

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání

Osobnost středoškolského učitele odborných předmětů

Bakalářská práce

Brno 2011

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Vypracovala:

Ing. Iva Kirchnerová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Osobnost středoškolského učitele odborných předmětů* vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v příloženém seznamu literatury. Bakalářská práce je školním dílem a může být použita ke komerčním účelům jen se souhlasem vedoucího bakalářské práce a ředitelky vysokoškolského ústavu ICV Mendelovy univerzity v Brně.

Brno, dne.....

Podpis studenta

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu diplomové práce, PhDr. Petru Hladovi, Ph.D. za vedení a odborné rady.

Mé poděkování též patří zúčastněným žákům za ochotu při vyplnění dotazníku a jejich učitelé za poskytnutý rozhovor.

ABSTRAKT

Bakalářskou práci jsem vypracovala na téma Osobnost středoškolského učitele odborných předmětů. V teoretické části je vysvětlen psychologický pojem osobnost. Hlavní pozornost je věnována roli učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, typologii osobností učitele, autoritě učitele, jejímu utváření a požadavkům na kompetence učitele odborných předmětů. Metodou teoretické části je studium odborných literárních zdrojů, tvorba výpisků a jejich analýza, syntéza a srovnávání. Cílem praktické části je zjistit, jaké typy osobnosti učitele žáci na středních odborných školách preferují, které kompetence u učitelů očekávají a dále na konkrétním případě středoškolského učitele popsat profesní vývoj, utváření osobnosti a postojů k žákům. V praktické části je použita technika dotazníku a rozhovoru. Data byla analyzována základními statistickými a kvalitativními postupy. Výsledky jsou diskutovány v závěru práce.

Klíčová slova: osobnost, učitel, středoškolský, odborné školství, kompetence, autorita, role, typologie

ABSTRACT

Bachelor's job I worked on Personality secondary teachers of vocational subjects. In the theoretical part, the psychological concept of personality. The main attention is paid to the role of teachers in the educational-training process, a typology of teacher personality, teacher authority, its formation and competence requirements for teachers of vocational subjects. Methods of theoretical study of the professional literary sources, making excerpts and analysis, synthesis and comparison. The aim of the practical part is to determine what types of personality of the teacher, pupils in secondary vocational schools prefer that the competence of teachers and expect further on the case of secondary teachers describe the professional development, the formation of personality and attitudes of pupils. The practical part will be used a questionnaire and interview. The data will be analyzed by basic statistical and qualitative methods. Results are discussed in conclusion.

Key words:

personality, teacher, secondary school, vocational education, competence, authority, roles, types of teachers

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 CÍL PRÁCE.....	9
2 OSOBNOST A JEJÍ CHARAKTERISTIKA.....	10
2.1 VYBRANÉ TYPOLOGICKÉ KONCEPCE A PŘÍSTUPY K JEJICH VYTVÁŘENÍ.....	12
2.2 TEORIE OSOBNOSTI.....	14
2.2.1 Hippokratova teorie.....	14
2.2.2 Kretschmerova teorie.....	15
2.2.3 Jungova teorie.....	15
2.2.4 Eysenckova teorie.....	17
3 OSOBNOST UČITELE.....	19
3.1 UČITEL ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ STŘEDNÍ ŠKOLY.....	19
3.2 ROLE UČITELE VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	20
3.3 TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELE.....	21
3.3.1 Typy osobnosti učitele.....	22
3.3.1.1 Döringova teorie.....	22
3.3.1.2 Lukova teorie.....	23
3.3.1.3 Vorwickelova typologie.....	24
3.3.1.4 Caselmannova typologie.....	25
3.3.1.5 Vaňkova typologie.....	26
3.3.1.6 Typologie podle stylů výchovy.....	27
3.3.1.7 Typologie Reinharda a Anne-Marie Tauschových.....	28
3.3.2 Typologie učitelova komunikačního stylu.....	30
3.4 AUTORITA UČITELE.....	33
3.5 KOMPETENCE UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ.....	34
3.5.1 Požadavky na učitelovu osobnost.....	34
3.5.2 Klasifikace kompetencí učitele podle týmu doc. Walterové.....	36
4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
4.1 CÍLE A HYPOTÉZY ŠETŘENÍ.....	38
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	38
4.3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ –ZPRACOVÁNÍ DAT A JEJICH ROZBOR.....	38
4.4 ZÁVĚRY K ŠETŘENÍ - DISKUSE.....	38

5	ZÁVĚR.....	38
6	RESUMÉ.....	39
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	40
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	41

ÚVOD

1 CÍL PRÁCE

Hlavním cílem práce je

Dalším cílem mé diplomové práce je nastínění

Pomocí dotazníkové šetření jsem chtěla zjistit Z dotazníkového šetření jsem získala názory žáků.

Na závěr jsem výstupy ze všech metod vyhodnotila

2 OSOBNOST A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

Pojem osobnost patří k nejobecnějším psychologickým pojmům. Osobností je vlastně každý člověk, který si je vědom sám sebe.

V psychologickém pojmosloví je pojem osobnosti vymezován různě, ale toto vymezení je odlišné od významu, který mívá výraz osobnost v hovorovém vyjadřování.

„Pojem osobnosti je používán v různých významech; v lidové řeči, ale i v historických vědách má hodnotící přízvuk, rozumí se jím vynikající nebo nějaký výrazný jedinec, jiný význam má zase v právních vědách a v sociologii. Do psychologie byl pojem osobnosti zaveden až na počátku našeho století, kdy se ukazovala nutnost studovat duševní život člověka jako celek, a nikoli jen jako pouhý soubor jednotlivých funkcí (jako vnímání, myšlení, citění, chtění), neboť vykazoval funkční jednotu, a když bylo nutno vysvětlit fakt, že na tyž podnět různí lidé reagují různě, tj. když mezi podnět a reakci bylo nutno vložit nějak faktor, který by tuto variabilitu reakcí vysvětloval. Tento faktor byl posléze nazván osobnost“. (Nakonečný, 1997, .s. 9)

Problematika osobnosti lidského jedince patří mezi základní témata psychologie člověka. V současné době existují desítky různě pojatých definic. Krátce se zmíním o některých z nich.

J. B. Watson vymezoval osobnost jako „konečný produkt našeho systému zvyků“.

R.B. Cattell považoval osobnost za tu stránku jedince, která umožňuje předpovídat chování.

J.P Guilford konstatoval, že „Osobnost jedince je jeho jedinečný vzor rysů“.

Osobnost člověka si můžeme tedy představit jako strukturu vlastností (povahové vlastnosti, schopnosti), mezi nimiž jsou vztahy. Tyto vztahy na sebe navzájem působí a ovlivňují se (mohou se posilovat, nebo naopak oslabovat). Pro některé je charakteristická stálost, jiné se v průběhu života člověka mění. Osobnost má tedy nejen strukturu, ale i dynamiku.

Podle Zvolského (1998, s. 57) „každý zdravý člověk považuje svou osobnost za jedinečnou. Lidé se od sebe liší zcela jedinečnými soubory vlastností a způsobů reagování, svými povahami. Ví, že je to jeho osobnost, že je to on sám“.

Během vývoje výzkumu a snahy o přesný popis a vymezení pojmu osobnost se vynořila řada názorů na determinanty, jež ovlivňují její vývoj a utváření. Například Homola (1972, s. 167) uvádí tyto: „*biologický základ osobnosti, sociální prostředí a osobnost, sociální učení atd.*“.

Výzkumy byl prokázán vliv všech těchto složek, proto byly zformulovány teorie, které zachycují podíl jednotlivých determinant ve struktuře a dynamice osobnosti.

Pojem učitel označuje sociální roli (viz kapitola 3.2.). Za touto rolí se skrývá osobnost člověka, resp. učitele. Osobnost patří k nejobecnějším psychologickým pojmům, jenž je charakterizován jako

- rozsáhlý soubor, souhrn momentů (vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.);
- velmi složitý systém, jenž se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů;
- to, co vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, příp. jedinečnost člověka (srov. Čáp, Mareš, 2001).

Se snahou kategorizovat osobnost člověka, zařazovat ho do určitých skupin, typů osobnosti se setkáváme již ve starověkém Řecku. Řečtí filozofové a lékaři se tak snažili vyjádřit rozdíly mezi lidmi, a tím poznat a pochopit člověka. V této době začaly vznikat první známé typologie osobnosti, např. typologie temperamentu člověka (Hippokrates, později upravena Galénem).

Jelikož je osobnost složitý systém, který se skládá z mnoha dílčích momentů, je prakticky nemožné podat jednu ucelenou vyčerpávající typologii osobnosti. Navíc osobnost je předmětem zkoumání mnoha věd, zejména psychologie, pedagogiky, sociologie, filozofie, biologie. Nazírání na osobnost z pohledu těchto věd se odráží i do typologií, které si pro své účely jednotlivé vědy vytvářejí. Většinou však nelze striktně oddělit typologii např. ryze sociologickou, protože je třeba brát v úvahu i aspekty jiných věd.

Podobně je tomu i s typologiemi, které vznikají v pedagogice. Z tohoto důvodu i v této práci budeme pracovat s interdisciplinárním přístupem, který se bude většinou

pohybovat na pomezí pedagogiky a psychologie, což je do jisté míry dáno tématem práce.

2.1 Vybrané typologické koncepte a přístupy k jejich vytváření

Jednotlivé typologie jsou specifické nejen tím, v rámci jaké vědy vznikají (např. v rámci psychologie, pedagogiky), na co se konkrétně zaměřují (např. v rámci pedagogiky se mohou zaměřovat na výukové metody, koncepte výuky), ale liší se také tím, jakým způsobem vznikaly. V této souvislosti mluvíme o koncepci typologické, rysově a faktorové (srov. Čáp, Mareš, 2001, s. 114-118).

Typologická a rysová koncepte se uplatňovala již v antickém Řecku. Příkladem typologické koncepte může být Hippokratova, resp. Galénova typologie, kteří podle typu temperamentu rozlišovali tzv. *sangvinika, cholera, flegmatika a melancholika*. Názvosloví z této typologie pak převzal např. I. P. Pavlov, jehož temperamentová typologie byla odvozena z pokusů na psech, u nichž Pavlov měřil sílu, rychlost a vyrovnanost nervových procesů (srov. Hartl, Hartlová, 2000, s. 635). Galénovu typologii dále rozšířil ve své temperamentové typologii H. J. Eysenck. V první polovině 20. století pak vznikla somatotypologie E. Kretschmera, který rozlišil tři základní typy podle stavby těla (*pyknik, leptosom a atletik*). K typologickým koncepcím patří také typologie C. G. Junga, který na začátku 20. století rozlišil typologickou dvojici extrovert - introvert.

Příkladem **rysově koncepte** je typologie Aristotelova a jeho žáka Theofrastose, kteří si všímali jednotlivých vlastností. Tyto vlastnosti (statečnost, štědrost, čestnost aj.) bychom dnes v psychologii pojmenovali jako **rysy osobnosti**¹ – odtud název rysová koncepte. Jelikož rysem, který je pro člověka nejtypičtější, bychom mohli nejlépe vystihnout jeho osobnost. Theofrastos dále popsal větší počet „charakterů“ vymezených vždy převahou jedné vlastnosti, objevil se tak např. pokrytec, lakomec, chlubil aj. O tomto období mluvíme jako o začátku rysově koncepte, a to formou *charakterologie*, tzn. že podle chování lidí se vyčleňují jednotlivé vlastnosti osobnosti (rysy). Charakterologie se v první polovině 20. století rozšířila zejména v Německu (L. Klages, P. Lersch aj.). Princip spočíval v tom, že jedinec se od ostatních liší kvalitativně, tzn.

¹ Rys osobnosti je „psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 158).

buď má, nebo nemá určitou vlastnost. Tento **přístup** se označoval jako **kvalitativně kategoriální**. Dalším způsobem, jak lze rysově vyjádřit osobnost a její rozdíly, je **přístup dimenzionální**. Protiklady citlivý-necitlivý, agresivní-neagresivní, svědomitý-nesvědomitý apod. se nechápu jako dvojice ostře odlišených vlastností, ale jako dimenze, přičemž mezi dvojicemi vyjadřující krajní charakteristiky existuje řada přechodných forem, stupňů. Kam na takové škále zařadíme daného jedince, lze zjistit dotazníkem, laboratorním vyšetřením nebo posouzením. Toto dimenzionální pojetí rysů bylo rozpracováno v mnoha výzkumech i praktických aplikacích.

Dimenzionální pojetí rysů osobnosti se překrývá s **faktorovým pojetím**. Avšak faktory osobnosti jsou výsledkem kvantitativního, statistického zpracování údajů většinou z osobnostních dotazníků. Faktory osobnosti získáme na základě *faktorové analýzy*, což jsou statistické postupy, které vedou od korelací mezi velkým počtem dotazníkových položek k menšímu počtu podstatných vztahů a na základě tohoto menšího počtu se tvoří tzv. faktory.

Může nastat situace, že faktor a rys se označují tímž termínem, např. dimenze svědomitý-nesvědomitý, dominantní - submisivní. V těchto případech faktor osobnosti vyjadřuje příslušný rys osobnosti. Proto se faktorové vyjádření chápe jako určité upřesnění rysu. Ovšem faktorové vyjádření je také zjednodušením, protože se zabývá kvantitativním vyjádřením rozdílů mezi lidmi, opírá se o údaje získané jedinou metodou, což v praxi může vést k izolovanému chápání rysu, k jeho vytržení ze vztahů k ostatním rysům v celku osobnosti. Z těchto důvodů je dobré použít pro pochopení celku osobnosti ještě dalších kvalitativně orientovaných metod. K nejznámějším faktorovým koncepcím patří koncepce J. P. Guilforda, R. B. Cattella a H. J. Eysencka.

Na závěr této podkapitoly se pokusím shrnout klady a zápory rysové koncepce. D. Fontana (2003, s. 193) uvádí, že hodnota rysové koncepce spočívá v tom, že vyčleňuje zvláštní, pečlivě vymezené oblasti osobnosti, které pak lze zkoumat ve vztahu k jiným proměnným. Například můžeme zjišťovat, zda úspěch ve školním výkonu souvisí s extravertí nebo introvertí. Můžeme zkoumat sociální skupiny, oblíbenost či vůdcovství a zjišťovat, jakou úlohu v nich má osobnost. Nevýhody rysové koncepce spočívají zčásti ve způsobu, jak je uplatňován při hledání spojitostí mezi osobností a jinými psychologickými či vzdělávacími proměnnými.

2.2 Teorie osobnosti

Ke zkoumání osobnosti vytvořili psychologové celou řadu různých přístupů. Některé přístupy jsou navzájem rozporné, jiné se navzájem doplňují. Autoři teorií připisují důležitost různým složkám osobnosti.

Například vztah inteligence a ostatních vlastností zkoumal Cattell. Z výzkumů, kterými se zabýval, vyplývá, že vztahy mezi inteligencí a osobnostními vlastnostmi existují, ale nejsou standardní, tzn., že lidé s větší i menší inteligencí mohou mít stejné vlastnosti.

Měřením a zjišťováním obecných a specifických vlastností se zabývali například psychologové Spearman, Thurstone či Guilford.

Spearman určil společnou obecnou schopnost, kterou označil jako faktor **g** a schopnosti společné, které nazval jako **s** faktory.

Thurstone popřel ve svých studiích existenci obecného Spearmanova faktoru **g**, ale popsal několik na sobě vzájemně nezávislých faktorů a to: verbální, percepční rychlost, induktivní myšlení, počty, mechanická paměť, deduktivní myšlení, slovní plynulost atd.

Guilford určil tři okruhy primárních schopností a to: percepční, psychomotorické a intelektuální, které dále specifikuje v dílčích oblastech.

Z velkého množství existujících osobnostních teorií zde uvedu několik příkladů.

2.2.1 Hippokratova teorie

První pokusy o konstrukci typů vznikaly již ve starověku. Příkladem jsou Hippokratovy typy temperamentu. Teorie tohoto řeckého lékaře byla založena na hypotéze, že typ je důsledkem převahy některé tělové šťávy. Podle toho, která tekutina v těle člověka převládá byly osoby rozděleny na:

Sangviniky (krev) – základní nálada je veselá, je nestálý, velice živý, značně pohyblivý, vznikají u něho a rychle se střídají ne příliš hluboké city, které jsou povrchní a prchavé, jeho city nejsou trvalé, síla velká.

Choleriky (žluč) – základní nálada je mrzutá, je výbušný, dráždivý až vzteklý, těžce se umí ovládat, snadno u něho vznikají náhle emocionální reakce, síla velká.

Flegmatiky (sliz) – základní nálada je vyrovnaná, je pomalý, klidný, má slabé citové reakce, někdy přecházející v lhostejnost, ale city jsou stálé, síla slabá.

Melancholiky (černá žluč) - základní nálada je smutná, sklony ke smutky a sklíčenosti, city vznikají pomalu, ale jsou stálé, síla slabá.

2.2.2 Kretschmerova teorie

Nejvýraznější vymezení patologických dispozic najdeme v teorii německého psychiatra **Ernsta Kretschmera**, jehož teorie sledovala zároveň také somatickou a psychickou složku. Východiskem jeho teorie bylo pozorování souvislostí určitých typů tělesné konstituce.

Popsal 4 typy osob:

Pyknický typ – lidé zavalité postavy, malé, krátké tělo střední výšky s dobře vyvinutým hrudníkem, chabé a krátké údy s měkčím svalstvem, hlava kulatá se sklonem k pleši, obličej kulatý až pětihranný, pravidelný zdravé barvy, čelo široké a dobře vyvinuté, kůže světlá až bílá, sklon k ukládání tuku, bývají to osoby živé, se schopností se přizpůsobit, se sklonem výkyvu nálad k veselí nebo smutku.

Leptosomní typ – lidé štíhlí až hubení, úzká ramena, hrudník plochý s viditelným hrudním košem, dlouhé, tenké a kostnaté údy se slabým svalstvem, hlava malá, obličej podlouhlý, čelo ubíhavé, zpravidla ostrý profil, nos dlouhý s menší bradou, vlasy husté, málokdy s pleší, pleť pobledlá, svalstvo chabé, silná kostra, nemají sklon k ukládání tuku, bývají přecitlivělí a někdy podivínští, vyznačují se složitostí, záhadností duševna.

Atletický typ – tito lidé se vyznačují mohutnou svalovinou, vyrovnaností, střízlivostí.

Dysplastický typ – zde jsou zařazeny všechny osoby, které nezapadly do žádného z předchozího typu.

2.2.3 Jungova teorie

Z mnoha různých teorií osobnosti patří teorie švýcarského lékaře C. G. Junga k obtížně pochopitelným, neboť jeho teorie je náročná. Jeho široké rozpětí vzdělání (byl dobře vzdělán v historii, filozofii, antropologii, náboženství, mytologii, středověké astrologii), způsobovalo problémy ve srozumitelnosti jeho myšlenek. Pokud vysvětloval některý psychologický pojem ze své teorie, odkazuje ve svém výkladu na různé historické a náboženské jevy.

Hlavní pojmy Jungovy teorie:

Osobnost

Osobnost pojal jako samostatnou soustavu, kterou nazval *psyché*. Pokládal ego za spíše aktivní než reaktivní. Každý člověk je podle něj schopen vyjádřit ve vztahu k okolí svou individualitu a jedinečnost. (Drapela, 1998)

Struktura psyché

Osobnost sestává podle Junga ze čtyř hlavních subsystému, kterými jsou:

- a) kolektivní nevědomí,
- b) osobní nevědomí,
- c) ego, vědomé já,
- d) bytostné Já (das Selbst) - spojuje vědomí s nevědomím

Kolektivní nevědomí (prazkušnosti) – psyché zdělila tuto část z minulosti, obsahuje negativní i pozitivní zkušenosti lidských i zvířecích předků. Podle Junga je kolektivní nevědomí „ ... *nejhlubší společný jmenovatel všech lidí,*“ „...*možný zdroj moudrostí v lidském životě.*“ (Drapela, 1998, s. 48)

Osobní nevědomí – jedinec ho nedědí, ale získává z citů, myšlenek a interpersonálních zážitků, které byly zapomenuty, vytěsněny či jiným způsobem vymizely z vědomí.

Ego a bytostné Já – Jung usuzoval, že úzký kontakt mezi těmito složkami slouží ke prospěchu jedince. Ego odpovídá za trvalou identitu osoby, za její chování, uvažování a rozhodování.

Podle Drapely bytostné Já obohacuje vědomé ego, slouží jako katalyzátor vnitřního vývoje jedince, usnadňuje spojení psyché s božským principem a přírodou. Později Jung tvrdil, že „*bytostné Já je nadřazeno vědomému egu, že zahrnuje vědomou i nevědomou psyché, a proto můžeme konstatovat, že je osobností, jíž také jsme*“. (Drapela, 1998, s. 47)

Jungova typologie

Typologie C.G. Junga (Drapela, 1998, s. 37) se dodnes stále užívá. Jung rozlišil lidi podle postoje na extrovertně orientované (je víc zaměřen navenek) a na introvertně

orientované (zaměřené na svůj intrapsychický svět). Dále rozlišuje typ osobnosti podle psychických funkcí (myšlení, cítění, smyslové vnímání a intuice). Kombinací dvou postojů s psychickými funkcemi sestavil obsáhlou taxonomii lidských typů.

Jung vymezil pojmy jako jsou archetypy, komplexy, pokusil se o vysvětlení přesouvání duševní energie atd.

Na typologii Junga navázal jeden z nejznámějších psychologů H.J. Eysenck.

2.2.4 Eysenckova teorie

Eysenck se zabýval zkoumáním dynamických a afektivních aspektů osobnosti. Tento britský psycholog předpokládal, že struktura osobnosti je tvořena dvěma dimenzemi: emoční nestálostí - neuroticismem a introverzí – extravertí, rozpracoval také dimenzi psychoticizmu. Pojmy extraverte a introverte zavedl do psychologie C.G. Jung a jejich charakteristiky Eysenck v podstatě převzal. Některé z nich se pokusil prokázat empiricky, jiné prokázali jeho následovníci.

Typický extrovert je člověk milující společnost, který má hodně přátel, je družný, bezstarostný, nenucený, optimistický, má rád zábavu, nerad dělá něco o samotě, rád se vzrušuje, riskuje, rád se předvádí. Mívá sklony k agresivnímu jednání, proto se lehce rozšílí, své city nemá pod kontrolou.

Typický introvert: je člověk klidný, málo nápadný, zdrženlivý, udržuje si odstup od lidí, zábavu a potěšení nachází spíše v knihách než ve společnosti. Rád plánuje dopředu, vyhýbá se rozhodování na základě momentálních podnětů, vše si dobře rozmyslí a zváží než začne jednat. Jeho život je uspořádaný, své city má pod kontrolou, proto se zřídka rozčílí nebo se chová agresivně.

Jedinec, který vykazuje znaky **neurotismu** se vyznačuje především úzkostlivostí, citlivostí, ustaraností, náladovostí, často upadající do deprese, má sklon k nespavosti a trpí různými psychosomatickými poruchami. Tento jedinec reaguje na všechny druhy podnětů, velmi těžce se i po malém emočním zážitku uklidňuje. Tento jedinec je nazýván tzv. **emočně labilním jedincem**.

Jedinec, který vykazuje znaky nízkého neuroticismu, je nazýván **jedincem stabilním** - reaguje emočně pomalu, rychleji se uklidňuje, většinou je klidný, svoje city kontroluje a nemá sklon se trápit, je to člověk spokojený a vyrovnaný.

Jedinec, vykazující znaky **psychoticismu**, je samotářský, lhostejný k lidem, je nepřizpůsobivý a často způsobuje problémy. Občas bývá i necitlivý, nesoucitný, krutý, nelidský, nepřátelský k lidem. V oblíbě má výstřední a neobvyklé věci, rád zesměšňuje jiné lidi a pobuřuje své okolí.

Své poznatky Eysenck využil ke zkonstruování testových metod, které nacházejí velké uplatnění v každodenní praktické psychologii.

V současné psychologii najdou všechny výše uvedené teorie osobnosti své zastánce a jsou nápomocny v procesu pochopení takového složitého celku jako je osobnost člověka.

3 OSOBNOST UČITELE

Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem. Počátky jsou spojeny s typem rodinné výchovy. Největší význam má samostatná pedagogická činnost. Každého učitele charakterizuje jeho styl práce. Je to typická, relativní stálost projevů a reakcí ve výchovných situacích. Optimální výchovný styl je otevřený pozitivním změnám, pružně reaguje v množství různorodých situací. (Grecmanová, 2002).

Učitel se musí vyvarovat všech vlastností, které narušují jeho objektivitu! Žáci jsou schopni některé záporné vlastnosti učiteli odpustit, pokud jsou dostatečně vyváženy jinými kladnými rysy. I když jsou vlastnosti často vrozené, dají se kultivovat, zvládnout a vypěstovat. (Grecmanová, 2002).

Pedagogicky negativní povahy jsou osobnosti, které působí rušivě na zdravý vývoj dětí, nebo tento vývoj škodlivě ovlivňují. Patří sem: autoritářství, nesnášenlivost, neomylnictví, sklon k násilnostem, v nárocích jsou bezohlední, mají kolize nejen s žáky, ale i s jejich rodiči (Grecmanová, 2002).

3.1 Učitel odborných předmětů střední školy

Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy nebo
- b) příslušného studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo
- c) příslušného studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání nevysoké škole zaměřeném na přípravu učitelů střední školy.

3.2 Role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu

Role učitele se v současné době proměňuje v kontextu změn ve společnosti a inovací ve školství a není vůbec jednoduchá. Učitel denně vystupuje v mnoha rolích, které se doplňují, prolínají a podmiňují, a tím se ukazuje velká mnohotvárnost a šíře učitelovy práce. Např. je vzdělavatelem a vychovatelem, didaktikem a organizátorem edukace, odborníkem, pomocníkem, kontrolorem žákových výkonů, výsledků, pokroků a jejich hodnotitelem. Pedagogické působení ovlivňují vlastnosti a schopnosti učitelovy osobnosti promítající se také do rolí. Jeho vlastnosti se projevují v jeho činnosti, které při řízení vykonává.

„S vývojem společnosti se mění role učitele – edukátora výchovně vzdělávacího procesu v souvislosti s inovacemi cílů, obsahů, prostředků, metod a forem edukace. Proměna role učitele je nejvíce patrná ve změně z dominantního řízení vyučovacího procesu učitelem, kdy se řízení přesouvá částečně na učení řízené samotnými žáky. Učitel již jen nepřikazuje, ale je partnerem aktivního žáka ve výuce. Podstata nové role učitele je v usnadnění procesu učení a základním předpokladem je otevřenost učitele, kdy k žákům přistupuje jako k rovnocenným partnerům“. (Horká, 2000, s. 40 – 41).

„Nelze však zpochybnit stále řídicí pozici učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. Již J. A. Komenský říkal, že žákům náleží práce a učiteli její řízení“. (Kalohous, Obst, 2005, s. 131).

Nové role úzce souvisejí se zaváděním inovací do školství. V dnešní výuce má významné místo role učitele, který působí jako iniciátor činnosti žáků. Učitel vkládá do učiva nové podněty, ukazuje nové možnosti a způsoby, jak dosáhnout vytyčených cílů. Učitel jako pedagogický manažer a organizátor žáka řídí výuku, je partnerem žáka, přítelem, ale i poradcem žáka. Učitel profesionál musí rozumět sám sobě a své roli ve výuce. Dnes již neplatí, že učitel vystačí po celou dobu své kariéry se znalostmi a dovednostmi získanými během svého studia. Je nutností, aby se učitel stále vzdělával a přizpůsoboval inovacím a novým požadavkům. S tím souvisí i nové role učitele.

Podle Podlahové by učitel budoucnosti měl zastávat tyto nové role a být:

- průvodcem nehotové bytosti na začátku její cesty životem
- nositelem kompetencí ve vzdělávacích potřebách jednotlivce i skupin
- hledačem dobrých vlastností osobnosti dítěte k mezilidským setkáním

- budovatelem soustavy poznatků získaných nejen ve škole, ale i mimo školu
- znalcem duševního života dětí, oporou dětí při řešení jejich osobních problémů
- nositelem obecných morálních a kulturních hodnot
- stabilizovanou, vyrovnanou a zkušenou osobností (Podlahová, 2004, s. 200-201)

V poslední době se učitelské profesi a jejím proměnám věnuje značná pozornost. Změny požadavků kladených na učitelskou profesi jsou úzce spjaty se zaváděním inovací do školství. Učitel má vystupovat ve své profesi jako pedagogicky a předmětově kvalifikovaná osobnost s přiměřenou mírou autonomie, profesním sebevědomím.

V dnešní škole jsou na učitele kladeny vysoké nároky, musí se přizpůsobovat novým požadavkům společnosti, inovacím ve vzdělávání a celoživotně se vzdělávat. Z toho vyplývají nároky kladené na učitele, kdy se učitel zdokonaluje ve svých pedagogických kompetencích a dovednostech. Proměňují se i role a přizpůsobuje se profesní chování učitele související s novými funkcemi školy a ovládnutím inovativních výukových strategií. Komplex nároků kladených na učitele zvládne flexibilní učitel schopný zdokonalování vlastní činnosti a reflexe své pedagogické práce včetně sebereflexe, který se aktivně zapojí do inovačních změn ve školství. Úkolem učitele třetího tisíciletí je připravit žáky na zvýšené požadavky školy, života a trhu práce.

3.3 Typologie osobnosti učitele

Jejím základem je analýza učitelovy činnosti. Pokouší se učitele kategorizovat. Tyto typologie vycházejí z reálného pedagogického procesu a jejich zavedení a použití může být velmi cenným přínosem pro poznání mnoha pedagogických problémů (srov. Pelikán, 1991, s. 23).

Učitelovo působení je ovlivňováno jeho osobností. To znamená, že jednotliví učitelé se budou v určité situaci chovat jiným způsobem. Například na vyrušování žáků bude jinak reagovat introvert, jinak extravert, jinak učitel s dobrými organizačními schopnostmi, jinak učitel se špatnými organizačními schopnostmi.

Jiné reakce například na již zmíněné vyrušování žáků bude mít učitel na prvním stupni, jiné učitel na střední škole, jiné učitel začátečník či učitel s dvacetiletou praxí.

3.3.1 Typy osobnosti učitele

V pedagogické literatuře můžeme najít u různých autorů obsahově podobné typologie učitele. Podle R. Kohoutka, K. Ourody (2000) existuje tato typologie učitelů.

Döringova typologie

Lukova typologie

Vorwickelova typologie

Caselmannova typologie

Vaňkova typologie

Osobnost pedagoga má ve vyučování a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Autorita učitele je přitom značně závislá jak na jeho společenské pověsti, tak na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností.

Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Nelze přitom podceňovat význam slovního působení učitele, které má často sugestivní účinky. Učitel ovlivňuje vzájemnou interakci vnitřních a vnějších činitelů učení. Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné a typologické.

Ve staré řečtině typ znamenal obraz, ráz podobu, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyráží nebo vbíjí do tvárné látky.

Typologie pedagogů má na mysli představitelé určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Pro učitele je typologie jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a z něho vyplývající autoregulaci. V pedagogických sborech pomáhá typologie lépe poznat své kolegy.

3.3.1.1 Döringova teorie

Jednou z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. Döring. Vycházel při tom z obecné typologie osobnosti podle Eduarda Sprangera založené na

upřednostňovaných životních hodnotách. Döring popsal šest základních typů osobnosti pedagoga:

Náboženský typ - každou pohnutku a každý svůj čin posuzuje z hlediska smyslu života. Vyznačuje se spolehlivostí, vážností, uzavřeností, nemá smysl pro humor.

Podle autora má 2 varianty : pietistický a ortodoxní.

Estetický typ - převládá zde iracionální prvek (intuice, fantazie, cit) nad racionálností v myšlení a v jednání.

Opět existují 2 varianty: aktivně tvořivý a pasivně receptivní.

Sociální typ – věnuje se žákům, je trpělivý, strážlivý, schopen sebezapření. Je oblíben žáky. Nejvyšší hodnoty patří: láska k lidem, altruismus, filantropie.

Teoretický typ – zajímá se více o teoretické poznání, o vyučovací předmět než o vyučovaného žáka. Žáci se těchto učitelů bojí. Hlavním zájmem tohoto typu je nalézání pravdy.

Ekonomický typ – snaží se o dosažení maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Vede žáky k samostatné práci. Zajímá se o to, co je užitečné.

Mocenský typ – má sklony k vždy a všude prosazovat vlastní osobnost. Rád prožívá vědomí vlastní převahy, má v oblibě kárání a trestání žáků. Je náročný a kritický. Zajímá se zejména o moc, vliv a uznání.

Podle konstatování Döringa i Sprangera jde ve většině případů klasifikace typu učitele o typy smíšené.

3.3.1.2 Lukova teorie

E. Luka vycházel ve své typologii ze dvou kritérií:

1. jak pedagog reaguje na působící podněty
 - reflexní, urážlivý typ – vkládá vlastní úvahu
 - naivní typ – reaguje bez uvažování
2. jak pedagog zpracovává vnější podněty ve své psychice
 - reproduktivní – nezpracovává podněty
 - produktivní – vnitřně zpracovává podněty

Z těchto kritérií E. Luka vytvořil čtyři typy pedagogů.

Naivně reproduktivní typ – žákům vědomosti pouze zprostředkovává, sám od nich vyžaduje jen paměťové vědomosti. Hodí se spíše do nižších tříd.

Bezprostředně produktivní typ – látku svérázně a tvořivě zpracovává, je pro něho příznačná jistota pedagogického rozhodování, má živé a obsáhlé vědomosti. Má většinou dobré výsledky v pedagogické práci.

Reflexivně reproduktivní typ – svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a propracovat ani vyjádřit. Opakující se situace zvládá, nové a nečekané mu působí potíže. Nedaří se mu adekvátně zhodnotit žakovu osobnost.

Reflexivně produktivní typ – zpracovává vnější podněty, je tvořivý. Obtížně se k žákům přibližuje, jeho pedagogická opatření jsou adekvátní.

Mohou existovat i učitelé, jejichž typ osobnosti nelze přesně zařadit do žádné z výše uvedené kategorie.

3.3.1.3 Vorwickelova typologie

E.Vorwickel vyšel ve své typologii z faktu, že někteří pedagogové věnují větší pozornost vzdělání žáků (učivu a učení) než jejich výchově, formování jejich osobnosti. Na základě tohoto faktu, rozdělil učitele na 2 základní typy: osobní typ a věcný typ.

Věcný typ - Vorwickel dále specifikoval do dvou skupin:

- **Striktně věcný** – bere ohled na zkušební látku, kterou didakticky zpracovává a předává žákům. Nevede žáky k samostatnosti. Jeho psychika jako by byla totožná s pamětí.
- **Oduševněle věcný** – v učební látce vidí činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků. Výklad omezuje na logickou analýzu učiva. Žáky málo aktivizuje.

Osobní typ upřesnil autor popisem jeho dvou forem.

- **Naivně osobní typ** – je benevolentní k výběru i nabídce učiva, nejsilnějším faktorem je u něho cit, emoce. Se žáky spolupracuje, zajímá se o osobnost a schopnosti žáků.

- **Uvědoměle osobní typ** – stojí zpravidla nad učební látkou, vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro vytváření osobnosti žáků. Bývá u žáků oblíben.

Vorwickelova typologie je nosná a v praxi stále využitelná.

3.3.1.4 Caselmannova typologie

Caselmann považuje učitele za centrální osobu ve vyučovacím procesu. Učitel musí mít podle něj dvě základní kvalifikace, které také určují jeho strukturu osobnosti:

- odbornou kvalifikaci,
- kompetenci vychovávat.

Rozlišil dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor - „logotrop“ a učitele zaměřeného na žáka - „paidotrop“.

Logotrop – filozoficky orientovaný a odborně vědecky orientovaný.

- **Filozoficky orientovaný logotrop** – usiluje o vypracování, osvojení a prohloubení světového názoru. Bývá subjektivistický, nerespektuje vlastní zkušenosti a názory studentů.
- **Odborně – vědecky orientovaný logotrop** – je častějším jevem než filozoficky orientovaný logotrop. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno. Mnoho umí, dá se od něho hodně naučit, má velký vzdělávací vliv. Bývá však strohý a přehlíží věkové zvláštnosti žáků. Postupně dozrává na typ vědce.

Pajdotrop – individuálně psychologicky orientovaný, všeobecně psychologicky orientovaný.

- **Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop** – chce pochopit žáka, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu působení vidí ve výchově. Má smysl pro práci i s problémovými žáky. Ve třídě dbá na pořádek a disciplínu.
- **Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop** – má v centru zájmu nejen utváření jednotlivců, ale i cíle výchovně všeobecnějšího rázu. Chce vzbudit zájem všech žáků o učivo, cvičit jejich paměť, překonávat negativismus. Nebezpečí tkví v tom, že může slevit z věcných požadavků na žáky.

S pajdotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele.

Autoritativní typ se vyskytuje častěji u logotropů, sociální typ u pajdotropů, ale může tomu být i opačně.

Autoritativní typ křížený s pajdotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti.

Sociální typ nechává žákům větší volnost, chce jím být přítelem. Mívá však těžkosti s disciplínou.

Jak uvádí Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (1999, s. 183), podle *dimenze* určující *pedagogické působení* učitele rozlišujeme tři typy:

- **Vědecko-systematický typ**, který zdůrazňuje systematický postup ve vyučovací hodině, pracuje promyšleně krok za krokem, má schopnost logicky vyvozovat závěry; žáky vede k jasnému vyjadřování, rozvíjí u nich logické myšlení.
- **Umělecký typ**, který má silně rozvinutou představivost a názorné myšlení, které však může žáka omezovat v rozvíjení abstraktního logického myšlení. Je pro něj příznačná „intuice“ při pronikání do učiva. Látku uspořádává spíše morfologicky než logicky.
- **Praktický typ** se vyznačuje organizační schopností, rozvíjí u žáků názorně praktické myšlení. Může se však stát povrchním rutinérem.

3.3.1.5 Vaňkova typologie

Zajímavá je také typologie psychologa Jana Vaňka, který rozděluje učitelské osobnosti na typy:

Osvícenský – žije učitelstvím

Klasický – vyrovnaný, všestranný

Reformátorský – zlepšuje pedagogické působení, anxiózní typ, až patologicky svědomitý a úzkostlivý

Formalistní – vyžívá se v plnění norem a pokynů

Autoritářský – zdůrazňuje odbornou nebo společenskou nadřazenost

Profesionální – v učitelství spatřuje jen prostředek obživy

Duální – učitelství je pro něj také prostředek obživy, má však i jinou tvořivou činnost

Kverulantský – neustále nespokojený

Apatický – neodpovědný

Na úspěch nebo neúspěch působení učitele mají vliv mnohé vlastnosti jeho osobnosti, které buď usnadňují nebo ztěžují plnění jeho hlavních úkolů.

Vzhledem k tomu, že většina výše uvedených teorií se odvolává na úkoly učitele, uvedu zde výčet jeho činností, které pedagog každodenně provádí. Úkoly učitele jsou: vyučovat a vzdělávat, řídit tento proces, vychovávat celou třídu i každého jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad a koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i dalších osob.

Uvedené skupiny úkolů se mohou vzájemně prolínat, podporovat a doplňovat, ale také mohou mezi nimi vznikat rozpory. Z rozboru těchto úkolů a jejich interakcí vyplývají mnohostranné požadavky na učitele, na jeho činnost a osobnost.

Na jedné straně povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků, předpokládá příslušné vědomosti, dovednosti v oboru, ale také schopnosti, zájmy i některé rysy osobnosti.

Na straně druhé povolání učitele souvisí s profesemi, ve kterých je podstatný kontakt s lidmi. To předpokládá opět specifickou motivaci, specifické schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi, v jejich poznávání, působení na ně, organizování a řízení jejich činností.

Problematika učitelské osobnosti je velmi náročná, důležitá a nepřikládá se jí stále náležitá pozornost.

3.3.1.6 Typologie podle stylů výchovy (K. Lewin, R. Lippitt, R. K. White, 1939)

Výzkumy stylů výchovy vycházejí z předpokladu, že každý vychovatel vykazuje bez ohledu na konkrétní situace určitý výchovný styl. To bylo dokázáno především díky výzkumům K. Lewina a jeho spolupracovníků. Původním záměrem Lewina nebylo zkoumat vztahy mezi učitelem a žáky, chtěl zkoumat možnosti a hranice výchovy vedoucí k demokratickému chování. Po emigraci do USA před nacismem v Německu si Lewin všiml rozdílných postojů k dětem a k mládeži i rozdílů ve způsobu výchovy. Spolu se svými spolupracovníky uskutečnili experiment cílený na řídicí styly dospělých a jejich důsledky na skupinu mladistvých. Jednou týdně byly zvány deseti až

dvanáctileté děti k volnočasovým aktivitám; byly rozděleny do tří skupin po pěti dětech, které vedli dospělí. Každých šest týdnů se měnil styl výchovy (vedoucí střídali skupiny). Na základě experimentu pak rozlišili tři výchovné styly (Čáp, Mareš, 2001, s. 304; Schweer, 2000, s. 42):

- a) **autoritářský** (autokratický) **styl** – vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, sám určuje a rozděluje úkoly dětem, nesnaží se dětem porozumět, snaží se je determinovat svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy;
- b) **liberální** (laissez-fair) **styl** – vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne, je spíše pasivní. Neurčuje dětem požadavky a pokud od nich přece jen něco požaduje, pak tento požadavek nekontroluje a nevyžaduje jeho důsledné plnění;
- c) **demokratický** (sociálně integrativní) **styl** – vychovatel informuje děti o cílech činností, poskytuje jim přehled o celkové činnosti skupiny, méně přikazuje, spíše podporuje samostatnost a iniciativu, snaží se působit příkladem než udělovat tresty a zákazy. Skupina nejdříve prodiskutuje společnou práci, podskupiny se tvoří na základě dobrovolnosti, ujednání, ne příkazem. Výchovným prostředkem jsou návrhy, které skupina buď přijme, nebo ne. Vychovatel se snaží podporovat individuální zájmy a potřeby každého dítěte.

Přestože výzkumy Lewina a jeho spolupracovníků jsou pro pedagogickou teorii velmi cenné, byla u Lewina kritizována přílišná preference demokratického stylu. Jak jsem již uvedla výše, tato preference má kořeny v tom, že Lewin emigroval před nacisty do USA. Tato kritika se stala podnětem pro realizaci dalších výzkumů výchovného stylu.

3.3.1.7 Typologie Reinharda a Anne-Marie Tauschových

Výzkumy Tauschových se řadí k výzkumům výuky. Zabývají se především vztahem mezi učitelem a žákem/žáky, tedy interakcí, která se odehrává ve třídě. Metodologicky lze jejich postupy označit jako interakční analýzu.

Ve svých výzkumech se nejdříve opírali o teorii Kurta Lewina a jeho spolupracovníků. Vznikl tak model dvou dimenzí. Tyto dimenze jsou znázorněny jako dvě osy protínající se v pravém úhlu. První dimenze se nazývá *emoční dimenze* (dimenze emočního vztahu), kterou reprezentují póly respekt/emoční vřelost –

pohrdání/emoční chlad. Druhá dimenze je označována jako *řídící dimenze* (dimenze řízení), jejímiž póly jsou autonomie/minimální řízení – přísná kontrola/maximální řízení.

Na příkladu výchovných stylů definovaných Lewinem se pokusím charakterizovat chování učitele v rámci těchto dvou dimenzí. Z charakteristik výchovných stylů, které jsem uvedla výše, můžeme odvodit jejich postavení na osách tímto způsobem:

- Je-li učitel **autoritářský**, pak v dimenzi emočního vztahu bude inklinovat více k pólu pohrdání/emočního chladu a v dimenzi řízení k pólu přísná kontrola/maximální řízení.
- Je-li učitel **liberální**, pak v dimenzi emočního vztahu je neutrální a v dimenzi řízení směřuje k pólu autonomie/minimální řízení.
- Je-li učitel **demokratický**, pak v dimenzi emočního vztahu se nachází u pólu respekt/emoční vřelost a v dimenzi řízení vykazuje mírné řízení a kontrolu (nachází se mezi pólem autonomie/minimální řízení a pólem přísná kontrola/maximální řízení).

Tauschovi dále zjistili, že žáci, kteří mají učitele s vysokým podílem na emoční vřelosti a respektu, jsou méně bojácní a jsou spokojenější. Pozitivní dopad to má také na klima třídy a na vztahy mezi učitelem a žáky. Nelze však doložit vztah mezi respektem/emoční vřelostí a mezi školními výkony žáků. Tauschovi však uvádějí, že paralelně s vyšší spokojeností žáků se objevuje u učitele vyšší spokojenost se svou profesí.

V další fázi svých výzkumů Tauschovi model dvou dimenzí modifikovali. Základní body převzali z terapeutického konceptu Carla Rogerse a adaptovali je na školní prostředí. Ke strukturování *emočního vztahu mezi učitelem a žáky* je podle Tauschových (1970) zapotřebí tří dimenzí:

1. V první dimenzi nazvané „*respektování – vřelost – ohleduplnost*“ učitel principiálně a bezpodmínečně akceptuje osobu žáka, respektuje jeho způsob pohledu na svět, povzbuzuje ho, oceňuje, učitel a žáci si vzájemně důvěřují, neznamená to však, že by učitel nemohl být k žákovi kritický. Důležité přitom je,

aby učitel žáka nehodnotil podle vlastního měřítka a aby ani chování žáka nepodléhalo morálnímu hodnocení. Protikladem této dimenze je „*pohrdání - odtaživost - bezohlednost*“.

2. Ve druhé dimenzi označené jako „*plně empatické porozumění*“ se snaží učitel nazírat na svět z perspektivy žáků, porozumět tomu, jak sebe žáci vnímají, jak prožívají situace, ve kterých se ocitají. Protikladem této dimenze je „*neempatické porozumění*“.
3. Třetí dimenze nazvaná „*opravdovost – shoda – upřímnost*“ požaduje od učitele, aby se choval „opravdově“, autenticky, tedy aby byl upřímný. Upřímnost se týká především vlastní osoby učitele, který by si měl být vědom svých pocitů/emocí, měl by s nimi umět zacházet a přiměřeně je sdělovat žákům. Také žáci ovlivňují emoce učitele, spolupodílejí se na nich. Proto by například učitel neměl přejít situaci, kdy se na některého žáka zlobí, ani situaci, kdy má radost z žakových úspěchů. Protikladem této dimenze je „*povrchní zajatost – falešnost*“ (srov. Seebauerová, 2004).

Uvedené tři dimenze se týkají emočního vztahu. Připomeňme, že Tauschovi pracovali se dvěma dimenzemi. První dimenze – dimenze emočního vztahu je zastoupena výše popsanými třemi dimenzemi. Druhá dimenze – dimenze řízení sehrává při vyučování i výchově také důležitou roli. Proto Tauschovi tři předchozí dimenze doplnili ještě o další – čtvrtou dimenzi.

4. Čtvrtá dimenze označená jako „*ne-řízené podpůrné činnosti*“ se vztahuje např. na práci ve skupinkách, na podporu soužití žáků i učitele ve třídě. Automaticky vyplývá z realizace prvních tří dimenzí. Protikladem této dimenze jsou „*řízené nepodporující činnosti*“.

3.3.2 Typologie učitelova komunikačního stylu

M. Brekelmansová, J. Levy a R. Rodriguezová (1993, s. 46-55) na základě analýzy několika výzkumů učitelova interpersonálního chování popsali *osm typů učitelova komunikačního stylu*:

- Typ 1: **direktivní** – direktivní učitel dokáže vyučovací jednotku dobře strukturovat a zorganizovat, více se orientuje na úkoly, ve třídě má dominantní

postavení, dokáže udržet pozornost žáků. Zpravidla si drží od žáků určitý odstup, může však být i přátelský a chápající. Snaží se udržet vysokou úroveň, je náročný. Vyvolává většinou žáky, kteří vyrušují a jsou nepozorní, čímž je ukázní.

- Typ 2: **autoritativní** – autoritativní učitel navozuje ve třídě příjemnou atmosféru, dobře organizuje a logicky strukturuje výuku, orientuje se na úkoly. Ve třídě jsou stanovena jasná pravidla a postupy. Žáci jsou pozorní a vykazují lepší práci než u direktivního učitele. Autoritativní učitel je entuziastický, je otevřený potřebám žáků, zajímá se o každého z nich. To vše se projevuje při vyučování. Žáci ho považují za dobrého učitele.
- Typ 3: **tolerantní a autoritativní** – tolerantní a autoritativní učitel používá takové postupy, které podporují zodpovědnost a svobodu žáků. Využívá různých výukových metod, vyučování často organizuje jako skupinovou práci. Tolerantní a autoritativní učitel má bližší vztah k žákům, těší se na ně, je velmi angažovaný ve vyučování. Žáci i učitel se častěji smějí, není třeba upozorňovat na dodržování pravidel. Učitel toleruje mírné vyrušování, spíše se soustřeďuje na výuku. Žáci bez větších obtíží dosahují svých vlastních cílů nebo cílů, které stanovil učitel.
- Typ 4: **tolerantní** – Brekelmansová a kol. (1993) uvádějí, že patrně existují rozdíly v pohledu na to, jak vidí tolerantního učitele Američané a Holanďané.
 - Tolerantní učitel je v chápání holandských žáků ten, který vytváří příjemnou a podporující atmosféru. Žáci chodí rádi na výuku k tomuto učiteli, mají ve třídě více svobody, mohou ovlivňovat obsah a průběh výuky. Žáci na učiteli oceňují jeho osobní angažovanost a dovednost přizpůsobit učivo jejich stylům učení. Žáci mohou pracovat svým vlastním tempem, v důsledku toho se situace ve třídě může jevit jako málo přehledná.
 - Američtí žáci vnímají tolerantního učitele jako ne příliš dobrého organizátora, jeho výuka není dobře připravena a není pro žáky dostatečně podnětná. Vyučování začíná učitel často výkladem, poté mají žáci

individuálně plnit úkoly. U učitele lze pozorovat evidentní zájem o osobní život žáků, menší zájem se projevuje v jeho očekávání na výkon žáků.

- Typ 5: **nejistý /tolerantní/** – jedná se o vysoce kooperujícího učitele, pro něž je však typické slabé vedení třídy. Hodiny jsou špatně strukturované, příliš na sebe nenavazují. Učitel toleruje vyrušování, málo se zaměřuje na úkoly, je pro něj charakteristický „přehlížejí“ postoj vůči dění ve třídě. Nejistý/tolerantní učitel se značně soustředí na třídu a je ochoten vysvětlit vše znovu a znovu také žákům, kteří nedávali pozor. Atmosféra je uvolněná, učiteli věnují pozornost pouze žáci v předních lavicích a ostatní si hrají hry, píšou domácí úkoly atp. Takové chování, není-li příliš provokující, učitel ignoruje a dál vysvětluje učivo hlasitěji. Pravidla chování nejsou jasně stanovena, proto žáci neví, co od něj mohou očekávat, když udělají přestupek. Učitelovo nevelké úsilí zastavit nežádoucí chování žáků není důrazné, a proto má malý efekt na dění ve třídě. Někdy učitel reaguje na vyrušování až příliš rychle, jindy je zcela ignoruje. Učitel má nízké očekávání na výkon žáků a spíše okamžité, než dlouhodobé. Konečným výsledkem je neproduktivní rovnováha, kdy se zdá, že učitel i žáci si jdou každý svojí vlastní cestou.
- Typ 6: **nejistý/agresivní** – učitel a žáci se navzájem považují za soupeře a ocitají se ve stále vzrůstajícím konfliktu. Žáci využijí skoro každé příležitosti k roztržce a neustále provokují učitele smíchem, vykřikováním, skákáním na židli atd. Učitel znejistí a nepřiměřeně zareaguje, což žáky podněcuje k ještě většímu vyrušování při vyučování. Učitel se sice snaží uprostřed zmatku uklidnit několik žáků, ale často si nevšimne právě těch, kteří nekázeň vyvolávají. Kvůli učitelovu nepředvídatelnému a nevyrovnanému chování mají žáci pocit, že chyba je na učitelově straně. Pravidla chování nejsou dostatečně vysvětlena. Učitel většinu času tráví tím, že se snaží zvládnout třídu, nechce ale vyzkoušet různé didaktické postupy. Zastává názor, že se žáci musejí nejdříve začít „pořádně chovat“.
- Typ 7: **represivní** (*repressive*) – represivní učitel nezapojuje žáky do vyučování a vyžaduje od nich extrémní poslušnost. Žáci se chovají podle pravidel, protože

mají strach z učitelova hněvu. Represivní učitel přehnaně reaguje i na malé přestupky, často mívá sarkastické poznámky nebo dává žákům špatné známky. Je ztělesněním přísnosti. Přestože má jeho vyučování strukturu, není moc dobře organizované. Učitel sice žákům dává instrukce a základní informace, ale nabízí jim málo prostoru a podnětů pro jejich otázky. Někdy mají žáci možnost pracovat na vlastních úkolech, ale od učitele se jim nedostává potřebné pomoci. Žáci se velmi obávají zkoušení, neboť očekávání tohoto učitele je přehnané a je orientováno na soutěživost. Učitel potlačuje iniciativu žáků, upřednostňuje přednášení, při němž žáci musí v tichosti sedět a poslouchat. Žáci vnímají učitele jako nešťastného a neempatického a zdá se, že jejich mlčení je tichem před bouří.

- Typ 8: **učitel „dřič“** (*drudging*) – učitel „dřič“ se nepřetržitě snaží řídit třídu, je v tom úspěšný, aniž by musel vynakládat velké úsilí. Žáci dávají tak dlouho pozor, dokud je učitel aktivně motivuje. Jakmile jsou žáci zapojeni, přejde učitel k učivu. Vyhýbá se experimentování s novými metodami výuky, k vyučování přistupuje rutinně. Atmosféra ve třídě, kde vyučuje, není ani entuziastická, ani podpůrná, ani soutěživá.

3.4 Autorita učitele

Autorita učitele:

- formální, která vyplývá z pozice učitele
- neformální vyplývající z oblíbenosti osobnosti učitele, jeho vlastností, vzdělání, kvalifikace, schopností
- osobní přirozená
- poziční
- funkcionální, tj. profesionální (Podlahová, 2004, s. 90).

Nejlepší je, když si učitel získá přirozenou, tj. neformální autoritu během svého pedagogického působení. Žáci a studenti dobrovolně a sami přijímají roli učitele. Získá si je především svou osobností, dobrými morálními a charakterovými vlastnostmi,

organizačními schopnostmi, spravedlivým přístupem, názory a motivací k oboru či předmětu.

Dále jak umí zaujmout, učit a co dovede naučit, přístupem k žákům, jak řídí a rozhoduje ve výuce, jaký je odborník a profesionál, zda má pravidla chování žáků ve výuce a zda na nich trvá a účinně a spravedlivě řeší nežádoucí chování. Má pak u žáků respekt, uznání, váží si ho, je oblíben, nemá závažné problémy s kázní ve třídě atd. Neformální autorita není dána na trvalo, učitel si ji musí stále udržovat a bojovat o ni. Je to celoživotní, nepřetržitý proces vytváření a udržování přirozené autority. Autorita velmi úzce souvisí se vztahem učitele a žáků a jeho přístupem k žákům a řízení výuky.

3.5 Kompetence učitele odborných předmětů

Pojem kompetence učitele není jednoznačný. Vyjadřuje obecnou hodnotu pedagogické profesionality. Jde o komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Kompetence učitele je výrazem pro obecnou připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role. (Loveček, 2003)

3.5.1 Požadavky na učitelovu osobnost

Pro úspěšný výkon učitelské profese jsou nutné následující složky učitelské kvalifikace:

1. Všeobecné vzdělání a široký filozofický přehled, vědecký a kulturní rozhled.
2. Teoretické a praktické odborné vzdělání.
3. Pedagogické a psychologické vzdělání.

Učitelská činnost předpokládá zvláštní schopnosti:

- a) Pedagogický talent.
- b) Pedagogické mistrovství - přichází postupně a s přibývajícím učitelkou praxí. Učitelé se při řešení výchovných situací opírají spíše o své vlastní zkušenosti než o teoretickou přípravu.
- c) Pedagogický takt - je chápán jako něco intuitivního, jako umění, kterému se nelze naučit. Jsou to způsoby rozhodování, posuzování, řešení vzniklých pedagogických situací, skrytá vnitřní logika.

Profesionální kvalifikace učitele:

- Diagnostické schopnosti – umožňují stanovit diagnózu žáka a žákovské skupiny.
- Didaktické schopnosti – např. schopnost žákům jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, vzbudit u žáků zájem o učivo, regulovat učení žáka.
- Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí – na základě neustálého dalšího studia.
- Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka – (empatie) – vidět svět jeho očima.
- Pedagogická expresivnost – schopnost tlumočit žákům vlastní myšlenky, pocity, tužby a pedagogický postřeh jako schopnost vnímat tyto expresivní projevy u druhých.
- Konstruktivní schopnost – schopnost projektovat osobnost žáka, vybrat a spořádat učivo s ohledem na věk a individuální zvláštnosti žáka.
- Výrazové schopnosti – schopnost jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky a city nejen pomocí řeči, ale i mimiky a pantomimiky.
- Organizační schopnosti – schopnost organizování žákovského kolektivu i organizování práce žáků i vlastní práce.
- Schopnost získat autoritu – Autorita je přirozený důsledek mezilidských vztahů. Ve výchovném procesu se objevuje obvykle bez zvláštního úsilí učitele. Je tomu obvykle tehdy, když učitelovy odborné, povahové a charakterové vlastnosti převyšují všeobecné představy o tom, jak má výchovný pracovník vypadat.
- Komunikativní schopnosti – schopnost navazovat správně vzájemné vztahy s žáky.

Požadavky na osobní vlastnosti učitele:

- Vlastnosti charakteru a vůle – např. čestnost, statečnost, upřímnost, zásadovost, spravedlnost, rozhodnost, vytrvalost, cílevědomost, samostatnost aj.
- Pracovní vlastnosti – např. vztah a láska k pedagogické práci a dětem, svědomitost a důslednost.
- Intelektuální vlastnosti – např. konkrétnost, logičnost, tvořivé myšlení.
- Citově temperamentní – např. sebeovládání, trpělivost, optimismus.
- Společensko-charakterové – např. laskavost, srdečnost, vlídnost, porozumění, uznalost, slušnost, ohleduplnost, uctivost.

Požadavky na chování učitele:

Chování ve škole – např. být vzorem žákům, být taktní, dbát na svůj zevnějšek.

Požadavky na soukromý život – uspořádaný rodinný život, dobré společenské chování.

Požadavky na veřejnou činnost učitele – podle místních podmínek a osobních předpokladů se zapojovat do společenské činnosti.

Žáci hodnotí svého učitele dlouhodobě a komplexně, tedy nejen jako odborníka v určitém předmětu, ale jako člověka, který je pro ně významný celým svým jednáním.

Uvažujeme-li o četných typologiích učitelů (Kalhous, 2002), které byly vypracovány v podmínkách měšťácké školy a jejichž hodnocení odpovídá požadavkům této školy, pokládáme mnohé za dosti sporné. Takové je např. třídění Döringovo, který usuzuje o učiteli jako o schematizovaném činiteli, vytrženém ze sociálních podmínek výchovy .

3.5.2 Klasifikace kompetencí učitele podle týmu doc. Walterové**Kompetence oborově předmětová**

- Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám SŠ;
- Je schopen transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů;
- Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezipředmětové vztahy;
- Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů;
- Disponuje uživatelskými dovednostmi ICT.

Didaktická a psychodidaktická

- Ovládá strategie vyučování a učení;
- Dovede využívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen je přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy;
- Má přehled o vzdělávacích programech a dovede s nimi pracovat při tvorbě vlastních výukových projektů;

- Má znalosti o teoriích hodnocení a dovede je využívat;
- Dovede využívat ICT pro podporu učení žáků.

Obecně pedagogická

- Ovládá procesy a podmínky výchovy;
- Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje;
- Je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků;
- Má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.

Diagnostická a intervenční

- Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky;
- Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení;
- Ovládá způsoby vedení talentovaných žáků;
- Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků;
- Ovládá prostředky zajištění kázně.

Sociální, psychosociální a komunikativní

- Ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu;
- Ovládá prostředky socializace žáků;
- Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole;
- Ovládá prostředky pedagogické komunikace;
- Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.

Manažerská a normativní

- Má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech;
- Orientuje se ve vzdělávací politice;
- Má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy;

- Ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků;
- Má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků;
- Je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční.

Profesně a osobnostně kultivující

- Má znalosti všeobecného rozhledu;
- Umí vystupovat jako reprezentant profese;
- Má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy;
- Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

Ostatní předpoklady

- Psychická odolnost a fyzická zdatnost;
- Dobrý aktuální zdravotní stav;
- Mravní bezúhonnost.

(Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíle a hypotézy šetření

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

4.3 Výsledky šetření –zpracování dat a jejich rozbor

4.4 Závěry k šetření - diskuse

5 ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem zhodnotila

V jednotlivých kapitolách Základním zdrojem analýzy těchto problémů bylo dotazníkové šetření

Nejčastější problém, který dotázaní uváděli byla

Další metoda, která byla použita je metoda rozhovoru.

6 RESUMÉ

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BREKELMANS, M.; LEVY, J.; RODRIGUEZ, R. *A Typology of Teacher Communication Style*. In WUBBELS, T.; LEVY, J. (eds.) *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. London : The Falmer Press, 1993, s. 46-55.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 2.vyd. Praha: Portál, 1998. 175 s. ISBN 80-7178-251
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786268
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.*, Olomouc: Hanex, 2002
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex, 1999.
- HARTL, P., HARTLOVÁ - CÍSAŘOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: SNP, 1972. 356 s.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*, 2. rozšířené a doplněné vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*, 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0599-7.
- KOHOUTEK, R., OURODA, K. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: Akademické nakl. CERM, 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2
- LEWIN, K.; LIPPITT, R.; WHITE, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimental created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 1939, s. 271-299.

- LOVEČEK, A., ČADÍLEK, M. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Akademické Nakladatelství CERM, 2003. 173 s.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha. Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : Univerzita Karlova, 1991.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*, 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SEEBAUEROVÁ, R. *Die „EMS“ Wien – eine Schule für Kinder Europas*. Brno : Paido, 2004.
- SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Opladen : Leske + Bundrich, 2000.
- TAUSCH, R.; TAUSCH, A. *Erziehungspsychologie*. Göttingen, 1970.
- ZVOLSKÝ, P. *Obecná psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1998. 192 s. ISBN 8027184268123

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník pro žáky

Příloha č. 2 - Rozhovor se středoškolským učitel odborných předmětů