď nabízí „Jiné (prosím doplňte)“
- Stupnice, poměrové škály – slouží k zjištění postojů, pocitů, chování a motivů respondentů. Mezi nejvýznamnější a nejpoužívanější patří tzv. Sémantický diferenciál, kdy respondent označuje směr a intenzitu svého hodnocení na stupnici, která je ohraničena dvěma póly s opačným významem charakteristik sledované proměnné. Dalším typem je tzv. Likertova stupnice, která slouží k určení míry souhlasu či nesouhlasu respondenta s uvedeným výrokiem. Dalšími metodami je např. tzv. stupnice přikládání významu, kdy

respondent hodnotí svou intenzitu vztahu k určité skutečnosti, nebo tzv. známkovací stupnice, která umožňuje dotazovanému ohodnotit danou skutečnost na klasifikační stupnici.

### 3.1.9 Vyhodnocování získaných dat

Vyhodnocování a interpretaci získaných dat by měla být věnována stejně velká pozornost jako předcházejícím fázím marketingového výzkumu. Samotné údaje získané z dotazníku nebo z rozhovoru mají malou vypovídací schopnost, nepřináší řešení daného problému a je proto nutné provést jejich analýzu a vyhodnocení.

Metody vyhodnocování:

- Vyhodnocování jedné proměnné

K tomuto účelu se používají zejména metody popisné statistiky, jejichž úkolem je vytvořit obraz o poloze a variabilitě dat v základním souboru. Patří sem průměry, četnosti, rozptyly, směrodatné odchylky.

- Vyhodnocování dvou proměnných

V tomto případě se jedná o zjišťování, v jakém vztahu jsou dvě zvolené proměnné, do jaké míry se navzájem ovlivňují. Využívají se zde testy spolehlivosti a testování statistických hypotéz, korelační a regresní analýzy.

- Vyhodnocování několika proměnných

Při tomto způsobu vyhodnocování dat jde o zkoumání vztahu a vzájemného působení několika proměnných. K tomu se používají složitější statistické metody, např. metody mnohonásobné regrese, faktorové, shlukové analýzy a analýzy časových řad.

Volba metody vyhodnocování závisí na požadavcích a potřebách výzkumu.

### 3.1.10 Závěrečná zpráva

Posledním stádiem výzkumu je závěrečná zpráva a prezentace výsledků výzkumu. Tato zpráva může mít několik forem v závislosti na charakteru výzkumu a požadavcích zadavatele výzkumu. Závěrečná zpráva může být zpracována v podobě stručného

komentáře k tabulkám, grafům a výsledným číselným údajům výzkumu nebo ve formě komplexní zprávy podávající úplné, vyčerpávající informace.

Zpráva je prostředkem komunikace, nástrojem sdělení výsledků výzkumu jejich konečnému uživateli. Měla by být proto zpracována jasně a srozumitelně tak, aby nedošlo ke zkreslení informací nebo ke špatné interpretaci výsledků a závěrů výzkumu. Jednotlivé pojmy a použité termíny musí být přesně vymezeny a definovány. Důležitá je obsahová a formální podoba zprávy, její uspořádání, úprava, styl psaní a samotná prezentace. Závěrečnou zprávu tvoří úvod, hlavní část a přílohy. Zpracování zprávy by mělo být objektivní, věcné, týkající se faktů a konkrétních údajů. [8]

### *3.2 Výzkumný problém*

Odborná literatura uvádí tři typy výzkumného problému: deskriptivní, relační a kauzální.

#### *3.2.1 Deskriptivní problém*

Deskriptivní neboli popisný výzkumné problémy hledají odpověď na otázky „jaké je...“, tzn. zjišťují nebo popisují situaci či výskyt určitého jevu. Jako výzkumná metoda se používá pozorování, dotazník nebo rozhovor. Deskriptivní problém může být i diagnosticko-vyhodnocovací, kdy je jeho účelem získání informací pro zlepšení pedagogické praxe.

Př.: Jak vypadá příprava žáka na vyučování? Jakých učebních výsledků dosáhli žáci alternativních škol?

#### *3.2.2 Relační výzkumný problém*

Relační výzkumné problémy zjišťují vztah mezi určitými jevy a činiteli. Získané údaje se vyhodnocují s použitím statistických metod, např. pomocí korelačního koeficientu. I přesto, že lze zjistit závislost mezi dvěma jevy, případně i sílu této závislosti, nelze vypořádat, který jev je příčinou a který jejím důsledkem.

Př.: Existuje nějaká závislost mezi výsledky přijímacích zkoušek a úspěšností při studiu na střední škole?

### *3.2.3 Kauzální výzkumný problém*

Kauzální výzkumné problémy hledají příčinné vztahy mezi dvěma jevy. Dokáží určit, který jev je příčinou a který jeho důsledkem. Nejčastěji se využívají experimentální metody srovnání dvou a více skupin, které se liší jedním z jevů.

Př.: Je nedirektivní výchovný styl efektivnější pro vytvoření pozitivních postojů žáků k učiteli než direktivní? [8]

## 4 Realizace pedagogického výzkumu

Pedagogický výzkum, zaměřený na osobnostní charakteristiky učitele a na jejich vliv na motivaci žáků a studentů ve vyučovacím procesu, byl realizován mezi studenty středních škol.

### 4.1 Realizace pedagogického výzkumu

Konkrétně byla o spolupráci požádána Střední průmyslová škola sklářská v Novém Boru (dále v textu jen SPŠS) a Gymnázium v České Lípě. Dotazování byli studenti prvních a posledních ročníků obou jmenovaných škol. Cílem bylo získat odpovědi od 25 studentů z každé školy, celkem tedy od 50 respondentů. Celkový počet vyplněných dotazníků však závisel na aktuálním počtu přítomných žáků v den realizace výzkumu. I přesto, že nebyla dosažena hranice 50 odpovědí, výzkum přinesl požadované informace a odpovědi. Výzkum byl realizován v průběhu listopadu a celkový počet vyplněných vrácených dotazníků je 48.

Cílem výzkumu bylo najít odpověď na otázku, zda mohou osobnostní charakteristiky učitele ovlivnit motivaci studentů ve výuce a to z pohledu samotných studentů. Při návrhu výzkumu byl základní výzkumný problém rozčleněn na deskriptivní výzkumný problém, jaké osobnostní charakteristiky učitele a do jaké míry ovlivňují motivaci žáků ve vyučování, a na relační výzkumný problém, zda jsou požadavky na osobnost učitele ovlivněny věkem dotazovaných žáků nebo typem školy a do jaké míry. Při přípravě výzkumu byly stanoveny následující hypotézy a předpoklady:

1. Motivace žáků je ovlivněna osobností učitele.
2. Věk žáka ovlivňuje jeho požadavky na osobnost učitele.
3. Typ střední školy ovlivňuje požadavky žáků na osobnostní charakteristiky učitele.

Jako nejvhodnější metoda výzkumu bylo zvoleno písemné dotazování pomocí dotazníků.

Při tvorbě dotazníku muselo být zohledněno několik aspektů:

1. Typologie otázek – z důvodů minimalizace času potřebného k vyplnění dotazníku, eliminace nepochopení či špatné interpretace otázek a z důvodů snadného vyhodnocování převažují v dotazníku otázky využívající stupnici přiřkládaného významu a otázky vícenásobného výběru doplněné pro úplnost výčtu variantou „Jiné, prosím doplňte“. Otázky zaměřené na získání identifikačních a klasifikačních jsou otevřené. V dotazníku je několik otázek uzavřených.
2. Počet otázek je omezený s ohledem na co nejmenší narušování časového harmonogramu výuky a na omezení obtěžování učitelů i žáků na nebytné minimum.
3. Formulace otázek – vzhledem k věku a vzdělání respondentů a ke zvolené metodě sběru dat písemným dotazováním byl kladen důraz na jasnou, přesnou, jednoznačnou a srozumitelnou formulaci otázek. Přítomnost tazatele při vyplňování dotazníků mohla doplnit případné nedostatky ve formulaci otázky. Všechny otázky byly formulovány konkrétně, aby všechny odpovědi byly pro výzkum přínosné.

#### *Identifikační otázky*

V úvodu dotazníku jsou použity identifikační otázky, které slouží k bližší specifikaci a rozdělení respondentů. Studenti jsou dotazováni na:

- typ střední školy, kterou navštěvují,
- ročník,
- věk,
- pohlaví.

Tyto informace stačí ke sledování vazeb a souvislostí mezi odpověďmi jednotlivých studentů. Bližší identifikační otázky by pro výzkum byly bezpředmětné a mohly by mít navíc vliv na zkreslení, záměrné přizpůsobení či nepravdivost odpovědí. Pokud by po respondentech bylo např. požadováno uvedení jména, mohlo by to u studentů vyvolat obavy z možných následků a s tím spojené líbivé, bezkonfliktní a přizpůsobené odpovědi.



Během rozdávání dotazníků byla respondentům slíbena naprostá anonymita, nikdo z učitelského sboru nebude mít možnost vidět vyplněné dotazníky. Pomáhajícím učitelům byly pouze nabídnuty výsledky výzkumu, které obsahují souhrnné a zcela anonymní údaje.

*Otázky zjišťující vztah mezi oblibou konkrétního předmětu a vyučujícím učitelem.* Studenti napíší svůj oblíbený předmět a pak označí jednu z nabízených odpovědí, vystihujících možné relace mezi tímto předmětem a vyučujícím kantorem. Cílem této otázky je vymezit podíl studentů, pro něž představuje osobnost učitele určitý motivační faktor, a podíl studentů, kteří vliv osobnosti učitele na oblibu daného předmětu nepřipouští. Následná otevřená otázka na charakteristiku tohoto učitele má přinést bližší kvalitativní specifikaci. Cílem této otázky je zjistit možnou příčinu odpovědi na předchozí otázku.

*Otázka zjišťující oblibu vyučovacích metod.* Studentům je položena otázka, která vyučovací metoda by jim vyhovovala. Studenti rozhodují o vhodnosti metody volbou odpovědi ano-ne. Vybrané vyučovací metody jsou popsány pomocí určitého chování učitele a jeho komunikace se studenty. Cílem této otázky je dokreslení požadavků žáků na osobnostní charakteristiky učitele.

*Otázka zjišťující význam a míru vlivu určitých vnějších faktorů na vnitřní motivaci.* Studentům je předloženo 5 vnějších motivačních faktorů, např. obavy z trestu, obavy z nepříjemné situace, přání získat dobrou známku, přání být učitelem pochválen. Studenti mají možnost doplnit další, dle jejich názoru důležité vnější motivační faktory. Studenti odpovídají pomocí stupnice přiřádaného významu. Tento typ odpovědi na otázku rozšiřuje možnosti statistického zpracování a následné interpretace výsledků.

*Další otázka zjišťuje, jaký učitel má u svých žáků autoritu a respekt.* Studentům je předloženo několik typů učitelova chování a vystupování a možnost zvolit pouze jednu odpověď. Pokud by respondentům nevyhovovala žádná z nabízených odpovědí, mají možnost doplnit vlastní možnost.

Následující otázka je opět zaměřena na osobnost učitele, na jeho schopnosti, dovednosti, znalosti, charakterové vlastnosti, postavení, apod. Studenti jsou žádáni o vyjádření míry

souhlasu s tvrzeními zaměřenými na konkrétní skutečnost, předpoklad nebo požadavek. Dle svého názoru volí studenti odpověď rozhodně souhlasím - spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím. Záměrně je vynechána odpověď nevím, aby byl respondent donucen rozhodnout se pro určitý směr svého názoru – souhlasný nebo nesouhlasný.

*Otázka zaměřená na nedostatky a chyby učitelů.* Podobně jako otázka zjišťující vnější motivační faktory a jejich význam, vyžaduje i otázka zaměřená na nedostatky učitelů odpovědi formou stupnice přikládaného významu. Studentům je předloženo 7 částých vad učitelů a žáci mají na základě vlastních zkušeností rozhodnout, který z těchto nedostatků jim vadí nejvíc a se kterým naopak nemají žádné problémy. Předpokladem je, že nejvyšším bodovým ohodnocením označí žáci tu vlastnost, která nejen že jim nejvíce vadí, ale také se s ní u svých učitelů často setkávají. A naopak u vlastnosti, která bude stát na konci pomyslné řady, lze předpokládat, že se s ní studenti příliš často nesetkávají, a proto jim také u jejich učitelů nijak zvlášť nevadí. Primárním cílem této otázky je však získat pořadí sedmi charakterových nedostatků učitelů z pohledu jejich studentů.

Poslední otázka dává studentům možnost vystihnout *hlavní a nejdůležitější vlastnosti dobrého učitele*. Z nabídky dvanácti charakterových vlastností dobrého učitele mají respondenti vybrat tři hlavní, zásadní a nejdůležitější. Samozřejmostí je možnost doplnění vlastnosti, která je dle názoru studentů klíčová a v nabízeném výčtu vlastností chybí.

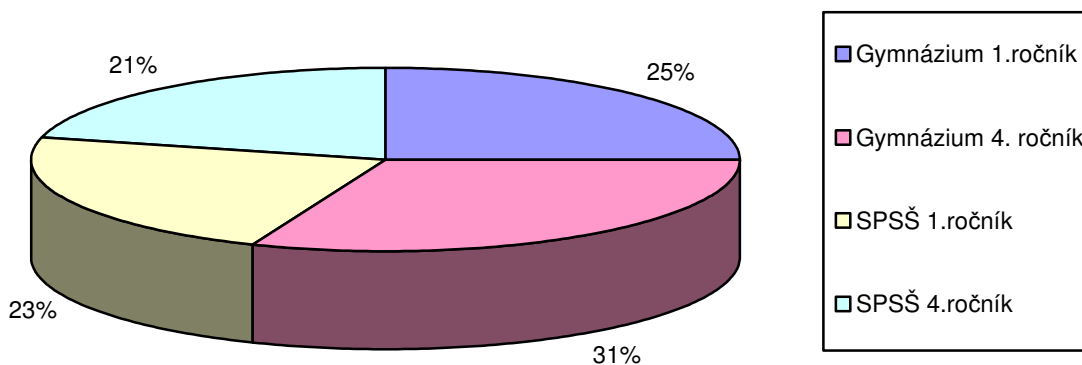
Celkem obsahuje dotazník osm otázek, je rozepsán na dvě stránky formátu A4 a předpokládaná doba na jeho vyplnění je 15-20 minut.

## 5 Vyhodnocení pedagogického výzkumu

V následujících podkapitolách je zpracováno vyhodnocení získaných informací.

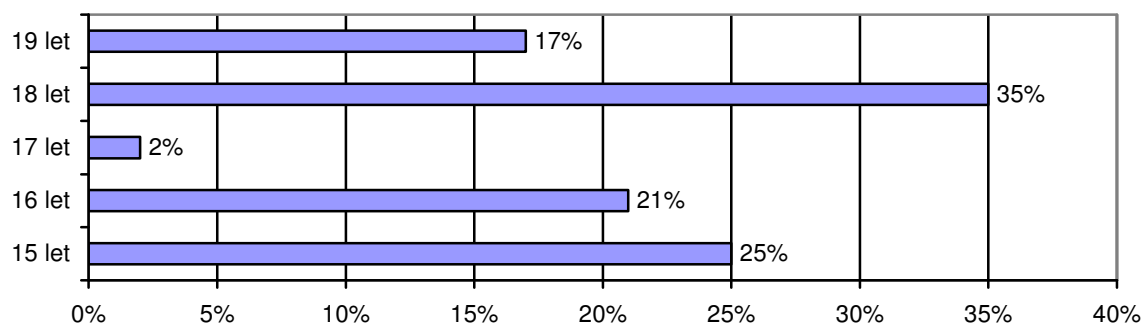
### 5.1 Struktura respondentů

První část dotazníku je zaměřena na získání základních informací o dotazovaných studentech, aby byla umožněna klasifikace a rozčlenění respondentů a vypracována struktura respondentů. Dotazníky byly rozdány studentům Gymnázia v České Lípě a Střední průmyslové školy sklářské v Novém Boru. Téměř 56% dotazníků vyplnili studenti Gymnázia, 44% respondentů je žáky SPŠS. Přibližně 48% respondentů jsou žáci prvních ročníků, 52% tvoří studenti posledních ročníků. Strukturu respondentů podle typu střední školy a ročníku zachycuje graf 1.

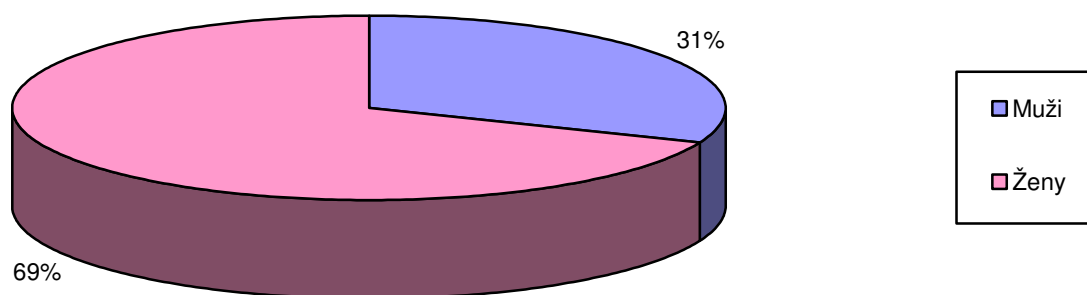


Graf 1: Struktura respondentů podle střední školy a ročníku

V úvodu dotazníku byli respondenti dotazováni na věk a pohlaví. Na základě těchto údajů lze blíže specifikovat strukturu respondentů, kterou znázorňují grafy 2 a 3.



Graf 2: Struktura respondentů podle věku

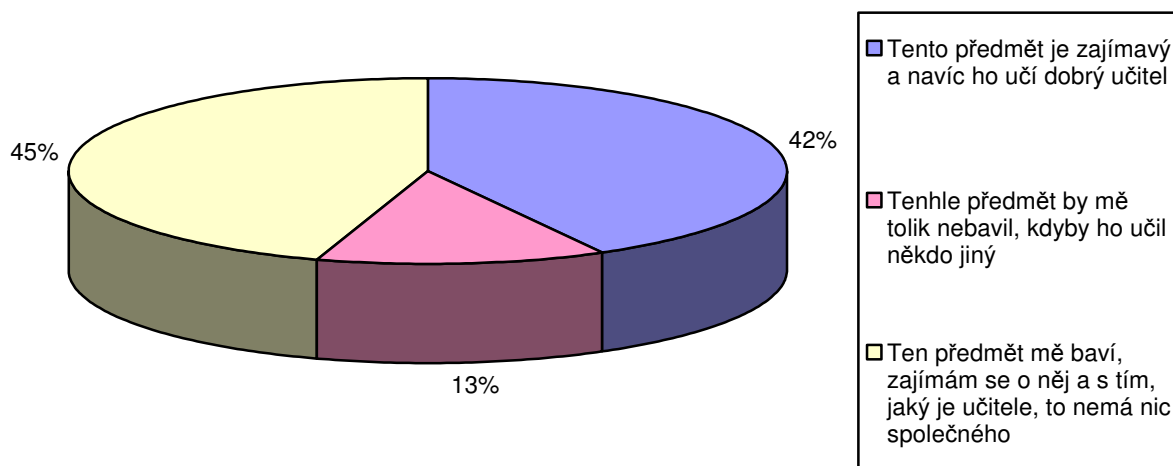


Graf 3: Struktura respondentů podle pohlaví

Při realizaci výzkumu nebyla zohledňována skutečná struktura respondentů ve školách, cílem výzkumu bylo získat relevantní informace od stejně velkých, vnitřně homogenních skupin respondentů. Výsledná struktura respondentů byla výrazně ovlivněna nejen strukturou náhodně vybrané třídy, ale i aktuální strukturou přítomných žáků. Z těchto důvodů lehce převažuje počet respondentů z Gymnázia, dále je mírně většinový počet respondentů čtvrtých ročníků a s tím související počet respondentů ve věku 18 a 19 let. Výrazná je převaha respondentů ženského pohlaví. Vliv těchto charakteristik struktury respondentů na výsledky výzkumu je posuzován v následujících kapitolách.

## 5.2 Vazba mezi oblibou předmětu a vyučujícím

Studentům byla položena otázka, zjišťující vztah mezi jejich oblíbeným předmětem a osobností učitele tohoto předmětu.



Graf 4: Vliv osobnosti učitele na oblibu předmětu

Téměř polovina respondentů popírá, že by osobnost učitele měla nějaký vliv na oblibu daného předmětu, pouze 13% vzájemnou vazbu přiznává. Následně byla zkoumána možná vazba věku respondenta na odpověď na tuto otázku, věkem respondenta je pro zjednodušení myšlen ročník, který daný respondent navštěvuje. Je totiž možný předpoklad, že studenti vyššího ročníku, kteří mají přesnější představu o své budoucnosti a připravují se na maturitu, nenechají své preference ve vyučovaných předmětech ovlivnit osobností vyučujícího a jsou k osobě učitele více tolerantní.

Pro zjištění statistické závislosti mezi vlivem osobnosti učitele na oblibu předmětu a věkem respondenta je použit test  $\chi^2$  o nezávislosti v kontingenční tabulce.

Pro potřeby výpočtu byla data získaná v dotazníku setříděna do kontingenční tabulky 2.

1. Hypotéza  $H_0$ : Vliv osobnosti učitele na oblibu předmětu a věk respondenta jsou vzájemně nezávislé

Hypotéza  $H_1$ : non  $H_0$

2. Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n_{ij}')^2}{n_{ij}'} \quad n_{ij}' = \frac{n_{i.} \cdot n_{.j}}{n}$$

Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro výpočet vztahu mezi vlivem osobnosti učitele na oblibu předmětu a věkem respondenta.

Věk respondenta	1. ročník		4. ročník		Σ
	$n_{ij}$	$n_{ij}'$	$n_{ij}$	$n_{ij}'$	
Tento předmět je zajímavý a navíc ho učí dobrý učitel	10	9,5833	10	10,4167	20
Tenhle předmět by mě tolik nebavil, kdyby ho učil někdo jiný	3	2,8750	3	3,1250	6
Ten předmět mě baví, zajímám se o něj a s tím, jaký je učitele, to nemá nic společného	10	10,5417	12	11,4583	22
Σ	23		25		48

Zdroj: Vlastní

$$G = 0,10$$

### 3. Kritický obor

$$W = \{G; G > \chi_{0,95}^2 (r - 1) \cdot (s - 1)\}$$

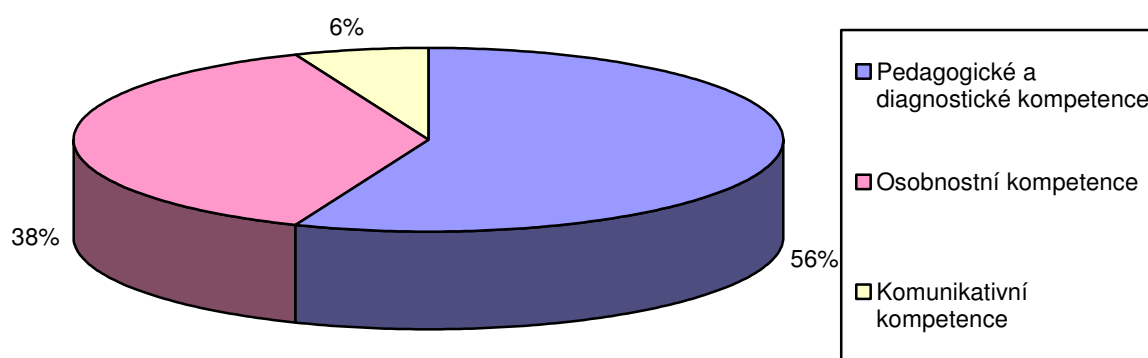
$$W = \{G; G > \chi_{0,95}^2 (2)\}$$

$$W = \{G; G < 5,99\}$$

Testové kritérium neleží v kritickém oboru, hypotetické četnosti se neliší od napozorovaných. Přijímáme hypotézu o nezávislosti. Tímto výpočtem bylo dokázáno, že neexistuje statisticky významná závislost mezi věkem respondentů a jejich postojem k vlivu učitele na oblibu předmětu.

Studentům byl poskytnut prostor pro popis učitele svého oblíbeného předmětu. Díky zvolenému typu otevřené otázky bylo sice získáno množství subjektivních informací od respondentů, avšak následné vyhodnocování a vyvozování závěrů bylo složitější. Vlastnosti uvedené jednotlivými studenty byly roztrženy do skupin podle kompetencí uvedených v kapitole 2.1.2 Kompetence z hlediska výučování a výchovy. Jak již bylo uvedeno v této kapitole, jednotlivé dovednosti a kompetence učitele se vzájemně prolínají, ovlivňují se a velmi úzce spolu souvisí, z tohoto důvodu byly pro potřeby vyhodnocení informací získaných výzkumem pedagogické a diagnostické kompetence sloučeny a dále byly vymezeny osobnostní kompetence a komunikativní kompetence učitele. Žádná z vlastností uvedených oslovenými studenty v dotazníku neodpovídala svým obsahem rozvíjející kompetenci učitele. I přes toto zjednodušení nebylo vždy možné uvedenou vlastnost přesně a jednoznačně zařadit do skupiny, proto jsou jednotlivé vlastnosti dále jmenovitě vypsány, aby tak bylo opraveno případné zkreslení výsledků uvedených v grafu 5.

Popis kompetencí učitele oblíbeného předmětu u žáků, kteří odpověděli, že je daný předmět baví a navíc ho učí dobrý učitel.



Graf 5: Vlastnosti dobrého učitele oblíbeného předmětu

Největší podíl mezi uvedenými vlastnostmi zaujímají vlastnosti spadající do pedagogicko-diagnostických kompetencí. Více než polovina respondentů, která je spokojena

s vyučujícím svého oblíbeného předmětu, uvedla u tohoto učitele některou z níže uvedených vlastností:

- má zajímavý, nápaditý, záživný výklad, není monotónní, zaujme žáky, je originální (9,4% respondentů)
- učitel je přísný, trochu pedantský (9,4% respondentů)
- je důsledný, zásadový, chce, abychom splnili, to, co nám zadá, jasně stanovuje pravidla (6,2% respondentů)
- tento učitel podává jasný a srozumitelný výklad (6,2% respondentů)
- je spravedlivý (4,7% respondentů)
- tento učitel dokáže naučit (4,7% respondentů)
- je to velmi kvalitní, dobrý učitel (3,1% respondentů)
- je autoritativní, dokáže si udržet kázeň (3,1% respondentů)
- a dále: začleňuje do výkladu i praktické znalosti, má velké požadavky, je náročný, je zapálený pro výuku, je vždy připravený na výuku, při výkladu se pohybuje, záleží mu na tom, aby studenti látku pochopili.

Mezi osobnostními vlastnostmi dobrého učitele studenti uvedli:

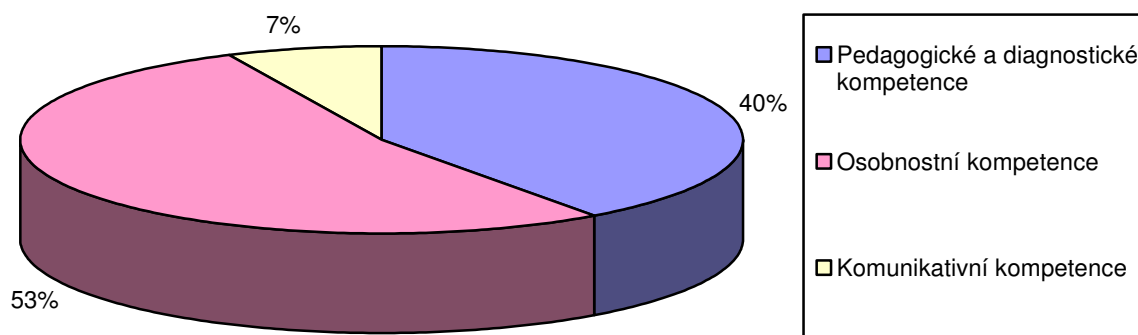
- optimistický, vtipný, zábavný, má smysl pro humor (12,5% respondentů)
- podnikavý, aktivní ve výuce i mimo školu (4,7% respondentů)
- pohodový (4,7% respondentů)
- další vlastnosti: spolehlivý, není zákeřný, hodný, fajn, pečlivý, cílevědomý, přizpůsobivý, chytrý, mladý apod.

Mezi komunikativní kompetence byly zařazeny následující vlastnosti učitele:

- dokáže pomoci a poradit, snaží se pochopit žáky a jejich problémy (4,7% respondentů)
- dobře komunikuje se žáky (1,5% respondentů).

Kompetence učitele oblíbeného předmětu u žáků, kteří odpověděli, že by je daný předmět tolik nebavil, kdyby ho učil někdo jiný.





Graf 6: Vlastnosti učitele, který má vliv na oblibu předmětu mezi studenty

Největší podíl tentokrát zaujímají osobnostní kompetence učitele, konkrétně se jedná o následující rovnoměrně zastoupené vlastnosti:

- vtipný, energický, trpělivý, upřímný, hodný, milý, chytrý, rázný.

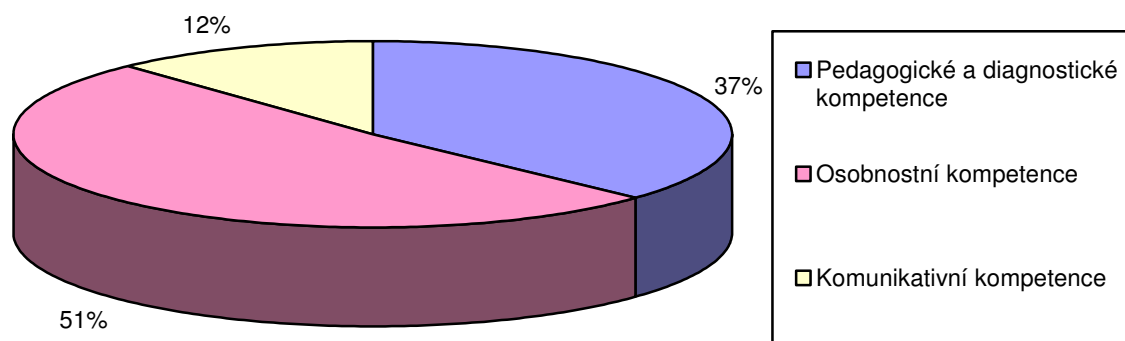
Mezi pedagogicko-diagnostickými vlastnostmi svého učitele studenti uvedli:

- učitel umí naučit, dobře vysvětluje (13,3% respondentů)
- rozumí tomu, co učí (6,7% respondentů)
- je praktický, chápe, že existují i jiné předměty, než ten, který on učí (6,7% respondentů)
- dále: přísný a spravedlivý.

Mezi komunikativní kompetence byla zařazena následující vlastnost učitele:

- komunikuje v hodinách se třídou (6,7% respondentů).

Poslední skupinu tvoří respondenti, kteří zamítají a vylučují jakoukoli vazbu či vztah mezi oblibou daného předmětu a jeho vyučujícím. Jejich odpovědi jsou zachyceny v grafu 7.



Graf 7: Vlastnosti učitele, který nemá vliv na oblibu předmětu mezi studenty

Největší podíl zauímají osobnostní kompetence učitele, konkrétně se jedná o následující vlastnosti:

- zábavný, má smysl pro humor (6,7% respondentů)
- nemá smysl pro humor (3,3% respondentů)
- náladový (3,3% respondentů)
- ostatní vlastnosti: nezodpovědný, vznětlivý, zaražený, pesimistický, temperamentní, svědomitý, chytrý, trochu mimo, roztěkaný, sympatický, zvláštní, nervózní, zmatený, divný, mladý .

Mezi pedagogicko-diagnostickými vlastnostmi svého učitele studenti uvedli:

- přísný (3,3% respondentů)
- nespravedlivý (3,3% respondentů)
- dále např. autoritativní, podceňuje žáky, nespravedlivý, mnohým křivdí, příliš rychlý nebo naopak pomalý výklad, zaujatý, důsledný atd.

Mezi komunikativní kompetence byly zařazeny následující vlastnosti učitele:

- neodpovídá přesně na dotazy, dává najevo nezájem o studenty, chová se k žákům jako k malým dětem, vede dlouhé a přesvědčivé monology apod.

Odpovědi respondentů na tuto otázku poukazují jednak na škálu vlastností, které má dobrý učitel, který své žáky motivuje a probouzí v nich zájem o daný předmět, a jednak na vlastnosti a popis učitele, jehož vliv na oblibu daného předmětu žáci nepřipouští. Dalo se předpokládat, že v popisu pozitivně přijímaného učitele studenti uvedou kladné vlastnosti a že u učitele, jehož studenti s oblibou předmětu vůbec nespojují, budou figurovat jisté nedostatky, chyby nebo momenty v učitelově chování, které studentům vadí. Je tedy poněkud překvapující, že nejčastější uváděnou vlastností učitele, který podle studentů nemá žádný vliv na oblibu jejich předmětu, je smysl pro humor.

### 5.3 Vyučovací metody a přístup k žákům

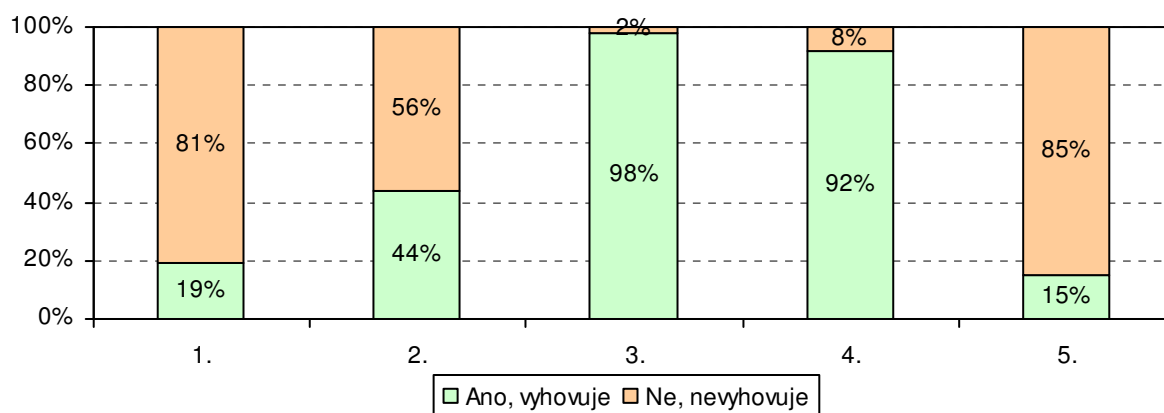
Respondenti byli dotazováni, které metody a výuka z uvedených typů by jim osobně vyhovovaly.

Tabulka 3: Metody a výuka učitele

Metody a výuka učitele	Vyhovuje	Nevyhovuje
1. Učitel, který po nás nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a nás nechává na pokoji	19%	81%
2. Učitel, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné	44%	56%
3. Učitel, který vykládá opravdu zajímavě, říká nám novinky, přináší různé pomůcky	98%	2%
4. Učitel, který s námi hodně komunikuje, zajímá ho náš názor, při jeho hodině jsme hodně aktivní	92%	8%
5. Učitel, který je terčem našich vtípků a tak se o hodině celá třída dobře baví	15%	85%

Zdroj: Vlastní

Údaje z předchozí tabulky názorně zachycuje graf 8:



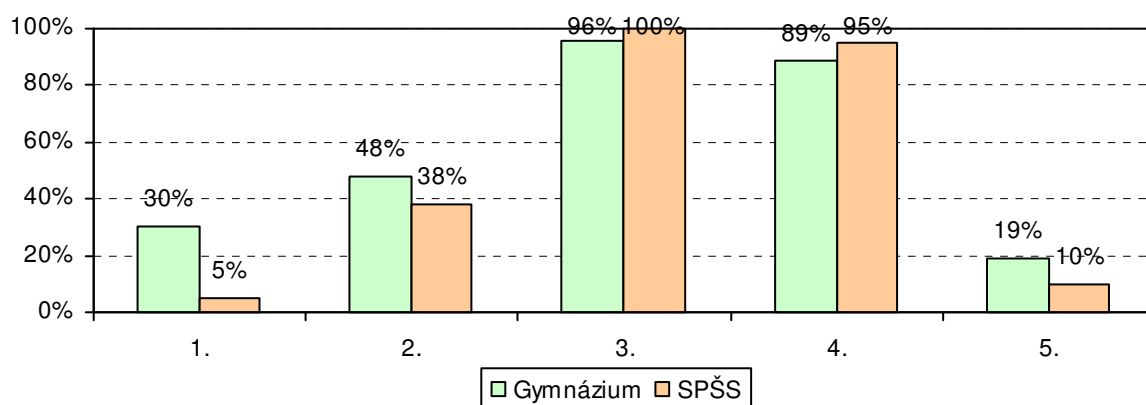
Graf 8: Postoj studentů k metodám a výuce učitelů

Z výsledků vyplývá, že studentům nejvíce vyhovuje učitel, který se snaží podat výklad zajímavě a který říká žákům aktuální informace, což vypovídá nejen o zájmu učitele o předmět, který vyučuje, ale také o celoživotním sebevzdělávání učitele a rozšiřování jeho znalostí. Tento typ učitele vyhovuje 98% respondentů, tedy naprosté většině. Na druhém místě stojí typ učitele, který se žáky hodně komunikuje, zajímá se o názor svých studentů a motivuje žáky k aktivitě při hodinách. Předpokladem tohoto typu učitele je jednak komunikativnost učitele, jeho dobrý vztah ke studentům, správná interpretace jejich chování, vyjadřování a postojů, empatie a tolerance a zároveň také přiměřená dávka sebevědomí, jistoty a v neposlední řadě i zkušenost s prací s mladými lidmi. Tento typ učitele by vyhovoval 92% oslovených studentů.

Naopak negativní hodnocení od 85% respondentů získal učitel, který je terčem vtípků a na jehož úkor se během výuky celá třída baví. A dále učitel, který po studentech nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a žáky nechává na pokoji. Nespokojení s tímto typem učitele vyjádřilo 81% studentů. Studenti, kteří se k těmto dvěma typům vyjádřili pozitivně, však upřesňují, že jim takový učitel vyhovuje u nevýznamných, nejčastěji nematuritních předmětů. Tyto informace poukazují na duševní vyzrálost respondentů a na jejich zodpovědný přístup k vlastnímu vzdělání. Nabízí se přirozeně otázka, zda jsou výpovědi respondentů závislé na jejich věku nebo na studijním zaměření.

Výsledné negativní hodnocení studentů lze konstatovat i u učitele, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné, ačkoliv zde je počet pozitivní a negativních odpovědí velmi vyrovnaný. Přibližně 44% studentům by tento typ vyhovoval, zbývajícím 56% nikoli. Vzhledem k tomu, že respondenti nebyli žádáni o zdůvodňování svých odpovědí, lze se pouze domnívat, že pozitivní odpovědi souvisí s touto částí charakteristiky daného typu učitele, která ho popisuje jako vtipného a jeho hodiny jako zábavné. Tato vlastnost učitele je studenty pozitivně přijímána. Negativní hodnocení předloženého typu učitele pak zřejmě souvisí s poznámkou, že efektivnost výuky je nedostatečná a vzdělávací působení učitele není účinné, což znovu podtrhuje zodpovědný přístup studentům k vlastnímu vzdělání.

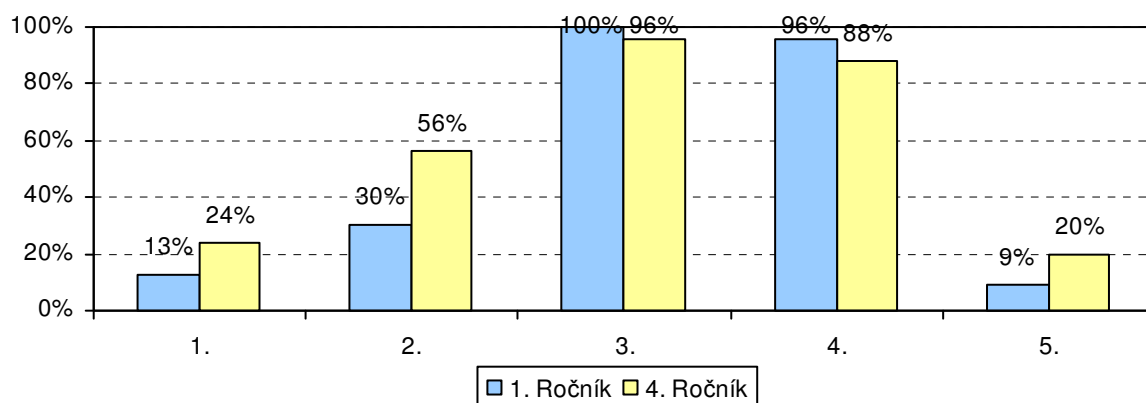
Odpovědi respondentů lze blíže specifikovat s ohledem na jejich charakteristiky. Graf 9 přináší rozlišení odpovědí podle typu střední školy, kterou respondenti navštěvují.



Graf 9: Pozitivní postoj k metodám a výuce učitelů podle studijního zaměření respondentů

Při analýze získaných informací z hlediska studijního zaměření respondentů je zajímavý rozdíl procentuálního zastoupení kladných odpovědí u učitele typu 1 „Učitel, který po nás nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a nás nechává na pokoji“, který výrazněji vyhovuje studentům Gymnázia, stejně tak jako u učitele typu 5 „Učitel, který je terčem našich vtípků a tak se o hodině celá třída dobře baví“ a u učitele typu 2 „Učitel, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné“. U zbývajících dvou typů učitelů převažují pozitivní odpovědi ze strany studentů SPŠS.

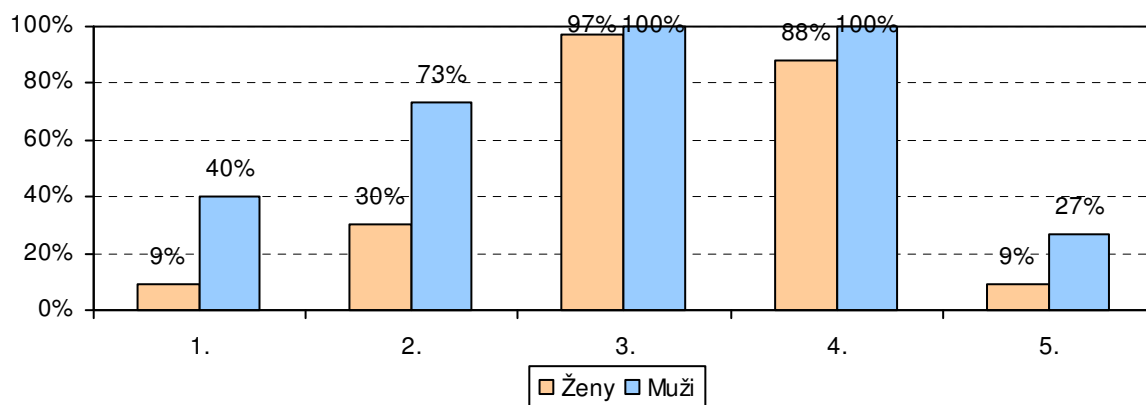
Struktura odpovědí z hlediska ročníku, který respondenti navštěvují:



Graf 10: Pozitivní postoj k metodám a výuce učitelů podle ročníku respondentů

Při rozboru shromážděných odpovědí podle ročníku respondentů lze u typu 1, 2 a 5 pozorovat větší náklonnost studentů vyšších ročníků, zatímco studenti prvních ročníků spíše preferují učitele typu 3 a 4.

Překvapivé zjištění však přináší rozbor dat z hlediska pohlaví respondentů.



Graf 11: Pozitivní postoj k metodám a výuce učitelů podle pohlaví respondentů

Z grafu je patrné, že u všech typů učitelů převažuje pozitivní postoj chlapců, kterým výuka a metody více vyhovují. U typu učitele 3 „Učitel, který vykládá opravdu zajímavě, říká nám novinky, přináší různé pomůcky“ a 4 „Učitel, který s námi hodně komunikuje, zajímá ho náš názor, při jeho hodině jsme hodně aktivní“, projevilo souhlasný postoj 100%

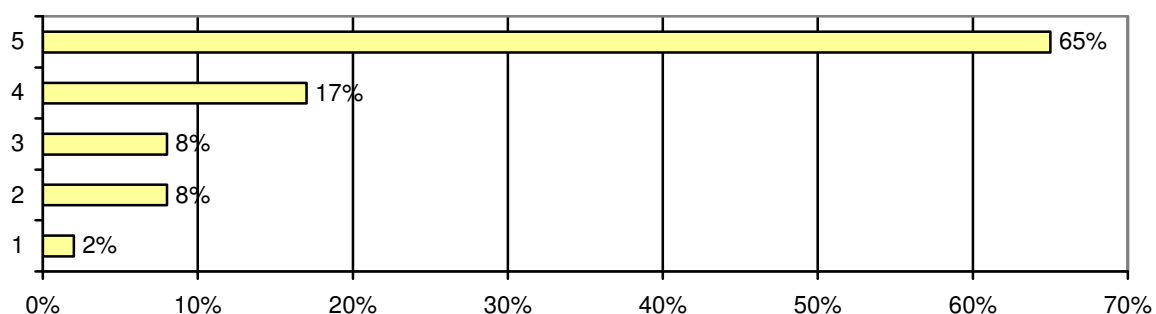
dotázaných chlapců. Nejvýraznější názorový rozdíl mezi dotazovanými chlapci a dívkami se projevil u učitele typu 2 „Učitel, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné“, který je jako vyhovující shledáván u 73% dotazovaných chlapců a pouze u 30% dotazovaných dívek. Velký rozdíl v postojích respondentů v závislosti na jejich pohlaví je patrný i u typu učitele „Učitel, který po nás nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a nás nechává na pokoji“, kterého pozitivně přijímá 40% chlapců a pouze 9% dívek.

Na základě odpovědí respondentů na tuto otázku lze konstatovat, že studentům všeobecně vyhovuje učitel, který se snaží podat výklad zajímavě a říká žákům aktuální informace a který se žáky hodně komunikuje, zajímá se o názor svých studentů a motivuje žáky k aktivitě při hodinách.

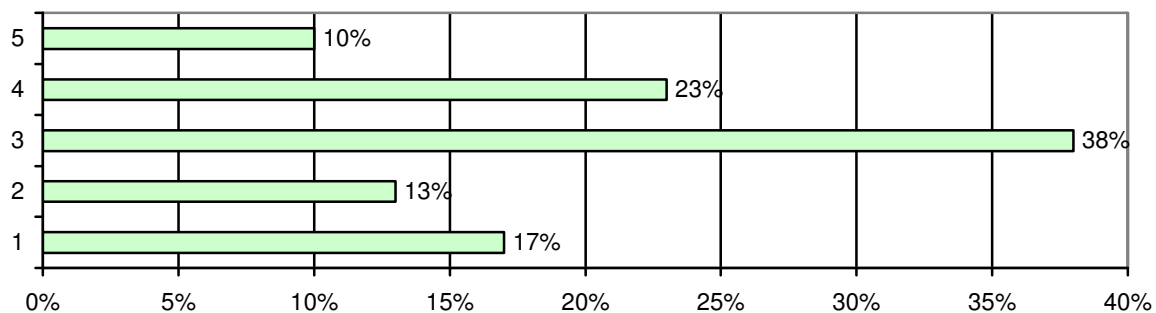
#### 5.4 Motivační důvody k přípravě studenta na výuku

Respondentům byla položena otázka: Co vás donutí sednout si doma k učení a připravit se na příští den? Předložené důvody měli studenti seřadit a obodovat pomocí pětibodové škály, přičemž nejdůležitějšímu důvodu měli přiřadit 5 bodů, následujícímu 4, 3, 2 a nejméně významnému důvodu 1 bod. Žáci měli možnost v případě potřeby doplnit seznam důvodů.

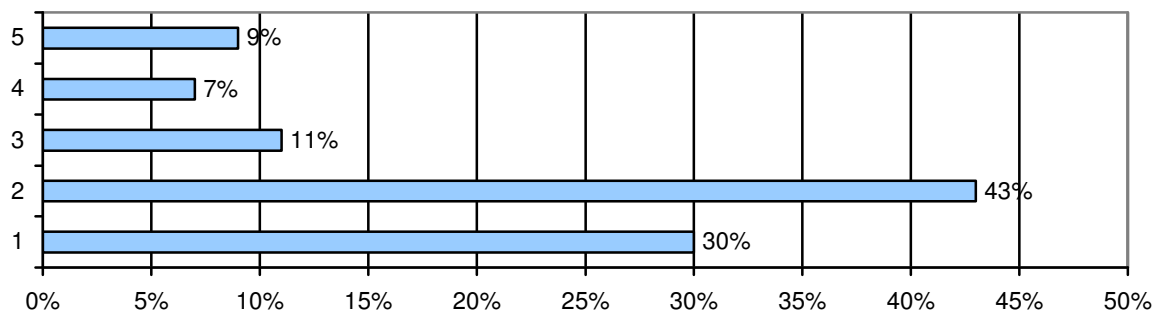
Ohodnocení jednotlivých motivů je zachyceno v následujících grafech.



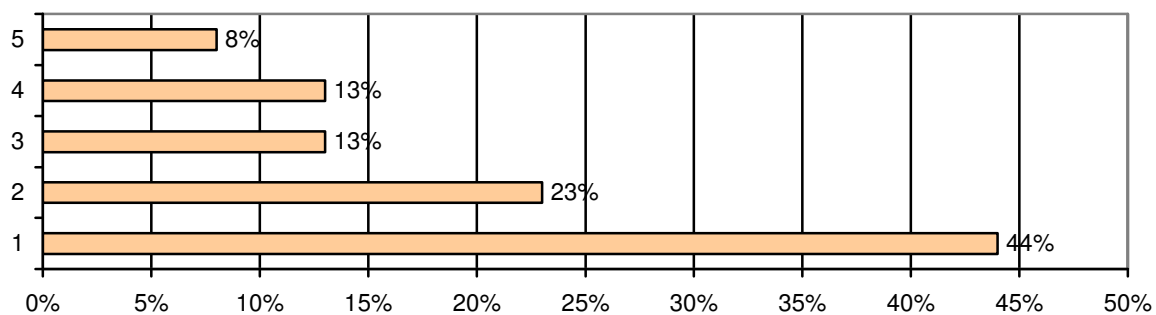
Graf 12: Hrozí vám zkoušení nebo písemka a víte, že učitele nepřemluvíte, aby to odložil



Graf 13: Záleží vám na vašem prospěchu a nechcete dostat špatnou známku

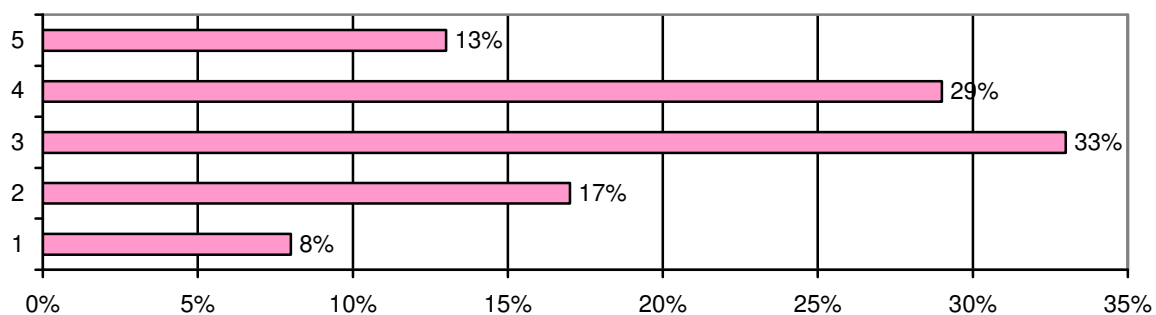


Graf 14: Když nebudete něco vědět, učitel vás ztrapní před celou třídou nebo si na vás zasedne



Graf 15: Když budete nepřipravený/-á, zklamete svého učitele



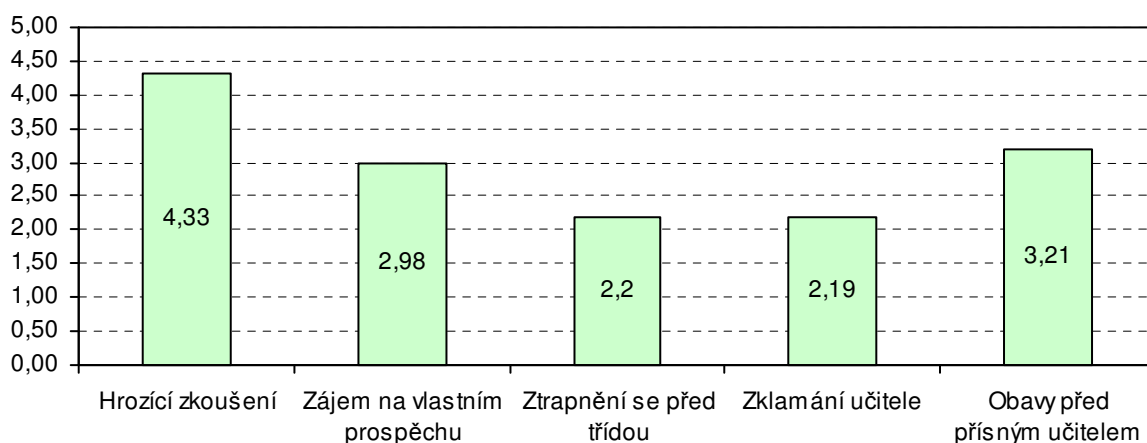


Graf 16: Učitel je hodně přísný a vy máte strach přijít na vyučování nepřipravený/-á

Několik studentů využilo možnost doplnění vlastního důvodu. Jako další a většinou hlavní motivační důvod respondenti uvedli:

- obava z hrozícího trestu od rodičů,
- jedná se o maturitní předmět,
- snaha udělat radost rodičům a postoupit do dalšího ročníku,
- pokud se doma hodně nudí,
- výsledný dobrý pocit, že je student připravený na výuku,
- přijde kamarádka, že potřebuje něco vysvětlit a tím se to naučí i respondent.

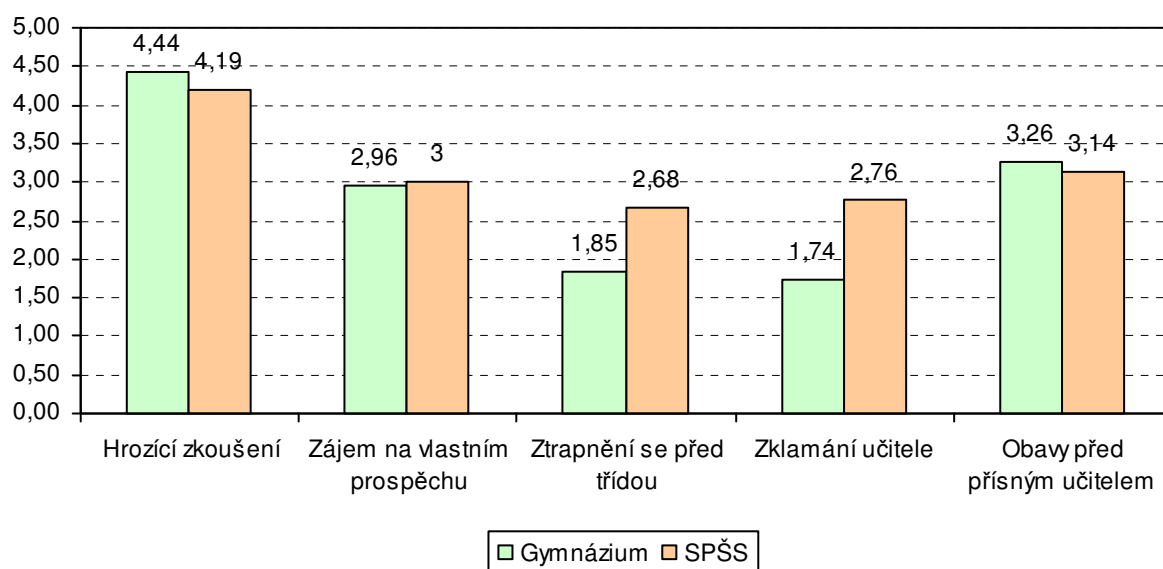
Na základě shromážděných výsledků lze porovnat průměry bodových ohodnocení, které respondenti přiřadili k jednotlivým motivům.



Graf 17: Průměrná ohodnocení motivů k učení

Z dat zachycených názorně v grafu vyplývá, že pro většinu studentů je hlavní stimulem pro domácí přípravu na následující den hrozící písemka nebo zkoušení. Tento stimul je navíc umocněn faktem, že vyučující pevně trvá na stanovených pravidlech a není možné s ním „smlouvat“. Druhým nejsilnějším motivem je obava před přísným učitelem. Naopak nejslabším motivem je dle výpovědí dotázaných studentů zklamání učitele na úrovni mezilidských vztahů, na které občas apelují zejména učitelé ženského pohlaví. Poměrně slabý motivační vliv má i obava, že by studenta učitel ztrapnil před třídou nebo si na něj kvůli nepřípravenosti na výuku zasednul.

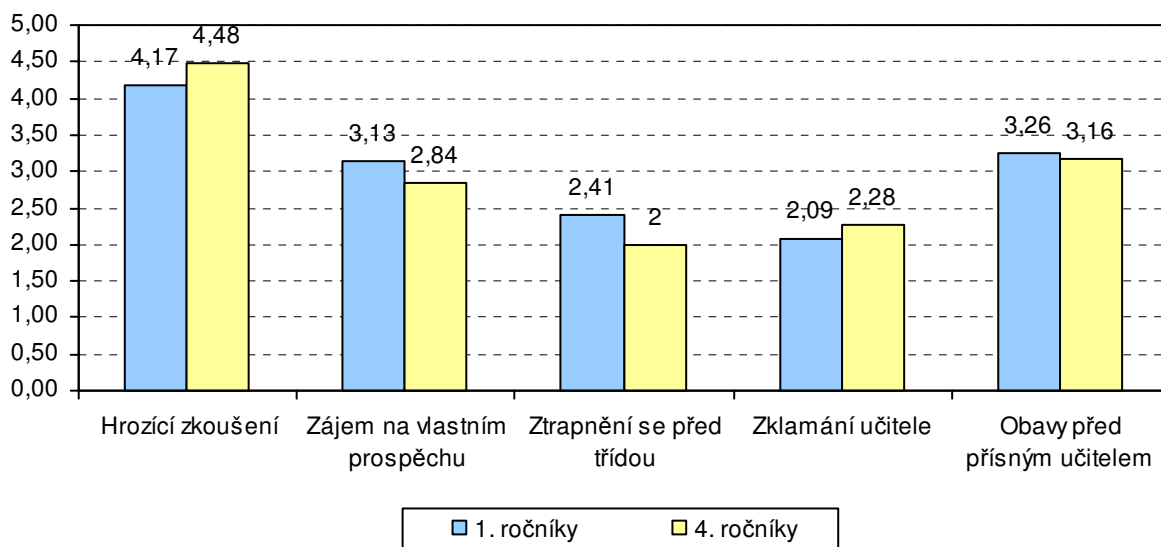
Odpovědi jsou opět podrobněji analyzovány z hlediska struktury respondentů.



Graf 18: Průměrná ohodnocení při rozlišení studijního zaměření respondenta

Při detailnějším rozboru shromážděných informací podle struktury respondentů z hlediska jejich studijního zaměření lze říci, že ačkoli je hrozící zkoušení nebo písemka nejsilnějším stimulem pro všechny oslovené studenty, pro žáky Gymnázia je tento motiv o něco silnější než pro žáky SPŠS. Podobně je tomu i u druhého nejsilnějšího stimulu, tedy u obav před přísným učitelem, kdy žáci Gymnázia přiznávají silnější vliv této skutečnosti než žáci SPŠS.

Opačné tendence ukazují motivy: ztrapnění se před třídou a zklamání učitele, u kterých je působení na žáky Gymnázia výrazně slabší než přiznané působení na žáky SPŠS.



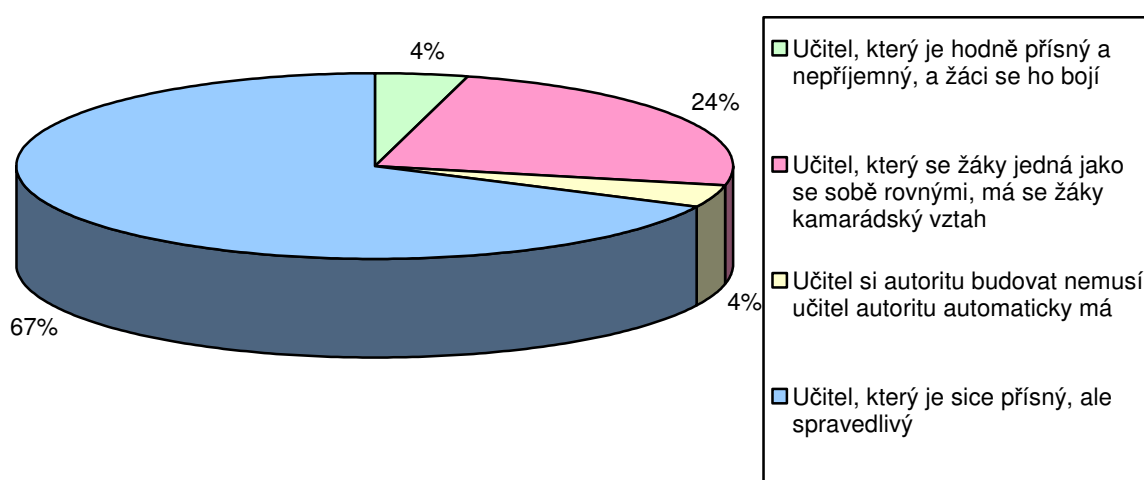
Graf 19: Průměrná ohodnocení při rozlišení ročníku respondenta

Při vyhodnocení získaných informací s ohledem na věk, resp. ročník respondenta byly zjištěny následující souvislosti: studenty čtvrtých ročníků, v porovnání s jejich mladšími kolegy, více k učení motivuje hrozící zkoušení a obavy před zklamáním svého učitele. Pro studenty prvních ročníků je více stimulující obava před přísným učitelem, zájem na vlastním prospěchu a nepříjemné ztrapnění před zbytkem třídy.

### 5.5 Autorita učitele

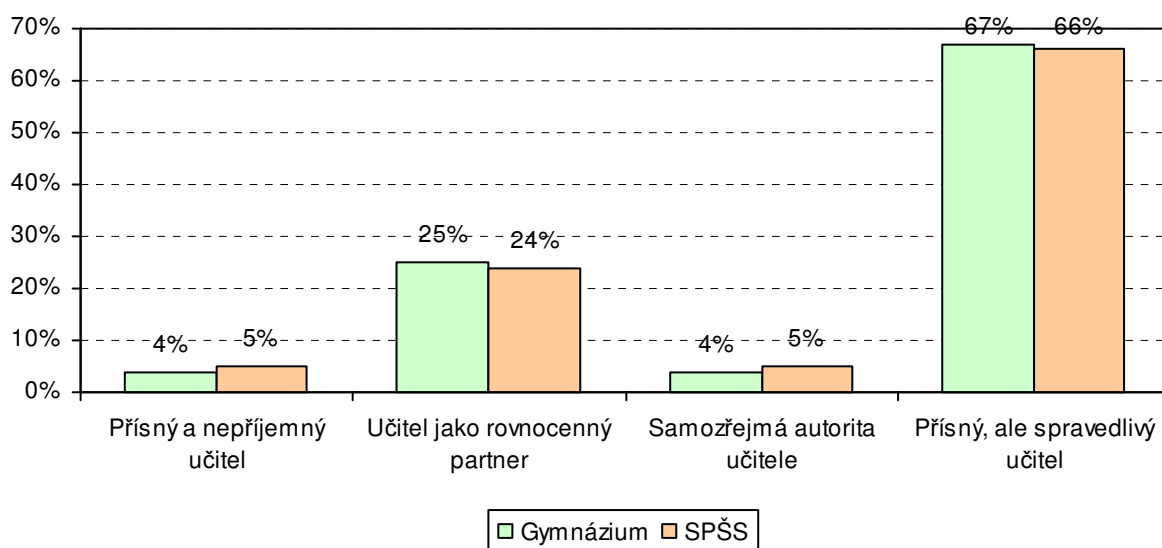
Pátá otázka v dotazníku je zaměřena na autoritu a respekt učitele před žáky. Studentům byla předložena nabídka odpovědí, mezi kterými měli vybrat jednu variantu. V jednom případě byl respondent nerozhodný a označil odpovědi dvě; i tyto odpovědi byly zahrnuty do zpracování. Z vyhodnocení výzkumu vyplývá, že největší autoritu a respekt má podle 67% respondentů učitel, který je sice přísný, ale spravedlivý. Pro 24% respondentů má autoritu a respekt učitel, který se žáky jedná jako se sobě rovnými a má s nimi přátelský vztah. Téměř 4% dotázaných studentů se přiklání k názoru, že autoritu a respekt u svých

žáků získá učitel, který je hodně přísný a nepříjemný a žáci se ho bojí. Na otázku, proč se studenti rozhodli pro tuto odpověď, se nabízí několik odpovědí: studenti vnímají slova autorita a respekt pouze v negativní slova smyslu nebo se skutečně domnívají, že autoritu a respekt učitele lze vybudovat pouze nekompromisní přísností a odtažitým, strach vyvolávajícím přístupem učitele ke studentům, případně se studenti s jiným přístupem „uznávaných“ učitelů nesetkali. Je to však pouze subjektivní odhad, protože studenti nebyli požádáni o zdůvodnění svých odpovědí. Přehledně jsou odpovědi zachyceny v grafu 20.



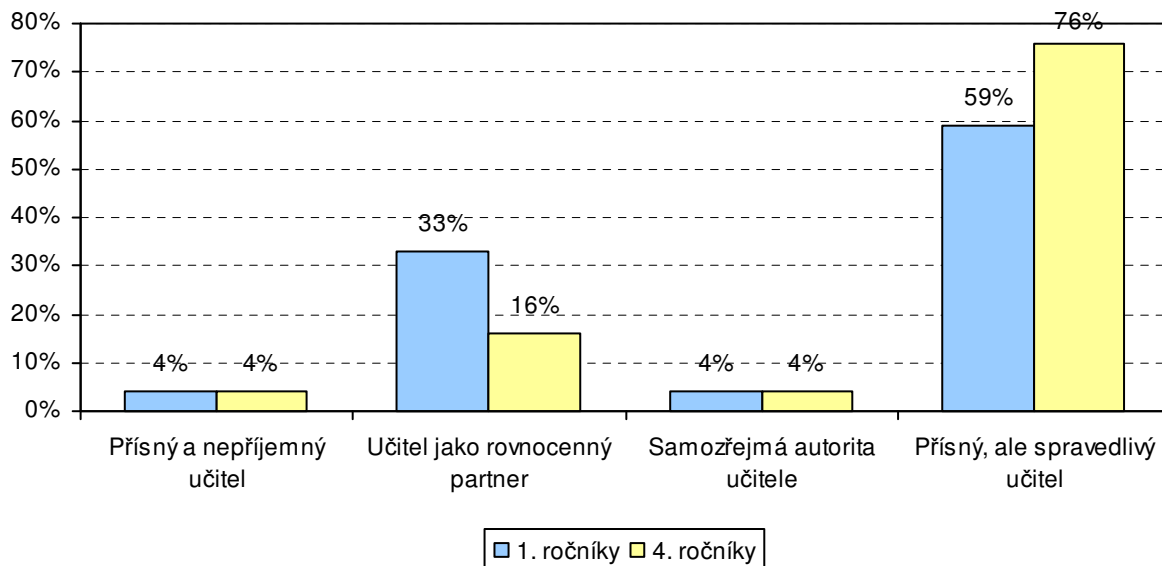
Graf 20: Autorita a respekt učitele

Pro bližší specifikace názoru studentů na autoritu a respekt jejich učitelů byl podobně jako u většiny ostatních otázek proveden detailnější rozbor struktury odpovědí jednak podle studijního zaměření respondentů, jednak podle ročníku, který respondenti navštěvují.



Graf 21: Autorita a respekt učitele při rozlišení studijního zaměření respondenta

Analýza na základě studijního zaměření respondentů nepřinesla žádné významnější rozdíly v názorech a postojích oslovených studentů.



Graf 22: Autorita a respekt učitele při rozlišení ročníku respondenta

Analýza na základě ročníku respondentů zachycená v grafu zachycuje rozdíl postojů v případě autority a respektu u učitele, který je svým studentům rovnocenným partnerem a

má s nimi přátelský vztah. Tento typ učitele získá autoritu podle 33% studentů prvních ročníků. S tímto názorem souhlasí pouze 16% studentů čtvrtých ročníků. Další rozdíl je patrný u učitele, který je sice přísný, ale spravedlivý; tento typ učitele považuje za autoritativní 76% respondentů ze čtvrtých ročníků a pouze 59% respondentů z ročníků prvních. U ostatních typů učitelů jsou postoje studentů stejné bez ohledu na věk.

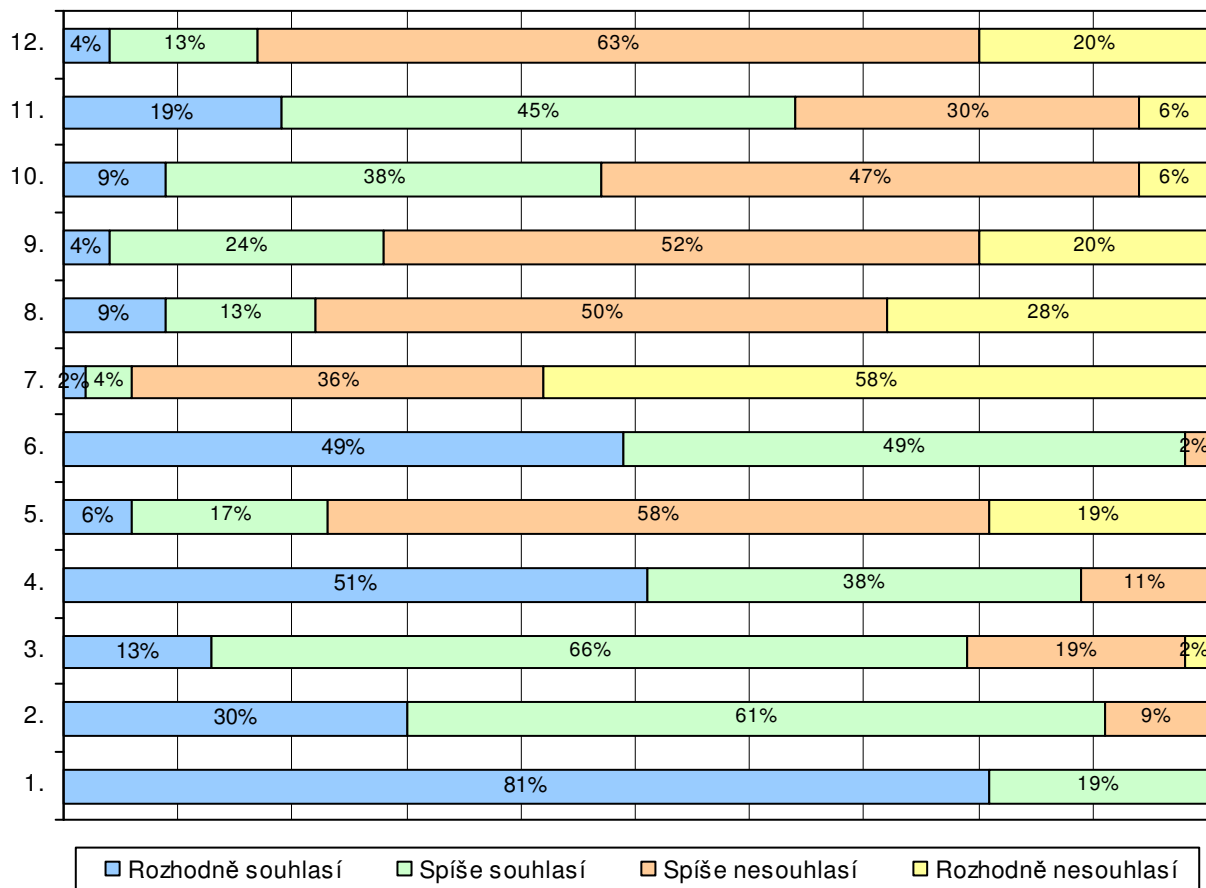
## 5.6 Všeobecné požadavky na osobnost učitele

Studentům bylo předloženo několik tvrzení, týkajících se osobnosti učitele, požadavků na učitelskou profesi nebo určitých specifik práce s lidmi apod. Respondenti byli požádáni o vyjádření svého postoje k těmto tvrzením pomocí čtyřstupňové škály.

Předložená tvrzení jsou následující:

1. Učitel by měl perfektně rozumět předmětu, který vyučuje.
2. Od dobrého učitele očekávám, že bude vždy schopen mi okamžitě odpovědět na moje dotazy.
3. Učitel by měl mít všeobecný kulturní a politický přehled.
4. Hlavním úkolem učitele je pomáhat žákům zvládnout učivo.
5. Učitel umí vykládat jen teorii, v praxi je všechno jinak.
6. Učitel by měl mít rád své žáky a měl by být schopen s nimi mluvit jako s dospělými.
7. Žákům dokáže porozumět pouze mladý učitel.
8. Učitel nedokáže uznat svou chybu a přiznat, že se spletl.
9. Učitel by měl být pro žáky vzorem i ve svém soukromém životě.
10. Učitel by si neměl žáky pouštět příliš k tělu, protože je pak přestane zvládat.
11. Občas bývá těžké pochopit, co od nás učitel vlastně vyžaduje.
12. U starších učitelů mám pocit, že už je učení vůbec nebaví.

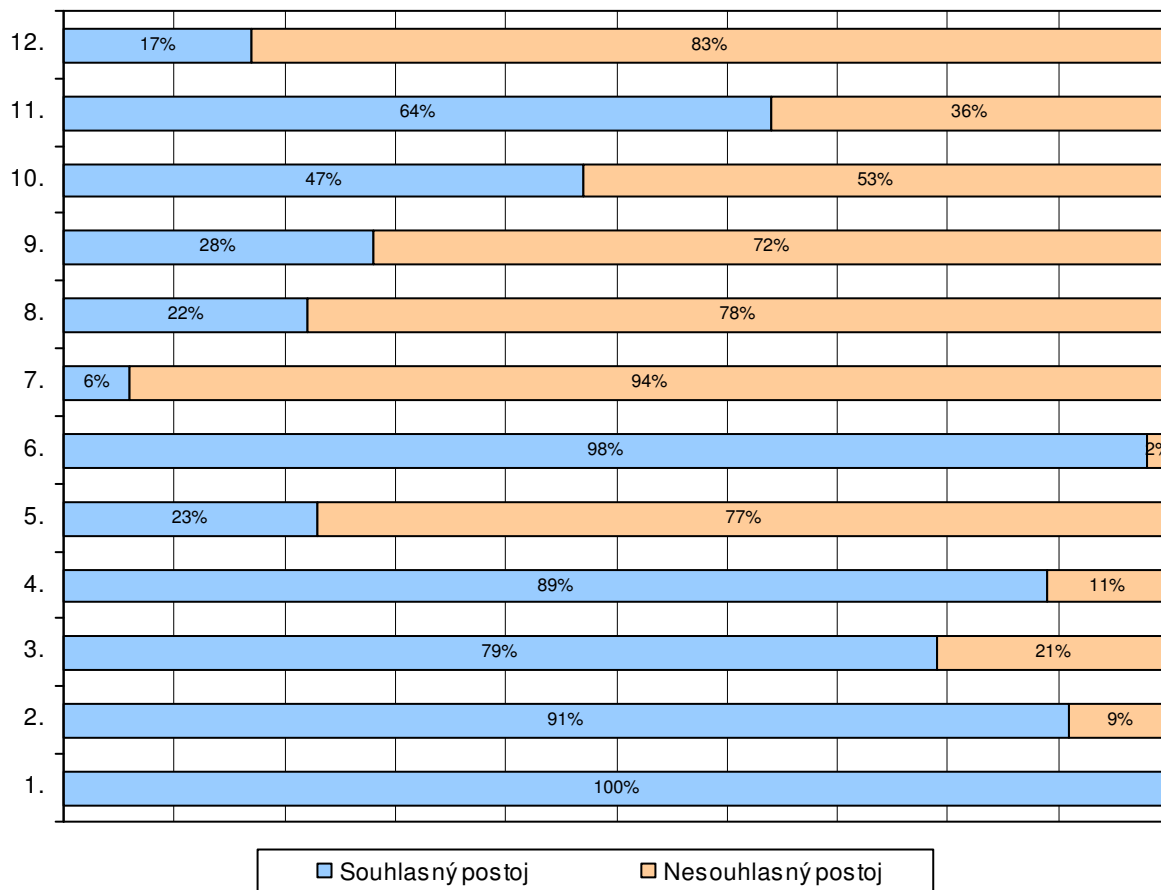
Postoje studentů k předloženým tvrzením jsou zachyceny v grafu 23.



Graf 23: Názor respondentů na předložená tvrzení

Zatímco u některých tvrzení je rozložení odpovědí v celé nabízené škále rovnoměrné, u některých tvrzení je patrná jednoznačná shoda názorů respondentů. Takovým tvrzením je např. „Učitel by měl perfektně rozumět předmětu, který vyučuje.“, se kterým rozhodně souhlasí 81% respondentů. Naopak rozhodně nesouhlasný postoj k tvrzení „Žákům dokáže porozumět pouze mladý učitel.“ projevilo 58% dotazovaných studentů.

Díky zvolené čtyřstupňové škále možných postojů k nabízeným tvrzením lze zjednodušit klasifikaci názorů na souhlasné a nesouhlasné. Graf 24 nabízí tuto zjednodušenou interpretaci.



Graf 24: Zjednodušené zobrazení názorů respondentů na předložená tvrzení

Souhlasný postoj vyjádřili studenti k následujícím tvrzením:

- *Učitel by měl perfektně rozumět předmětu, který vyučuje* - 100% respondentů.
- *Učitel by měl mít rád své žáky a měl by být schopen s nimi mluvit jako s dospělými* - 98% respondentů.
- *Od dobrého učitele očekávám, že bude vždy schopen mi okamžitě odpovědět na moje dotazy* - 91% respondentů.
- *Hlavním úkolem učitele je pomáhat žákům zvládnout učivo* - 89% respondentů.
- *Učitel by měl mít všeobecný kulturní a politický přehled* - 79% respondentů.
- *Občas bývá těžké pochopit, co od nás učitel vlastně vyžaduje* - 64% respondentů.



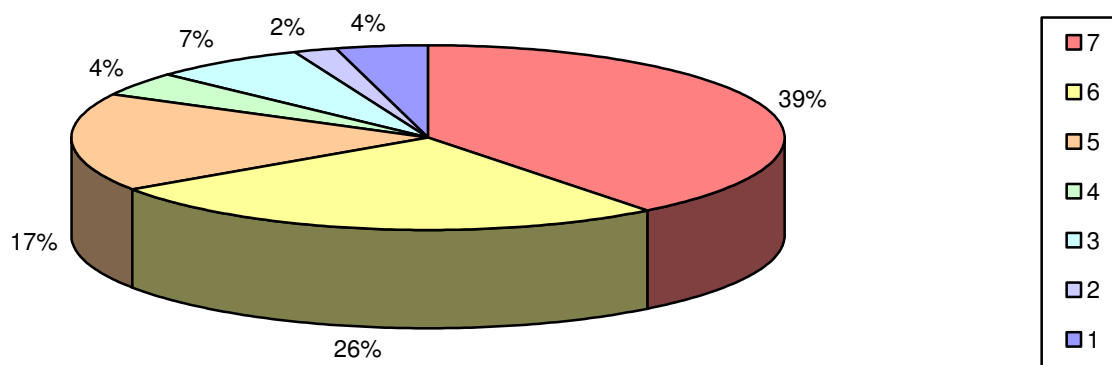
Nesouhlasný postoj vyjádřili studenti k následujícím tvrzením:

- *Žákům dokáže porozumět pouze mladý učitel* - 94% studentů.
- *U starších učitelů mám pocit, že už je učení vůbec nebaví* - 83% studentů.
- *Učitel nedokáže uznat svou chybu a přiznat, že se spletl* - 78% studentů.
- *Učitel umí vykládat jen teorii, v praxi je všechno jinak* - 77% studentů.
- *Učitel by měl být pro žáky vzorem i ve svém soukromém životě* - 72% studentů.
- *Učitel by si neměl žáky pouštět příliš k tělu, protože je pak přestane zvládat* - 53% studentů.

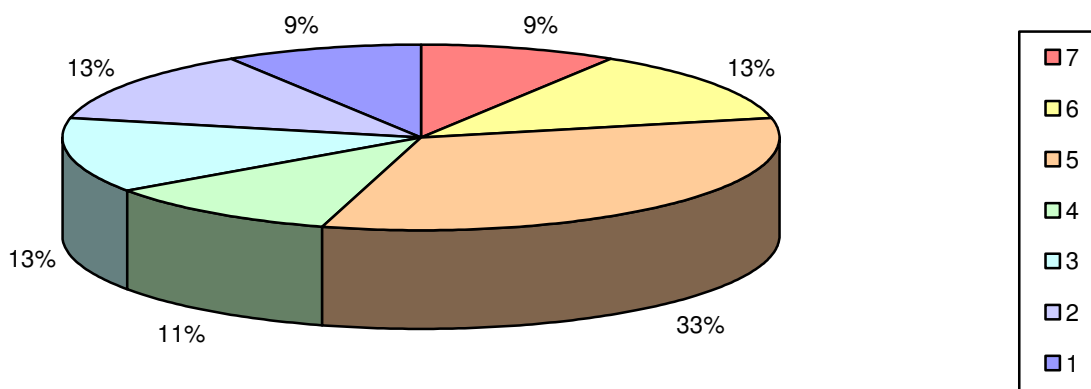
### 5.7 Nedostatky učitele

Respondenti byli v předposlední otázce požádáni o vyjádření svého postoje k nedostatkům jejich učitelů. Rozsah charakterových a osobnostních nedostatků učitelů byl omezen nabídkou bez možnosti doplnit další vlastnost. Úkolem studentů bylo seřadit nabízené vlastnosti od nejhorších po nejsnáze tolerovatelné, přičemž nejhorší a neomluvitelné vlastnosti žáci přiřadili 7 bodů, následně 5, 4 atd. až po nedostatek z pohledu studentů nejméně důležitý, který označili bodem 1. Povýšené a arogantní chování učitelů je neomluvitelné pro 37% respondentů, nepochopení žáků učitelem hodně vadí 9%.

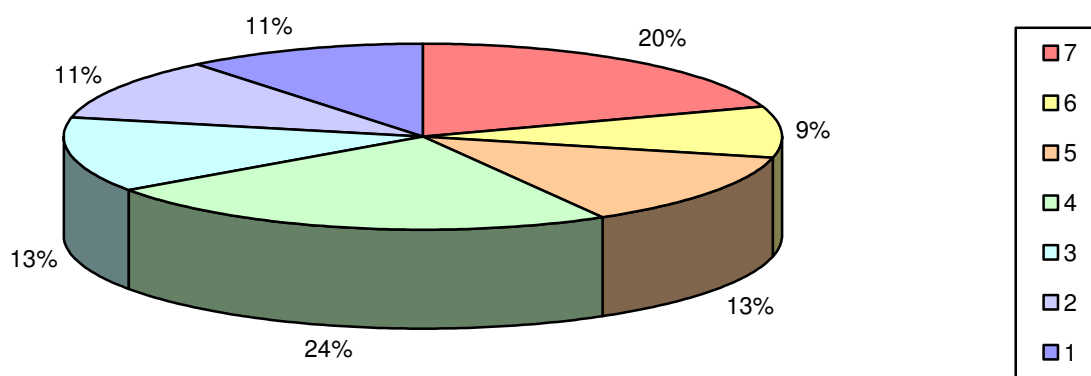
To, že učitelé trvají na plnění povinností, ale sami ty svoje neplní vnímá velmi negativně 20% respondentů, nespravedlivost a nadřování pocituje jako velmi špatný přívlastek učitele 24% studentů. Téměř 2% žáků kritizuje příliš vysoké požadavky učitelů, 17% respondentů je velmi nespokojeno s nepřipraveností učitelů na hodiny, s jejich zmateným a nesrozumitelným výkladem. Přibližně 4% dotazovaných označilo za závažný nedostatek svých učitel chybějící smysl pro humor. Podrobnější strukturu postoje respondentů k jednotlivým nedostatkům českých učitelů zachycují následující grafy.



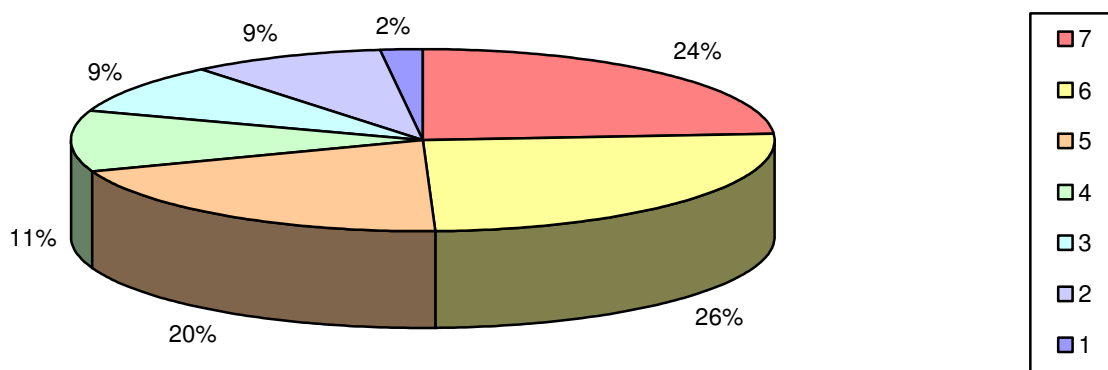
Graf 25: Učitelé se chovají vůči žákům povýšeně, jsou arogantní



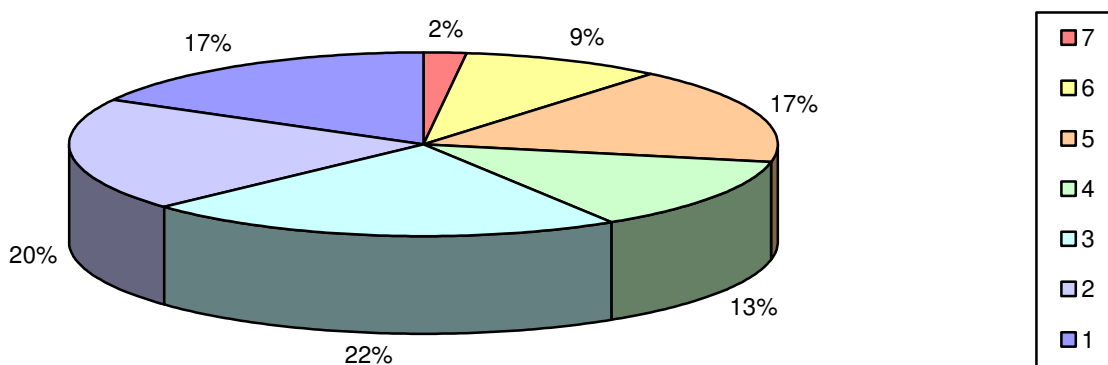
Graf 26: Učitelé nerozumí žákům, nechápou jejich problémy a kromě školy je nic nezajímá



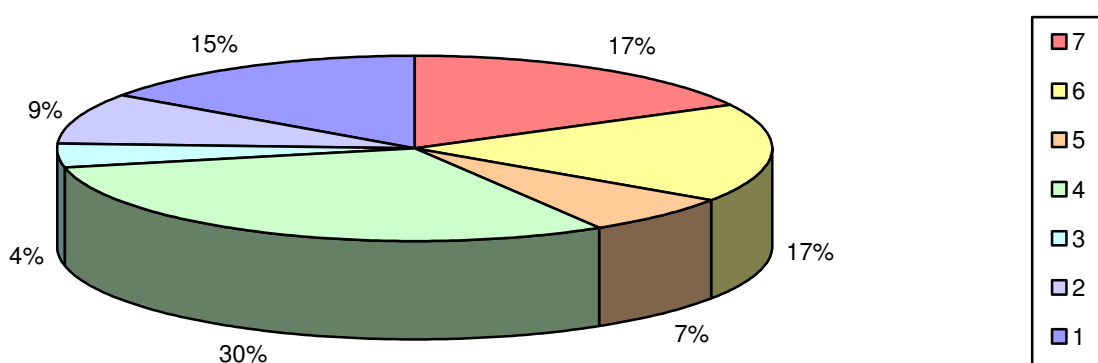
Graf 27: Učitelé trvají na plnění povinností, ale sami ty svoje neplní



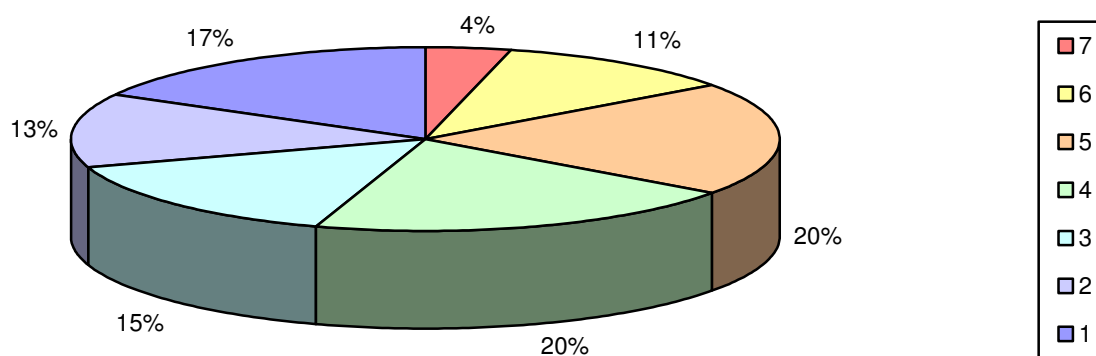
Graf 28: Učitelé jsou nespravedliví, někomu nadržují a na jiného si zasednou



Graf 29: Učitelé mají na žáky příliš velké požadavky



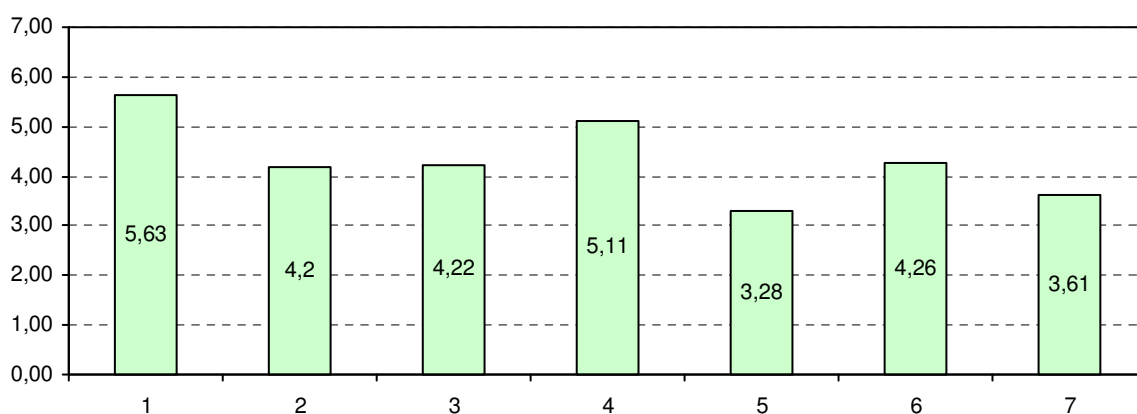
Graf 30: Učitelé nemají připravený výklad, jsou zmatení, vykládají nesrozumitelně



Graf 31: Učitelé se neumí zasmát žertu, jsou příliš vážní a nervózní

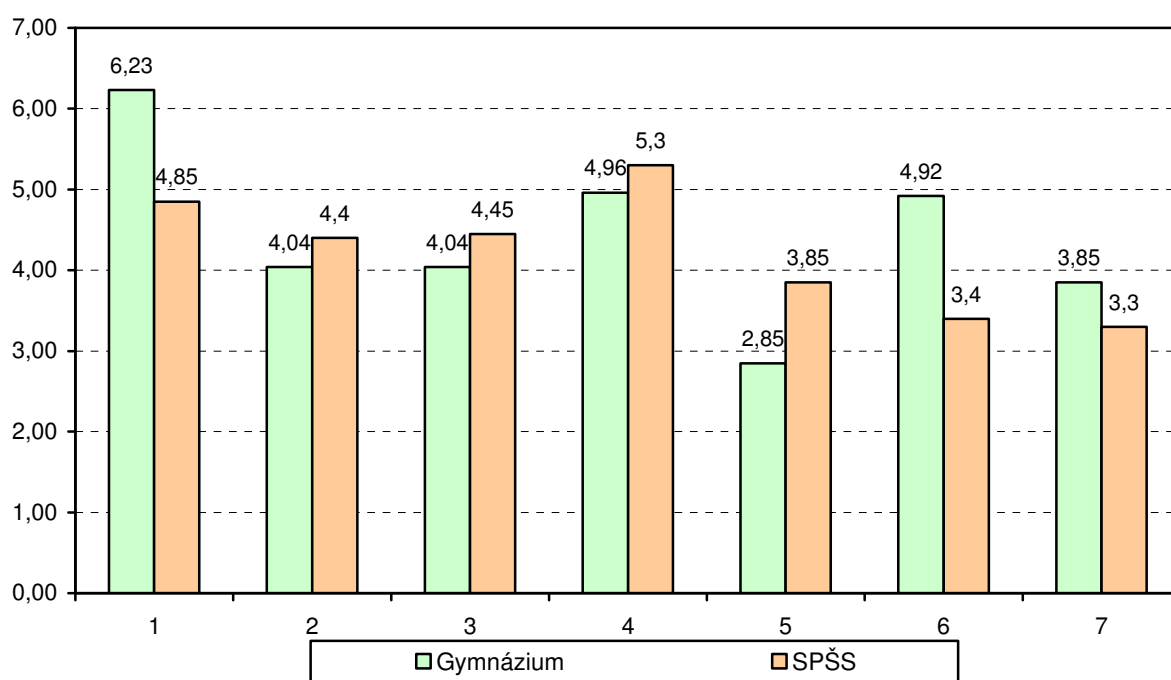
Na základě získaných informací byla pro každý nedostatek učitelů spočítána průměrná známka. Vysvětlivky k grafům 32 – 35:

- 1 Učitelé se chovají vůči žákům povýšeně, jsou arogantní
- 2 Učitelé nerozumí žákům, nechápou jejich problémy, kromě školy je nic nezajímá
- 3 Učitelé trvají na plnění povinností, ale sami ty svoje neplní, např. nepřinesou, co slíbil, nestihnou opravit písemky
- 4 Učitelé jsou nespravedliví, někomu nadržují a na jiného si zasednou
- 5 Učitelé mají na žáky příliš velké požadavky
- 6 Učitelé nemají připravený výklad, jsou zmatení, vykládají nesrozumitelně
- 7 Učitelé se neumí zasmát žertu, jsou příliš vážní a nervózní



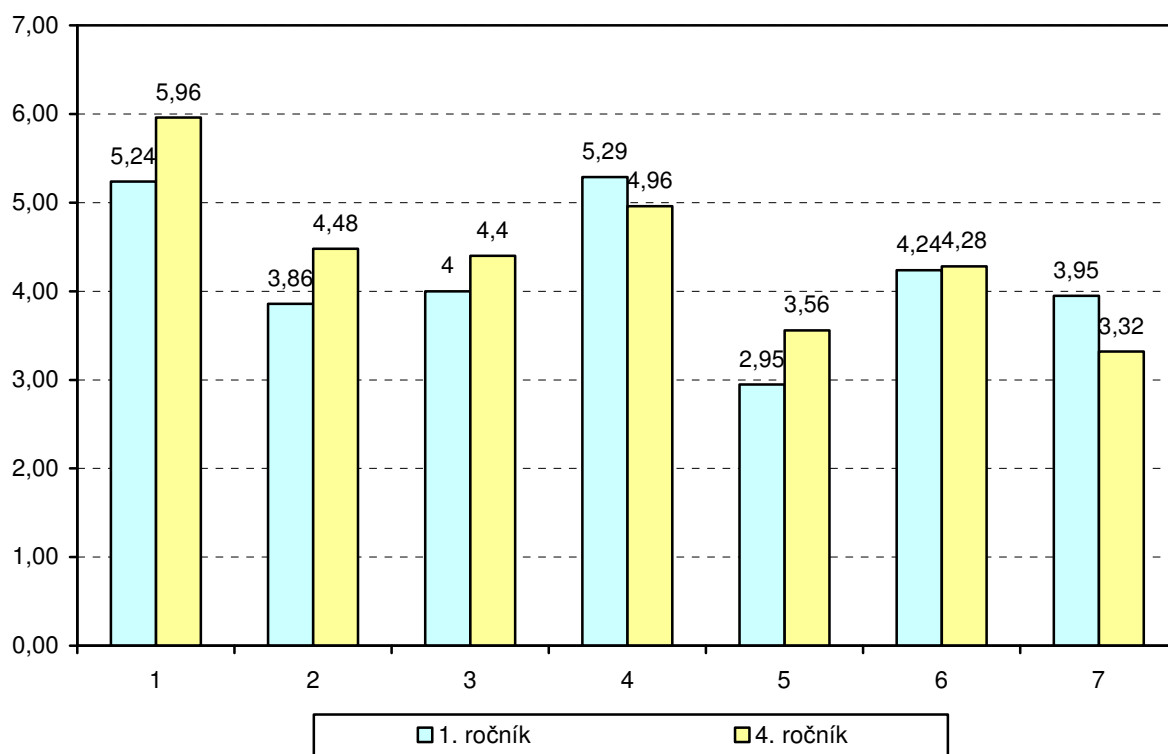
Graf 32: Průměrná hodnocení nedostatků učitelů

Za nejhorší vlastnost učitelů studenti považují jejich povýšené a arogantní chování vůči žákům a dále studentům vadí, když jsou učitelé nespravedliví, někomu nadřezují a na jiného si zasednou. Naopak nejméně respondentům vadí příliš vysoké nároky učitelů a poměrně tolerantní jsou oslovení studenti i k nedostatečnému smyslu pro humor a k příliš vážným a nervózním učitelům. Odpovědi respondentů byly opět analyzovány z hlediska různých charakteristik respondentů. Až na drobné odchylky, které jsou v následujícím textu jednotlivě zdůrazněny, nevykazují postoje studentů k jednotlivým nedostatkům učitelů výraznější změny vlivem věku, pohlaví nebo studijního zaměření respondentů.



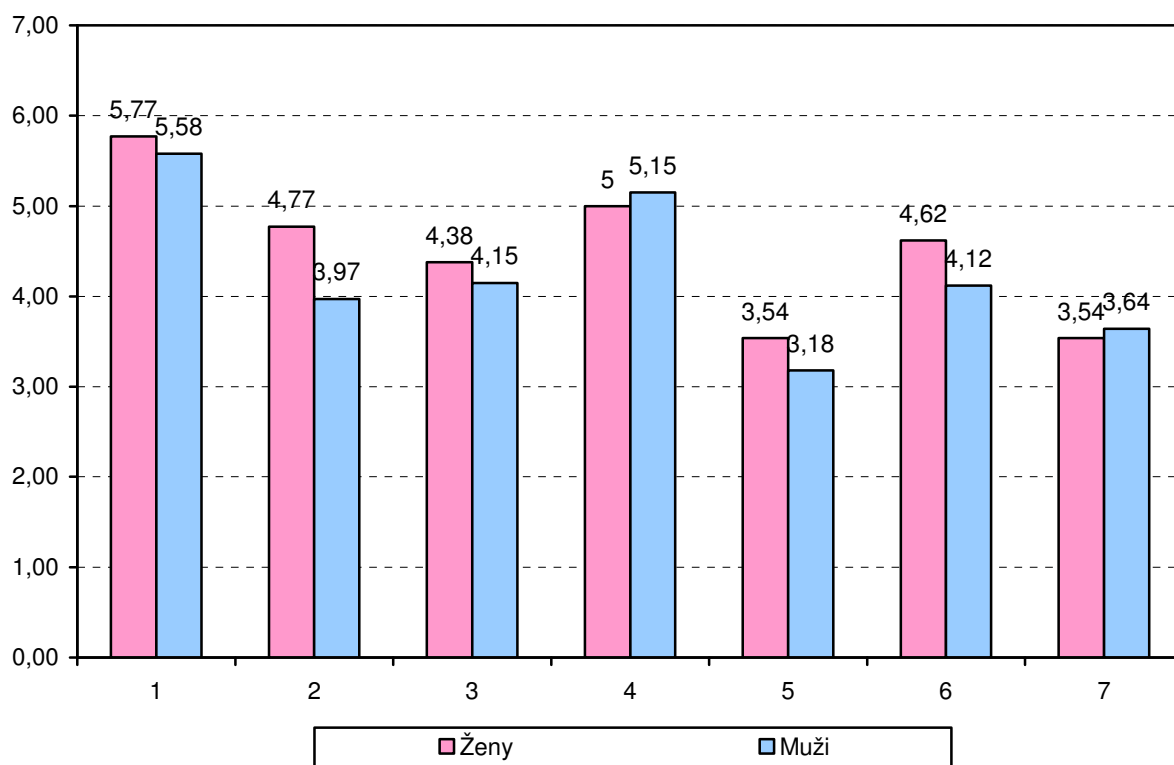
Graf 33: Průměrná hodnocení nedostatků učitelů při rozlišení studijního zaměření respondenta

Zachycením průměrných hodnocení jednotlivých nedostatků učitelů do grafu při rozlišení studijního zaměření respondentů jsou patrné horší postoje studentů gymnázia k povýšeným a arogantním učitelům, dále k učitelům, kteří nemají připravený výklad, jsou zmatení a vykládají nesrozumitelně, a k učitelům, kteří nemají smysl pro humor, jsou příliš vážní a nervózní. Ostatní jmenované nedostatky, tedy příliš vysoké požadavky, nespravedlivost, neplnění vlastních povinností a nepochopení žáků, vadí více studentům SPŠS.



Graf 34: Průměrná hodnocení nedostatků učitelů podle věku respondentů

Při srovnání postojů respondentů k nedostatkům učitelů s ohledem na věk dotázaných studentů lze zmínit určitý rozdíl u prvních dvou uvedených vlastností, které jsou obě negativněji vnímány studenty 4. ročníků. Obdobně existuje rozdíl u ohodnocení poslední vlastnosti, ke které jsou naopak studenti 4. ročníků tolerantnější ve srovnání se svými mladšími kolegy.



Graf 35: Průměrná hodnocení nedostatků učitelů z hlediska pohlaví respondentů

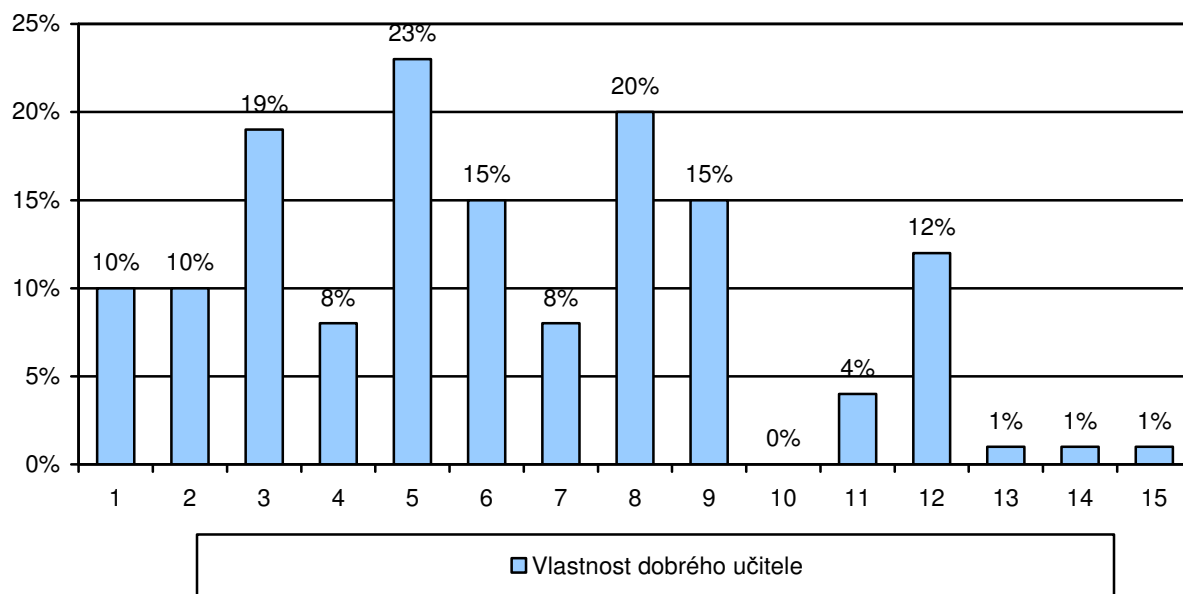
V posledním z grafů týkajících se rozboru postojů studentů k nedostatkům jejich učitelů byly shromážděné informace analyzovány z hlediska pohlaví respondentů. Stejně jako u předchozích grafů, ani v tomto případě nebyly zpozorovány žádné významné rozdíly v postojích a názorech dotázaných studentů vzhledem k jejich pohlaví. Pouze lze konstatovat, že v souhrnu jsou chlapci více tolerantní k nedostatkům svých učitelů než dívky, které většině předložených vlastností přiřadily horší ohodnocení.

### 5.8 Vlastnosti dobrého učitele

Respondenti byli v poslední otázce požádáni o konkrétní vyjádření svých požadavků na vlastnosti, které by měl dle jejich názoru mít dobrý učitel. Respondenti mohli vybrat tři vlastnosti ze seznamu nabízených, případně chybějící významnou vlastnost doplnit. Vlastnosti, které by podle výsledků výzkumu měl mít dobrý učitel, jsou zachyceny v grafu 36.

Vysvětlivky k grafům 36 – 38:

1	Optimistický	5	Trpělivý	9	Chytrý	13	Tolerantní
2	Důsledný	6	Vtipný	10	Mladý	14	Přátelský
3	Jasný	7	Sebejistý	11	Originální	15	Upřímný
4	Stručný	8	Komunikativní	12	Zajímavý		



Graf 36: Vlastnosti, které by měl mít dobrý učitel

Vztah mezi požadovanými vlastnostmi učitele a věkem respondenta je ověřen pomocí statistického výpočtu – testem  $\chi^2$  o nezávislosti v kontingenční tabulce. Pro potřeby výpočtu byla data získaná v dotazníku seříděna do kontingenční tabulky 4.

1. Hypotéza  $H_0$ : Požadované vlastnosti učitele a věk respondenta jsou vzájemně nezávislé

Hypotéza  $H_1$ : non  $H_0$

2. Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n_{ij}')^2}{n_{ij}'} \quad n_{ij}' = \frac{n_{i.} \cdot n_{.j}}{n}$$



Tabulka 4: Kontingenční tabulka pro výpočet vztahu mezi požadovanými vlastnostmi učitele a věkem respondenta.

Věk respondenta	1. ročník		4. ročník		Σ
	$n_{ij}$	$n_{ij}'$	$n_{ij}$	$n_{ij}'$	
Optimistický	7	4,4898	3	5,5102	10
Důsledný	4	4,4898	6	5,5102	10
Jasný	7	8,5306	12	10,4694	19
Stručný	5	3,5918	3	4,4082	8
Trpělivý	11	10,3265	12	12,6735	23
Vtipný	8	6,7347	7	8,2653	15
Sebejistý	3	3,5918	5	4,4082	8
Komunikativní	8	8,9796	12	11,0204	20
Chytrý	5	6,7347	10	8,2653	15
Originální	3	1,7959	1	2,2041	4
Zajímavý	4	5,3878	8	6,6122	12
Tolerantní	1	0,4490	0	0,5510	1
Přátelský	0	0,4490	1	0,5510	1
Upřímný	0	0,4490	1	0,5510	1
Σ	66		81		147

Zdroj: Vlastní

$$G = 10,81$$

### 3. Kritický obor

$$W = \{G; G > \chi_{0,95}^2(r-1) \cdot (s-1)\}$$

$$W = \{G; G > \chi_{0,95}^2(13)\}$$

$$W = \{G; G < 22,36\}$$

Testové kritérium neleží v kritickém oboru, hypotetické četnosti se neliší od napozorovaných. Přijímáme hypotézu o nezávislosti. Tímto výpočtem bylo dokázáno, že neexistuje statisticky významná závislost mezi věkem respondentů a požadovanými vlastnostmi učitele.

Vztah mezi požadovanými vlastnostmi učitele a studijním zaměřením respondenta

Pro potřeby výpočtu byla data získaná v dotazníku seříděna do kontingenční tabulky 5.

1. Hypotéza  $H_0$ : Požadované vlastnosti učitele a studijním zaměřením respondenta jsou vzájemně nezávislé  
Hypotéza  $H_1$ : non  $H_0$

2. Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n_{ij}')^2}{n_{ij}'} \quad n_{ij}' = \frac{n_{i.} \cdot n_{.j}}{n}$$

Tabulka 5: Kontingenční tabulka pro výpočet vztahu mezi požadovanými vlastnostmi a studijním zaměřením respondenta.

Studijní zaměření respondenta	Gymnázium		SPŠS		$\Sigma$
	$n_{ij}$	$n_{ij}'$	$n_{ij}$	$n_{ij}'$	
<i>Odpověď</i>					
<i>Optimistický</i>	3	5,5102	7	4,4898	10
<i>Důsledný</i>	3	5,5102	7	4,4898	10
<i>Jasný</i>	15	10,4694	4	8,5306	19
<i>Stručný</i>	5	4,4082	3	3,5918	8
<i>Trpělivý</i>	12	12,6735	11	10,3265	23
<i>Vtipný</i>	9	8,2653	6	6,7347	15
<i>Sebejistý</i>	5	4,4082	3	3,5918	8
<i>Komunikativní</i>	10	11,0204	10	8,9796	20
<i>Chytrý</i>	10	8,2653	5	6,7347	15

<i>Originální</i>	1	<i>2,2041</i>	3	<i>1,7959</i>	4
<i>Zajímavý</i>	8	<i>6,6122</i>	4	<i>5,3878</i>	12
<i>Tolerantní</i>	0	<i>0,5510</i>	1	<i>0,4490</i>	1
<i>Přátelský</i>	0	<i>0,5510</i>	1	<i>0,4490</i>	1
<i>Upřímný</i>	0	<i>0,5510</i>	1	<i>0,4490</i>	1
$\Sigma$	81		66		147

Zdroj: Vlastní

$$G = 16,86$$

### 3. Kritický obor

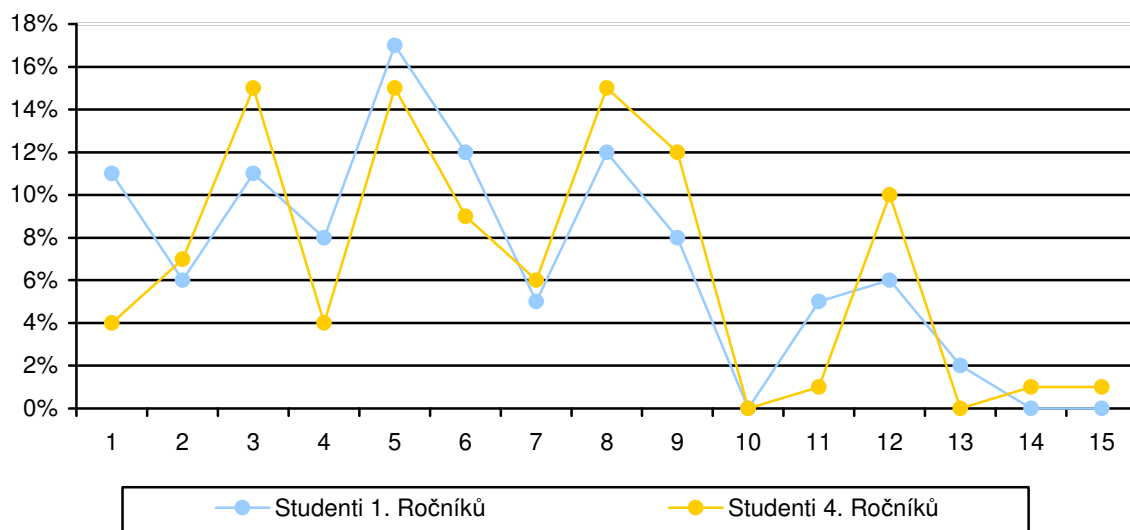
$$W = \{G; G > \chi_{0,95}^2(r-1) \cdot (s-1)\}$$

$$W = \{G; G > \chi_{0,95}^2(13)\}$$

$$W = \{G; G < 22,36\}$$

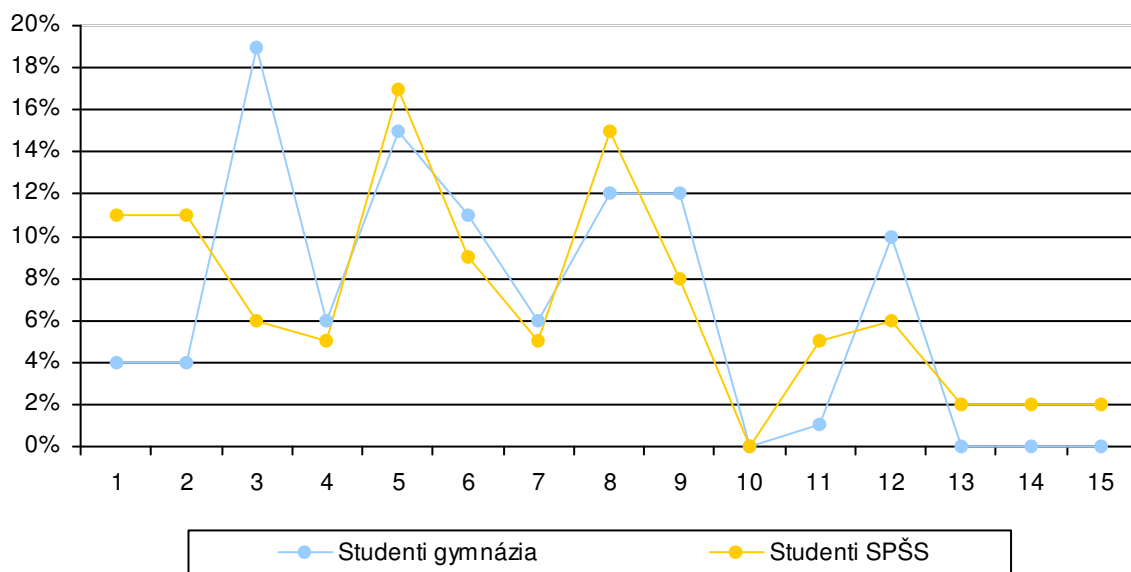
Testové kritérium neleží v kritickém oboru, hypotetické četnosti se neliší od napozorovaných. Přijímáme hypotézu o nezávislosti. Tímto výpočtem bylo dokázáno, že neexistuje statisticky významná závislost mezi studijním zaměřením respondentů a požadovanými vlastnostmi učitele.

Ačkoliv nebyla prokázána statisticky významná závislost mezi věkem nebo studijním zaměřením respondentů ve vztahu k jejich odpovědím na požadované vlastnosti učitele, přesto existují určité rozdíly, které jsou názorně zachyceny v následujících grafech.



Graf 37: Odpovědi respondentů podle ročníku

Obě křivky grafu mají velmi podobný průběh, lze však vysledovat následující odlišnosti. Pro studenty prvních ročníků jsou nejdůležitějšími vlastnostmi učitele být trpělivý (tuto vlastnost u dobrého učitele očekává 17% dotázaných studentů prvních ročníků), vtipný (12%) a komunikativní (12% respondentů). Studenti čtvrtých ročníků kromě komunikativního a trpělivého učitele dále očekávají, že dobrý učitel bude jasně vykládat učivo, pro tyto tři nejžádanější vlastnosti se vyjádřilo 15% respondentů z čtvrtých ročníků. Při podrobném posuzování četnosti volby jednotlivých vlastností je významný rozdíl u vlastnosti optimistický. Tato vlastnost je velmi důležitá pro 11% respondentů prvního ročníku a pouze pro 4% respondentů ročníku čtvrtého. Poměrně výrazný je i rozdíl mezi vlastnostmi stručný a originální, které jsou více preferovány studenty prvních ročníků, a mezi vlastnostmi chytrý a zajímavý, pro které se přiklání spíše studenti ročníků čtvrtých. Kromě těchto drobných odlišností mají obě křivky podobný průběh, tak jak bylo prokázáno test  $\chi^2$  o nezávislosti dvou proměnných.



Graf 38: Odpovědi respondentů podle studijního zaměření

I o křivkách grafu lze říct, že jejich průběh je velmi podobný. Pokud vybereme tři nejdůležitější vlastnosti učitele pro každou skupinu respondentů, pak z výzkumu vyplývá, že pro 19% respondentů z gymnázia je nejdůležitější, aby byl učitel jasný, dále pro 15% trpělivý a pro 12% komunikativní a chytrý. Pro 17% studentů sklářské školy je nejdůležitější trpělivost, pro 15% musí být dobrý učitel komunikativní a pro 9% vtipný. Odpovědi respondentů se nejvíce liší u vlastností jasný, která, jak již bylo zmíněno, je nejdůležitější vlastností pro gymnazisty, a dále u vlastností optimistický a důsledný, které preferují studenti sklářské školy. Kromě těchto drobných odlišností mají obě křivky podobný průběh, tak jak bylo prokázáno test  $\chi^2$  o nezávislosti dvou proměnných.

## 6 Závěrečná doporučení

### 6.1 Zhodnocení hypotéz a předpokladů

Při přípravě výzkumu byly stanoveny následující hypotézy a předpoklady:

- Motivace žáků je ovlivněna osobností učitele.
- Věk žáka ovlivňuje jeho požadavky na osobnost učitele.
- Typ střední školy ovlivňuje požadavky žáků na osobnostní charakteristiky učitele.

#### *1. Motivace žáků je ovlivněna osobností učitele.*

Hlavním úkolem učitele je podle naprosté většiny studentů pomoc žákům zvládnout učivo. Více než polovina respondentů připouští, že vlastnosti učitele mají vliv na oblibu a zájem o předmět, který učitel vyučuje. Studentům nejvíce vyhovuje učitel, který se snaží podat výklad zajímavě a záživně, dokáže upoutat pozornost svých žáků a říká jim aktuální a praktické informace, což vypovídá nejen o zájmu učitele o předmět, který vyučuje, ale také o nutnosti celoživotního sebevzdělávání učitele a rozšiřování jeho znalostí. Dobrý učitel podle studentů perfektně rozumí předmětu, který vyučuje, dokáže své znalosti a vědomosti předat, je schopen látku dobře vysvětlit a zodpovídat dotazy studentů, je přiměřeně náročný, je zapálený pro výuku, je na vyučování vždy dobře připravený a záleží mu na tom, aby studenti látku pochopili.

Dobrý učitel se žáky hodně komunikuje, zajímá se o názor svých studentů a motivuje žáky k aktivitě při hodinách, snaží se pochopit žáky a jejich problémy, dokáže pomoci a poradit. Předpokladem takového přístupu je jednak komunikativnost učitele, jeho dobrý vztah ke studentům, správná interpretace jejich chování, vyjadřování a postojů, empatie a tolerance a zároveň také přiměřená dávka sebevědomí, jistoty a v neposlední řadě i zkušenost s prací s mladými lidmi. Nezbytnou vlastností dobrého učitele je schopnost získat a udržet si autoritu. Největší autoritu a respekt má podle studentů učitel, který je sice přísný, ale spravedlivý, a který se žáky jedná jako se sobě rovnými a má s nimi přátelský vztah. Studenti však navíc požadují, aby jejich učitelé měli i všeobecný kulturní a politický přehled.

Motivace k učivu neznamena jen vyvolat u studentů aktivitu a zájem během vyučování, ale i domácí přípravu. Hlavní stimulem pro domácí přípravu na následující den je podle studentů hrozící písemka nebo zkoušení, tento stimul je však navíc umocněn faktem, že vyučující je zásadový, že pevně trvá na stanovených pravidlech a není možné s ním „smlouvat“. Dalším silným motivem je obava před přísným učitelem. Naopak nejslabším motivem je dle výpovědí dotázaných studentů zklamání učitele na úrovni mezilidských vztahů, na které občas apelují zejména učitelé ženského pohlaví. Poměrně slabý motivační vliv má i obava, že by studenta učitel ztrapnil před třídou nebo si na něj kvůli nepřipravenosti na výuku zasednul. Dobrý učitel je optimistický, energický, trpělivý, upřímný, zábavný se smyslem pro humor, podnikavý, aktivní ve výuce i mimo školu, pohodový, spolehlivý, originální, ale i přísný, důsledný a zásadový.

Z realizovaného výzkumu lze tedy učinit závěr, že osobnost učitele má vliv na motivaci studentů a že studenti mají poměrně přesnou a jednotnou představu o vlastnostech dobrého učitele.

## *2. Věk žáka ovlivňuje jeho požadavky na osobnost učitele.*

Ačkoliv jsou podle informací z dotazníků požadavky na osobnost učitele rámcově velmi podobné a jednotné bez ohledu na věk studentů, přesto zde existují jisté odlišnosti, které je potřeba zmínit.

Při rozboru shromážděných odpovědí na otázku, který z uvedených typů učitelů by studentům vyhovoval, se odpovědi respondentů odlišují v závislosti na ročníku a tedy věku respondentů. Studenti prvních ročníků spíše preferují učitele typu „Učitel, který vykládá opravdu zajímavě, říká nám novinky, přináší různé pomůcky“ a „Učitel, který s námi hodně komunikuje, zajímá ho náš názor, při jeho hodině jsme hodně aktivní“. U studentů čtvrtých ročníků lze pozorovat větší náklonnost u učitelů typu „Učitel, který po nás nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a nás nechává na pokoji“, „Učitel, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné“ a „Učitel, který je terčem našich vtipků a tak se o hodině celá třída dobře baví“.

Další odlišnosti byly zjištěny u otázky motivačních stimulů k přípravě studenta na další vyučování. Studenty čtvrtých ročníků, v porovnání s jejich mladšími kolegy, více k učení motivuje hrozící zkoušení a obavy před zklamáním svého učitele. Pro studenty prvních ročníků je více stimulující obava před přísným učitelem, zájem na vlastním prospěchu a obava před nepříjemným ztrapněním před zbytkem třídy.

Analýza na základě ročníku zachycuje rozdíl postojů i v případě autority a respektu u učitele, který je svým studentům rovnocenným partnerem a má s nimi přátelský vztah. Tento typ učitele získá autoritu spíše podle studentů prvních ročníků. Další rozdíl je patrný u učitele, který je sice přísný, ale spravedlivý; tento typ učitele považuje za autoritativní větší část respondentů ze čtvrtých ročníků. U ostatních typů učitelů jsou postoje studentů stejné bez ohledu na věk.

Při srovnání postojů respondentů k nedostatkům učitelů s ohledem na věk dotázaných studentů lze zmínit určitý rozdíl u vlastností: učitel je povýšený a arogantní, učitel žákům nerozumí, učitel je příliš náročný, učitel neplní svoje povinnosti, učitel nemá připravený výklad, je zmatený, vykládá nesrozumitelně, které jsou všechny negativněji vnímány studenty 4. ročníků. Obdobně existuje rozdíl u vlastnosti: učitel je vážný a nervózní, učitel je nespravedlivý, ke které jsou naopak studenti 4. ročníků tolerantnější ve srovnání se svými mladšími kolegy.

Pro studenty prvních ročníků jsou nejdůležitějšími vlastnostmi učitele být trpělivý, vtipný a komunikativní. Studenti čtvrtých ročníků kromě komunikativního a trpělivého učitele dále očekávají, že dobrý učitel bude jasně vykládat učivo. Poměrně výrazné rozdíly v postojích studentů jsou mezi vlastnostmi optimistický, stručný a originální, které jsou více preferovány studenty prvních ročníků, a mezi vlastnostmi chytrý a zajímavý, pro které se přiklání spíše studenti ročníků čtvrtých. Kromě těchto odlišností se požadavky studentů prvních a čtvrtých ročníků neliší.

### *3. Typ střední školy ovlivňuje požadavky žáků na osobnostní charakteristiky učitele.*

Při analýze získaných informací z hlediska studijního zaměření respondentů byly zjištěny zajímavé rozdíly v odpovědích studentů, například při posuzování vhodnosti předložených



typů učitelů: učitel typu „*Učitel, který po nás nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a nás nechává na pokoji*“ výrazněji vyhovuje studentům Gymnázia, stejně tak jako učitel typu „*Učitel, který je terčem našich vtípků a tak se o hodinu celá třída dobře baví*“ a učitel typu „*Učitel, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné*“. U zbývajících dvou typů učitelů „*Učitel, který vykládá opravdu zajímavě, říká nám novinky, přináší různé pomůcky*“ a „*Učitel, který s námi hodně komunikuje, zajímá ho náš názor, při jeho hodině jsme hodně aktivní*“ převažují pozitivní odpovědi ze strany studentů SPŠS.

Při detailnějším rozboru motivačních faktorů pro domácí přípravu žáků podle struktury respondentů z hlediska jejich studijního zaměření lze říci, že ačkoli je hrozící zkoušení nebo písemka nejsilnějším stimulem pro všechny oslovené studenty, pro žáky Gymnázia je tento motiv o něco silnější než pro žáky SPŠS. Podobně je tomu i u druhého nejsilnějšího stimulu, tedy u obav před přísným učitelem, kdy žáci Gymnázia přiznávají silnější vliv této skutečnosti než žáci SPŠS. Opačné tendence ukazují motivy: ztrapnění se před třídou a zklamání učitele, u kterých je působení na žáky Gymnázia výrazně slabší než přiznané působení na žáky SPŠS.

Analýza nedostatků učitelů a jejich vnímání žáky ukázala horší postoje studentů gymnázia k povýšeným a arogantním učitelům, dále k učitelům, kteří nemají připravený výklad, jsou zmatení a vykládají nesrozumitelně, a k učitelům, kteří nemají smysl pro humor, jsou příliš vážní a nervózní. Ostatní jmenované nedostatky, tedy příliš vysoké požadavky, nespravedlivost, neplnění vlastních povinností a nepochopení žáků, vadí více studentům SPŠS.

Pokud vybereme nejdůležitější vlastnosti učitele pro každou skupinu respondentů, pak z výzkumu vyplývá, že pro respondenty z Gymnázia je nejdůležitější, aby byl učitel jasný, trpělivý, komunikativní a chytrý. Pro studenty SPŠS je nejdůležitější trpělivost, dobrý učitel musí být komunikativní a vtipný. Odpovědi respondentů se nejvíce liší u vlastností jasný, která, jak již bylo zmíněno, je nejdůležitější vlastností pro gymnazisty, a dále u vlastností optimistický a důsledný, které preferují studenti sklářské školy.

## 6.2 Závěr

Úkolem tohoto výzkumu nebylo získat vyčerpávající seznam povinných a zakázaných vlastností dobrého učitele, ani vytvořit návod, jak jednat se studenty prvních ročníků nebo se studenty gymnázií. Cílem bylo ukázat, že ačkoliv hlavním úkolem učitele je vzdělávat a vychovávat své žáky, jeho práce obsahuje mnohem víc. Být učitelem především znamená pracovat s lidmi, komunikovat s lidmi, vytvářet příjemné klima a motivovat mladé lidi k duševní práci. Obtížnost a náročnost práce učitele je právě patrná z požadavků studentů; učitel musí být odborníkem ve svém předmětu, musí být schopen své vědomosti předat žákům, musí dokázat žáky zaujmout, motivovat, udržet si respekt a autoritu a zároveň se nepovyšovat a být rovnocenným partnerem, musí být zodpovědný a zároveň mít smysl pro humor, musí být komunikativní, pochopit problémy svých studentů a zároveň být přísný, zásadový, přiměřeně náročný a spravedlivý. Některé tyto požadavky staví učitele do nelehkého postavení, kdy musí hledat správnou míru jejich vzájemného kompromisu.

## Literatura

- [1] Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Portál, Praha, 2001, ISBN 80-7178-463
- [2] Čáp, J.: Psychologie pro učitele, Státní pedagogické nakladatelství, 1980, ISBN 14-225-87
- [3] Helus, Z.: Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1988
- [4] Jůva, V.: Úvod do pedagogiky, Nakladatelství Paido, Brno, 1995, ISBN 80-85931-06-0
- [5] Kalhous, Z.: Školní didaktika, Portál, Praha, 2002, ISBN 80-7178-253
- [6] Kratochvíl, M., Solfronk, J., Urbánek, P.: Základy didaktiky, Liberec, 2002
- [7] Kyriacou Ch.: Klíčové dovednosti učitele, Cesty k lepšímu vyučování, Portál, Praha, 1996, ISBN 80-7178-022-7
- [8] Simová, J.: Marketingový výzkum trhu, Liberec, 1996
- [9] Solfronk, J.: Učitelství jako profese, Liberec, 2000
- [10] Vašutová, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi, Praha 2002
- [11] Autorita učitele, [www.voss.wz.cz/prace\\_studentu/pedagogika.htm](http://www.voss.wz.cz/prace_studentu/pedagogika.htm), 22.9.2006
- [12] Osobnost učitele, vlastnosti učitele, učitelský stres, [www.fi.muni.cz/usr/prokes/didaktika/dil3/osobnost01.html.cs](http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/didaktika/dil3/osobnost01.html.cs), 22.9.2006
- [13] Štágl Jiří, Typologie učitelů, <http://referaty.superstudent.cz/ostatni/typologie-ucitele-1940.html>, 26.9.2006
- [14] Výsledky ankety u studentů 4. ročníku uč.M-F-I-Dg, [www.voss.wz.cz/prace\\_studentu/pedagogika.htm](http://www.voss.wz.cz/prace_studentu/pedagogika.htm), 22.9.2006
- [15] Zielencová, P.: Profesionální vývoj učitele a syndrom vyhoření, [www.voss.wz.cz/prace\\_studentu/pedagogika.htm](http://www.voss.wz.cz/prace_studentu/pedagogika.htm), 22.9.2006

## Příloha 1

Jako nejčastější obavy související se sebepojetím učitele studenti uváděli:

- obava, zda budou mít u žáků autoritu, zda zvládnou třídu, zda udrží kázeň, zda je žáci nebudou ignorovat, zda je žáci budou brát vážně
- nejistota, zda budou umět řešit konflikty, zda se budou umět vypořádat s nepředvídanými situacemi, žerty, výstřelky, narážkami, schválnostmi žáků, zda budou správně reagovat na chování žáků
- obava, zda je žáci přijmou jako „člověka“, nejen jako učitele, zkoušejícího..., zda si k nim žáci vytvoří dobrý vztah, zda udělají na žáky dobrý dojem, zda si o nich žáci neudělají chybnou představu
- nervozita, tréma, obava z pocitu, že budou sami před třiceti žáky, že budou mluvit před více lidmi
- obava z nové, neznámé situace
- obava, že se neubrání pádu do stereotypu „klasického učitele“
- obava, že se budou chtít před žáky předvádět
- obava z trapnosti.

Mezi uvedenými obavami souvisejícími s vyučovací činností byly nejčtenější:

- obava, zda budou umět učivo vysvětlit, podat jasně, srozumitelně, zda to, co je pro ně jednoduché, nebude pro žáky složité
- obava, zda výklad nebude pro žáky nudný, zda se podaří žáky zaujmout, udržet jejich pozornost, zda budou žáci ochotni spolupracovat
- obava, že nebudou umět zodpovědět otázky žáků, že budou muset přiznat neznalost nebo omyl, že se dostanou do slepé uličky
- pocit, že nejsou dostatečně odborně připraveni, že mají věcné nejasnosti v učivu, obava, že udělají věcnou chybu ve výkladu, v řešení úlohy
- obava, že si nebudou umět dobře připravit učební látku, že nebudou vědět, co vybrat a jak to naplánovat
- obava, zda látka, kterou připraví, bude stačit, zda nevyčerpají připravené podklady před koncem vyučovací hodiny, nebo naopak, zda vše připravené stihnou, zda nezazvoní uprostřed výkladu

- obava, zda při výuce stihnou všechno sledovat, uhlídat, zda si dokážou udržet přehled o tom, co se děje ve třídě
- obava ze zkoušení a klasifikace, zda dokáží být objektivní a přiměřeně přísní
- obava z metodických chyb
- obava z celkového selhání, z toho, že výuku nezvládnou
- neví, co žáci umí, o co se mohou opřít, obava, že na počátku tak mohou všechno pokazit. [14]

## Příloha 2

Odborníci se snaží sestavovat programy, které by pomohly předcházet stresu a zátěží a zabránily by tak procesům vedoucím k syndromu vyhoření. Pro příklad je uveden program C. Henniga a G. Kellera, který je velmi konkrétní a dobře v praxi aplikovatelný.

1. Snižte příliš vysoké ideály. Při příliš vysokých ideálech vzniká větší riziko frustrace. Je třeba přijmout skutečnost, že člověk je tvor s chybami a nedostatky.
2. Nepropadněte syndromu pomocníka. Člověk by se neměl snažit být odpovědný za všechno a za každého, nedá se zvládnout pomáhat každému a brát všechno na sebe.
3. Naučte se říkat „ne“. Tímto autoři apelují na schopnost jednat asertivně, prosazovat sama sebe a nenechat se přetěžovat.
4. Stanovte si priority. Člověk by neměl plýtvat svou energií na různé aktivity, ale měl by se soustředit na podstatné činnosti, dobře plánovat a nechat si čas na odpočinek.
5. Vyjadřujte otevřeně své pocity a city, prožívání. Člověk by neměl potlačovat své city v sobě, neměl by se přetvařovat, ale asertivně dát najevo svůj postoj.
6. Hleďte emocionální a věcnou podporu. Zde je důležité rodinné zázemí a přátelé, kteří poskytují člověku oporu, útočiště, pomoc a radu.
7. Vyvarujte se negativního myšlení. Člověk by se měl naučit hledět na svět pozitivně, stanovit priority a umět se povznést nad malichernosti a zbytečnosti.
8. V kritických situacích, v konfliktech zachovejte rozvahu. Člověk by se měl umět ovládat, předcházet problémům, z každého konfliktu se poučit, umět analyzovat své chování a nalézat lepší, efektivnější řešení.
9. Doplnujte energii. I přes velké pracovní vytížení by člověk neměl zapomínat na vlastní zdraví, životosprávu a relaxaci.
10. Buďte tvořivý, otevřený k novým zkušenostem. Člověk by se měl neustále vzdělávat, posilovat tak vlastní sebevědomí a udržovat se tak v neustálé aktivitě.

[15]

## Příloha 3

### Dotazník: Osobnost učitele

Vyplňte prosím:

Typ střední školy: .....

Ročník: .....

Věk: .....

Pohlaví: muž / žena

#### 1. Jaký je váš oblíbený předmět?

.....

Vyberte jednu z následujících odpovědí:

- Tento předmět je zajímavý a navíc ho učí dobrý učitel.
- Tenhle předmět by mě tolik nebavil, kdyby ho učil někdo jiný.
- Ten předmět mě baví, zajímám se o něj a s tím, jaký je učitele, to nemá nic společného.

#### 2. Jaký je učitel vašeho oblíbeného předmětu? Charakterizujte:

.....  
 .....

#### 3. Metody a výuka, kterého z níže uvedených učitelů, by vám vyhovovaly? Vyjádřete svůj souhlas nebo nesouhlas:

- ano  ne Učitel, který po nás nikdy nic nechce, na nic se neptá, vykládá látku a nás nechává na pokoji
- ano  ne Učitel, který je vtipný, a i když moc nenaučí, hodiny s ním jsou zábavné
- ano  ne Učitel, který vykládá opravdu zajímavě, říká nám novinky, přináší různé pomůcky
- ano  ne Učitel, který s námi hodně komunikuje, zajímá ho náš názor, při jeho hodině jsme hodně aktivní
- ano  ne Učitel, který je terčem našich vtipků a tak se o hodině celá třída dobře baví

#### 4. Co vás donutí sednout si doma k učení a připravit se na příští den? Obodujte následující tvrzení dle vlastního názoru podle stupnice 1-5. Nejdůležitějšímu důvodu přiřadte 5 bodů, dalšímu 4, 3 ... a nejméně důležitému 1 bod.

- \_\_ hrozí vám zkoušení nebo písemka a víte, že učitele nepřemluvíte, aby to odložil
- \_\_ záleží vám na vašem prospěchu a nechcete dostat špatnou známku, proto se doma učíte každý den
- \_\_ když nebudete něco vědět, učitel vás ztrapní před celou třídou nebo si na vás zasedne
- \_\_ když budete nepřipravený/-á, zklamete svého učitele
- \_\_ učitel je hodně přísný a vy máte strach přijít na vyučování nepřipravený/-á
- \_\_ jiná odpověď .....

#### 5. Jaký učitel má u svých žáků autoritu a respekt? Vyberte jednu z následujících odpovědí:

- učitel, který je hodně přísný a nepříjemný, a žáci se ho bojí
- učitel, který se žáky jedná jako se sobě rovnými, má se žáky kamarádský vztah a dá se s ním domluvit
- učitel si autoritu nemusí budovat, učitel autoritu automaticky má, protože on je učitel a my žáci
- učitel, který je sice přísný, ale spravedlivý
- jiná odpověď ...

**6. Označte, do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními:**

1. Učitel by měl perfektně rozumět předmětu, který vyučuje.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

2. Od dobrého učitele očekávám, že bude vždy schopen mi okamžitě odpovědět na moje dotazy.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

3. Učitel by měl mít všeobecný kulturní a politický přehled.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

4. Hlavním úkolem učitele je pomáhat žákům zvládnout učivo.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

5. Učitel umí vykládat jen teorii, v praxi je všechno jinak.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

6. Učitel by měl mít rád své žáky a měl by být schopen s nimi mluvit jako s dospělými.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

7. Žákům dokáže porozumět pouze mladý učitel.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

8. Učitel nedokáže uznat svou chybu a přiznat, že se spletl.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

9. Učitel by měl být pro žáky vzorem i ve svém soukromém životě.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

10. Učitel by si neměl žáky pouštět příliš k tělu, protože je pak přestane zvládat.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

11. Občas bývá těžké pochopit, co od nás učitel vlastně vyžaduje.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

12. U starších učitelů mám pocit, že už je učení vůbec nebaví.

 rozhodně souhlasím     spíše souhlasím     spíše nesouhlasím     rozhodně nesouhlasím

**7. Jaké jsou podle vašeho názoru nedostatky vašich učitelů?** Obodujte následující tvrzení dle vlastního názoru podle stupnice 1-7. Vlastnosti, která je podle vás nejhorší a nejvíce vám vadí dejte 7 bodů, další 6, 5 ... a nejméně důležité 1 bod.

\_\_ učitelé se chovají vůči žákům povýšeně, jsou arogantní

\_\_ učitelé nerozumí žákům, nechápou jejich problémy a kromě školy je nic nezajímá

\_\_ učitelé trvají na plnění povinností, ale sami ty svoje neplní (nepřinesou co slíbili, nestihnou opravit písemky apod.)

\_\_ učitelé jsou nespravedliví, někomu nadržují a na jiného si zasednou

\_\_ učitelé mají na žáky příliš velké požadavky

\_\_ učitelé nemají připravený výklad, jsou zmatení, vykládají nesrozumitelně

\_\_ učitelé se neumí zasmát žertu, jsou příliš vážní a nervózní



**8. Mezi následujícími vlastnostmi podtrhněte 3 vlastnosti, které by měl mít dobrý učitel, příp. doplňte:**  
optimistický, důsledný, jasný, stručný, trpělivý, vtipný, sebejistý, komunikativní, chytrý, mladý, originální,  
zajímavý

Jiné

.....  
.....  
.....

Velice vám děkuji za vyplnění dotazníku a přeji hezký den.

Ing. Zuzana Dlouhá

## *Příloha 4*

Ukázka vyplněných dotazníků:

1. student 1. ročníku Gymnázia
2. studentka 1. ročníku SPŠS
3. student 4. ročníku Gymnázia
4. studentka 4. ročníku SPŠS