

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vnímání učitelské profese žáky středních škol

The perception of teaching profession by pupils of secondary schools

Aneta Svobodová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Blažková, PhD.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Francouzský jazyk pro vzdělávání a pedagogika

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Tato práce nebyla využita k získání jiného vysokoškolského titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí práce, PhDr. Veronice Blažkové, PhD., za odborné rady a vedení, a také za čas a ochotu, které mi věnovala během konzultací.

Mé poděkování také patří vedení, vyučujícím a žákům Gymnázia Oty Pavla v Radotíně, Střední odborné školy v Berouně a Střední školy dostihového sportu a jezdeckví v Chuchli.

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o vnímání učitelé profese žáky středních škol. Teoretická část je zaměřená na charakteristiku profese učitele z hlediska sociálních, ekonomických a vzdělávacích podmínek. Pozornost je také věnována osobnosti učitele, žáka a jejich vzájemné interakci. Metody teoretické části spočívají ve studiu odborných literárních zdrojů a jejich analýze. Cílem praktické části je zjistit, jak žáci střední školy vnímají profesi učitele, a to pracovní podmínky učitelů, nároky a povinnosti, které jsou spjaté s touto profesí. Dále zkoumá, které kompetence a vlastnosti učitele jsou pro žáky středních škol důležité. Praktická část je realizována pomocí dotazníkového šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitelé profese, kompetence učitele, osobnost/typologie učitele, problémy učitelé profese, vyučovací styl, žák, interakce žák-učitel

ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on the perception of the teaching profession by pupils of secondary schools. The theoretical part is devoted to the characteristic of the teaching profession as far as the social, economic and educational conditions are concerned. The attention is also concentrated on the personality of a teacher, pupil and their mutual interaction. Methods of the theoretical study consist in a study of professional literary sources and an analysing of them. The aim of the practical part is to determine how pupils of secondary schools perceive the teaching profession, especially working conditions of teachers, their exigencies and obligations, which are related to this profession. Futhermore, it describes which teacher's competences and qualities are important for pupils of secondary schools. The practical part is realized by a questionnaire survey.

KEYWORDS

teaching profession, competences of teacher, personality/typology of teacher, problems of teaching profession, teaching style, pupil, pupil-teacher interaction

Obsah

1	Úvod	7
2	Učitelství jako profese	9
2.1	Profese učitele a měnící se vzdělávací kontext.....	9
2.2	Vymezení učitelské profese v rámci teorie profesí.....	9
2.3	Role a činnosti učitele.....	10
2.4	Znalosti a dovednosti učitele	11
2.5	Prestiž učitelské profese.....	13
2.6	Problémy učitelské profese	14
2.6.1	Psychické stavy učitele a náročnost profese	14
2.6.2	Feminizace učitelské profese	15
2.6.3	Sebevědomí učitele	16
2.6.4	Stárnutí učitelstva a nedostatek kvalifikovaných pracovníků.....	18
3	Osobnost učitele	18
3.1	Typologie učitele	19
3.2	Profesní chování učitelů – modely.....	20
3.3	Autorita učitele	20
3.4	Vlastnosti úspěšného učitele podle žáků	21
4	Žák.....	24
5	Interakce mezi učitelem a žákem.....	26
5.1	Pedagogická komunikace.....	26
5.2	Percepční chyby učitele při vnímání žáků	27
6	Praktická část.....	29
6.1	Cíl a výzkumný problém.....	29

6.2	Výzkumné otázky	29
6.3	Metodika výzkumu	30
6.4	Dotazníkové šetření	30
6.5	Výzkumný soubor	31
6.6	Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumného šetření.....	33
6.7	Shrnutí výzkumu.....	49
7	Závěr.....	52
8	Seznam použitých informačních zdrojů	53
9	Seznam příloh.....	56
10	Seznam grafů	57
11	Seznam tabulek.....	57

1 Úvod

„Učit ve škole je stejně náročné jako řídit raketoplán, ne-li těžší a nebezpečnější.“

Václav Holeček

Učitelství jako profese představuje stěžejní téma bakalářské práce, jež pojednává o vnímání této profese žáky středních škol. Třebaže je učitelská profese považována za vysoce prestižní, domnívám se, že musí často čelit některým neobjektivním názorům laické veřejnosti, pokud jde o výkon a kvalitu této profese. Média umožňují ve svých relacích těmto kritikům většinou dostatek prostoru k vyjádření vůči problematice učitelské profese. Ať už je veřejnost kritikem či zastáncem, její zájem o profesi učitele je přirozený, jelikož učitel je jedním z průvodců člověka v jeho životě.

Existuje množství teorií a výzkumů o tom, jaká by měla být učitelská profese. Je třeba zmínit, že pojetí vzdělávání a školy 21. století se projevuje v konkrétních požadavcích na profesi učitele a je postavené na nových hodnotách, které přinášejí pro učitele nové výzvy, ale také s nimi spjaté problémy. Velmi cenným zdrojem názorů na profesi učitele a zpětnou odezvou pro učitele jsou také samotní žáci, kteří jsou v každodenní interakci se svým učitelem, avšak jsou často i zdrojem ne zcela objektivní a zaujaté spíše emocionální informace pro své rodiče, kteří pak vytvářejí soudy nad učiteli.

Tato bakalářská práce se sestává z teoretické a praktické části. Teoretická část se skládá ze dvou tematických oddílů členěných do jednotlivých kapitol. První oddíl teoretické části pojednává o problematice učitelství jako profese vycházející z aktuálních trendů vzdělávací politiky, vymezuje učitele v rámci jeho role, kompetencí a uvádí problémy, které jsou spjaté se socioprofesi skupinou učitele. Pozornost je věnována také osobnosti a problematice typologie učitele. Druhá tematická část je věnována základnímu vymezení pojmu žák, současně interakci mezi žákem a učitelem, která slouží k odkrytí specifčnosti pedagogické komunikace a vztahu mezi těmito dvěma subjekty edukace.

Praktická část pojednává o vnímání učitelské profese žáky středních škol, přináší pohled respondentů, kteří mají nejvíce příležitostí zhodnotit profesi učitele a jsou ve věku, kdy dovedou učinit vhléd do pracovní činnosti nejen učitelů, kteří je vyučují, ale také uskutečnit zamyšlení nad jeho profesí v širším společenském kontextu. Dospívající si všímají různých pracovních činností kolem sebe a tento proces vede k výběru jejich vlastní

budoucí profese. U mladistvých dochází k superpozici kritérií, na učitele hledí i zcela pragmaticky jako na model úspěšnosti nebo neúspěšnosti jisté životní volby.

Praktická část obsahuje výzkum, který je realizován kvantitativní metodou, a to pomocí dotazníků, jež jsou určeny žákům vybraných středních škol.

Cílem bakalářské práce je vymezit učitelskou profesi v kontextu aktuálních sociálních, ekonomických a vzdělávacích podmínek, současně popsat osobnost učitele a jeho osobnostní charakteristiky, prostřednictvím výzkumu zjistit, podle jakých kritérií žáci střední školy vnímají profesi učitele a jak vnímají povinnosti a nároky spojené s touto profesí. Výzkumné šetření povede k identifikaci preferencí žáků týkající se profese učitele.

Vzhledem k rozsahu práce nelze poskytnout celkový a vyčerpávající pohled na problematiku učitelské profese. Výsledky výzkumu nemohou sloužit jako nástroj pro generalizaci názorů na profesi učitele z pohledu žáků středních škol, a proto bakalářská práce bude zaměřená pouze na vybrané oblasti učitelské profese.

2 Učitelství jako profese

Pro charakteristiku a vymezení učitelství je třeba objasnit stěžejní pojem, a to profesi, jako „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými vlastnostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“ (Průcha, 2002, s. 19).

Citovanou formulaci lze aplikovat i na povolání učitele, avšak jedná se o profesi, která je specifická a zahrnuje nejen odborné znalosti a dovednosti teoretické a praktické povahy, ale také zkušenosti a postoje učitele nutné k pochopení edukačního procesu a konkrétních potřeb žáků (Dytrtová a Krhutová, 2009).

2.1 Profese učitele a měnící se vzdělávací kontext

Přestože historický vývoj profese učitele není tématem této bakalářské práce, je třeba zmínit změny vzdělávací politiky, které nastaly od 90. let 20. století v České republice, zejména změnu v oblasti školských dokumentů, decentralizaci řízení školství, demokratizaci vzdělávání a uvolnění učebních plánů a osnov. Tyto zmíněné a další změny přinesly větší svébytnost pro školská zařízení a učitele, ale i řadu nových požadavků na výkon učitelství (Vašutová, 2004).

Funkce školy a cíle vzdělávání existují v interakci se společností a reflektují požadavky současné *společnosti vědění*. Současné cíle vzdělávání jsou dané globálně jako například Mezinárodní komisí UNESCO nebo organizací OECD. Vašutová (2004) zmiňuje Delorsův koncept: *Vzdělávání pro 21. století*, které obsahuje tyto cíle: *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být*.

Walterová (Knotová, 2008) hovoří o proměně současné školy jako kulturní instituce, kde jedním z hlavních činitelů je učitel, a která se neobejde bez většího zájmu o problémy současné školy a obecně bez podpory celé společnosti.

2.2 Vymezení učitelství profese v rámci teorie profesí

Profese učitelství je fenomén, který bývá uváděn v různém kontextu společnosti a vzdělávání jako například *osamělá profese, nemožná profese, optimistická profese, národní profese, angažovaná profese*, v celospolečenském kontextu jako *poslání* (Vašutová, 2004, s. 34).

Učitelkou profesí lze zkoumat pomocí různých metod a kritérií. Odborný náhled na tuto profesí poskytuje řada vědeckých disciplín, mezi které patří psychologie, sociologie, etika nebo ekonomie (Vašutová, 2004).

V současné době jsou pedagogické vědy zaměstnávány názorovými odchylkami v rámci problematiky, zdali je učitelství profesí nebo semiprofesí. Orstein a Levine (Průcha, 2013) vytvořili kritéria, podle kterých lze určit, zdali se jedná o profesí v plném významu či nikoliv. Do charakteristiky plnohodnotné profese patří soubor profesních znalostí a dovedností profesionála, jeho angažovanost pro společnost, etický kodex platný pro příslušníky této profese, autonomie v rozhodování v rámci profese, existence profesních organizací nebo sdružení pro příslušníky profese. Autoři uvádějí, že učitelská profese tuto charakteristiku zatím nespĺňuje, ale postupně k ní směřuje.

Oproti skeptickému americkému pojetí stojí analýza Vašutové (2004), která po zhodnocení profese učitele v rámci těchto kritérií, dospěla k závěru, že profese učitele nemůže obstát v rámci těchto kritérií v plné míře z důvodu specifčnosti a hierarchizace této profese, jež vychází z uspořádání vzdělávacího systému. I přesto je učitelství stále významnou a nenahraditelnou profesí ve společnosti.

2.3 Role a činnosti učitele

Mění se podmínky vzdělávání proměňují povahu role učitele v rovině sociální, socioprofesní a pedagogické. Současně vedou k změnám vztahů mezi učitelem a žákem v edukačním procesu (Vašutová, 2004).

Vašutová (2004) hovoří o současném silném rozrůznění rolí a činností učitele, které se ovšem dále vztahuje ke konkrétní kategorii učitele, jeho kvalifikaci v závislosti na druhu a stupni vzdělávání. Tento proces diferenciacie je ovlivňován vyšší mírou přizpůsobování edukačního procesu potřebám a zájmům rozdílných žáků, ale zároveň novými poznatky o výchově a vzdělávání vycházející ze stavu vzdělávací politiky, ale také ze společnosti (Vašutová, 2004).

Pracovní činnosti učitele lze rozlišit na *hlavní a doplňkové*. Vyučování představuje hlavní činnost, jež obnáší další druhy činností jako je *projektování* nebo *realizace vyučování formou interakce s žáky a hodnocení*. Doplňkové činnosti se odehrávají mimo sféru hlavní činnosti a dosahují formy *konzultační, koncepční, administrativní, operativní*,

dále obnáší *styk s veřejností, spolupráci se sociálními a výchovnými partnery, sebevzdělávání a profesní rozvoj* (Vašutová, 2002, s. 20).

2.4 Znalosti a dovednosti učitele

Profesní znalosti a dovednosti jsou základní výbavou učitele a vzájemně se propojují v pedagogické praxi v rámci interakce s žáky při řešení pedagogických situací (Švec, 2007).

Čáp (2001) uvádí dva hlavní požadavky na profesi učitele, a to úkoly týkající se výchovy vyžadující poznatky z pedagogiky a psychologie, které v ideálním případě vedou k důkladnému poznání žáků učitelem. Další požadavky se týkají procesu vzdělávání jedince. Od učitele se v těchto procesech očekávají vědomosti z oboru, ale také schopnosti v rámci metod a stylů vyučování.

Podle Janíka (2007) jsou profesní znalosti diferencovány ve vztahu k praxi. Tento autor pracuje ve shodě s teorií znalostí zahraničního autora Shulmana a jeho kategoriemi *specifické poznatkové báze učitelství*. Znalosti, které uvádí, Janík jsou následující:

- znalosti obecné didaktiky – realizace a vedení vyučování
- znalosti kurikula – znalost školního kurikula a obecně teorie kurikula
- znalosti kontextu – základní „výbava“ znalostí z oblasti historie, kultury, filozofie vzdělání ve státě
- znalosti sebe sama – silné a slabé stránky vlastní osobnosti, schopnost sebereflexe.

Vašutová (2004) cituje model Pearsona, který rozděluje znalosti učitele na následující:

- kauzální – znalosti procesů a produktů, znalosti vztahů mezi vyučováním a učením
- normativní – znalosti cílů jako standardy
- empirické – vycházejí z praktické zkušenosti učitele a jejich reflexe
- předmětové – obsahové
- všeobecné – související se všeobecným rozhledem učitele.

Existuje mnoho uváděných dělení pedagogických dovedností. Kyriacou (2004) vymezuje pedagogickou dovednost jako účelnou a cílenou činnost učitele zaměřenou na řešení pedagogické situace. Tento autor popisuje dovednosti, které zahrnují:

- oblast plánování vyučování – příprava učitele na vyučování (vymezení výukových cílů a zvolení vhodných metod)
- organizace a realizace vyučování – budování pozitivního vztahu žáka k výuce
- hodnocení výsledků žáků
- dovednost vedoucí k vytvoření příjemného klimatu ve třídě
- udržování kázně a zvolení vhodných řešení rušivého chování žáků
- dovednost sebereflexe a vlastního hodnocení pedagogické práce (podrobněji, Kyriacou, 2004, s. 20).

Od 70. - 80. let 20. století se pedagogické vědy zabývají identifikací podstaty znalostí a dovedností ve vzdělávání učitelů vedoucí ke standardizaci učitelské profese. Během 90. let se začíná používat výraz kompetence (Vašutová, 2004).

V Pedagogickém slovníku je kompetence definována jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 103).

Vašutová (2004) definuje sedm učitelských kompetencí následovně:

- předmětová/oborová
- didaktická a psychodidaktická
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující.

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádí osobnostní předpoklady učitele, které jsou potřebné při řešení problémů spjatými s nároky na profesi učitele:

- psychická odolnost a účinné řešení problémových situací

- schopnost alternativního řešení (adaptabilita) a psychická flexibilita (adjustabilita)
- schopnost učit se novým věcem a poznatkům
- komunikativnost a sociální empatie.

Všechny tyto kompetence jsou důležité pro tvorbu profesního standardu učitele, ale i pro vymezení podstaty charakteristiky profese učitele (Vašutová, 2001).

2.5 Prestiž učitelské profese

Učitelská profese je jedním z klíčových témat v současné společnosti vědění a probíhá na různé úrovni. Vytváření hodnotových soudů nad profesí učitele probíhá ve dvou rovinách. V této problematice lze uvažovat o prestiži konkrétního učitele (individuální prestiž), kde významnou roli hrají individuální charakteristiky učitele nebo interakce mezi učitelem, žákem a rodičem (Průcha 2002). Prestiž může být posuzována i uvnitř celé socioprofesionální skupiny (skupinová prestiž), kde hodnotový soud vychází z pohledu veřejnosti (Průcha, 2013).

Informace o prestiži jednotlivých povolání z pohledu občanů České republiky starších 15 let vytváří Centrum pro výzkum veřejného mínění Akademie věd České republiky. Aktuální informace pochází z průzkumu, který byl proveden v červnu roku 2013, jejímž autorem je Milan Tuček. Škála prestiže povolání obsahovala 26 povolání a respondenti měli ke každé z nich přiřadit od maxima (99 bodů) do minima (1 bod). (Tuček 2013, s. 1) [cit. 4. 3. 2014]

Tab. 1: Česká škála prestiže povolání (červen 2013)

Pořadí	Profese	Bodové hodnocení
1.	Lékař	91,5
2.	Vědec	76,3
3.	Zdravotní sestra	74,8
4.	Učitel na vysoké škole	74,6
5.	Učitel na základní škole	71,1
6.	Soudce	66,3
7.	Soukromý zemědělec	63,9

8.	Projektant	62,6
9.	Programátor	59,7
10.	Policista	55,7

Zdroj: zkrácená verze Tuček (2013, s. 2)

V tabulce škále prestiže povolání zaujímá učitel na vysoké škole 4. místo a 5. místo patří učitelům na základní škole. Z tabulky lze vyhodnotit, že odborná i laická veřejnost hodnotí profesi učitele jako velmi prestižní, avšak samotní učitelé jsou v hodnocení skeptičtí (Průcha, 2002).

2.6 Problémy učitelské profese

Školství se nachází pod kritikou odborné i laické veřejnosti, nicméně tato kritika není vždy objektivní. Holeček tento jev kritizuje a tvrdí, že „*mnohem více než škola je „nemocná“ celá naše společnost*“ (Holeček, 2014, s. 10).

Problémy učitelské profese souvisí nejen s profesním životem učitelů, ale zasahují také do osobní roviny. Vašutová (2004) cituje výsledky slovenského výzkumu, který byl realizován v 90. letech a uvádí pět oblastí problémů, které se objevují v profesi učitele:

- materiální problémy – (nevyhovující platové ohodnocení nepokrývající finanční výdaje učitele apod.)
- osobní problémy (zdravotní problémy, nedostatek volného času apod.)
- vztahové problémy (vztahy v edukačním prostředí a mezilidské vztahy obecně apod.)
- pedagogické problémy (nevyhovující podmínky pro výkon profese)
- další specifické problémy v rámci celospolečenského kontextu.

2.6.1 Psychické stavy učitele a náročnost profese

Na učitelské povolání jsou kladeny specifické nároky ze strany žáků, rodičů a společnosti, které se projevují na psychických stavech učitele. Do psychických stavů učitele lze zařadit pozornost, kterou ovlivňuje řada vnějších a vnitřních činitelů sociálního a fyzikálního charakteru. Další prvek těchto stavů představuje v ideálním případě citová zralost učitele nebo snaha o eliminaci důsledků špatné citové nevyrovnanosti (Holeček, 2014).

Do psychických stavů patří také chování v zátěžových situacích ve školním prostředí, mezi které patří stres a konflikty (Holeček, 2014). Mezi frekventované zdroje učitelského stresu náleží:

- špatná motivace ze strany žáků
- rušivé chování žáků a problémy s kázní
- časté reorganizace ve škole a změny učebních programů
- špatné pracovní podmínky
- problémy s časem
- konflikty s kolegy a spolupracovníky
- nedostatečné společenské hodnocení práce učitele (Holeček, 2014).

2.6.2 Feminizace učitelské profese

Termín feminizace představuje nerovnoměrné zastoupení mužů a žen v socioprofesi skupině učitelů. Feminizace je považována za negativní jev, který se vyskytuje ve vzdělávacím prostředí. V České republice je míra feminizace vysoká a zahrnuje všechny kategorie profese učitele kromě učitelů vysokých škol. V českém školství pracuje přes 80 % žen. Podle statistických údajů se předpokládá, že míra feminizace v českém školství bude mít vzrůstající tendenci. Trendy českého školství lze sledovat pomocí mezinárodních statistických údajů. Jeden z takových pohledů přináší organizace OECD, díky které lze srovnávat feminizaci v České republice v porovnání s okolními státy (Průcha, 2013).

Tab. 2: Feminizace učitelstva v České republice v porovnání s průměrem zemí OECD

Podíl žen v %				
	Předškolní vzdělávání	Primární vzdělávání	Vyšší sekundární vzdělávání (všech typů)	Celkově všechny úrovně včetně terciární
ČR	99,9	84,5	56,3	72,1
OECD (1999)	94,6	77,0	48,9	63,8
OECD (2010)	97,0	82,0	56,0	66,0

Zdroj: Průcha (2013, s. 182)

Jaké jsou příčiny vysoké feminizace učitelské profese vztahující se na učitele v České republice? Podle Průchy (2013) lze mezi nejčastější příčiny zahrnout sociální statusy profesí, které vykonávají muži a ženy, tedy dělení na ony typicky „mužské“ a „ženské“. Další faktor představuje finanční ohodnocení učitelů, jež není dostatečně atraktivní pro muže. Debata o příčinách vysoké feminizace vzniká i na mylném přesvědčení odborné i laické veřejnosti, která se domnívá, že pedagogické fakulty mají obecně nižší nároky na své studenty než na jiných fakultách, nicméně všechny tyto možné příčiny nepředstavují vědecká zjištění.

Vašutová (2004) dodává, že mezi další okolnosti lze zařadit větší zájem žen o práci s dětmi a mládeží a jejich osobnostní předpoklady pro tuto profesi. Dále pak vnímání výhod ženami, které profese učitele přináší, tedy delší prázdniny nebo jistoty vyplývající z pracovní pozice státního zaměstnance.

2.6.3 Sebevědomí učitele

Profesní sebevědomí učitele souvisí úzce s vývojem profesní dráhy učitelů. Sebevědomí učitele, které se projevuje v osobní a didaktické schopnosti, se liší napříč fázemi profesní dráhy učitelů. Fáze profesního vývoje učitele lze odborně shrnout pod pojmy: *student učitelství, začínající učitel, zkušený učitel-expert, konzervativní „vyhasínající“ učitel* (Průcha, 2013).

Existuje množství výzkumů, které mapují problémy jednotlivých fází profesního vývoje učitelů, mezi které patří například výzkum Šimoníka (1995). Tento autor zjišťoval

objektivní a subjektivní problémy 141 začínajících učitelů. Tematicky se zaměřil se na přípravu budoucích učitelů, jejich pracovní podmínky, ekonomickou situaci, ale také praxi.

Výzkumné šetření obsahovalo 24 pedagogických činností. Respondenti byli vyzváni, aby označili činnosti, se kterými mají problém v pedagogické praxi a uvedli činnosti, na které nebyli během studia připravováni. Následující tabulka znázorňuje výsledky 10 vybraných činností:

Tab. 3: Obtížnosti pedagogických činností u začínajících učitelů

Činnost	Počet učitelů, pro které byla činnost obtížná	Počet v %	Počet učitelů, kteří nebyli připravováni na tuto činnost	Počet v %
Vysvětlení nové látky	38	27,0 %	8	5,7
Spolupráce s pedagogy	39	27,7 %	100	70,9
Hodnocení a klasifikace žáků	45	31,9 %	33	23,4
Časové rozvržení vyučovací hodiny	51	36,2 %	33	23,4
Komunikace s žáky	67	47,5 %	82	58,2
Nejen vyučovat, ale i vychovávat	75	53,2 %	19	13,5
Aktivizace žáků	78	55,3 %	65	46,1
Vedení schůzek s rodiči	81	57,5 %	122	86,5
Udržení kázně při vyučování	106	75,2 %	104	73,8
Práce s neprospívajícími žáky	108	76,6 %	117	83

Zdroj: Šimoník (1995, s. 62-63)

Vašutová (2004) hodnotí profesní sebevědomí učitelů jako nízké kvůli nedostatečné schopnosti prosadit si své profesní požadavky a dodává, že nízké sebehodnocení učitele odpovídá nízkému profesnímu sebevědomí. Naopak silné ztotožnění s profesí učitele může

vést k *profesní deformaci*, kdy dochází k přenosu charakteristických prvků chování učitele do civilního nebo osobního života například ve formě kárání, poučování, napomínání (Vašutová, 2004).

2.6.4 Stárnutí učitelstva a nedostatek kvalifikovaných pracovníků

Stárnutí učitelstva je ovlivněno postojem absolventů pedagogických fakult, jelikož často do škol nenastoupí z důvodů upřednostnění finančně atraktivnějších pracovních pozic. Místa určená pro tyto čerstvé absolventy, jsou pokryta učiteli vyššího věku. Důsledkem je zvyšování věkového průměru (Vašutová, 2004).

Druhý problém představuje problematika nedostatečné kvalifikovanosti pro přímou pedagogickou činnost. Aktuální znění zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů legislativně stanovuje předpoklady pro výkon činnosti, pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků. Učitel patří do kategorie pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou práci a odborná kvalifikace je charakterizována tímto zákonem podle stupně a druhů školských zařízení.

Podle výroční zprávy MŠMT (2015, s. 9) o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice za rok 2014, zásadní změny v oblasti odborné kvalifikace přinesla novela zákona o pedagogických pracovnících, která formálně nabyla účinnosti 1. 1. 2015. Tato novela stanovila změny pro osoby, které nemají odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, avšak současná podoba tohoto zákona umožňuje nadále vykonávat přímou pedagogickou činnost osobám, které nemají odbornou kvalifikaci, ale dosáhli 55 let věku a splnily podmínku 20 let praxe. Další výjimku tvoří výtvarní umělci, odborníci z praxe, učitelé odborných, uměleckých předmětů, trenéři a rodilí mluvčí.

3 Osobnost učitele

Pedagogický slovník definuje učitele jako „*jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 261).

Ovšem učitel je především člověk, který na žáky působí svým chováním, jednáním a zkušenostmi, které pramení ze starostí i radostí jeho osobního nebo rodinného života,

z jeho celkových životních podmínek, ale i nároků, které jsou kladeny na učitelskou profesi (Čáp, 1993).

Učitel může být pro žáky dobrým, ale i špatným vzorem, dokonce často žáci svého učitele napodobují a v některých případech se může stát jejich idolem (Holeček 2014).

Charakteristiky osobnosti učitele jsou předmětem řady výzkumů, které se zaměřují na možný vliv těchto vlastností na kvalitu edukačních procesů, avšak Průcha (2013) uvádí, že mezi autory těchto výzkumů neexistuje jednoznačná shoda. Tyto výzkumy jsou zaměřené na osobnostní charakteristiky související s dosaženou kvalifikací učitele, jeho mírou zaměření v předmětu nebo oboru, věkem učitele a jeho profesní a etnickou zkušeností, verbální schopností a postojem.

Pelikán (1991) provedl výzkum týkající se osobnostních charakteristik českého středoškolského učitele. Tento autor zkoumal, zdali existuje závislost mezi charakteristikami osobnosti učitelů a jejich pedagogickým působením. Z výsledků výzkumu vyplývá, že na pedagogické působení učitele a jeho kvalitu má vliv: stupeň a míra sociability učitele, typ vzdělání, jeho obliba ve sboru, interakce se žáky a její úroveň, odbornost, přiměřenost klasifikace, organizační schopnosti a míra tvořivosti. Naopak úroveň pedagogické práce nezávisí například na věku učitele, jeho pohlaví, délky praxe nebo zdravotním stavu.

3.1 Typologie učitele

Pedagogické vědy se zaměřují na různá hlediska tvorby typologie učitele, avšak shodují se ve výsledném záměru, tedy v hledání určitého ideálního modelu profilu osobnosti učitele. Zkoumání typologie učitele má dlouhou tradici a existuje velké množství dělení od různých autorů, avšak nemělo by sloužit k jednoznačnému zařazení učitele do jedné z typologií (Vašutová, 2004).

Caselmannova typologie patří k těm tradičním a rozlišuje učitele podle jejich orientace k učitelské práci a na základě vztahu k žákům, a to na typ autoritativní a sociální. Rozdělení podle stylů výchovy přináší typologie Lewise, který dělí učitele na typy: demokratický, autokratický a liberální (Dyrtová, Krhutová, 2009).

Novější typologie, která více odpovídá současnému obrazu školství je vytvořená na základě postojů učitelů ke školské reformě, a to na učitele:

- tradicionalisty – mají negativní přístup k reformě a obtížně se adaptují na změny; převaha tradičního pojetí vyučování
- chameleóny – uvědomují si potřebu změn a reform, tváří se, že reformy přijali, ale ve skutečnosti si myslí, že tyto reformy nic nového nezmění a následují svůj zavedený postup (Vašutová, 2004).

Mezi soudobou typologií řadí Vašutová (2004) i rozdělení učitelů na základě slovenského empirického výzkumu Beňa, který vypracoval typologii vyplývající ze vztahu učitele k žákům, ke škole jako instituci, ale i obecně ke školství. Podle této typologie se učitelé dělí na tyto typy: plačky, ignoranti, fanatici, tandemisti, aristokrati, podnikatelé a zběhové.

3.2 Profesní chování učitelů – modely

Vašutová (2002) uvádí projevy vyučovacího chování učitele ve dvou dimenzích, a to v etické a odborné. Model profesního chování představuje obraz úspěšného učitele jako profesionála, jehož jednotlivé druhy kompetencí jsou v rovnováze.

Profesně etická dimenze vyučovacího chování učitele se projevuje například ve vztahu k žákům, rodičům, vlastní profesi a vyučovanému předmětu, v zájmu o problémy společnosti, v emocích a osobních vlastnostech, v přístupech k řešení problémů nebo situacích vyžadující pedagogický takt, dále pak v úrovni kultivovanosti verbálního a nonverbálního projevu.

Odborná dimenze učitelova profesního chování je zaznamenána ve způsobu realizace a organizace vyučování, ovládnání vyučovacího předmětu, způsobu vedení třídy, hodnocení žáků nebo ve stylu řešení konfliktních situací.

3.3 Autorita učitele

Tematika autority není stěžejním tématem této práce, avšak je třeba ji zmínit v problematice osobnosti učitele. Holeček (2014) ve shodě s Vališovou (2010) tvrdí, že interpretace pojmu autorita je nejednoznačná a někdy nepřesná. Holeček (2014) uvádí, že pokud učitel disponuje autoritou, je žáky hodnocen jako silná osobnost. Míra autority se

odráží v celkovém klimatu třídy, zejména pak v míře kázně a řešení pedagogických situací. Tento autor pracuje s autoritou jako vlastností jeho osobnosti.

Vališová je autorkou, která při zkoumání autority zdůrazňuje vědecký a multidisciplinární přístup, ale obzvláště apeluje na uvádění autority do kontextu společenských změn a procesů, mezi které patří: pluralizace životních forem a sociální vztahů, etické i ekologické problémy, proměňující se hodnotové představy a orientace, multikulturní společnost, virtuální a mediální realita nebo otázka transformace rodiny. Toto tvrzení autorka shrnuje slovy, že autorita bývá často vnímána jako vlastnost člověka, avšak nelze ji limitovat jen v tomto pohledu, naopak je třeba ji vnímat v rámci vzájemných vztahů a sociálních rolí (Vališová, 2010).

Autorita je velmi diskutovaným tématem napříč celou společností. Ve školním prostředí se jedná například o tyto otázky:

- nalezení rovnováhy mezi různými podobami autority – statutární, odborné nebo osobní
- stanovení hranice mezi svobodou a odpovědností ve vztahu učitel-žák na pozadí alternativnějších vzdělávacích směrů
- vztahy mezi výchovou a autoritou v makrosociálním, mikrosociálním a intraindividuálním měřítku (Vališová, 2010).

Vališová (2010) vytvořila typologii autority podle genetického kritéria na dva základní typy autorit, a to přirozenou a utvářenou. Autorka zmiňuje také sociální kritérium a autoritu vymezuje podle:

- sociálního statusu: formální a neformální
- důsledků chování sociálního okolí: skutečná a zdánlivá
- hlediska nositele ve společenském vývoji: rodičovská, silnějších, starších, panovníků, náboženská, úřední a jiné.

3.4 Vlastnosti úspěšného učitele podle žáků

Profesní kompetence jsou vymezeny v rámci tzv. profesního standardu a učitel je uplatňuje v různorodých pedagogických situacích v interakci s žáky, kteří mají vlastní představy o znalostech, dovednostech, postojích nebo hodnotách, které by měl mít učitel.

Průcha (2002) ve shodě s Holečkem (2014) uvádí, že problematice úspěšného nebo ideálního učitele je věnována pozornost až v posledních letech.

Bendl (Průcha, 2002) realizoval výzkum, který se zaměřoval na to, jaké charakteristiky by podle žáků měli jejich učitelé splňovat. Žáci uváděli charakteristiky typu spravedlivý nebo zodpovědný, současně žáci oceňují, pokud si učitel dovede sjednat kázeň.

Langová a kol. (1992) zkoumali osobnost učitele a jeho konkrétní rysy osobnosti, které mají vliv na příznivé řešení pedagogických situací vůči žákům. Při řízení pedagogických situací a vedení žáků hraje důležitou roli stupeň integrity osobnosti učitele, ta se odvíjí od schopnosti učitele pracovat se svými emocemi, míry důvěry v sebe sama a také od schopností racionálního zhodnocení pedagogické situace. Dalším rysem osobnosti učitele je vřelost, která se projevuje přátelským přístupem k žákům a vede k celkovému příjemnému klimatu třídy. Pedagogické situace vyžadují od učitele také kreativitu a určitou pohotovost, která souvisí s dynamikou jeho osobnosti. Posledním rysem osobnosti je stupeň dominance a úroveň kontroly žáků učitelem. Tato úroveň dominance se liší v rámci základní a střední školy, jelikož z výzkumu Langové vyplývá, že právě žáci základní škol vyžadují vyšší stupeň dominance ze strany učitele.

Holeček (2014) se inspiroval australskou posuzovací škálou SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality) a sestavil dotazník, ve kterém figurovaly tři skupiny druhů vlastností, které by měl mít úspěšný učitel podle žáků středních škol. Mezi tyto vlastnosti patří:

- osobnostní vlastnosti učitele (charakterové, temperamentové, volní, smysl pro spravedlnost apod.)
- didaktické dovednosti (schopnost výkladu, odborná připravenost, motivace k práci apod.)
- pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele (pedagogický takt, vztah k žákům, systém hodnocení apod.).

Tab. 4: Výsledky dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ zobrazující pořadí jednotlivých otázek (podrobně Holeček, 2014, s. 101)

Pořadí	Osobnostní vlastnosti	Didaktické schopnosti	Pedagogicko-psychologické vlastnosti
1.	Chodí vždy dobře upravený	Učivo vysvětluje jasně a přehledně	Má radost z našich úspěchů
2.	Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý	Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit	Většinu z nás oslovuje křestním jménem
3.	S přehledem řeší konfliktní situace, je rozhodný	Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky	Když ho požádáme o radu, vždy si na nás udělá čas
4.	Chová se k nám přátelsky	Neučí hodně, ale má smysl pro humor	Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“
5.	Nepoužívá vulgární slova	Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň	Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru

Respondenty byli žáci středních škol, kteří se měli zpětně zamyslet nad svými učiteli na základní škole. Z odpovědí 684 žáků středních škol na 25 zadaných výroků získaných v letech 1991-2013, které měli hodnotit na stupni od 1 do 5 (1 – naprostý souhlas, 4 naprostý nesouhlas), byly vytvořeny tzv. *normy pro úspěšné učitele*, tedy vlastnosti, které by měl vykazovat úspěšný učitel.

4 Žák

Bakalářská práce pojednává o vnímání učitelské profese žáky středních škol, tudíž je nezbytné definovat žáka jako jednoho z podstatných subjektů edukace, jeho postavení ve zmíněném procesu, ale také jeho charakteristiku osobnosti.

Pedagogický slovník definuje žáka následovně:

„Žák je označení člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 316).

Helus (2008) charakterizuje žáka jednak jako osobu, která je pod ochranou právního systému, ale také jako osobnost, která disponuje určitými vlastnostmi a způsobilostmi. Dále definuje žáka v rámci jeho sociální role, jelikož společnost na něj klade určité nároky.

Edukační proces je také ovlivňován osobnostními charakteristikami žáka, které se odráží nejen v jeho chování, ale i v následném hodnocení a vnímání učitele. Helus (2008) uvádí, že tyto osobnostní charakteristiky mají vliv na zvládnutí jeho sociálních rolí.

Vališová, Kasíková a kol. (2007) zdůrazňuje potřebu uceleného pohledu na žáka v edukačním procesu, tedy neposuzovat jen jeho znalosti a dovednosti, ale respektovat osobnost žáka, kterou tvoří různé složky, jako například temperament, charakter, motivy a potřeby, kognitivní styly nebo schopnosti.

Průcha (2013) uvádí různé obory, které se zabývají tematikou vlastností a vývoje žáka. Zmiňuje vývojovou psychologii, pedagogickou psychologii nebo sociologii dětství a rodiny.

Bakalářská práce je zaměřená na názory žáků středních škol ve věku 15-20 let, kteří spadají svým věkem do období adolescence. Období dospívání se hodnotí z hlediska biologických, psychických a sociálních změn jedince, ovšem které probíhají současně. Adolescence je druhou fází období dospívání. Z biologických změn se jedná o postupné dosažení pohlavní zralosti a dokončování tělesného růstu, který je nerovnoměrný. Psychické změny souvisí se změnou postavení jedince ve společnosti, tedy s jeho přechodem na střední školu. Mění se také sebepojetí a způsob myšlení (nástup formálně abstraktního). Při řešení určitého problému je dospívající schopen systematicky řešit a zhodnotit různé alternativy. Období dospívání je doprovázeno projevy emoční labilité

a změny nálad. Dospívající si často vytváří vlastní svět, kam unikají před řešením vnitřních konfliktů. Jedinec se snaží o emancipaci od rodiny a navazuje vztahy s vrstevníky. V tomto období dochází k rozvoji schopností z hlediska motoriky, ale především percepce, a tak dospívající hodnotí své zájmy, schopnosti či řeší problém týkající se svého budoucího povolání. Svě představy konfrontují s jinými profesemi a vytváří si určitý model svého budoucího povolání (Langmaier, Krejčířová, 2006).

5 Interakce mezi učitelem a žákem

Edukační proces se odehrává prostřednictvím sociální interakce, kdy učitel vzájemně působí s jednotlivými žáky a vzniká mezi nimi určitý vztah. Učitel svého žáka vnímá a hodnotí, působí na něj například svým jednáním nebo chováním. Vzájemná interakce a charakter vzniklého vztahu mezi učitelem a žákem se významně projevuje v kvalitě edukačního procesu, ale i ve vnímání učitele žákem. Tato interakce mezi učitelem a žákem nabývá různého charakteru a intenzity.

„Každý mezilidský styk je interakcí, interakcí je již vzájemný pohled dvou lidí“ (Gavora, 2005, s. 9).

5.1 Pedagogická komunikace

Interakce úzce souvisí s pojmem komunikace, jelikož bez komunikace by nemohlo dojít k vzájemné interakci mezi učitelem a žákem. Existuje mnoho pohledů na komunikaci mezi těmito dvěma subjekty edukace. Třída je sociální skupina, a tak učitel i žák vstupují do dalších vztahů například s jednotlivým žákem, se skupinou žáků nebo s celou třídou.

„Komunikaci lze považovat za důležitý nástroj pro uskutečnění edukačního procesu, a to pomocí verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka“ (Gavora, 2005, s. 25).

Průcha (2002) uvádí, že interakce a komunikace mezi učitelem a žákem představuje určité zvláštnosti, které vychází z konkrétních norem chování, které jsou určené žákům a učitelům, avšak specifčnost je také dána individualitou učitele. Výsledkem je vytvoření *„specifického edukačního klimatu – psychosociálního a komunikačního“* (Průcha, 2002, s. 52).

Komunikace ve třídě má své specifické charakteristiky a její podoba záleží na obsahu, cíli komunikace a rolích subjektů, dále se odvíjí od místa a doby, kde se komunikace odehrává. Komunikace ve třídě se řídí striktními komunikačními pravidly, která vycházejí z dominantního postavení učitele, avšak pokud jsou tato pravidla vstřícná k žákovi, dochází k vytvoření příznivého edukačního klimatu (Gavora, 2005).

Dyťrová a Krhutová (2009) shrnuly konkrétní požadavky na komunikační dovednosti učitele. Učitelův mluvený projev by měl být plynulý, spisovný a výrazný. Jeho komunikační dovednost by se měla projevit i ve srozumitelné a jasné formulaci svých myšlenek. Učitel by měl usilovat o přizpůsobení obsahu a metod věku žáků a jejich

dosavadním získaným znalostem. Měl také respektovat doporučení v rámci přednesu a zvukové stránky jazyka. Nonverbální stránka komunikace by měla vykazovat klidnou gestikulaci a mimiku a měla by spíše podtrhnout informaci, kterou učitel sděluje.

5.2 Percepční chyby učitele při vnímání žáků

Holeček (2014) vnímání druhých lidí a vnímání sociálních situací shrnuje pod pojmem sociální percepce. Kladné či záporné aspekty sociální percepce učitele mají vliv již zmíněnou interakci s jednotlivými žáky. Ovlivňují žákovo vnímání učitele, ale také tím působí na jejich sebeobraz či sebepojetí.

Některé chyby v sociální percepci učitele: (Holeček, 2014)

- *Chyba podlehnutí prvnímu dojmu* – člověk usiluje o rychlé zařazení lidí do jedné z kategorií vlastností. Kladné nebo záporné dojmy při prvním kontaktu mají vliv na další vnímání, kdy například nepříznivý první dojem brání vidět dobré vlastnosti a naopak. Pokud se žák jeví učiteli jako sympatický, pozitivní tendence přetrvává i ve vnímání všech jeho dalších vlastností.
Další chyby vyplývající z podlehnutí prvního dojmu:
- *Pygmalion efekt* – kladné očekávání směřuje ke kladným výsledkům. Pokud učitel získá pozitivní předinformaci o žákovi a věří v jeho úspěch, v konečném důsledku výsledky žáka mohou být opravdu lepší díky vysoké motivaci ze strany učitele.
- *Golemův efekt* – opak Pygmalion efektu (záporné očekávání směřuje k záporným výsledkům).
- *Chyba podlehnutí „haló-efektu“* – utváří se na základě známého dominujícího rysu (vlastnosti) člověka. Kvůli tomuto výraznému rysu, který převládá, učitel nevnímá další rysy žáka.
- *Nesprávné úsudky* – pokud existuje vlastnost X, pak musí existovat i vlastnost Y, člověk mezi nimi nachází určitou souvislost. Například pokud má žák špatné výsledky ve škole, bude mít i záporné charakterové vlastnosti.
- *Chyba projekce* – jev, kdy člověk přisuzuje vnímané osobě vlastní vlastnosti nebo vlastnosti osoby, která má s jedincem některé společné znaky nebo

podobu. Například tendence učitele přisuzovat vlastnosti novému žákovi podle podoby nebo shody jména člověka (žáka), se kterým se setkal již v minulosti.

- *Chybná tendence „figury a pozadí“* – člověk posuzuje lidi na základě prostředí, ve kterém žijí. Například vnímání romského žáka podle sociální situace jeho rodiny.
- *Chyba mírnosti a přísnosti* – sklon hodnotit obecně na základě mírnějších nebo přísnějších kritérií. Například tendence vnímat pozitivní vlastnosti žáků.
- *Chyba centrální tendence* – sklon k nadměrnému používání průměrných hodnot v hodnocení z důvodu většího počtu hodnocených osob v krátkém časovém úseku, kdy důsledkem je sklon k průměrnosti.
- *Chyba kauzální atribuce úspěchu či neúspěchu* – učitelovo nesprávné přisuzování příčin a hodnocení úspěchu či neúspěchu školního výkonu žáka. Například pokud se jedná o žáka s obecně dobrým prospěchem, učitel jeho neúspěch připisuje spíše možným aktuálním problémům žáka v rodině, ne jeho schopnostem nebo vlastnostem.

Chyb v sociální percepci se mohou dopustit i samotní žáci, avšak učitelé jsou více schopní ubránit se těmto chybám a mají také větší vůli změnit svůj nesprávně nabytý postoj. Naopak samotní žáci projevují opačnou tendenci a často tento postoj ještě více upevňují (Holeček, 2014).

6 Praktická část

Tato část bakalářské práce se zaměřuje na ucelený popis provedeného výzkumného šetření včetně charakteristiky výzkumného souboru a celé metodiky výzkumu. Praktická část zahrnuje objasnění cíle výzkumu, popis výzkumného problému, ale také konkrétní definice výzkumných otázek. Samostatná kapitola je věnována vyhodnocení a interpretaci výsledků výzkumného šetření. Závěrečné shrnutí výzkumu obsahuje zhodnocení výsledků výzkumu v kontextu stanovených výzkumných otázek.

6.1 Cíl a výzkumný problém

Pro dosažení všestranného pohledu na profesi učitele, je žádoucí, aby výzkumný problém byl rozdělen do několika tematických oblastí.

První tematická oblast pojednává o tom, jak žáci středních škol vnímají učitelskou profesi z hlediska pracovních podmínek učitelů, jak hodnotí jejich povinnosti a jak vnímají význam této profese v kontextu společnosti. Druhá oblast výzkumného problému je věnována problematice znalostí a dovedností učitele, tedy jaké kompetence jsou pro žáky důležité a nezbytné proto, aby učitel vykonával svojí profesi kvalitně. Poslední oblast je zaměřená na požadavky a představy žáků střední školy na osobnost učitele. Současně pojednává o tom, jak žáci střední školy vnímají osobnosti učitelů, kteří je vyučují.

Cílem tohoto výzkumu je získat informace o tom, jakým způsobem žáci středních škol vnímají učitelskou profesi, jak vnímají povinnosti a nároky spjaté s profesí učitele, jak vnímají jejich osobnost, rovněž jak hodnotí pedagogické působení učitelů, kteří je vyučují.

6.2 Výzkumné otázky

Prostřednictvím výzkumného cíle a výzkumného problému jsem dospěla k formulaci hlavní výzkumné otázky, která zní: *Jak žáci střední školy vnímají učitelskou profesi?*

Tuto hlavní výzkumnou otázku jsem dále rozpracovala do dílčích výzkumných otázek, které svým obsahem odpovídají třem hlavním oblastem výzkumného problému. Dílčí výzkumné otázky jsou definovány následovně:

- *Vnímají žáci střední školy pracovní podmínky učitelů jako náročné?*

- *Jaké znalosti a dovednosti by měl mít učitel z pohledu žáků střední školy, aby kvalitně vykonával svoji profesi?*
- *Jak žáci střední školy hodnotí osobnost svých učitelů?*

6.3 Metodika výzkumu

Existují dvě základní orientace výzkumů – kvantitativní a kvalitativní. Praktická část bakalářské práce vykazuje prvky, které odpovídají charakteru kvantitativního výzkumu, jehož cílem je plošné zkoumání jevů, množství, rozsah výskytu těchto jevů a jejich popis na základě existující vědecké teorie. Tento typ výzkumu pracuje s číselnými údaji, které jsou statisticky vyhodnocovány. Prostřednictvím kvantitativně orientovaného výzkumu se ověřuje pravdivost či nepravdivost existující pedagogické teorie, má tedy verifikační charakter. Výzkumník zaujímá nestranný postoj vůči zkoumanému a současně se snaží o co největší objektivní přístup (Gavora, 2010).

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku, který je určen pro hromadné zpracování údajů velkého počtu respondentů. Jedná se o metodu zjišťování údajů prostřednictvím otázek v písemné podobě od osob, které ho vyplňují, tzv. respondentů. Dotazník je tvořen otázkami, které lze pojmenovat také jako položky. Tvorba dotazníku vychází z definovaného cíle, který musí být jasný a přesný. Tento výzkumný nástroj je strukturovaný do jednotlivých okruhů, které jsou dále definovány pomocí jednotlivých položek v dotazníku. Tvorba dotazníku podléhá formálním a obsahovým náležitostem, které musí být respektovány (Gavora, 2010).

6.4 Dotazníkové šetření

Dotazník (viz Příloha č. 1) byl vytvořen podle definovaných hlavních oblastí výzkumného problému. Jednotlivé dotazníkové položky byly koncipovány na základě hlavní výzkumné otázky a jejich dílčích formulací. Při tvorbě dotazníku byla zohledněna teoretická část bakalářské práce, která byla vytvořena na základě publikací, které pojednávají o profesi učitele. Mezi autory těchto publikací se řadí Průcha (2002), Vašutová (2004), Kyriacou (2004), Dyrťová a Krhutová (2009), Švec (2007), Janík (2007), Holeček (2014) a další. Existuje také řada realizovaných výzkumů, které mapují představy žáků o ideálním učiteli nebo se zabývají osobností učitele a jeho osobnostními charakteristikami. Mezi tyto autory patří například Pelikán (1991), Holeček (2014),

Langová a kol. (1992), Bendl (Průcha, 2002). Je třeba zmínit výzkum Šimoníka (1995), který pojednává o problémech začínajících učitelů. Všechny tyto výzkumy sloužily jako odborný základ pro vytvoření jednotlivých dotazníkových položek. Výzkum čerpá z publikací vědeckých autorit, které se problematikou učitelské profese zabývají na úrovni teoretické, ale i výzkumné.

Dotazníky byly tvořeny uzavřenými otázkami, u kterých si respondenti volili jednu z nabízených variant odpovědí podle toho, do jaké míry s daným výrokiem souhlasí, a to prostřednictvím nabízené škály odpovědí, které zněly následovně: a) rozhodně ano, b) z části ano, c) spíše ne, d) rozhodně ne, e) nevím. Respondenti volili vždy jen jednu z těchto možností s výjimkou otázek č. 6, 9 a 12, kde mohli volit více možností odpovědí, které byly nabídnuty v rámci dané otázky. Je třeba zmínit, že u těchto tří otázek výsledný počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů.

Doba vyplnění dotazníků činila přibližně 15 minut. Respondenti byli obeznámeni se záměrem a cílem výzkumu. Všichni zúčastnění byli upozorněni na to, že dotazník je anonymní.

6.5 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován na třech vybraných středních školách. Výzkumného šetření se zúčastnili dívky i chlapci (viz graf č. 14) odlišných věkových kategorií (viz Graf č. 15). Jednalo se o tyto střední školy:

- **Gymnázium Oty Pavla v Radotíně**
- **Střední pedagogická škola v Berouně**
- **Střední škola dostihového sportu a jezdeckví v Chuchli.**

Již od počátku jsem chtěla realizovat výzkum na více středních školách, aby výsledné odpovědi reprezentovaly informace od respondentů, kteří studují na středních školách s odlišným studijním zaměřením.

Charakteristika vybraných středních škol:

Gymnázium Oty Pavla se nachází v Radotíně. Jedná se o všeobecné gymnázium, které jsem v minulosti sama úspěšně absolvovala. Gymnázium poskytuje vzdělávání v čtyřletém nebo šestiletém studijním programu s rozšířenou výukou anglického jazyka. Dotazování proběhlo ve 4. ročníku čtyřletého studia tohoto gymnázia.

Střední pedagogická škola v Berouně je druhá škola, která figuruje v dotazníkovém šetření. Tato střední škola připravuje žáky na budoucí povolání pro práci v různých školských zařízeních na různém stupni kvalifikace. Na této škole se vyučují předměty pedagogického, uměleckého, sociálního a celkově humanitního zaměření. Dotazování se zúčastnili žáci 3. ročníku oboru předškolní a mimoškolní pedagogika.

Poslední střední školu představují žáci Střední školy dostihového sportu a jezdeckví v Chuchli. Tato střední škola poskytuje tříleté studijní obory s možností získání úplného středního vzdělání pomocí nástavbového studia, ale i čtyřleté studijní obory ukončené maturitní zkouškou. Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci 2. a 3. ročníku čtyřletého studijního oboru chovatelství se zaměřením na dostihový sport.

Dotazník byl celkově distribuován 90 respondentům a návratnost těchto dotazníků byla v případě všech středních škol 100%. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný, to v praxi znamenalo, že z každé školy bylo vybráno 30 respondentů s ohledem na věk a pohlaví respondentů. Vše bylo realizováno díky dobré spolupráci s vedením středních škol.

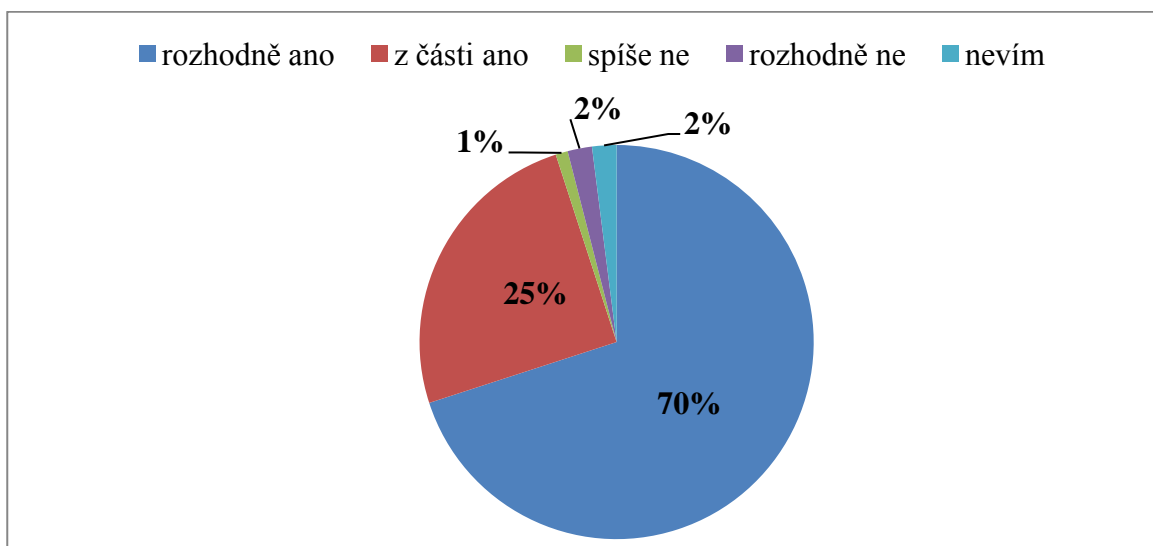
Aby žáci byli schopni dostatečně posoudit položky dotazníku, stanovila jsem podmínku, která se týkala jejich věku, proto jsem vybrala žáky 3. nebo 4. ročníků. V případě gymnázia se jednalo o žáky 4. ročníku čtyřletého studia, na střední pedagogické škole byly dotazníky rozdány mezi žáky 3. ročníku. Výjimka byla učiněna v případě Střední školy dostihového sportu a jezdeckví v Chuchli, kde jsem dotazníky rozdala i ve druhém ročníku z důvodu aktuálního nedostatečného počtu chlapců ve vyšších ročnících. Je třeba zmínit, že někteří žáci dosáhli takového věku, který neodpovídá věku daného ročníku střední školy, a to kvůli časté změně středních škol nebo z důvodu opakování ročníku. Dotazování se tedy zúčastnili žáci ve věku od 16 do 20 let.

6.6 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola pojednává o analýze a vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku. Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány pomocí tabulek a grafů, které byly zpracovány v programu EXCEL a WORD. Pro grafické vyjádření jsem zvolila výsečový graf, kde jsou výsledky uvedeny v procentech. Každá dotazníková položka obsahuje graf, v některých případech i tabulku, pod kterými je uveden komentář.

Otázka č. 1: Domníváš se, že profese učitele je prospěšná pro společnost?

Graf č. 1: Vnímání prospěšnosti učitelé profese

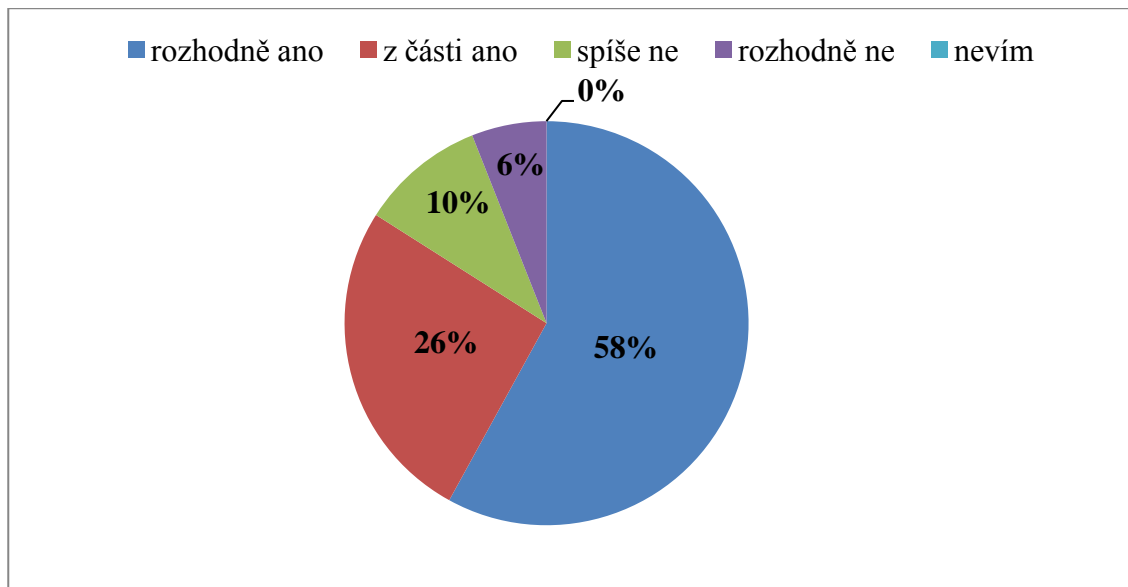


V případě hodnocení prospěšnosti profese učitele pro společnost se žáci střední školy vyjádřili následovně: 70 % dotazovaných se domnívá, že profese učitele je rozhodně prospěšná pro společnost, 25 % respondentů vyslovilo názor, že ji lze označit za prospěšnou pro společnost jen z části. Nízké procento respondentů, tj. 1 %, zvolilo možnost „spíše ne“. Jen 2 % dotazovaných respondentů se tak rozhodně nedomnívá a stejné procento respondentů se nerozhodlo ani pro jednu z variant.

Prezentované výsledky se dají zhodnotit jako velmi kladné, jelikož dokazují, že u dotazovaných žáků převládá názor, že profese učitele patří k profesím, které jsou prospěšné pro společnost.

Otázka č. 2: Myslíš si, že profese učitele je psychicky náročná?

Graf č. 2: Vnímání psychické náročnosti profese učitele

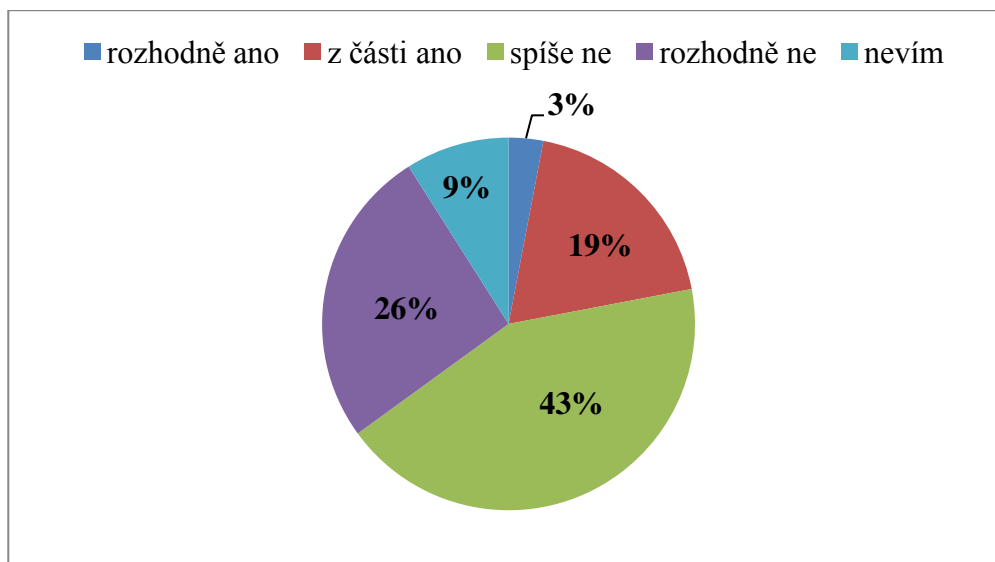


V rámci této otázky se dotazovaní žáci střední školy vyjádřili takto: nadpoloviční většina, tj. 58 % respondentů, se rozhodně přiklání k tomu, že profese učitele je psychicky náročná, dalších 26 % žáků se tak domnívá jen částečně. Poměrně nízké procento respondentů, tj. 10 %, zvolilo odpověď „spíše ne“ a dalších 6 % respondentů se nepřiklání k názoru, že tato profese je psychicky náročná. Pro odpověď „nevím“ se nerozhodl žádný z respondentů.

Výsledky vyplývající z této dotazníkové otázky značí, že žáci vybraných středních škol si dovedou uvědomit obtížnost nároků a požadavků, které jsou vyvíjeny na profesi učitele.

Otázka č. 3: Domníváš se, že profese učitele je dostatečně finančně ohodnocená?

Graf č. 3: Vnímání finančního ohodnocení profese učitele



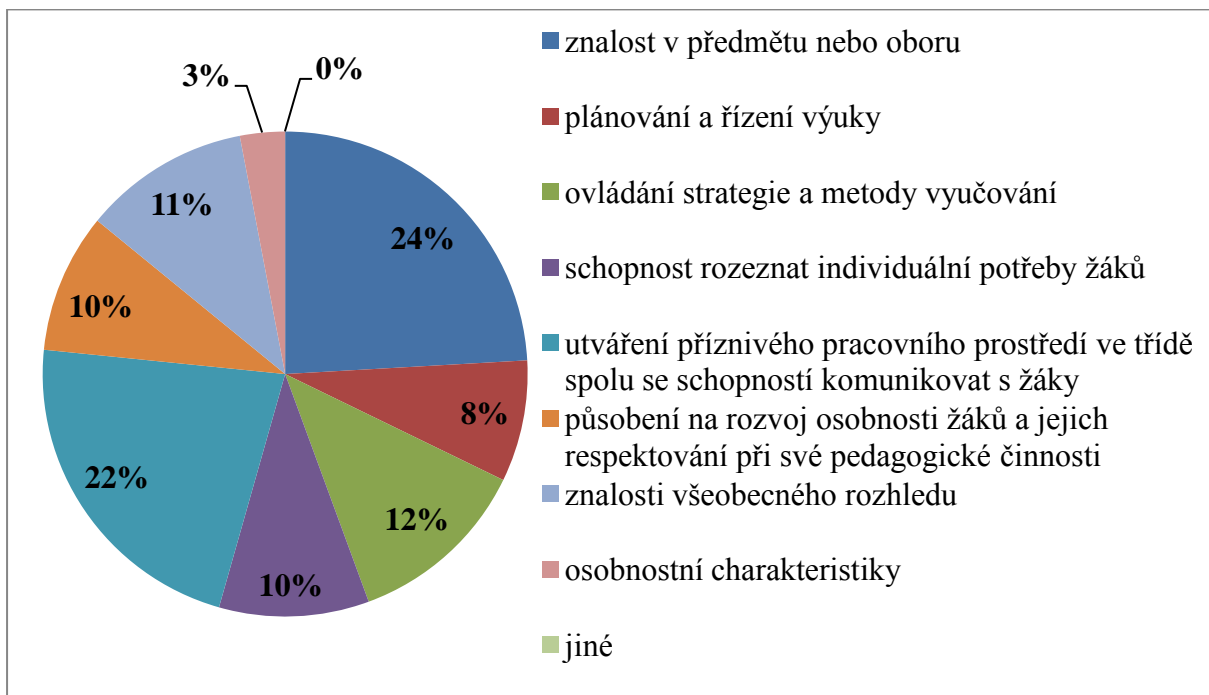
Dotazovaní žáci se v případě zamyšlení nad finančním ohodnocením profese učitele vyjádřili následovně: 3 % respondentů se domnívá, že tato profese je dostatečně finančně ohodnocená, 19 % respondentů jsou o tom rovněž přesvědčeni, avšak ne v takové míře, jako respondenti, kteří zvolili možnost „rozhodně ano“. Největší počet respondentů, tj. 43% se rozhodl pro odpověď „spíše ne“. Možnost „rozhodně ne“ zvolilo 26 % respondentů a 9 % respondentů se nepřiklání ani k jedné z možných variant.

Je otázkou, do jaké míry jsou žáci středních škol schopni posoudit a hodnotit výši příjmu učitele, avšak dotazníkové šetření bylo záměrně provedeno z nadpoloviční části ve vyšších ročnících středních škol, kde se jedná o žáky, kteří zvažují své budoucí profesní zaměření a porovnávají různé profese z hlediska finančního ohodnocení.

Z výsledků je zřejmé, že převážná část žáků se domnívá, že profese učitele není dostatečně finančně ohodnocená.

Otázka č. 4: Vyber 3 znalosti a dovednosti, které jsou pro Tebe nejdůležitější při hodnocení a vnímání učitele.

Graf č. 4: Nejdůležitější znalosti a dovednosti učitele



Tabulka č. 5: výchozí údaje pro zpracování četnosti (otázka č. 4)

Typ znalosti a dovednosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Znalost v předmětu nebo oboru	65	0,241
Plánování a řízení výuky	22	0,081
Ovládání strategie a metody vyučování	33	0,122
Schopnost rozeznat individuální potřeby žáků	27	0,100
Utváření příznivého pracovního prostředí ve třídě spolu se schopností komunikovat s žáky	60	0,222

Působení na rozvoj osobností žáků a jejich respektování při své pedagogické činnosti	25	0,093
Znalosti všeobecného rozhledu	30	0,111
Osobnostní charakteristiky (vlastnosti, temperament, charakter učitele)	8	0,030
Jiné	0	0,000
Σ	270	1,000

Před vyhodnocením výsledků odpovědí této položky je nezbytné zmínit, že počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, proto je třeba přidat ke grafu také tabulku, která obsahuje výchozí číselné údaje.

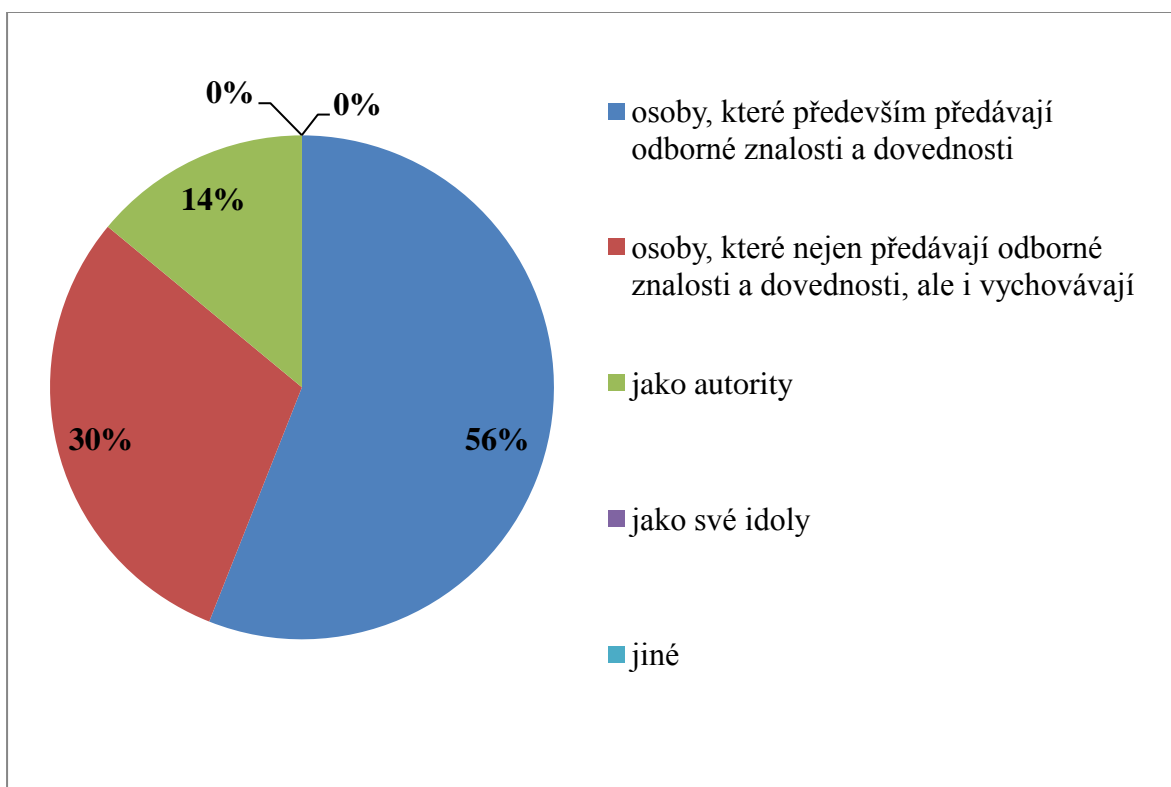
Stanovené možnosti odpovědí dotazníkové položky vycházejí z rozlišení kompetencí podle Vašutové (2004). Jelikož se jedná o odborný výraz, kterému by žáci pravděpodobně neporozuměli, zvolila jsem přijatelnější výraz, a to znalosti a dovednosti.

Pokud bychom měli určit tři nejčastěji uváděné kompetence, tak z uvedených výsledků dotazování vyplývá, že nejčastější uváděnou kompetencí byla znalost v předmětu nebo oboru, to znamená, že při hodnocení a vnímání profese učitele je pro žáky nejdůležitější úroveň odborných znalostí učitele (tak uvedlo 24 % respondentů). Podobné procentuální zastoupení patří druhé nejčastěji volené odpovědi (tj. 22 % respondentů), a to schopnosti utvářet příznivé pracovní prostředí ve třídě spolu se schopností komunikovat s žáky. Pro 12 % respondentů jsou nejdůležitější schopnosti týkající se ovládání strategie a metody vyučování.

Žáci přisuzují menší důležitost znalostem a dovednostem, díky kterým je učitel schopen rozeznat individuální potřeby žáků (vyjádření 10 % respondentů) a prostřednictvím kterých dovede působit na osobnost žáka. Jen 3 % respondentů uvedlo, že jsou pro ně důležité osobnostní charakteristiky učitele.

Otázka č. 5: Jak vnímáš učitele, kteří Tě vyučují?

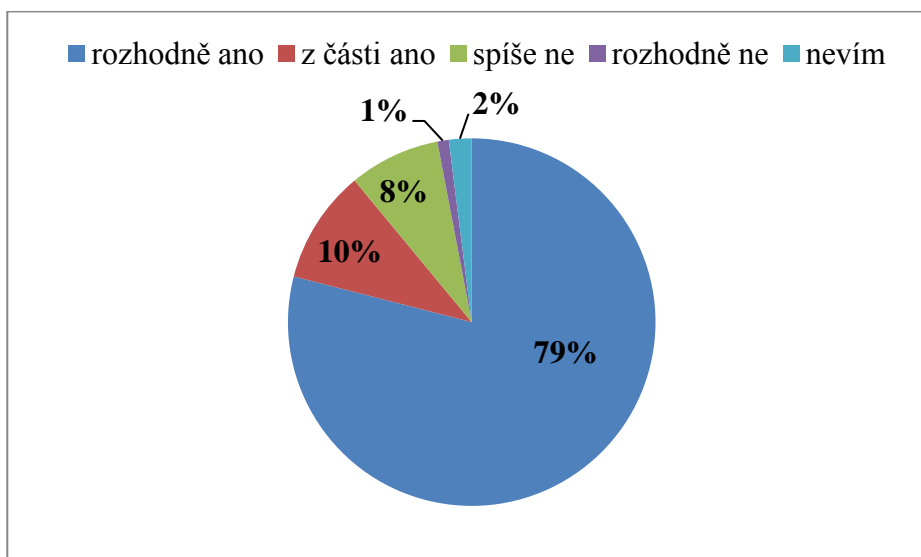
Graf č. 5: Vnímání osobnosti učitele



Nadpoloviční většina respondentů, tj. 56 %, hodnotí své učitele jako osoby, které především předávají odborné znalosti a dovednosti, 30 % respondentů vnímá své učitele jako osoby, které nejen předávají odborné znalosti a dovednosti, ale i vychovávají. Za authority by označilo své učitele jen 14 % respondentů. Žádný z žáků neoznačil možnost, pomocí které by vnímal učitele jako svůj idol. Možnost „jiné“ neuvedl žádný z respondentů.

Otázka č. 6: Domníváš se, že učitelé, kteří Tě vyučují, jsou opravdovými odborníky ve svém předmětu nebo oboru?

Graf č. 6: Vnímání kvality předmětové nebo oborové kompetence



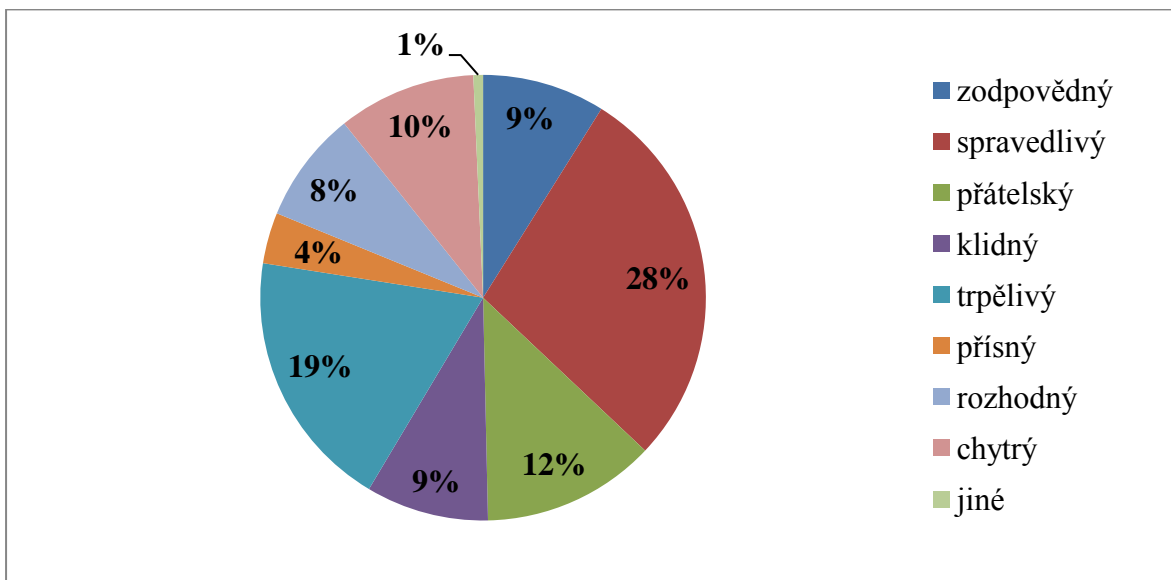
Tato otázka souvisí s dotazníkovou položkou č. 4, ve které žáci uvedli, že při hodnocení a vnímání profese učitele, jsou nejdůležitější učitelovy znalosti a dovednosti v předmětu nebo oboru.

Tato otázka prověřuje kvalitu a úroveň předmětové a oborové kompetence u učitelů, kteří žáky vyučují, tedy jestli tito učitelé splňují nároky a požadavky žáků v této oblasti.

K této otázce se žáci středních škol vyjádřili následovně: 79 % respondentů se domnívá, že učitelé jsou opravdovými odborníky ve svém předmětu nebo oboru, 10% žáků středních škol s tímto souhlasí jen z části, 8 % respondentů zvolilo možnost „spíše ne“, 1 % se rozhodlo pro odpověď „rozhodně ne“. Jen 2 % respondentů tuto otázku nedokázalo posoudit. Z výsledků vyplývá, že žáci považují své učitele za skutečné odborníky ve svém předmětu nebo oboru.

Otázka č. 7: Vyber 3 nejdůležitější vlastnosti, které by podle Tebe měl mít učitel, aby kvalitně vykonával svoji profesi.

Graf č. 7: Preferované vlastnosti učitele



Tabulka č. 6: výchozí údaje pro zpracování četnosti (otázka č. 7)

Typ vlastnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zodpovědný	24	0,089
Spravedlivý	76	0,281
Přátelský	34	0,126
Klidný	24	0,089
Trpělivý	51	0,189
Přísný	10	0,037
Rozhodný	22	0,081
Chytrý	27	0,100
Jiné	2	0,007
Σ	270	1,000

Před vyhodnocením výsledků odpovědí této položky je nezbytné zmínit, že počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, proto je třeba přidat ke grafu také tabulku, která obsahuje výchozí číselné údaje.

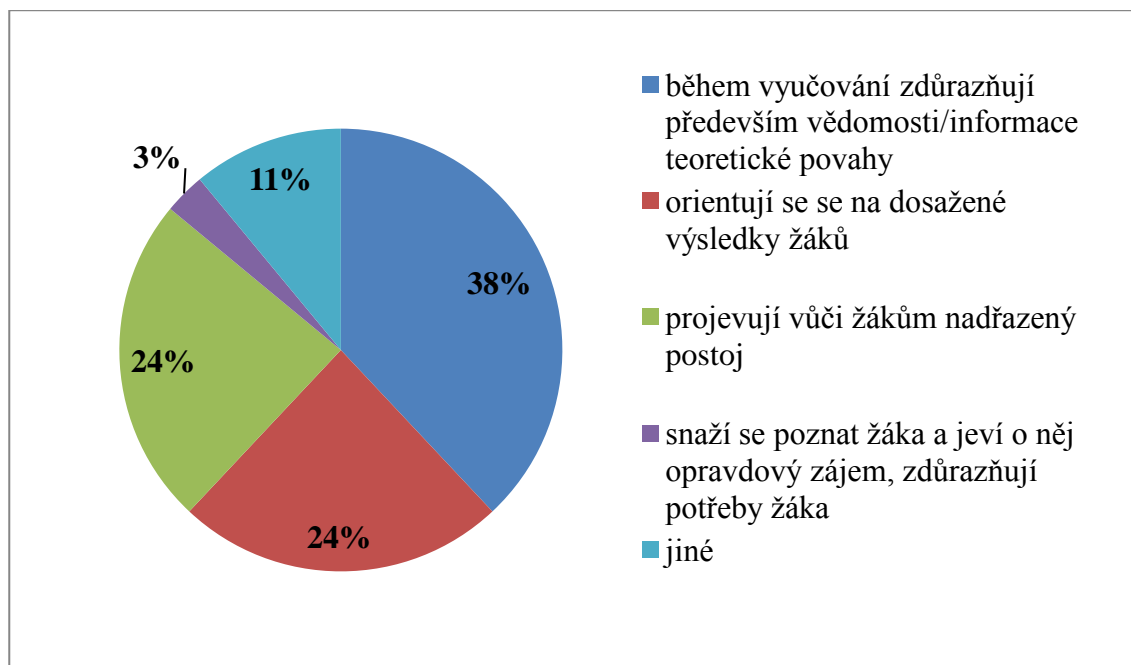
Z vlastností, které charakterizují osobnost učitele vykonávajícího svojí profesi kvalitně, je na prvním místě položka: „spravedlivý“, tj. 28 %. Mezi nejčastěji hodnocené vlastnosti se ještě, zcela podle očekávání, také zařadily položky: „trpělivý“ (tj. 19 % respondentů) a „přátelský“ (tj. 12% respondentů).

Jen 10 % žáků očekává, aby učitel byl chytrý. 9. Vlastnosti, jako „rozhodný“, (tj. 8%) a „přísný“, (tj. 4 %) byly hodnoceny jako nejméně časté. Podle dotazování si žáci přejí, aby učitel byl spravedlivý, trpělivý a přátelský.

Tyto výsledky dotazníkového šetření je možné porovnat s výzkumem Holečka (2014), který se dotazoval žáků středních škol na charakteristiky úspěšného učitele. Respondenti nejčastěji uváděli charakteristiky typu: spravedlivý, chodil vždy dobře upravený nebo přátelský. Tyto výsledky lze také srovnat s výzkumem, který realizoval Bendl (Průcha, 2002), ve kterém se zaměřuje na vlastnosti ideálního učitele.

Otázka č. 8: Jak bys charakterizoval učitele, kteří Tě vyučují?

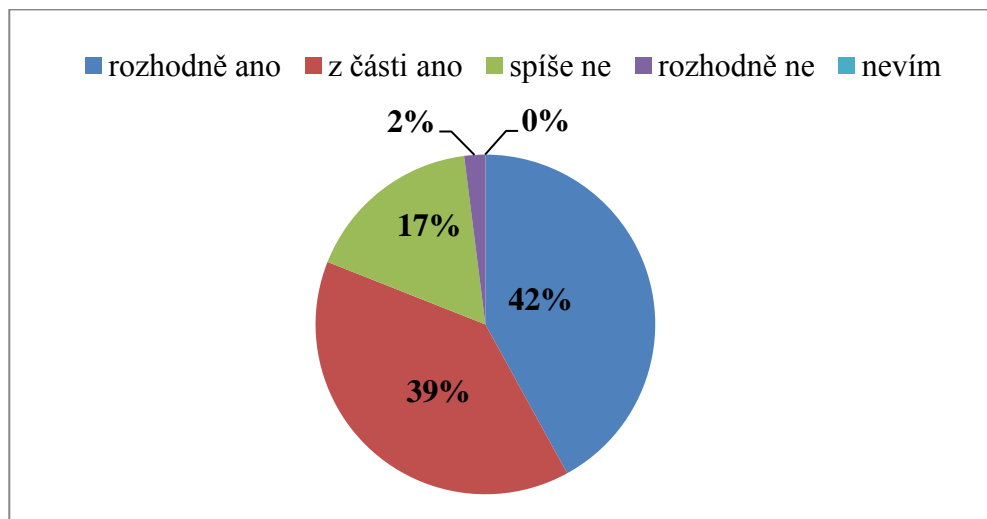
Graf č. 8: Vnímání typu učitele



Na otázku, jak by žáci charakterizovali učitele, kteří je vyučují, odpověděli tímto způsobem: 38 % respondentů se domnívá, že učitelé během vyučování zdůrazňují především vědomosti nebo informace teoretické povahy, 24 % žáků charakterizuje své učitele jako osoby, které se orientují na dosažené výsledky žáků, a stejný počet procent respondentů vnímá své učitele jako osoby, které projevují vůči žákům nadřazený postoj. Jen 3 % respondentů zvolilo možnost, že se učitelé snaží poznat žáka, jeví o něj opravdový zájem a zdůrazňují potřeby žáka. Menší procento respondentů, tj. 11 %, by své učitele charakterizovalo jiným způsobem, avšak konkrétní představu neuvedli.

Otázka č. 9: Myslíš si, že učitelé mají hodně povinností?

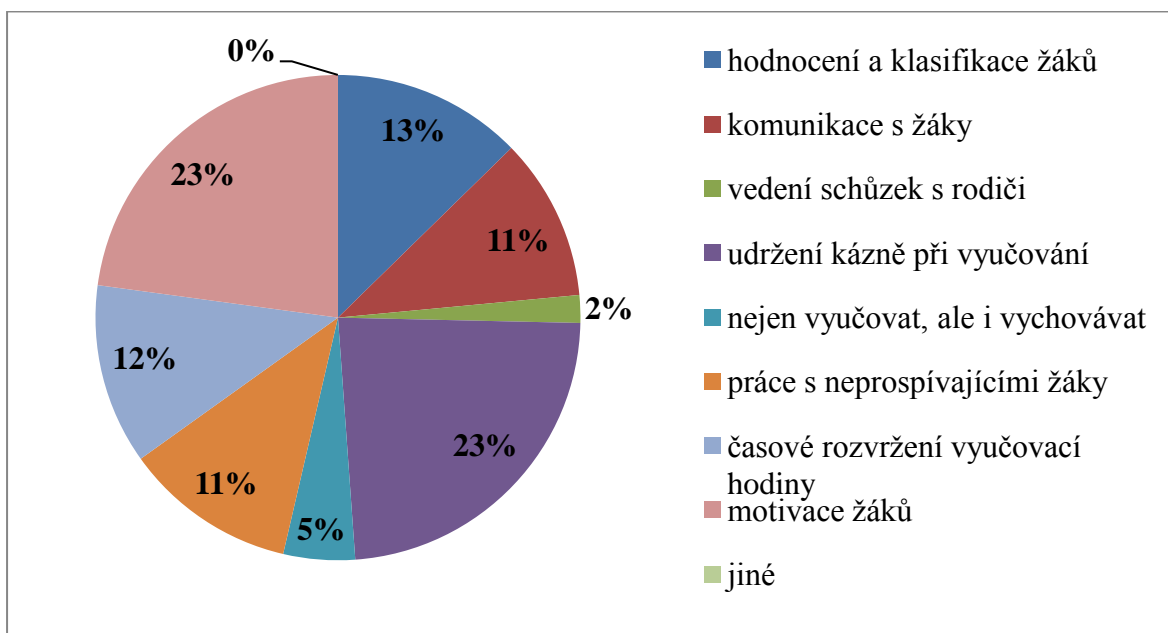
Graf č. 9: Vnímání povinností učitele



Při hodnocení této otázky se žáci středních škol vyjádřili takto: 42 % respondentů se domnívá, že učitelé mají hodně povinností, 39% žáků se na k tomuto tvrzení přiklání jen z části, 17% dotazovaných zvolilo možnost „spíše ne“. Pouze 2 % respondentů se shodlo pro tvrzení, že učitele rozhodně nemají hodně povinností.

Otázka č. 10: Vyber 2 pracovní činnosti, o kterých se domníváš, že činí učitelům ve třídě největší problém.

Graf č. 10: Vnímání obtížnosti pracovních činností učitele



Tabulka č. 7: výchozí údaje pro zpracování četnosti (otázka č.10)

Typ pracovní činnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vysvětlení nové látky	14	0,078
Hodnocení a klasifikace žáků	21	0,117
Komunikace s žáky	18	0,100
Vedení schůzek s rodiči	3	0,017
Udržení kázně při vyučování	39	0,217
Nejen vyučovat, ale i vychovávat	8	0,044

Práce s neprospívajícími žáky	19	0,106
Časové rozvržení vyučovací hodiny	20	0,111
Motivace žáků	38	0,211
Jiné	0	0,000
Σ	180	1,000

Před vyhodnocením výsledků odpovědí této položky je nezbytné zmínit, že počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, proto je třeba přidat ke grafu také tabulku, která obsahuje výchozí číselné údaje.

Vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky jsou složité a představují jeden z nejzávažnějších problémů školství. Tyto vztahy by měly být budovány na principu vzájemné úcty a tolerance, avšak v některých případech se učitelé potýkají s nezájmem ze strany rodičů, ale zejména samotných žáků.

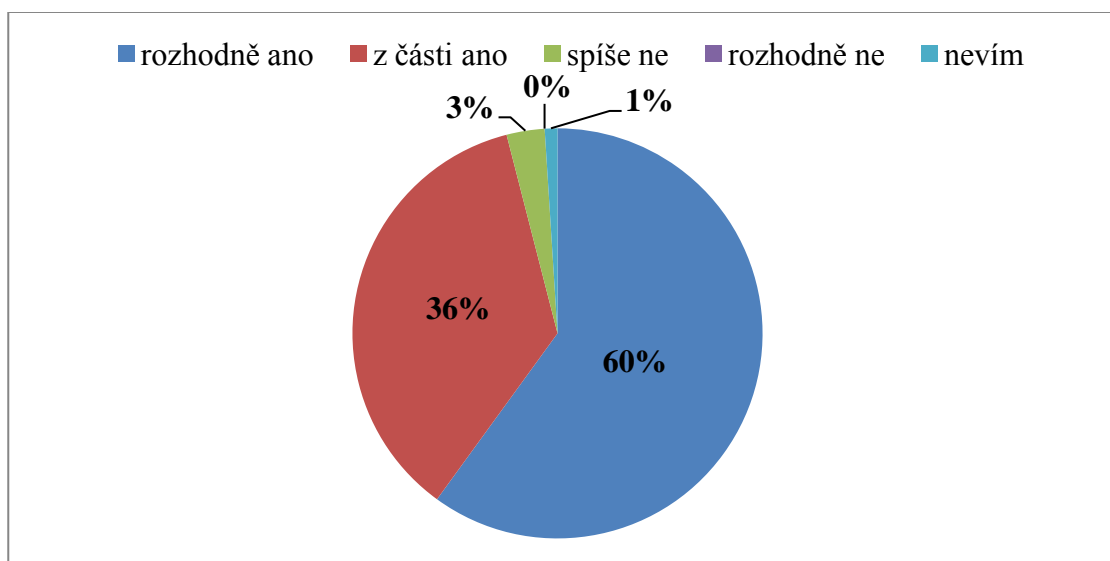
Odborným literárním zdrojem pro definování problémů, které profesi učitele doprovází, se stal výzkum Šimoníka (1995). Třebaže byl tento výzkum realizován již před mnoha lety, stále v něm nacházím velmi platnou výpovědní hodnotu o problémech učitelské profese.

Dotazovaní respondenti uvedli ve stejném procentuálním zastoupení, tj. 23 %, že za největší problémy, který musí učitelé řešit ve třídě, považují pracovní činnosti související s udržením kázně při vyučování a s procesem motivace žáků.

Podle 13 % respondentů mezi pracovní činnosti, které činí potíže učitelům, patří hodnocení a klasifikace žáků, 12 % respondentů označilo jako další problém „časové rozvržení vyučovací hodiny“. Stejně procentuální zastoupení respondentů, tj. 11 %, označilo za největší potíže „komunikaci s žáky“ a „práci s neprospívajícími žáky“. Jen 5 % respondentů zvolilo možnost „nejen vyučovat, ale i vychovávat“.

Otázka č. 11: Domníváš se, že kvalita učitelovy práce má výrazný vliv na výsledky žáků?

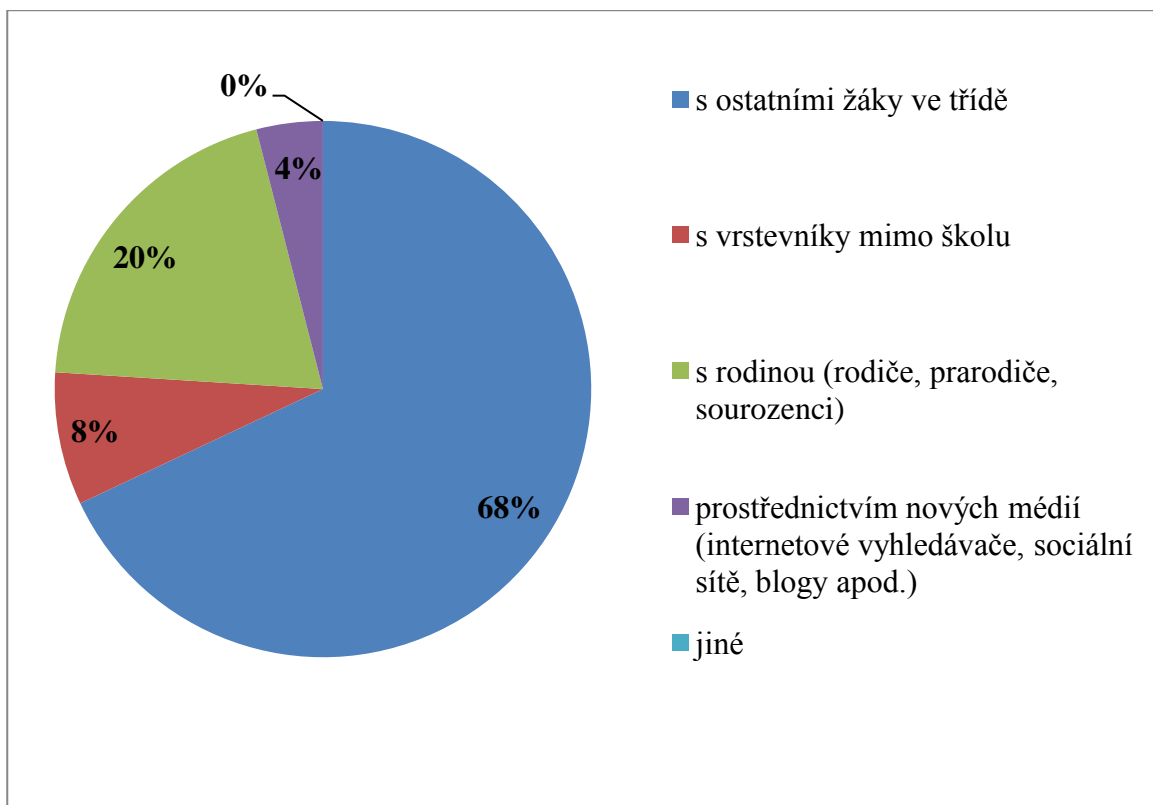
Graf č. 11: Kvalita učitelovy práce a její vliv na výsledky žáka



V otázce, zda se žáci střední školy domnívají, že kvalita učitelovy práce má výrazný vliv na jejich výsledky, se vyjádřili takto: mnozí z respondentů, tj. 60 % se domnívají, že kvalita učitelovy práce má rozhodně výrazný vliv na výsledky žáků, 36 % žáků tak domnívá jen z části. Jen 3 % respondentů se rozhodlo pro možnost „spíše ne“. Možnost „rozhodně ne“ nezvolil ani jeden z dotazovaných žáků. Jen 1 % respondentů nedokáže tuto otázku posoudit.

Otázka č. 12: Svě bezprostřední dojmy nebo názory na učitele nejčastěji sdílíš:

Graf č. 12: Preferované způsoby sdílení názoru o učiteli

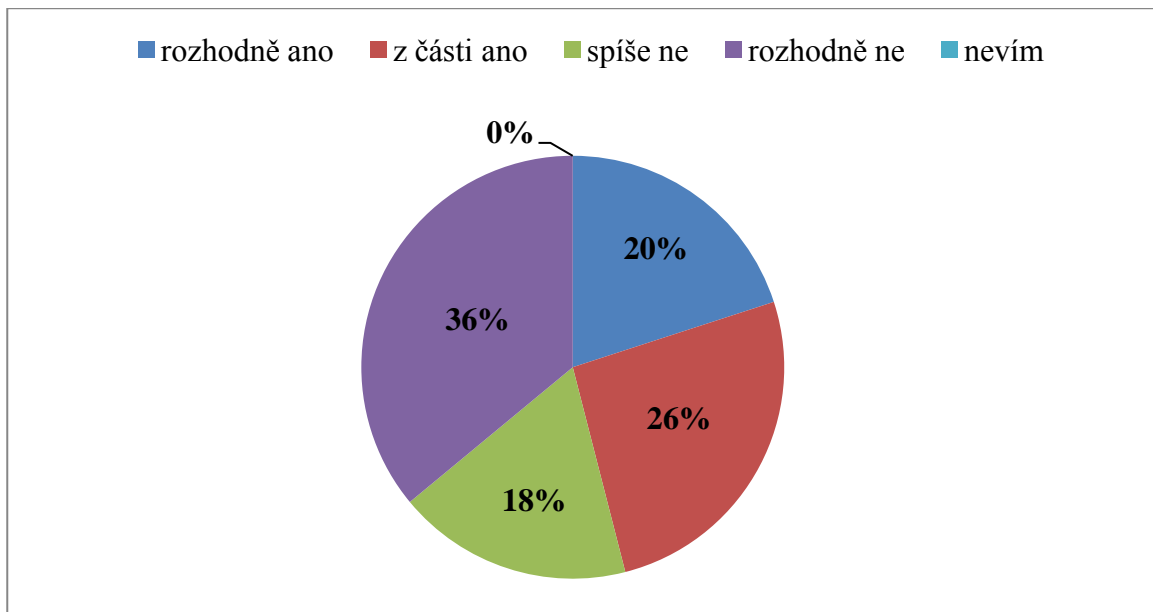


Velké procento žáků, tj. 68 %, sdílí své bezprostřední dojmy nebo názory na učitele s ostatními žáky ve třídě, 20 % žáků středních škol uvedlo, že tyto dojmy a názory raději sdílí v rodinném kruhu, 8 % respondentů o učitelích diskutuje s vrstevníky mimo školu. Jen 4 % upřednostňuje způsob komunikace skrz nová média.

Pedagogická interakce je jedním z nejdůležitějších složek pedagogických procesů. Z výsledků vyplývá, že pokud se žáci vyjadřují o svých učitelích, činí tak prostřednictvím přímé interakce. Domnívám se, že jen učitel, který disponuje schopností přemýšlet o sobě a o svém pedagogickém působení, se dovede zamyslet nad tím, jak interakce probíhá, na jaké je úrovni se vytváří vztahy mezi ním a jeho žáky. To předpokládá zájem učitele zabývat se těmito otázkami pedagogického procesu a následně pracovat na zlepšení vzájemných interakcí.

Otázka č. 13: Umíš si představit, že by ses v budoucnu věnoval profesi učitele?

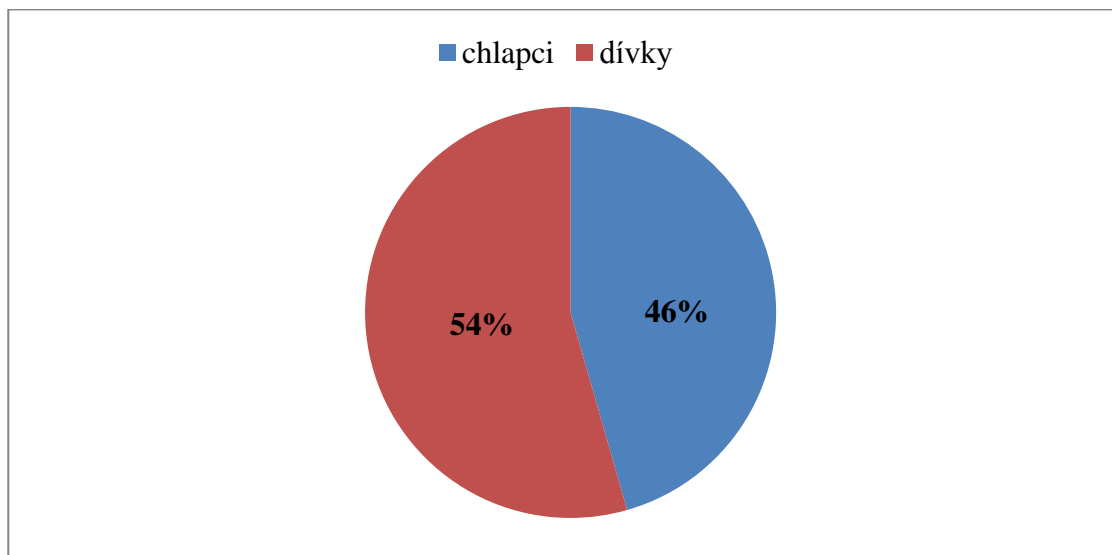
Graf č. 13: Budoucí profesní zaměření žáků



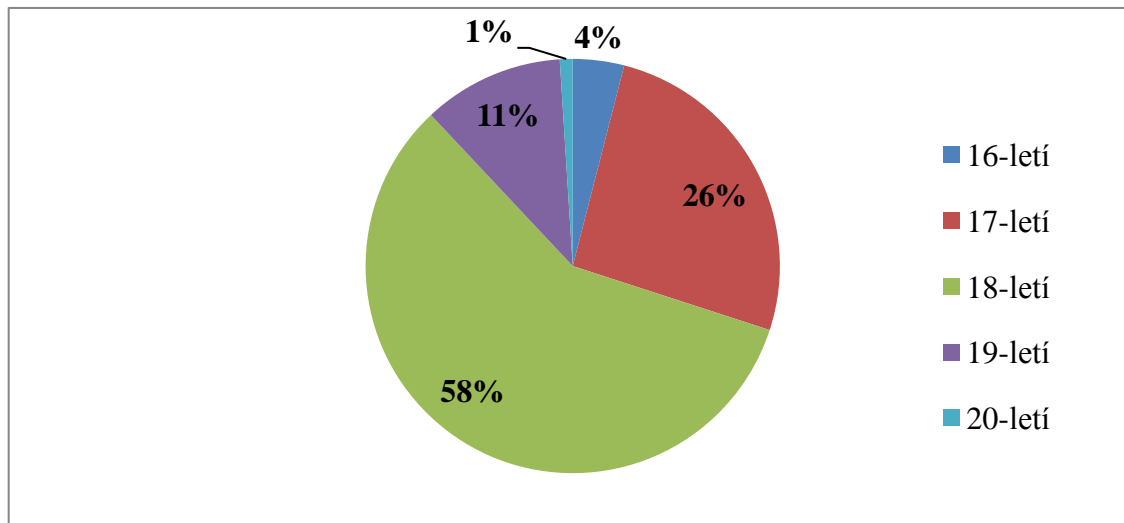
V rámci hodnocení, zda si žáci dovedou představit, že by se v budoucnu věnovali profesi učitele, se vyjádřili tímto způsobem: 36% respondentů by si rozhodně nedokázalo představit, že by se v budoucnu věnovalo profesi učitele, 26 % žáků tato představa naplňuje jen z části, 20 % respondentů zvolilo odpověď „rozhodně ano“, 18% zvolilo možnost „spíše ne“. K této otázce se vyjádřili všichni z respondentů, jelikož žádný z nich neoznačil odpověď „nevím“.

První dvě otázky v dotazníku zjišťovaly pohlaví a věk respondentů. Tyto dotazníkové položky jsou prezentovány pomocí následujícího grafu a tabulky.

Graf č. 14: Rozdělení respondentů podle pohlaví



Graf č. 15: Rozdělení respondentů podle věku



6.7 Shrnutí výzkumu

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci ve věku 16 – 20 let (viz Graf č. 15), dívky i chlapci (viz Graf č. 14). Jednalo se o žáky Gymnázia Oty Pavla v Radotíně, Střední pedagogické školy v Berouně a Střední školy dostihového sportu a jezdeckví v Chuchli.

Výzkumného šetření se podrobilo 90 respondentů, kteří odpovídali na jednotlivé položky v dotazníku.

Během analýzy jednotlivých odpovědí, jsem zaznamenala, že žáci často volili konkrétní možnosti otázek a vyhýbali se odpovědím typu „nevím“ nebo „jiné“. Z tohoto zjištění usuzuji, že žáci, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, byli schopni dostatečně posoudit problematiku profese učitele. Lze tedy konstatovat, že výzkumný vzorek byl zvolen vhodně.

Po vyhodnocení oblasti dotazníkového šetření, která se zabývala vnímáním pracovních podmínek učitelů z pohledu žáků středních škol, lze podle výsledků dotazníkového šetření usoudit, že vybraní respondenti vnímají profesi učitele jako prospěšnou pro společnost, avšak na druhé straně jako nedostatečně finančně ohodnocenou. Žáci jsou přesvědčeni, že učitelé mají hodně povinností.

Respondenti byli také vyzváni k tomu, aby určili největší problémy, které musí učitelé řešit ve třídě v rámci jejich pracovních činností. Učitelé mají podle žáků největší problém s udržením kázně při hodině a s procesem motivace žáků ve vyučování. Naopak za nejméně problematické pracovní činnosti byly označeny činnosti typu nejen vyučovat, ale i vychovávat a vedení schůzek s rodiči. Výsledky výzkumu dokládají, že žáci středních škol vnímají učitelství jako profesi náročnou. Šimoník (1995), který se zabýval některými pedagogickými problémy začínajících učitelů, dospěl k podobným výsledkům, tedy že učitelská profese je skutečně náročným povoláním, které se vyznačuje mnoha povinnostmi, které jsou kladeny na učitele.

Rozdělení profesních kompetencí podle Vašutové (2004) bylo teoretickým základem pro tvorbu další oblasti dotazníkového šetření týkající se znalostí a dovedností učitele. Ze znalostí a dovedností, které jsou pro žáky středních škol důležité při hodnocení a vnímání učitelství profese, byly nejčastěji uváděny předmětové a oborové znalosti učitele. Pro respondenty je také důležité, aby učitel byl schopen vytvářet příznivé pracovního prostředí ve třídě spolu se schopností komunikovat s žáky. Respondenti se také domnívají, že učitelé ovládají předmětovou a oborovou kompetenci dostatečně i v praxi, jelikož své učitele označili za skutečné odborníky ve svém předmětu nebo oboru.

Na základě výzkumného šetření byl vytvořen seznam vlastností, které by měl mít učitel, aby kvalitně vykonával svojí profesi. Z těchto vlastností se nejčastěji objevovaly

charakteristiky: spravedlivý, trpělivý a přátelský. Požadavek na chytrého a zodpovědného učitele se umístil hned v zápětí.

V oblasti vnímání a hodnocení učitelů, kteří žáky vyučují, se respondenti domnívají, že učitelé předávají především odborné znalosti a dovednosti spíše teoretické povahy. Svě učitele považují za osoby orientující se na dosažené výsledky žáků a domnívají se, že kvalita učitelovy práce má výrazný vliv na jejich výsledky ve výuce. Žádný z dotazovaných žáků neoznačil své učitele za idoly. Jen malá část žáků zvolila odpověď, prostřednictvím které by učitele označila za autority. Žáci charakterizovali své učitele jako osoby projevující vůči žákům nadřazený postoj.

Žáci sdílí své bezprostřední dojmy a názory na učitele nejčastěji se svými spolužáky ve třídě a následně s rodiči. Velmi malá část respondentů označila, že by k výměně názorů na učitele docházelo prostřednictvím nových médií. Nadpoloviční část respondentů si nedokáže představit, že by se v budoucnosti věnovala profesi učitele.

Prostřednictvím výzkumu jsem zjistila odpovědi na všechny položené výzkumné otázky. Z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti uváděli vysoké požadavky na své učitele nejen z hlediska kompetencí, ale i z oblasti osobnostních charakteristik, nicméně si uvědomují, že nároky a požadavky spojené s touto profesí, jsou stejně tak vysoké.

Jedná se o výpovědi žáků vybraných tří středních škol, tudíž se nedají zobecnit pro všechny žáky středních škol.

7 Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsem pomocí odborné literatury a již realizovaných výzkumů vymezila učitelství jako profesi a její specifčnosti z psychologického, ekonomického, sociologického hlediska, ale také v kontextu „vzdělanostní společnosti“. Kromě charakteristiky této profese, jsem definovala dva hlavní aktéry edukačního procesu, a to učitele a žáka. Velká část edukačního procesu se odehrává prostřednictvím interakce mezi učitelem a žákem, proto jsem věnovala pozornost oblasti pedagogické komunikace a faktorům, které ovlivňují výsledné vnímání žáka. Zaměřila jsem se vymezení pedagogického působení učitele a jeho osobnosti. Z teoretické části jsem vytvořila výzkumné otázky a konkrétní realizované výzkumy byly základem pro vytvoření dotazníkového šetření mezi žáky středních škol.

Jedním z největších problémů učitelské profese jsou vztahy mezi učitelem a žákem. Tyto vztahy by se měly vyznačovat vzájemnou úctou a důvěrou v rámci komunikace. Z výzkumu vyplynulo, že žáci nejčastěji sdílí své názory a dojmy na profesi učitele se svými spolužáky nebo s rodiči, to znamená, že k „tříbení“ názorů na tuto profesi dochází v prostředí školy nebo rodiny, tudíž budování dobrých vztahů mezi učitelem a žákem tak mohou ovlivnit nejen učitelé, ale i samotní rodiče.

V oblasti nároků na osobnost učitele a jeho kompetence jsou požadavky žáků velmi náročné, jelikož se očekává, že chování učitele bude zejména na vysoké morální i odborné úrovni, avšak zároveň bude přátelský s velkou mírou trpělivosti vůči individuálním požadavkům žáka.

Existuje řada výzkumů, které se zabývají učitelem a jeho osobností, tedy vlastnostmi „ideálního“ učitele nebo hodnocením učitele žákem, avšak empirická část nebyla zaměřena jen na vnímání osobnosti učitele a hodnocení kvality jeho pedagogického působení, ale především na vnímání učitelské profese jako takové, a to z pohledu žáků středních škol. Po vypracování teoretické části a vyhodnocení výzkumu v rámci definovaných výzkumných otázek, jsem dospěla k názoru, že stanoveného cíle bakalářské práce bylo dosaženo.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

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

ČÁP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

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

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Zdeněk. Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka. In FRANIOK, Petr, KNOTOVÁ, Dana (ed.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 11-19. ISBN 978-80-210-4752-5.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

JANÍK, T.: *Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele*. Pradagogická orientace 2007, č. 4, s. 35-42. ISSN 1211- 4669.

KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 62–76. ISBN 978-80-210-4752-5.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LANGOVÁ, M. A KOL. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992, 96 s. ISBN 80-7066-613-7.

MŠMT. *Výroční zpráva stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014* (tisková zpráva), 2015. [dokument ve formátu PDF]

dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/file/36121/>.

PELIKÁN, J.: *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogické působení*. Praha, Univerzita Karlova 1991, 147 s. ISBN 80-7066-398-7

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 395 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, V.: *Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. In: Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník mezinárodní konference ČAPV. České Budějovice. ČAPV 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.

TUČEK, Milan. *Prestiž povolání: červen 2013*. Praha: Naše společnost, Sociologický ústav AV ČR (tisková zpráva), 2013 [cit. 4. 3. 2014].

[dokument ve formátu PDF] dostupný z WWW: <<http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolanicerven-2013>>.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita pedagogů v současných školách*. In KRYKORKOVÁ, H. a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 9788024717340

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, J.: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha. Ped. fak. Univerzita Karlova, 2001a, 1. díl, s. 19-46 ISBN 80-7290-059-5

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno:

Paido, 2004, 191 s. ISBN 80-7315-082.

Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 1. ledna 2015 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Školský zákon*, dostupné <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualizovani-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.

9 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

10 Seznam grafů

Graf 1 Vnímání prospěšnosti učitelské profese

Graf 2 Vnímání psychické náročnosti profese učitele

Graf 3 Vnímání finančního ohodnocení profese učitele

Graf 4 Nejdůležitější znalosti a dovednosti učitele

Graf 5 Vnímání osobnosti učitele

Graf 6 Vnímání kvality předmětové nebo oborové kompetence

Graf 7 Preferované vlastnosti učitele

Graf 8 Vnímání typu učitele

Graf 9 Vnímání povinností učitele

Graf 10 Vnímání obtížnosti pracovních činností učitele

Graf 11 Kvalita učitelovy práce a její vliv na výsledky žáka

Graf 12 Preferované způsoby sdílení názoru o učiteli

Graf 13 Budoucí profesní zaměření žáků

Graf 14 Rozdělení respondentů podle pohlaví

Graf 15 Rozdělení respondentů podle věku

11 Seznam tabulek

Tabulka 1 Česká škála prestiže povolání (červen 2013)

Tabulka 2 Feminizace učitelstva v České republice v porovnání s průměrem zemí OECD

Tabulka 3 Obtížnosti pedagogických činností u začínajících učitelů

Tabulka 4 Výsledky dotazníku „Hodnocení učitele žákem“

Tabulka 5 Výchozí údaje pro zpracování četnosti (otázka č. 4)

Tabulka 6 Výchozí údaje pro zpracování četnosti (otázka č. 7)

Tabulka 7 Výchozí údaje pro zpracování četnosti (otázka č. 10)

Příloha č. 1

Dotazník pro žáky středních škol

Milí žáci,

chtěla bych vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží pro vypracování bakalářské práce, ve které zjišťuji, jak žáci středních škol vnímají učitelskou profesi.

Neexistují špatné či dobré odpovědi, zajímá mě především váš názor.

Dotazník je anonymní, nemusíte mít obavy, že vaše odpovědi budou spojené s vaším jménem, na dotazník se tedy **nepodepisujte**.

Zakroužkujte vždy jen jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak.

1) Pohlaví:

- a) chlapec
- b) dívka

2) Věk:

3) Domníváš se, že profese učitele je prospěšná pro společnost?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

4) Myslíš si, že profese učitele je psychicky náročná?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

5) Domníváš se, že profese učitele je dostatečně finančně ohodnocená?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

6) Vyber 3 znalosti a dovednosti, které jsou pro Tebe nejdůležitější při hodnocení a vnímání učitele.

- a) znalost v předmětu nebo oboru
- b) plánování a řízení výuky
- c) ovládání strategie a metody vyučování
- d) schopnost rozeznat individuální potřeby žáků
- e) utváření příznivého pracovního prostředí ve třídě spolu se schopností komunikovat s žáky

- f) působení na rozvoj osobností žáků a jejich respektování při své pedagogické činnosti
- g) znalosti všeobecného rozhledu (filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické, dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků)
- h) osobnostní charakteristiky (vlastnosti, temperament, charakter učitele)

i) jiné

7) Jak vnímáš učitele, kteří Tě vyučují?

- a) osoby, které především předávají odborné znalosti a dovednosti
- b) osoby, které nejen předávají odborné znalosti a dovednosti, ale i vychovávají
- c) jako autority
- d) jako své idoly
- e) jiné

8) Domníváš se, že učitelé, kteří Tě vyučují, jsou opravdovými odborníky ve svém předmětu nebo oboru?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

9) Vyber 3 nejdůležitější vlastnosti, které by podle Tebe měl mít učitel, aby kvalitně vykonával svojí profesi.

- a) zodpovědný
- b) spravedlivý
- c) přátelský
- d) klidný
- e) trpělivý
- f) přísný
- g) rozhodný
- h) chytrý
- i) jiné

10) Jak bys charakterizoval učitele, kteří Tě vyučují?

- a) během vyučování zdůrazňují především vědomosti/informace teoretické povahy
- b) orientují se na dosažené výsledky žáků
- c) projevují vůči žákům nadřazený postoj
- d) snaží se poznat žáka a jeví o něj opravdový zájem, zdůrazňují potřeby žáka
- e) jiné

11) Myslíš si, že učitelé mají hodně povinností?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

12) Vyber 2 pracovní činnosti, o kterých se domníváš, že činí učitelům ve třídě největší problém.

- a) vysvětlení nové látky
- b) hodnocení a klasifikace žáků
- c) komunikace s žáky
- d) vedení schůzek s rodiči
- e) udržení kázně při vyučování
- f) nejen vyučovat, ale i vychovávat
- g) práce s neprospívajícími žáky
- h) časové rozvržení vyučovací hodiny
- i) motivace žáků
- j) jiné

13) Domníváš se, že kvalita učitelovy práce má výrazný vliv na výsledky žáků ve výuce?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

14) Svě bezprostřední dojmy nebo názory na učitele nejčastěji sdílíš:

- a) s ostatními žáky ve třídě
- b) s vrstevníky mimo školu
- c) s rodinou (rodiče, prarodiče, sourozenci)
- d) prostřednictvím nových médií (internetové vyhledávače, sociální sítě, blogy apod.)
- e) jiné

15) Umíš si představit, že by ses v budoucnu věnoval profesi učitele?

- a) rozhodně ano
- b) z části ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku! Aneta Svobodová