

UNIVERZITA KARLOVA

**Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky**

Bakalářská práce

2017

Lukáš Trnečka

UNIVERZITA KARLOVA

**Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky**

Bakalářská práce

Lukáš Trnečka

ÚSPĚŠNÝ UČITEL - RŮZNÉ POHLEDY NA KVALITU PEDAGOGA

A SUCCESSFUL TEACHER - DIFFERENT PERSPECTIVES OF THE QUALITY OF A TEACHER

Praha

2017

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval svému vedoucímu Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za připomínky a cenné rady během přípravy a psaní této práce. Mé díky samozřejmě také patří celému pedagogickému osazenstvu katedry pedagogiky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Horní Krupce, 9. července 2017



Lukáš Trnečka

Abstrakt

Tato bakalářská práce nejprve definuje klíčové pojmy učitel, pedagog, vychovatel. Dále se zabývá osobností učitele, především různými typologiemi. Následuje hlavní část této práce, zamyšlení nad úspěšností pedagogického procesu a nad tím, jak je definován pojem „úspěšný učitel“ dnes a jak tento pojem byl vnímán v minulosti. V závěru autor připojuje několik svých pedagogických zkušeností.

Klíčová slova

Učitel, pedagog, úspěšný učitel, typologie, autorita

Abstract

This bachelor thesis first defines key words a teacher, a pedagogue, and an educator. It also deals with the teacher's personality, especially with different typologies. The major part of this thesis is a reflection about the success of the educational process and how is the idea of „successful teacher“ defined today and how was this concept perceived in the past. In the final part of this thesis the author adds a few of his educational experiences.

Key words

Teacher, pedagogue, succesful teacher, typology, authority

Obsah

PODĚKOVÁNÍ

PROHLÁŠENÍ

ABSTRAKT

1. ÚVOD	6
2. VYMEZENÍ POJMŮ	8
2.1. Pedagogický pracovník	9
2.2. Pedagog	10
2.3. Učitel	10
2.4. Vychovatel	11
3. ÚSPĚŠNÝ UČITEL	12
3.1. Pohled historický	15
3.2. Pohled psychologický	23
3.2.1. Typologie	24
3.2.1.1. <i>Hippokratova typologie</i>	24
3.2.1.2. <i>Typologie podle Caselmana</i>	25
3.2.1.3. <i>Typologie podle Lewina</i>	26
3.2.1.4. <i>Typologie podle Dreyfusových</i>	27
3.2.2. Osobnost a osobnostní vývoj učitele	28
3.3. Pohled sociologický	33
3.4. Pohled současný	39
4. ZÁVĚR	43
5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46

1. Úvod

Motto:

„Učitelská profese je charakterizována jako sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“

(Průcha, Walterová, Mareš: Pedagogický slovník, 1998).

Jaký je ideální učitel? Odpovězme netypicky ihned v prvních řádcích této práce, že definici ideálního pedagoga nikde nenalezneme. V této práci se pokusíme alespoň zprostředkovat různé pohledy na tuto oblast lidské činnosti a zdůraznit především jevy, které vedou k zlepšení učitelské práce a přibližují ji tak k oné metě ideálu. Fakt, že dokonalý učitel neexistuje, však mnoho lidí nechce přijmout. Učitelé jsou tak pod drobnohledem rodičů, žáků, politiků, veřejnosti, čímž dochází k mnoha konfliktům rolí.

V první kapitole nejprve vymežíme pojmy, jimiž se práce bude zabývat. Jedná se především o pojmy *pedagogický pracovník, pedagog, učitel a vychovatel*. V dalším textu nejčastěji pracujeme s pojmy *učitel a pedagog*, jež používáme jako synonyma. Stejně tak synonymicky užíváme termíny *žák a student*, přestože je pojem *žák* používán většinou pro děti na základní škole, kdežto *studentem* nazýváme obvykle žáky středních škol. Jsme toho názoru, že žákem je člověk v podstatě po celý svůj život a za všech okolností a to nezávisle na věku.

Následuje stěžejní část této práce, ve které se budeme věnovat osobnosti učitele z několika pohledů:

V historickém pohledu nalezneme čtenář jednak nepříliš frekventované informace o několika starověkých kulturách a o roli učitele v jejich prostředí (záměrně zmiňujeme antické Řecko a Řím pouze heslovitě, neboť uvádět množství dat o tomto období by bylo nad rámec tématu této bakalářské práce a vybočení z něj) a jednak stručný výběr několika zásadních pohledů na pedagogiku středověku a novověku prostřednictvím význačných osobností.

Následuje pohled psychologický, ten je zaujímá nejvíce prostoru. Obsahuje ponejprv výčet a přehlednou charakteristiku vybraných typologií učitelovy osobnosti – Hippokratovu, Caselmannovu, Lewinovu a typologii učitele podle bratrů Dreyfusových. K poslední

zmiňované odkazuje následující text věnovaný definici osobnosti učitele a jeho osobnostně-profesnímu vývoji od počátků po konec profesní kariéry.

V sociologickém pohledu na učitelskou profesi zmiňujeme problematiku označení učitelské profese za semiprofesi. Následuje výběr z dat ze studie *Vzdělávací cíle a realita výuky* (Smetánková, Šlégrová, 2011), z níž je patrný vývoj pohledu osob účastníků se vzdělávacího procesu na profesní cíle učitelů v letech 2005 a 2010. Pohledům společnosti na činnost učitele a nejčastějším mýtům o ní věnujeme odstavce následující. V poslední podkapitole pak prezentujeme základní východiska současné pedagogiky.

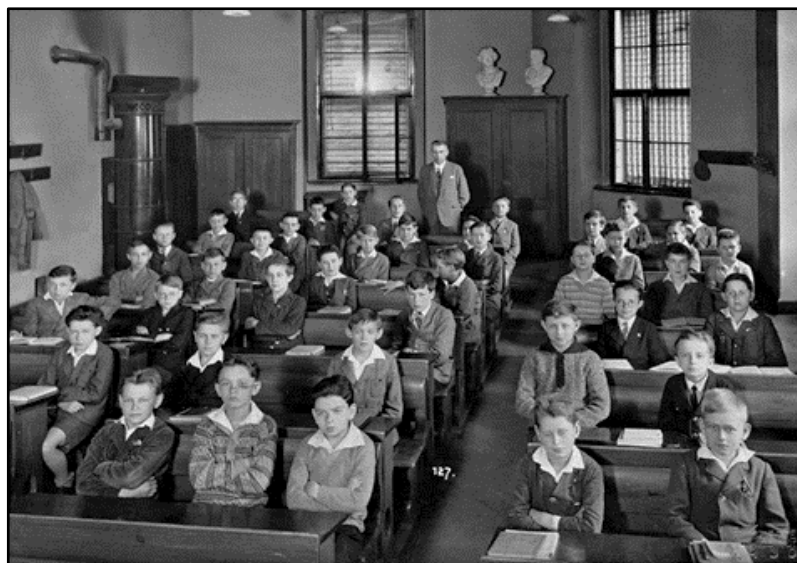
Závěr této práce tvoří především doporučení učitelům, která formuloval David Fontana v knize *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*.

Plně můžeme souhlasit s Rudolfem Kohoutkem, podle něž by si učitel měl klást tři základní otázky: za prvé *jaký jsem učitel*, za druhé *jakým bych chtěl být učitelem* a za třetí *co pro to musím udělat*.¹ Chce-li být člověk úspěšným pedagogem, měl by si tyto otázky klást po celý profesní život.

¹ KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://1url.cz/vtuzb>

2. Vymezení pojmů

„Postava učitele, ať už v jakékoli podobě, je a byla ve všech kulturách ztělesněním vzdělávání a kultivace. Za učitele jsou označováni většinou ti, kteří nějak napomáhali vývoji a vzdělávání jejich členů.“²



Obr. 1: Školní třída v Praze na Vinohradech, 1930

Pro učitele, tedy člověka, který jakýmkoliv způsobem vzdělává či vychovává druhé, máme v českém jazyce několik výrazů. Některé pocházejí z odborného jazyka (*pedagog, edukátor, docent, profesor*), jiné jsou všeobecné (*kantor, učitel, vyučující, preceptor*), další jsou konkrétnější (*lektor, instruktor, tutor, vedoucí, mistr, trenér, vychovatel*) nebo označující profesní zařazení v instituci (*třídní učitel, dějepisář, školitel*). Za zmínku stojí též výrazy hovorové, citově zbarvené, mnohdy s poněkud pejorativním nádechem (*pan učitel, prófa, úča*). (V zájmu genderové vyváženosti samozřejmě dlužno podotknout, že tato maskulina se mohou též vyskytovat v rodě ženském.) Významy těchto slov se v mnohém překrývají a vzájemně doplňují, jedno však mají společné – pedagogické působení na druhou osobu.

² Učitel. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-05-02]. Dostupné z: <http://1url.cz/otuzi>

Následující čtveřice pojmů *pedagogický pracovník – pedagog – učitel – vychovatel* má některé parametry společné, jiné naopak rozdílné. Uvedme zde stručnou definici těchto pojmů.

2.1. Pedagogický pracovník

Zákon č. 563/2004 Sb. definuje pedagogického pracovníka následovně:

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“³ Mezi tyto pracovníky můžeme zařadit následující pracovníky: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.⁴

Vzdělání pedagogického pracovníka je obsáhlou oblastí, která zahrnuje vzdělání nejen ve vyučovaném oboru, ale také v pedagogice, psychologii, sociologii, školní hygieně či didaktice. Nemalou měrou by měl pedagog mít široký kulturně-společenský rozhled - do této oblasti patří také politický přehled, jazyková kultura, znalost cizího jazyka a informatiky. Jestliže tedy žádáme u žáků všeobecný rozhled, neměli by se setkávat s učiteli zaměřenými jednostranně. Vzdělání pedagoga by mělo být celoživotním úkolem a samozřejmostí, aby byl schopen udržet krok s vývojem společnosti a s proměnami jeho oboru v čase a prostoru. K tomuto slouží množství kurzů, seminářů, workshopů a konferencí, které pořádají nejrůznější státní i nestátní organizace.

³ Zákon č. 563/2004 Sb.

⁴ Tamtéž.

2.2. Pedagog

Osoba pedagoga je v nejširším slova smyslu základním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagog uskutečňuje vzdělávání⁵ žáka především předáváním znalostí a dovedností, rozvojem morálních hodnot a motivací k dalšímu sebevzdělávání, záměrně ovlivňuje vývoj osobnosti člověka. Pedagog též nese za jím uskutečňovaný pedagogický proces určitou míru společenské odpovědnosti. Mezi nejdůležitější pojmy zahrnované do nadřazeného termínu *pedagog* můžeme zařadit termíny *rodič*, *učitel*, *vychovatel*.

2.3. Učitel

*„Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím.“*⁶ V profesi učitele se propojuje racionální uvažování s intuitivním, vědomé aktivity s neuvědomovanými, emotivní složka se propojuje se složkou kognitivní.⁷

Učitel je osoba, která napomáhá výchovně-vzdělávacího procesu, je jedním z jeho základních prvků. Tento proces učitel plánuje, organizuje, uskutečňuje a vyhodnocuje.⁸ **Kantor** (z latinského *cantor*, zpěvák) je hovorový výraz pro učitele, především pro středoškolského učitele⁹. V dřívějších dobách byl takto označován též učitel, jehož jednou z povinností bylo též provozovat a řídit hudební produkci v kostele. **Tutor** (z latinského *tutor*, poručník) je označení pro člověka, jenž pedagogicky vede určitou skupinu osob, konzultuje s nimi učební látku a procvičuje ji. Tuto funkci mohou zastávat také starší, zkušenější studenti a pomáhat tak ve studiu studentům nižších ročníků; v tomto případě se tedy jedná o jakýsi propojující mezičlánek mezi žáky a učitelem. *„V současné době se slovo tutor užívá také pro vzdělavatele v distančním vzdělávání, zejména v e-learningu. Tutor je nejbližší spolupracovník studujícího, vyškolený pracovník pověřený vzdělávací institucí pro řízení studujících v určitém výukovém modulu. ... Tutor v on-line*

⁵ Vzdělávání je cílený proces zaměřený na získávání, předávání a osvojování poznatků, vědomostí a dovedností; jeho výsledkem je vzdělání, čili souhrn vědomostí, poznatků a dovedností potřebných pro občanský, rodinný a profesní život.

⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

⁷ Volně podle dizertační práce Ivy Štětovské, *Vybrané psychologické souvislosti změn v profesi učitele a jeho přípravě* (Praha, 2008).

⁸ MALACH, Josef. Školní pedagogika. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002.

⁹ V našich zemích jsou mnohdy ještě stále středoškolští učitelé nazýváni profesory, což ovšem nikterak nekonvenuje s titulem *profesor* jako označením nejvyšší hodnosti učitele vysokoškolského.

kurzu plní čtvero základních rolí: roli řídicí, roli pedagogickou, roli sociální a roli technickou.“¹⁰

Podle Průchy (2003) jsou pro učitelské povolání typické následující znaky:

- existence systematické pedagogické teorie, z níž učitelova praktická činnost vychází
- nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí učitelské profese, přičemž její formální podmínkou je vysokoškolské studium
- společenská potřeba vychovávat a vzdělávat novou generaci
- existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti

2.4. Vychovatel

Prvotním vychovatelem v lidském životě je rodič. Za vychovatele je většinou označován člověk, který zajišťuje výchovu a péči o děti a mládež mimo rámec školy (školní družina, dětský domov, škola v přírodě, domov mládeže apod.). Vychovatel organizuje režim, provádí kontroly jeho dodržování, organizuje činnost dětí. Do této skupiny například můžeme zařadit kromě učitelů, mistrů, lektorů, instruktorů a školitelů také oddílové vedoucí na letních táborech, vedoucího oddílu nebo zájmového kroužku, vychovatele v družině či v domově mládeže, trenéra nebo například sbormistra.

Výchovu ve vývoji lidstva zapříčinily především potřeby biologické (výchova potomků), psychické a sociální (především nutnost žít v sociálních skupinách a potřeba mezilidské komunikace). Jako takovou bychom výchovu mohli definovat jako „...celkovou kultivaci nejenom jedince, ale celé společnosti. Výchova plní důležité funkce, které se vzájemně prolínají, doplňují a odráží se v nich vztah mezi společností a výchovou. Úlohou výchovy z hlediska společnosti je celková kultivace nejenom jedince, ale celé společnosti...“ (Kraus, 2003 in Štrébllová, 2014).

Pro naše potřeby budeme v následujícím textu pracovat především s široce pojatými pojmy *učitel* a *pedagog*, přičemž tyto termíny vnímáme jako synonyma.

¹⁰ Tutor. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: 1url.cz/Tt4nx

3. Úspěšný učitel

V dnešním světě je ve většině zemí role učitele samostatnou profesí, která vyžaduje specializované vysokoškolské vzdělání a která má stejnou váhu jako kterékoliv jiné zaměstnání. V naší současné společnosti (a bohužel zejména té učitelské) panuje nesprávný a nepravdivý názor, že učitelská profese má mezi lidmi nízkou, ba stále nižší prestiž. Nelze však klást rovnítko mezi prestiž a finanční ohodnocení pracovní činnosti; přestože jsou platy učitelů v našich zemích nevysoké, prestiž pedagogů se stabilně udržuje v první desítku povolání.¹¹

Učitelské povolání je považováno za poměrně stresové. Je to způsobeno tím, že na pedagoga neustále působí mnoho nároků (od kolegů, nadřízených, školních inspektorů, politiků, rodičů, dětí), které často působí protichůdně. Mnohdy se stává, že učitel pocítuje minimální nebo dokonce i žádnou podporu zvenčí.

Učitel je v podmínkách školy tím nejdůležitějším elementem, který na žáky působí. Není možné opomenout onu základní otázku této bakalářské práce, co míníme označením dobrý či špatný učitel. Je dobrým ten, který naučí znalostem, ten, který spíše klade větší důraz na socializaci žáků, nebo ten, který je přísný a má ve vztahu k žákům dominantní vystupování? Těmto otázkám se budeme věnovat dále. Tato a mnohá další hlediska je nutné vnímat především v kontextu vztahu učitel ↔ žák a nikoliv samostatně. Jinak je vhodné postupovat při výuce na základní a jinak na vyšší odborné škole, jinak je vnímán dominantně přístupující učitel na odborném učilišti a jinak na speciální škole a podobně. Označení dobrý/shpatný učitel se také odvíjí od toho, kdo a v jaké konkrétní situaci jej posuzuje, zdali jej hodnotí žák, jemuž učitel právě v něčem vyhověl nebo například nazírá-li na učitele dlouhodobě nespokojený rodič. Vhodnější než hovořit o dobrém či špatném učiteli je tedy používat hodnotící pojmy úspěšný/neúspěšný. Úspěšnost či neúspěšnost učitelské práce je také ovlivňována časovým faktorem, je velice těžké, spíše nemožné předvídat, zdali začínající učitel se stane po několika letech praxe úspěšným či nikoliv. Není také prokázáno, že by úspěšná učitelská činnost byla ve vztahu s extravertí nebo introvertí pedagoga.

¹¹ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 22. ISBN 978-80-247-3357-9.

Ryans na základě výzkumu z roku 1960¹² zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, přátelský, chápavý, nadšený a vynalézavý, ovšem také zodpovědný, soustavný a důsledný. Tento poznatek doplňuje tím, že s rostoucím věkem žáků se tito lépe přizpůsobují učitelům s nižší vybaveností výše zmiňovanými schopnostmi. Jako další poznatek uvádí, že mezi úspěšné učitele patří ti, kteří se pečlivěji připravují na vyučování, projevují větší a individuální zájem o jednotlivé žáky a kteří tráví více času mimoškolními činnostmi. Je tedy vhodné se žáky navazovat blízké a přátelské vztahy, což ovšem musí současně korelovat s profesionálním odstupem učitele a s jeho pedagogickou odpovědností.

Mezi předpoklady pro úspěšnost učitele dále patří jeho citová zralost a citová stabilita, síla ega („*spojení realisticky vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje potýkat se s problémy klidně a objektivně*“).¹³ Nezanedbatelná a velmi důležitá je schopnost nadhledu a sebereflexe. Úspěšní učitelé jsou schopni klást svou pedagogickou činnost před různé sociální nesoulady v pedagogickém sboru a před své osobní záležitosti, čímž zajišťují žákům v průběhu výuky pocit jistoty. Důležitou a kladně hodnotitelnou vlastností učitele je schopnost dělat kompromisy.

Úspěšný učitel by měl zaujmout také svým verbálním a nonverbálním projevem. Rétorika patří v pedagogické praxi a v přípravě na profesní dráhu učitele v našem prostředí k dovednostem, jimž se podle autora této bakalářské práce nevěnuje dostatečná pozornost. Dovednost správně vyslovovat, správně posazovat hlas a pracovat efektivně s jeho výškou, hlasitostí a barvou, dovednost dobře frázovat věty, umět hovořit spatra, pracovat s časovou složkou verbálního projevu, schopnost podtrhávat slova a věty příznačnou složkou nonverbální, tyto a mnohé další dovednosti nejsou pro mnohé pedagogy věcí samozřejmou a jejich zvládnutí je pro ně složitým problémem. Poněkud nadneseněji řečeno - dobrý učitel musí být také dobrým hercem.

Formální metody výuky učitele umožňují proniknout žákům do podstaty předmětu výuky, kdežto neformální metody výuky (tím, že kladou důraz na žáky) umožňují iniciativu a tvořivost žáků; úspěšný učitel tyto dva postupy dokáže kombinovat. Dalším ze znaků úspěšného pedagoga je jeho schopnost přizpůsobit výuku konkrétnímu předmětu, konkrétním žákům a momentální pedagogické situaci. Vhodnějším přístupem učitele k žákům je přístup nedirektivní, kdy učitel upřednostňuje pochvalu a povzbuzení před napomínáním, trestáním a kritizováním žáků. Stejně tak je účinnější omezit výklady

¹² FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

¹³ Tamtéž.

a kombinovat je se samostatnou prací žáků, s opakováním, tvořivými činnostmi. Dobrý/kvalitní/úspěšný učitel je při výuce schopen používat humor, emoce a dokonce i vnést do výuky nové téma, které sice nesouvisí s konkrétním vyučovacím předmětem, ale o něž právě projevili žáci zájem.

3.1. Pohled historický

Vraťme se nyní v čase zpět a věnujme následující odstavce nástinu vývoje pedagogiky. M. Štréblová ve své publikaci *Vybrané kapitoly z pedagogiky: informace – výchova – pedagogika* z roku 2014 v kapitole *Přehled výchovných koncepcí starých civilizací* předkládá informace o jednotlivých starověkých kulturách a jejich pohledu na vzdělávání.

Naše mateřská euroatlantická kultura se rozvinula především z řeckých a římských kořenů, ovšem nesmíme také zapomínat, a to zvláště v současné době, kdy je slovo multikulturalismus skloňováno snad více než je zdrávo, že existovaly (a samozřejmě stále existují a existovat budou) i kultury od té naší více či méně odlišné. Žádná kultura nemůže existovat bez kontinuity od generací předků přes současníky až po generaci potomků a jejich potomků. A tato kontinuita je umožněna právě jen a pouze výchovou a vzděláváním.

Prvním důležitým mezníkem v dějinách lidstva bylo ovládnutí ohně a hned tím druhým se stal vynález a použití písma. Pomocí grafického zápisu informací bylo prvně umožněno předávat informace i jinou formou než ústní, případně výtvarnou. Písmo je právě tím elementem, jenž umožnil stále zdokonalovat a prohlubovat a cizelovat dovednosti a znalosti, jimiž se jednotlivé národy odlišovaly od ostatních. Nutno ovšem podotknout, že gramotnost byla záležitostí pouze velmi úzké skupiny společenské elity, v běžném životě byla dovednost čtení nutná, ani užitečná (Giddens, 1999).

V souvislosti s prvními písemnými zmínkami na našem území hovoříme o 9. století, což úzce souviselo s misijní činností soluňských bratří Konstantina a Metoděje. Jako nositelé křesťanské víry tehdy položili základy naší vzdělanosti. „*Nejstarší vývojové stádium češtiny jako samostatného jazyka je datováno od konce 10. století asi do poloviny 12. století. V 15. století se rozšiřuje spisovný český jazyk a Jan Hus navrhuje změnu pravopisu.*“ Písmo samo ovšem vzniklo mnohem dříve - hieroglyfy před rokem 4000 před naším letopočtem, sumerské klínové písmo o tisíc let později, latinka v období starověkého Říma.

Jestliže jsme označili opanování ohně a objev písma za dva kulturně-historické mezníky, za třetí převratnou událost můžeme směle považovat rozšíření knihtisku pomocí Gutenbergova¹⁴ vynálezu mechanického tisku knih za pomoci jednotlivých litých liter v polovině 15. století. Díky němu se informace obsažené v knihách mohly šířit mezi stále širší skupiny vzdělaných, ale též i vzdělávajících se vrstev obyvatelstva. Do té doby bylo pořizování opisů rukopisů časově i finančně velmi nákladnou záležitostí, již se zabývaly

¹⁴ Johannes Gensfleisch řečený Gutenberg žil v letech 1397/1400 až 1468.

především kláštery¹⁵. Knihtisk jako fenomén stál na prahu období novověku. J. Štrébllová uvádí tuto myšlenku J. A. Komenského: „*Vědomosti by byly báje proměněné tisíckrát v něco jiného těkavou nestálostí ústního podání. Jaký božský dar věnovaný lidské mysli, paměti a úsudku jsou tedy knihy!*“ (Štrébllová, 2014).

V pravěké, prvobytně pospolné společnosti, někdy též označované jako společnost lovců a sběračů, byly hlavní lidské činnosti rozděleny tak, že se muži starali o lov, budování obydlí a o obranu, a ženy se zabývaly péčí o rodinu a o domácí činnosti.¹⁶ Tělesná zdatnost byla v tomto období vývoje lidstva samozřejmostí a životní nutností. Vzdělávání se uskutečňovalo v kruhu rodiny a blízkého rodového společenství. Učiteli a vychovateli byli tedy především příslušníci široké rodiny. Úspěšným učitelem byl tedy takový člověk, který dokázal svým potomkům předat znalosti a dovednosti pro co nejvýhodnější přežití.

Pro starověké kultury je typické, že se lidské společenství začalo soustřeďovat do velkých sídel skýtajících k tomu příhodné podmínky. Sběračství se vyvinulo v zemědělství, lovectví v systematický chov zvířat, což vedlo k jejich postupné domestikaci. Začalo být zapotřebí dělby práce, s čímž úzce souviselo rozdělení obyvatelstva do jednotlivých sociálních vrstev. Vzdělávání ve starověku bylo již o poznání složitější než v období pravěku. Jakkoli byly jednotlivé kultury odlišné místně, jazykově i časově, vzdělávání mělo mnohé společné rysy.

Ve starověké Mezopotámii (první osídlení se datuje k přelomu 4. a 3. tisíciletí před naším letopočtem) byly školy, tzv. domy tabulek, součástí královských paláců a chrámů, kde bylo vyučováno klínové písmo¹⁷, šlo především o školy písařské. Podobně jako v ostatních starověkých (a koneckonců i novověkých) kulturách bylo zde vzdělání a vzdělávání záležitostí především mužské části populace, dívky byly školeny především v dovednostech týkajících se péče o rodinu a o děti. Jednotlivé vrstvy obyvatel (vládci, vojáci, kněží) byli vzděláváni a vychováni s ohledem na potřeby své sociální vrstvy. Prostý lid měl sice určité

¹⁵ Nelze zde nezmínit vrcholné dílo postmoderny, román *Jméno růže* Umberta Eca.

¹⁶ Pravěkem rozumíme období počátku lidských dějin (doba kamenná, bronzová a železná) přibližně až do období vzniku prvních rozvinutých civilizací ve Středomoří, na Blízkém a Dálném východě. Starověk můžeme přibližně vymezit polovinou 4. tisíciletí před naším letopočtem (doba rozšíření písma) a polovinou prvního tisíciletí našeho letopočtu (období zániku Římské říše). Středověk je ohraničen zánikem antické kultury a zámořskými objevy Kryštofa Kolumba na konci 15. století. Následný novověk trvá dodnes. Toto dělení je velmi povšechné, ovšem pro naše potřeby postačující.

¹⁷ Klínové písmo je starověký typ písma - znaky byly vytlačovány do hliněných tabulek pomocí písátka z rákosu a tabulky pro zajištění trvanlivosti následně vypáleny.

vzdělání také, ovšem na mnohem nižší úrovni. Převažující metodou výuky byl dialog, memorování učitelem předkládaných pouček.

Ve starověké Číně (první tisíciletí před naším letopočtem) se Konfucius¹⁸, jako vůbec jeden z prvních myslitelů, zabýval otázkami teorie výchovy. Vzniká zde šestero dovedností, umění, jejichž ovládnutí značí ideálního muže: čtení a psaní, počítání, hudba, řízení vozu, střelba z luku a znalost rituálů.

V Indii¹⁹ přibližně v téže době bylo vyučování také rozděleno podle potřeb jednotlivých vrstev obyvatelstva (pro vládců, kněží, obchodníky, vojáky) a existovaly tři formy výuky – buď chodil žák za učitelem, učitel za žákem nebo žák navštěvoval učitelů několik. Indická vzdělanost byla ve starověku na velmi vysoké úrovni. Není jistě bez zajímavosti, že univerzity, jak je známe z evropských dějin, začaly vznikat až 700 let po zániku škol indických.

První zmínky o hebrejské kultuře pocházejí z 13. století před naším letopočtem. Tato kultura byla jednou z prvních, které vyznávaly monoteistické náboženství. Negramotnost byla v tomto kulturním okruhu odsuzována, stejně jako neznalost zákonů. Za židovské novum ve starověkém vzdělávání lze považovat to, že základní vzdělání bylo poskytováno všem bez rozdílu a že za vzdělávání dětí byli odpovědní jejich rodiče. Cílem škol při synagogách bylo poskytnout žákům kromě gramotnosti také znalost Pentateuchu.²⁰ „Židovský výchovný systém představoval do jisté míry spojující článek mezi starými orientálními systémy a pozdějšími koncepcemi evropskými.“ (Štréblova, 2014).

Je nutné zde též zmínit přínos starověké arabské vzdělanosti v období tzv. zlatého věku islámu (6. - 12. století našeho letopočtu), která dosáhla vysoké úrovně především v matematice a v lékařství²¹. Podle Štréblové byly obsahem vyučování v tehdejší arabské

¹⁸ Konfucius (551-479 př. n. l.), filozof, a státník, patří společně s dalším myslitelem Lao-c' k nejvýznamnějším postavám starověké Číny.

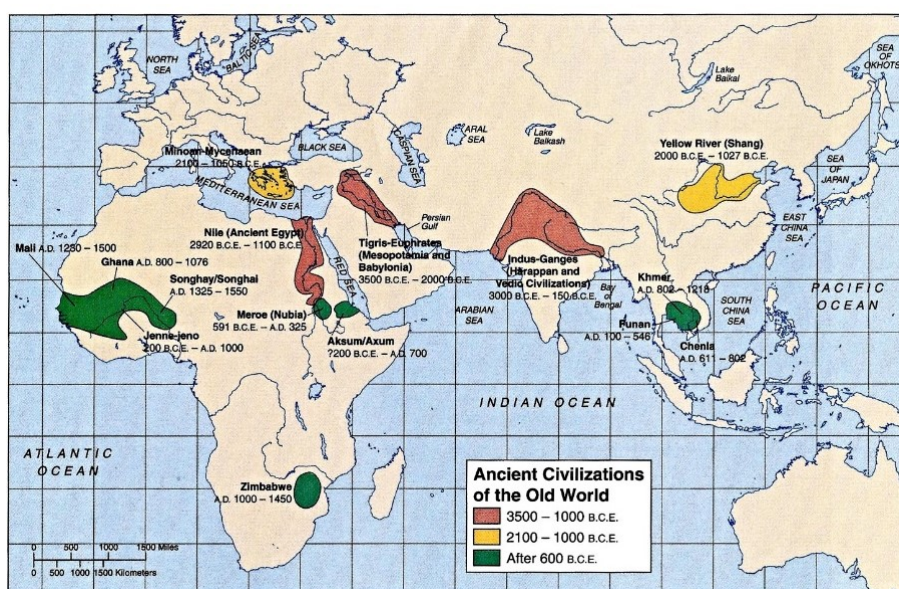
¹⁹ Hlavními centry indické vzdělanosti byly Takšašila (řecky Taxila), sídlo založené v 6. století př. n. l. v dnešním Pákistánu, středisko vzdělanosti, obchodu řemesel a náboženství, a starověká univerzita Nálanda, která sloužila jako centrum buddhistické vzdělanosti. Taxila zanikla koncem 7. století, Nálanda ve 12. století. Štréblova uvádí, že v Taxile žáci „studovali medicínu, chirurgii, astronomii, obchod, střelbu z luku, magii, umění cvičit hady aj.“ O univerzitě v Nálandě zmiňuje, že tamější buddhistickou školu tvořil „...komplex budov (kampus) obklopený zdmi: kolej, sály, učebny, dvě knihovny – jedna knihovna měla devět podlaží. Vysoká škola, která měla i oddělení primární a sekundární. V 7. století zde žilo 10 000 lidí, z toho 1510 učitelů, jen 20% uchazečů plnilo těžké přijímací zkoušky.“ (obojí in Štréblova, 2014)

²⁰ Pentateuch, Tóra neboli Pět knih Mojžíšových patří k základům Judaismu.

²¹ Jestliže jsme v předchozím textu zmiňovali Hippokrata a Galéna, musíme na tomto místě připomenout třetího významného vzdělance, jímž byl Avicenna nebo též Ibn Sína (asi 980-1037). Kromě medicíny (je nazýván otcem moderního lékařství) se též zabýval filozofií, matematikou, fyzikou, astronomií, alchymii a mnoha dalšími obory.

společnosti především oblasti náboženství, poezie a předměty „*gramatiky, kaligrafie, počty a pravidla správného chování*“. V Bagdádu, starověkém centru jihozápadní Asie, sehrál v rozvoji vzdělanosti výraznou roli tzv. Dům moudrosti, *Bajt al-Hikma*, založený před rokem 830. Kromě vzdělávací funkce a kromě systematického překládání a soustřeďování vědeckých spisů tehdejší doby (z literatury římské a řecké, perské, egyptské, indické a čínské) sloužil jako centrum setkávání nejrůznějších kultur, arabské, perské, židovské, křesťanské a kultury dálného východu.

Starověké Řecko a Řím považujeme ve smyslu kultury starověku za vrchol. I zde je vzdělanost poskytována obdobným sociálním vrstvám obyvatelstva, stejně tak i zde vznikají centra vzdělanosti a školy. Sókratés, Platón a Aristotelés²² jsou autoři, již jako první zpracovali koncepce a výklady mnoha pedagogických problémů. K jejich spisům pak později odkazuje nepřeborné množství následovníků.



Obr. 2: Přehled starověkých civilizací

Jako shrnutí předchozího textu přibližujícího starověké kultury nám opět poslouží několik vět z publikace M. Štréblové: *“Nejstarší výchovné systémy nejstarších civilizací jsou přehledem ekonomicko-kulturních podmínek a „vzdělávací politiky“ národů té doby. Můžeme sledovat výchovné principy a metody, v nichž se promítá obraz kultury, výchovy a vzdělání. Rozdíly ve výchovných systémech byly determinovány cílem dané společnosti, úrovní kultury (vědy a umění) a technikou užívání písma.“*

²² Sókratés (469 – 399 př. n. l.), Platón (427 – 347 př. n. l.) a Aristotelés (384 – 322 př. n. l.)

Položme si nyní otázku: jaký typ učitele byl v oněch dávných dobách starověku považován za úspěšného? Považujeme-li rodiče za úplně první osobu, kterou bychom mohli nazvat učitelem a vychovatelem, pak úspěšnost jeho pedagogické činnosti spočívala především v citlivě vedené přípravě dítěte pro život v dané společnosti a příslušné společenské vrstvě. Láska rodičů ke svým dětem má mnoho podob a bylo by nesprávné aplikovat na odlišné kulturní tradice a jinou dobu její současné pojetí. Trpělivost a tolerance jsou vlastnosti, které však můžeme bezesporu považovat za společný jmenovatel všech rodičů, kteří byli ve své výchově úspěšní. Rodič zanedbávající, nenaplňující alespoň základní potřeby svého potomka, neposkytující dostatečný prostor pro jeho rozvoj, rodič týrající a násilnický, který dítěti poskytuje patologické vzorce chování, nemůže být v žádné době vychovatelem a učitelem úspěšným.

Ve vzdělávacích institucích starověkých států můžeme za úspěšného učitele považovat člověka především erudovaného a vzdělaného. Asi bychom mohli říci, že se jednalo především o typ logotropa a o učitele s autoritativním přístupem k žákům, neboť nejčastější vyučovací metodou bylo memorování a opakování pouček učitele, čehož je bez důslednosti a kázně složité docílit. V případě specifických řemeslných dovedností (zemědělské činnosti, tkalcovství, hrnčířství, umělecká činnost apod.) musel být učitel samozřejmě dostatečně erudovaný a znalý problematiky daného oboru. Jednotlivým řemeslům se žáci učili tím, že sledovali zkušené pracovníky a učili se od nich. Vzdělávání žen pak bylo záležitostí domácí výchovy, kdy se učily od svých matek domácím a jiným pracím a především péči o rodinu. Ve starověkém Římě ovšem postavení dívek bylo již rovnocennější. Byly vzdělávány obdobně jako chlapci, byť nejprve odděleně, v pozdějších římských dobách do škol docházely s chlapci společně.²³ Středověk vzdělávání dívek opět upozadí, což potrvá hluboko do éry novověku.

Přehled středověkých a novověkých dějin uvádíme pouze orientačně v bodech, především se zaměřením na typické znaky dané doby a na nejvýznačnější pedagogické osobnosti.

²³ VACÍNOVÁ, Tereza. Výchova a vzdělávání v antickém Římě. In: *Distanční vzdělávání UJAK* [online]. Praha: UJAK, 2012 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: 1url.cz/qtDVq

Středověk

- Hlavním znakem středověké společnosti byla snaha poznat Boha, jemuž bylo vše podřízeno; byly pokusy o rozumový výklad víry (scholastika)
- Na vzdělání a školství má silný vliv křesťanská církev; rozvíjí se tedy školy klášterní, katedrální a školy farní
- Vznikají první univerzity evropského typu (např. 1158 Bologna, 1200 Sorbona, 1208 Oxford, 1290 Lisabon, 1348 Praha); na těch je vyučováno tzv. Sedmero svobodných umění: trivium (rétorika gramatika, a dialektika) + kvadrivium (astronomie, aritmetika, geometrie, a múzika)
- Postupem času se proti latině začíná ve výuce prosazovat mateřský jazyk
- Převažuje pamětní učení, opakování modliteb, opisování teologických spisů; časté je používání tělesných trestů

Humanismus a renesance

- Hlavním znakem pedagogiky této doby je opětovný příklon k všestrannému rozvoji člověka a důvěra v jeho schopnosti (míro všeho není již Bůh, nýbrž člověk)
- Jezuité a piaristé zakládají na mnoha místech vzdělávací instituce – prim hrála náboženská výchova, ale vzdělávání poskytovali velkému množství lidí, mnohdy i z nuzných poměrů
- První snahy o omezení pamětního učení ve školách, kde výuka mnohdy probíhá již v mateřském jazyce

Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

- Základním předpokladem pro vzdělání je víra v Boha
- Jako jeden z prvních výchovu pojímá systematicky; vnímá ji jako přirozený proces, který má být v souladu s přirozeností přírody a tedy i Boha
- Člověk se podle něj stává člověkem pouze výchovou; škola vnímá jako dílnu lidskosti, vzdělání má lidem přinést plné lidství; zastává pedagogický optimismus
- Didaktická pravidla J. A. Komenského: učit příkladem a praxí, princip názornosti, princip systematickosti, princip přiměřenosti, princip aktivity
- Na základech jeho díla staví současná pedagogika

John Locke (1632 – 1704)

- Dítě je tabula rasa, nepopsaný list, do nějž se teprve výchovou a vzděláváním vpisují informace – morální zásady, dojmy, pocity apod.
- Výchovu dělí na mravní, tělesnou a rozumovou
- Zaměřuje se především na výchovu chlapců z aristokratických rodin, kdy je mu ideálem individuální výchova domácím učitelem
- Doporučuje dodržování hygienických zásad – tělesný rozvoj, otužování, kvalitní spánek
- Z počátku má být podle něj učitel nejnáročnější, aby se postupně mohl stát jeho přítelem
- Je odpůrcem tělesných trestů

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

- Společnost je podle něj v mravním úpadku – nápravu spatřuje v návrtu k přírodě a přirozenosti
- Výchova má být přirozená, svobodná a bez zbytečné kázně v souladu s věkovými možnostmi dítěte; dítě má ke všemu dospět vlastními silami, zkoumáním, uvažováním, pozorováním; klade důraz na smyslové vnímání
- Výchovu dívek spatřuje pouze v tom, aby byly schopny se postarat o své muže, jimž jsou podřízeny, a o rodinu; k tomu jim plně postačuje pouze výchova mravní a tělesná

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)

- Výrazně ovlivnil pedagogiku v Německých zemích a v Rakousko-Uhersku
- Výchovu dělí na vedení (regulaci chování) a vyučování (ideálem je všestranný rozvoj jedince)
- Cílem mravní výchovy je podle něj vštěpování etických ctností
- Ve své době kritizoval tehdejší nedostatky školství, především příliš formalizovanou výuku bez dostatečné pedagogické svobody, přílišné množství žáků při vyučování

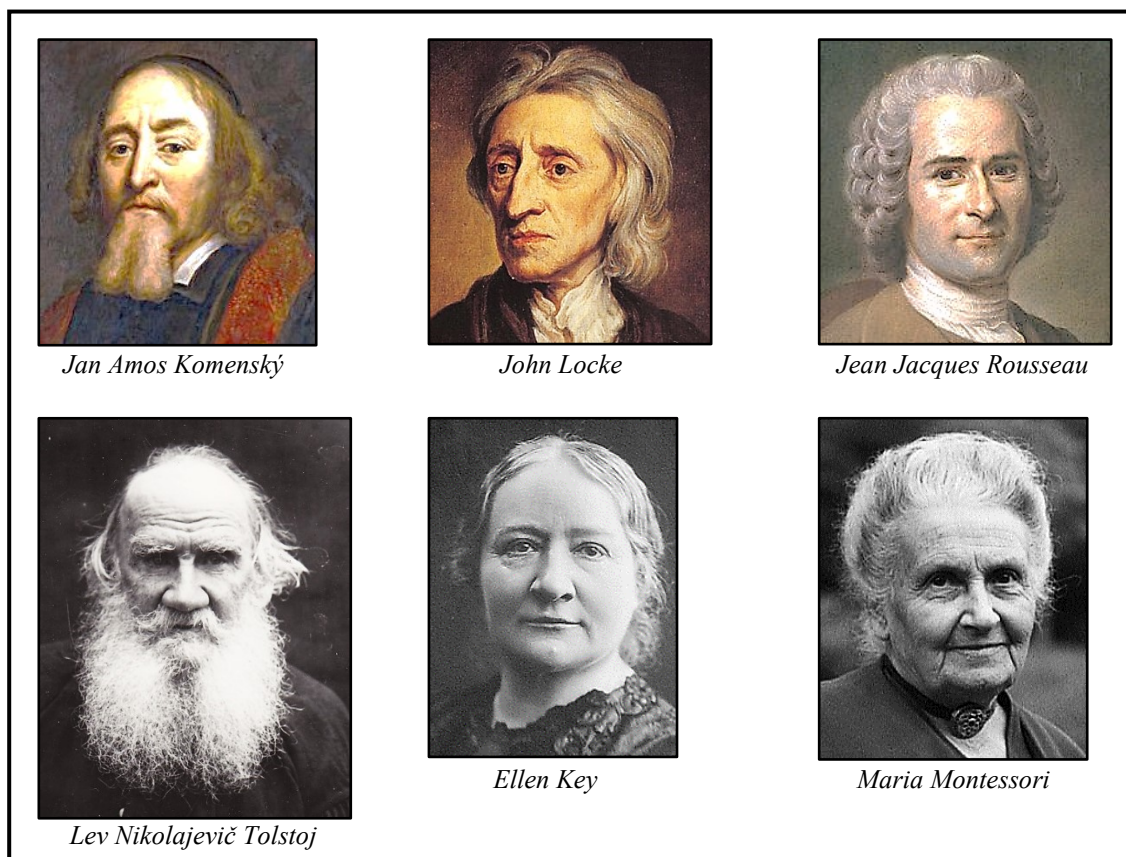
Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910)

- Odmítal vnučování povinné školní docházky ze strany státního aparátu
- Autor konceptu volné školy bez učebních osnov, napomínání, trestů, s volností pohybu žáků
- Považoval za přínosné maximálně podporovat tvořivost žáků

Reformní pedagogika

- Zásadním dílem bylo *Století dítěte* Ellen Key vydané roku 1900
- Mezi hlavní znaky tohoto směru patří následující: pedocentrismus, respekt k dítěti a zohledňování jeho individualit (pedagogika vychází především z potřeb dítěte), kritika tradiční školy (především herbartismu), svobodná výchova (kritika autoritativního vystupování učitelů), vyzdvihování sebekázně, spolupráce s rodiči a veřejností atd. (Kasper, Kasperová, 2008)
- Koncepce vychází z myšlenek J. J. Rousseaua, L. N. Tolstého a J. Deweye
- Představitelé: Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925), Helene Parkhurst (1897-1957), Peter Petersen (1884-1952)

Z vybraných výše uvedených informací je patrné, že od dob středověkého drilu, memorování a nadužívání tělesných trestů se pedagogika postupně přikláněla směrem k potřebám dítěte. Učitel přestal být strašákem a tyranem, začal být stále vzdělanější v psychologii a pedagogice. Pohled na dítě jako objekt vzdělávání se na začátku 20. století vlivem reformního hnutí oproti středověku otočil o 180°, což se někdy nazývá též jako tzv. koperníkovský obrat v pedagogice.



Obr. 3: Význačné osobnosti pedagogiky

3.2. Pohled psychologický

V této části se zaměříme především na osobnost učitele. Osobnost je komplexní a dynamická složka člověka, která se neustále vyvíjí. Uvedme nejprve typologii učitele jako osobnosti a následně popíšme jednotlivé fáze pedagoga působení během profesní kariéry.

Podle pedagogického slovníku je osobnost „*každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). H. J. Eysenck²⁴ definuje osobnost také jako „*poměrně trvalou jednota charakteru, temperamentu, intelektu a fyzických vlastností, které umožňují její jedinečnou adaptaci na prostředí*“ (in Hartl, Hartlová, 2000). V hovorovém významu je pojem osobnost synonymem pro uznávaného, kladně přijímaného člověka.

Mezi základní učitelovy kvality patří následující čtyři: *vzdělání, pedagogická erudice, hodnotová orientace a osobnostní rysy a charakter.*

Co se týče pedagogické erudice, tak by měl být učitel schopen své nabyté znalosti vědomě, přiměřeně, a především systematicky předávat žákům v bezprostřední pedagogické praxi. V této oblasti hrají prim především komunikativní, rétorické a organizační dovednosti. V posledních letech jsou stále více zapotřebí také diagnostické, poradenské a intervenční kompetence jednotlivých učitelů, aby byli schopni správně a včas oslovit školního psychologa či preventistu sociálně patologických jevů již v zárodku rodičoho se problému.

Hodnotová orientace pedagoga by měla jít ruku v ruce se současným společenským trendem. V naší současné společnosti je žádoucí především orientace na demokratické, vlastenecké a humanitní ideály; tyto vlastnosti by měl svým vystupováním před žáky reprezentovat.

Mezi osobnostními rysy pedagoga by měly být na předním místě následující: pedagogický optimismus, pedagogický klid, trpělivost a nadhled, pedagogický takt a schopnost sebeovládání, kreativita, sebereflexe, cit pro spravedlnost. Jestliže si učitel svým chováním dokáže získat přirozenou, ničím nevynucovanou autoritu, má velikou šanci stát se učitelem úspěšným. Nejvhodnějším vyučovacím stylem je vyučování demokratický a kooperativní, kdy dochází k přirozeně oboustranné komunikaci učitele se žáky, čehož při dominantním, autoritativním chování a působení učitele docílit nelze. Rudolf Kohoutek říká: „*Autorita učitele je závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových*

²⁴ Hans Jürgen Eysenck (1916-1997), německo-britský psycholog, který se zabýval především vztahem mezi osobností, inteligencí a genetickou výbavou.

a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí.“²⁵

3.2.1. Typologie

Utřídění umožňuje člověku rychlejší a snazší orientaci v dané problematice. V pedagogickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) je pod heslem *typologie* definice „rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků“. Jednotlivé typologie se zabývají buď osobností pedagoga, nebo jeho pedagogickým působením, výchovným stylem.

Typologie učitele je určitou snahou o schematizování a popis individuálních rysů či vyučovacího stylu učitele. Jednotlivé typologie nelze považovat za komplexní a neměnný popis osobnosti učitele, jedná se pouze o určité vodítko, jež může pedagogovi výrazně napomoci k sebereflexi pro jeho profesní život. Touto problematikou se zabýval nespočet zahraničních i českých autorů (O. Döring, G. Fenstenmacher & J. Soltis, K. Lewin, E. Luke, E. Spranger, E. Vorwickel, J. Prokop & J. Vašutová, M. Beňo a další).

Uvedme zde stručně alespoň některá rozdělení typů učitelů:

3.2.1.1. Hippokratova typologie²⁶

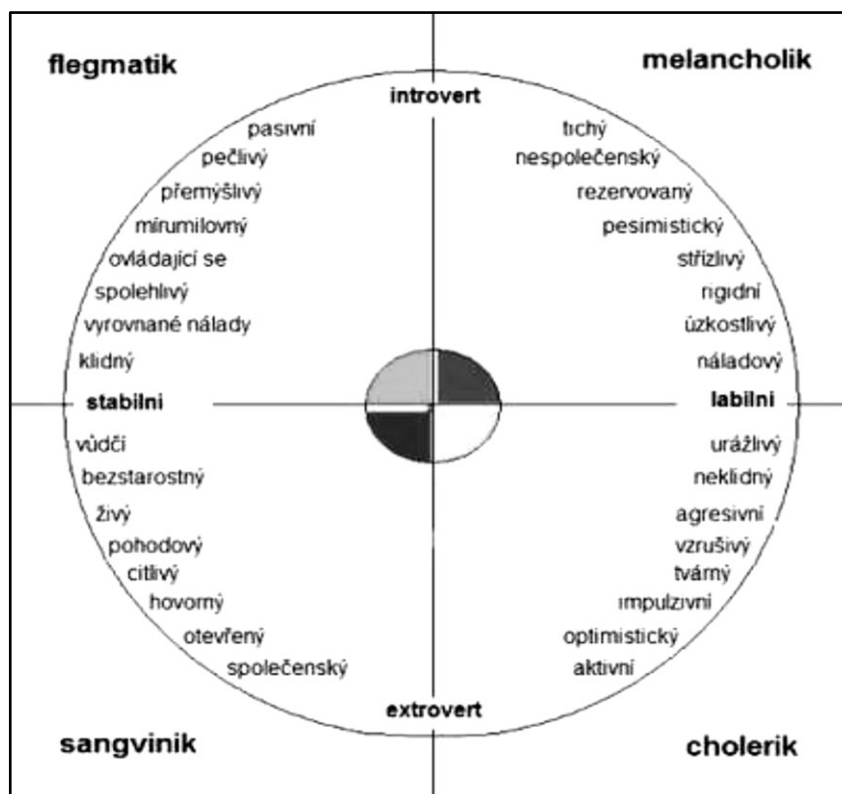
Hippokratés je první známou osobností, která rozdělila typy lidí do čtyř skupin. Tato typologie podle „čtyř tělesných šťáv“ je všeobecně známá. Toto dělení později převzal a dále propracoval jeden z nejvýznamnějších starověkých lékařů Galénos²⁷. Výrazy *flegmatik*, *sangvinik*, *melancholik* a *choleric* jsou v běžné řeči často používány v nejrůznějších souvislostech. K této čtveřici pojmů přiřadili Hippokratovi následovníci (I. P. Pavlov, C. G. Jung, H. J. Eysenck a jiní) další vlastnosti, jež ji doplňují a zpřesňují. *Učitel flegmatik* je klidný, rozvážný, avšak někdy až pohodlný, pasivní, nepříliš schopný

²⁵ KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://1url.cz/vtuzb>

²⁶ Hippokratés z Kósu (460 př. n. l. – cca 377 př. n. l.) je považován za nejslavnějšího starověkého lékaře a otce medicíny. Je mu připisována tzv. hippokratovská přísaha, jež obsahuje základní etické principy lékařského povolání.

²⁷ Galénos, Galén (129 - 200 nebo 216) je jedním z nejvýznamnějších starověkých lékařů. Až do období renesance byla jeho lékařská díla považována za stěžejní texty lékařských fakult. V tomto textu zmiňujeme jeho text *De elementis secundum Hippocratem (Prvky podle Hippokrata)*.

žáky motivovat. *Cholerický učitel* je živý a aktivní, ovšem někdy náladový a výbušný. Pro *učitele melancholika* je typická nevyrovnanost, přílišná citlivost a nerozhodnost, nerad přistupuje k ráznějším opatřením. *Učitel sangvinik* je výřečný, pohotový, optimistický, ovšem mívá problémy s udržením pedagogického odstupu.



Obr. 4: Eysenckova klasifikace temperamentu pracuje se čtyřmi dimenzemi – stabilita/labilita, extraverze/introverze

3.2.1.2. Typologie podle Caselmana²⁸

Caselmann dělí učitele na dvě skupiny, přičemž mu je hlediskem zaměření učitele k jejich profesi a oboru. *Logotrop* klade především důraz na vzdělávací stránku; může být buď filozoficky, nebo vědecky orientovaný. Jeho primární snahou je vzbudit u žáků zájem o vyučovanou látku a předat jim co nejvíce informací. Jeho zájem o žáky je pro něj však podružný, proto někteří takto zaměření učitelé mívají ve třídě problémy s kázní.²⁹ *Paidotrop* klade na rozdíl od předchozího typu učitele důraz na vzájemný vztah. Neakcentuje tolik

²⁸ Christian Theobald Caselmann (1889-1979) byl německý pedagog a profesor na Ruprecht-Karlově univerzitě v Heidelbergu. Jeho typologie pochází z roku 1940.

²⁹ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-6

vědomosti, jde mu spíše o výchovný a formativní efekt pedagogického působení; může být individuálně nebo obecně zaměřený. Určitým rizikem je, že někteří pedagogové tímto směrem zaměření nepříliš prohlubují své odborné znalosti.

Negativní pedagogické působení na žáky mohou způsobit oba typy učitele, jsou-li vyhnány do extrémů. Poněkud nadneseně řečeno – logotrop je „učitel předmětu“, kdežto paidotrop „učitel žáků“.

LOGOTROP	filozoficky orientovaný odborně orientovaný	<i>spíše autoritativní typ</i>
PAIDOTROP	individuálně psychologicky orientovaný všeobecně psychologicky orientovaný	<i>spíše sociální typ</i>

Caselmannova typologie - schéma

3.2.1.3. Typologie podle Lewina³⁰

Pro toto dělení typů učitelů je určující jejich styl práce s žáky.

Dominantní typ učitele jedná z pozice síly. Často rozkazuje, žádá bezpodmínečné plnění svých požadavků, vyžaduje doslovnou a přesnou formulaci učiva, kterou prezentuje, chyby hodnotí negativně. Své svěřence za neúspěchy trestá, málo respektuje jejich přání a potřeby. Nepřipouští diskusi, čímž znemožňuje projevy samostatnosti a iniciativy žáků. Takto autoritativně až autoritářsky vedená skupina pracuje pod stálým napětím; slabší osobnosti žáků se stávají neiniciativními a submisivními, u výraznějších osobností naopak může docházet až k agresivitě.

Liberální typ učitele namísto direktivního přístupu spíše doporučuje, vyzývá, žáky řídí málo. Tento přístup bývá typický pro učitele spíše pasivní, obávající se příliš autoritativního chování. Jeho záparem je, že neposkytuje žákům „normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina obvykle nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout.“³¹

Třetí typ učitele, *demokratický typ*, je schopen vyvážit pevné vedení kolektivu a výuky s podporou samostatného myšlení a iniciativy žáků. Na rozdíl od autoritativního

³⁰ Kurt Lewin (1890-1947), americký psycholog, jeden ze zakladatelů sociální psychologie. Jako jeden z prvních se zabýval skupinovou dynamikou.

³¹ KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://1url.cz/vtuzb>

typu pedagoga využívá především pochval a pozitivní komunikace, s žáky spolupracuje na dosažení výukového cíle. Navozuje tak zdravé, příjemné a konstruktivní pracovní prostředí. Tomuto stylu je nutné se učit a zdokonalovat jej. Nutno podotknout, že i tento třetí typ učitele musí občas zvolit autoritativní přístup, ovšem dominantní styl výuky by neměl rozhodně převažovat.

3.2.1.4. Typologie podle Dreyfusových³²

Tato typologie v pěti vývojových stupních definuje jednotlivé stupně toho, jak se stává učitel zběhlejším ve své profesi. Na těchto příčkách setrvávají jednotliví pedagogové po různou dobu.

Učitel-novic ovládá jednodušší pravidla jednání, která umožňují zaměřovat pozornost na několik málo faktorů výuky; není příliš citlivý na kontext, osvojená pravidla uplatňuje „vždy a všude“.

Učitel–pokročilý začátečník dokáže citlivěji zohledňovat kontextuální proměnné při rozhodování a jednání ve výuce; není u něj ještě zcela rozvinut cit pro to, co je ve výuce podstatné – všechna pravidla jednání mu připadají stejně důležitá.

Kompetentní učitel je schopen redukovat komplexitu výuky tím, že si vědomě klade určité cíle, systematicky promýšlí situace výuky, porovnává jednotlivé alternativy svého jednání – na tom všem zakládá plán svého dalšího jednání; je schopen rozpoznat její podstatné aspekty, rozhodovat se pro určité jednání a nést za ně odpovědnost.

Zkušený (zdatný) učitel je díky zkušenostem schopen typizovat situace výuky v jejich celistvosti, aniž by je musel analyticky rozkládat na jednotlivé detaily; rozhoduje se často již nevědomě, pedagogické konání již má plně zautomatizované.

Učitel na nejvyšším stupni, *Učitel-expert*, vnímá, hodnotí a jedná v dané situaci tak, že jeho pedagogické působení a chování tvoří souhru.

³² Hubert Lederer Dreyfus (1929-2017), americký filozof a profesor filozofie na University of California. Tato typologie je zmíněna v knize *Mind Over Machine* z roku 1986 (ISBN 978-0029080610), na níž spolupracoval se svým bratrem Stuartem E. Dreyfusem.

3.2.2. Osobnost a osobnostní vývoj učitele

Dospělý věk je nejčastěji dělen na tři období: na fázi *rané dospělosti* (20 – 30 let, přičemž za období sociální zralosti je považováno období 20 – 25 let), *střední dospělosti* (30 – 45 let) a na období *pozdní dospělosti* (45 – 65 let). Následující text dále rozvíjí typologii podle Dreyfusových (viz výše).

Počáteční léta období rané dospělosti pedagoga jsou typická především pracovní adaptací člověka, jeho začleněním do pracovního procesu. Tato fáze, označovaná jako fáze socializační, trvá zhruba tři roky. Vzniká zde jedinci potřeba jiné organizace času, především otázka pravidelnosti a otázka určitého úbytku volného času. Jedinec během tohoto období přetváří své hodnoty a vnímání svého postavení ve společnosti; přestává svou hodnotu poměřovat symbolickým hodnocením a začíná vnímat reálnou odměnu za činnost, kterou ve své profesi vykonává. Utvářejí se zde také vztahy k organizaci jako takové, ke kolegům, k nadřízeným. Velice trefně toto učitelovo „panenské“ období popsal J. Žák ve své knize z roku 1937 *Študáci a kantoři: „Mladí pedagogičtí nadšenci, čerstvě univerzitou dodaní, přinášejí si obvykle matné, ušlechtilé ideály o dobrovolné kázni, kamarádském styku s žáky a podobné utopie. Tito pošetili pacifisté octnou se za několik dní, díky svým pokrokovým metodám v rozkošné situaci, kdy jim při hodině lezou žáci po katedře, prohánějí se po třídě a vybízejí pana profesora, aby si s nimi dal partii hadráčkového mače. Zoufalý vychovatel je nucen utéci se pod záštitu ředitelské autority, čímž je definitivně vyléčen z šedých teorií a stává se pedagogem.*“³³

Pozice učitele-začátečníka je zprvu slabá. Bývá často překvapen rozdíly mezi jeho očekáváními a pedagogickou realitou. Libuše Podlahová ve své publikaci *První kroky učitele* zmiňuje tyto jevy: různost koncepcí školních programů, rozvrh hodin a časová náročnost práce, přístup uvádějícího učitele, vybavení školy, množství administrativy vztahující se k učitelské profesi, neznalost právních a bezpečnostních předpisů a pravidel, mezilidské vztahy na pracovišti, skladba žáků a jejich postoj ke kázni, vyšší počet žáků méně přizpůsobivých a žáků pocházejících z minorit.

³³ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

Během rané dospělosti postupně mladý učitel (podle typologie Dreyfusových *učitel-novic* a *učitel – pokročilý začátečník*) získává praktické poznatky o chodu školy jako instituce, začíná se lépe orientovat v oblasti školství jako celku. Postupem času se naučí sebereflexi, která je hlavním hybatelem jeho profesního růstu. (Dlužno podotknout, že sebereflexi je nutné se naučit; mnozí pedagogové mají tuto schopnost po celý svůj profesní život na nepříliš vysoké úrovni.) Je schopen přijímat rady, podřizovat se, ale zároveň již také sám rady dávat a vést mladší kolegy, je-li to zapotřebí. Naučí se pracovat bezkonfliktně a bez výrazných absencí. Jestliže si je pedagog vědom výše zmiňovaných začátečnických úskalí a dokáže-li díky své otevřenosti vůči učitelskému poslání tyto zvládat, má velkou šanci stát se úspěšným zralým učitelem.

Zralého učitele můžeme na časové ose umístit do období střední dospělosti, kdy již získal dostatečné pedagogické zkušenosti, ale jeho psychické funkce nejsou ještě omezovány pokročilým věkem. Zkušený učitel je díky svým zkušenostem často nedocentelným členem pedagogického sboru. Nutné je, aby si člověk v tomto období udržel důvěru v sebe sama a ve své profesní kvality. Postupem věku narůstá u starších pedagogů potřeba uznání a jistoty, naopak klesají potřeby novátorské, člověk začíná být konzervativnější ve svých názorech a návycích. Do této životní etapy můžeme zařadit *kompetentního učitele*, *zkušeného učitele* a také již *učitele-experta* (opět podle Dreyfusových).

Zralý učitel je schopný regulovat své nálady, dokáže se ovládat. Své osobní problémy odděluje od pedagogické práce. Díky nabytým zkušenostem dokáže přiměřeně a bez zbytečně zjitřených emocí a bez podrážděnosti reagovat na vyhocenější pedagogické situace. Ty pak řeší uváženě a přiměřenými postupy na základě své pedagogické a psychologické erudice dosažené vzděláním. Dokáže v potřebné chvíli projevovat upřímné city. Buduje si pozitivní vztah k žákům.

Výrazným rizikem je v tomto období pro učitele tzv. *syndrom vyhoření* (burn-out syndrom)³⁴, ztráta profesionálního zájmu způsobená dlouhotrvajícím stresem. K jeho hlavním projevům patří pokles výkonnosti, lhostejnost, ztráta sebedůvěry a s tím související deprese a další psychosomatické obtíže. Radkin Honzák uvádí na webu Psychologie.cz následující příznaky:

³⁴ Syndrom vyhoření prvně popsal v roce 1974 americký psychoanalytik německého původu H. Freudenberger (1927-1999).

- Chronický pocit únavy, vyčerpání, vysílení, pocit tělesné nemohoucnosti
- Zlost na jedince, kteří něco požadují a vyžadují
- Nemístně sebekritické postoje za to, že nemohu požadavkům vyhovět
- Cynismus, negativismus, předrážděnost
- Pocit, že mě vše obtěžuje
- Nepřiměřené emoční výbuchy kvůli nepodstatným věcem
- Časté bolesti hlavy a trávicí obtíže
- Úbytek, nebo naopak přibývání na váze
- Nespavost a deprese
- Pocit nedostatku vzduchu a zkráceného dechu
- Podezíravost
- Pocity beznaděje
- Zvýšená tendence riskovat³⁵

K tomuto jevu u pedagogů vede především postupná ztráta ideálů, kdy se cíle ukazují být stále méně dosažitelné, kdy začne převažovat vnímání pedagogické práce jako stereotypní činnosti, čímž je snižována sebedůvěra.

Stárnoucí učitel blížící se ke konci své aktivní pedagogické činnosti má též svá specifika vyplývající z vývojové psychologie. Stárnutí všeobecně počíná tehdy, kdy je v životě překonán vrchol psychických a fyzických sil. Je patrné především na tělesných funkcích, na něž se váží i funkce psychické. U každého člověka je tato hranice jinde, ovšem k výraznějšímu stárnutí mozku dochází před pátou dekadou, přičemž změny na jeho jednotlivých částech jsou rozdílné. Psychické a tělesné stárnutí neprobíhá souběžně, nejsou výjimkou lidé tělesně zdraví, ale po psychické stránce zestárlí, a naopak. Smyslové orgány začínají podléhat nevratným změnám – horší se zrak, u sluchu ubývá jeho citlivost na vysoké tóny. Psychomotorika se mění zejména v rychlosti odpovědi na podnět. Z uvedených informací je patrné, že stárnoucí pedagog méně pružně reaguje na pedagogické situace, hůře se adaptuje na nové výukové metody. Často ubývá schopnost kritického hodnocení svého výkonu, což snižuje kvalitu učitele a jeho pedagogického působení, zejména v případě, kdy svou činnost již provádí s jistotou, ovšem neuvědomuje si přitom selhávání paměti. Stárnutí je problémem především pro učitele, kteří těžko přijímají vzrůstající věk jako fakt a kteří se se svou profesí příliš ztotožnili; nastává u nich pocit ztráty společenského statusu. Přesto jsou učitelé vysokého věku ceněni zejména pro své bohaté životní zkušenosti.

³⁵ HONZÁK, Radkin. Syndrom vyhoření. In: *Psychologie.cz* [online]. Praha: Mindlab, 2012 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: 1url.cz/3tDCZ

Pro učitele na všech úrovních vývoje je nutné umět správně pracovat s autoritou. Autoritu neboli legitimní moc definuje Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003) jako moc uplatňovanou „v souladu s hodnotami těch, kdo jsou jí ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas“. Autorita formální je „založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo na jeho příslušnosti k určité společenské skupině, bez ohledu na jeho osobní kvality“. Autorita neformální naopak „vyplývá ze svobodného uznání převahy v některé významné oblasti a pozitivního hodnocení jejího nositele.“³⁶

Autorita učitele je dána především jeho sociální rolí vzdělavatele a poskytovatele informací a je zaštitěna institucí školy. Jestliže však učitel zaměňuje autoritu za autoritativnost a respekt si vynucuje násilnými prostředky (zesměšňováním žáků, častými tresty, poukazováním na jejich nedostatky, poskytováním minimálního prostoru pro jejich svobodný projev a názor, vyjadřováním nedůvěry k nim, přílišnou dominancí apod.), ve skutečnosti v očích žáků klesá. Obliba učitele je naopak jevem, který autoritu zvyšuje; obliba ovšem klesá při konfliktech. Vztah k žákům může do určité míry přerůst i v přátelství, ovšem pouze do takové míry, aby jeho sociálně nadřazené postavení stále zůstávalo zachováno. Takováto neformální autorita má blahodárný vliv na utváření dobrého a přínosného klimatu třídy.

Neopominutelnou složkou pedagogovy osobnosti, která se vysokou měrou podílí na úspěšnosti či neúspěšnosti pedagogovy činnosti a která ovlivňuje jeho autoritu, je charizma. Charizma je těžko definovatelné. V různých epochách bylo vnímáno odlišně, stejně tak jej rozdílně vnímají příslušníci odlišných kultur, zemí, sociálních vrstev. Asi nejlépe jej můžeme definovat jako výjimečnou vlastnost člověka, která jej činí přitažlivým pro jeho určité osobní kouzlo, díky němuž dokáže oslovovat okolní lidi, ovlivňovat je a budit jejich obdiv, nadšení a úctu. Charismatický učitel dokáže působit sebejistě, umí vytvořit dojem, že mu na žácích záleží. V článku Prokleté charisma (časopis Respekt, 2016) autoři zmiňují knihu *Charizma mýtů zbavené* autorky Olivie Fox Cabane³⁷, která tvrdí, že charisma je možné se naučit, že to dokáže každý. „*Dívej se jako milenec.*

³⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

³⁷ V českém překladu tato kniha vyšla v nakladatelství BizBook v roce 2014 (ISBN 978-80-265-0223-4).

Stůj jako gorila. Mluv jako kazatel.’ zní její rada v nejkratší verzi. Ve své knize ji rozvádí do mnoha doporučení a technik. Třeba jak si vylepšit přesvědčivost projevu (dělat významnou pauzu, než začneme mluvit), vnuknout druhým, že jim na nás záleží (pozorně naslouchat, ale nepřikyvovat příliš často na znamení souhlasu), posílit vřelost (představit si na šestnáct vteřin, jak nás někdo objímá) apod. “³⁸

³⁸ LAUDER, Silvie a Petr TŘEŠŇÁK. Prokleté charisma. *Respekt*. 2016, 27(48), str. 18-21. ISSN 0862-6545.

3.3. Pohled sociologický

Socializace je „...celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. ... Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků, a přátel ve škole, prostřednictvím masmédií a práce.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Socializace žáka je jednou z mnoha úloh pedagoga. Zmiňme zde též s ní související termín sociální role: „Chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině.“ (tamtéž). Definovat postavení pedagoga ve složité společenské struktuře je složité. To je způsobeno snahou definovat pozici učitelů různých aprobací, různých postavení v zaměstnání, různých typů škol v různých regionech a lokalitách (Havlík, Koťa, 2007).³⁹

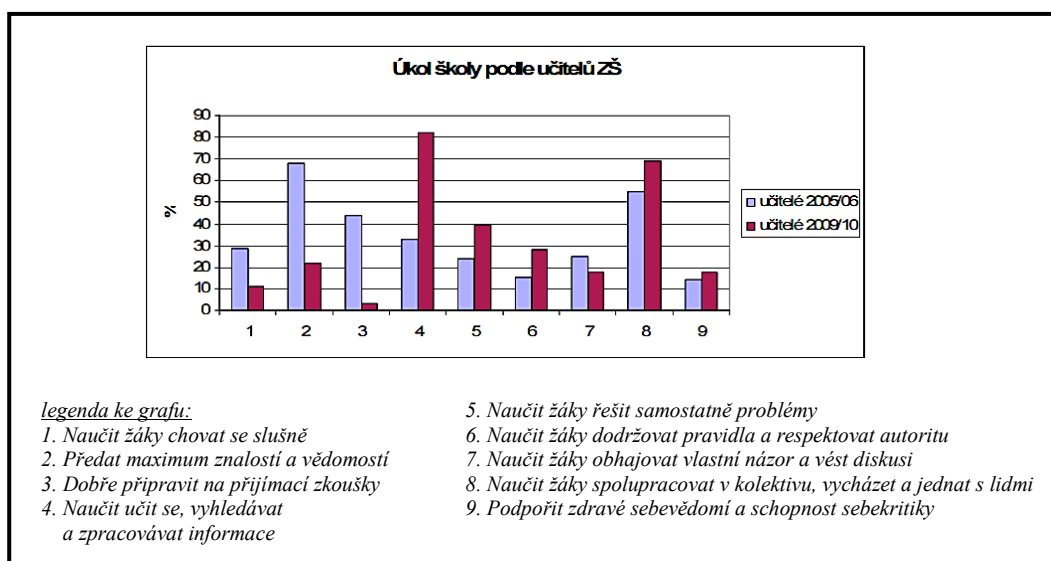
Učitelskou profesí někteří autoři označují jako tzv. *semiprofesi*. Profesí je míněna práce podepřená hlubokými odbornými znalostmi a dovednostmi na základě teorie a vědeckých poznatků; příprava pracovníků je přesně kontrolována a vymezena; pracovník je pak plně odpovědný za výkon své profese. Pro profese je také typický etický kodex, neboť lidé vykonávající profese naplňují určitou potřebu společnosti, čímž mají určitou míru autonomie (Bendl, Kucharská, 2008). Učitelství však zmiňovaným kritériím odpovídá pouze částečně. (Příklady: Univerzitní vzdělání pedagogů s výrazným podílem teoretických předmětů je záležitostí teprve posledního století. Sebedokonalejší profesní příprava nezajistí učitelů úspěch. Pedagogům chybí závazný kodex.) Díky tomu se laická veřejnost mnohdy považuje za fundovanou vyjadřovat se k problematice vzdělávání, co u pravých profesí možné není. Přesto můžeme říci, že učitelská profese/semiprofese se dlouhodobě drží na prvních místech prestižnosti. Z údajů Centra pro výzkum veřejného mínění při Sociologickém ústavu AV ČR z let 2004, 2007, 2011 a 2012 vyplývá, že vysokoškolský učitel obsadil v uvedených letech třikrát třetí a jednou čtvrté místo, učitel na základní škole dvakrát čtvrté a dvakrát páté místo. První a druhou příčku si stabilně udržují lékaři a vědci.⁴⁰

³⁹ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

⁴⁰ TUČEK, Milan. Prestiž povolání - červen 2012. In: *Česká škola* [online]. Praha: CVVM, 2013 [cit. 2017-05-06]. Dostupné z: 1url.cz/7tDD8

Pohled na učitelskou profesi se v průběhu času mění. Tento pohled je v úzkém vztahu s problematikou úspěšnosti učitele. Pro ilustraci využijme vybraná data z práce autorek Ireny Smetánkové a Anny Šlégrové⁴¹.

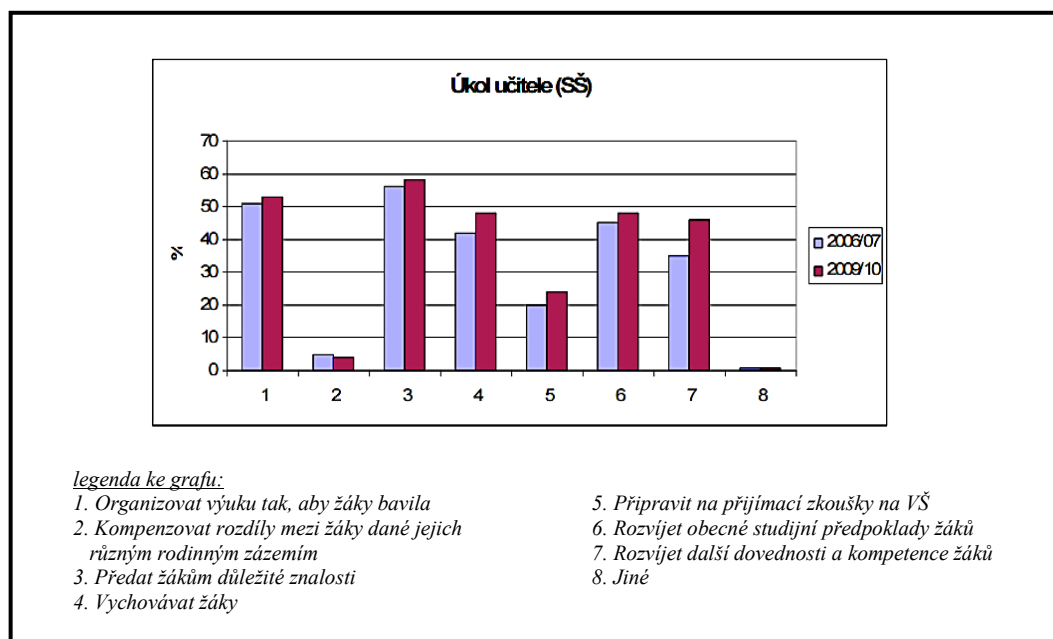
Ve studii *Vzdělávací cíle a realita výuky* z roku 2011 uvádějí autorky následující srovnání dat z let 2005 a 2010. Průzkumu se zúčastnili žáci základních a středních škol, učitelé a rodiče žáků. Ve školním roce 2005/06 se průzkumu zúčastnilo 195 základních a 136 středních škol, o pět let později 197 základních a 54 středních škol. Dotazníky v letech 2005 a 2006 vyplnilo téměř 52 000 žáků a studentů, téměř 7 000 učitelů a necelých 59 000 rodičů; v letech 2009 a 2010 to bylo mírně přes 28 000 žáků, 4 650 učitelů a téměř 42 000 rodičů. Autorky uvádějí, že průzkum je sice rozsáhlý, ovšem výběr škol nepokládají za reprezentativní a to z toho důvodu, že se do tohoto průzkumu hlásily jednotlivé školy samy, případně prostřednictvím jejich zřizovatele. K výzkumu byla použita data z projektu Mapa školy společnosti SCIO. Pro naše potřeby ze studie vybíráme čtyři následující grafy:



Obr. 5

Z grafu (Obr. 5) je patrné, že se chápání cílů vzdělávání ze strany učitelů na základních školách během inkriminovaných pěti let změnilo. Velice výrazně se zvětšil počet učitelů, kteří považují za důležité naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace a naučit je principům a pravidlům sebevzdělávání (sloupec č. 4). Zvýšil se také počet učitelů považujících za stále důležitější, aby žáci zvládali dovednost spolupracovat v kolektivu a aby byli schopni jednat a vycházet s lidmi (sloupec č. 8).

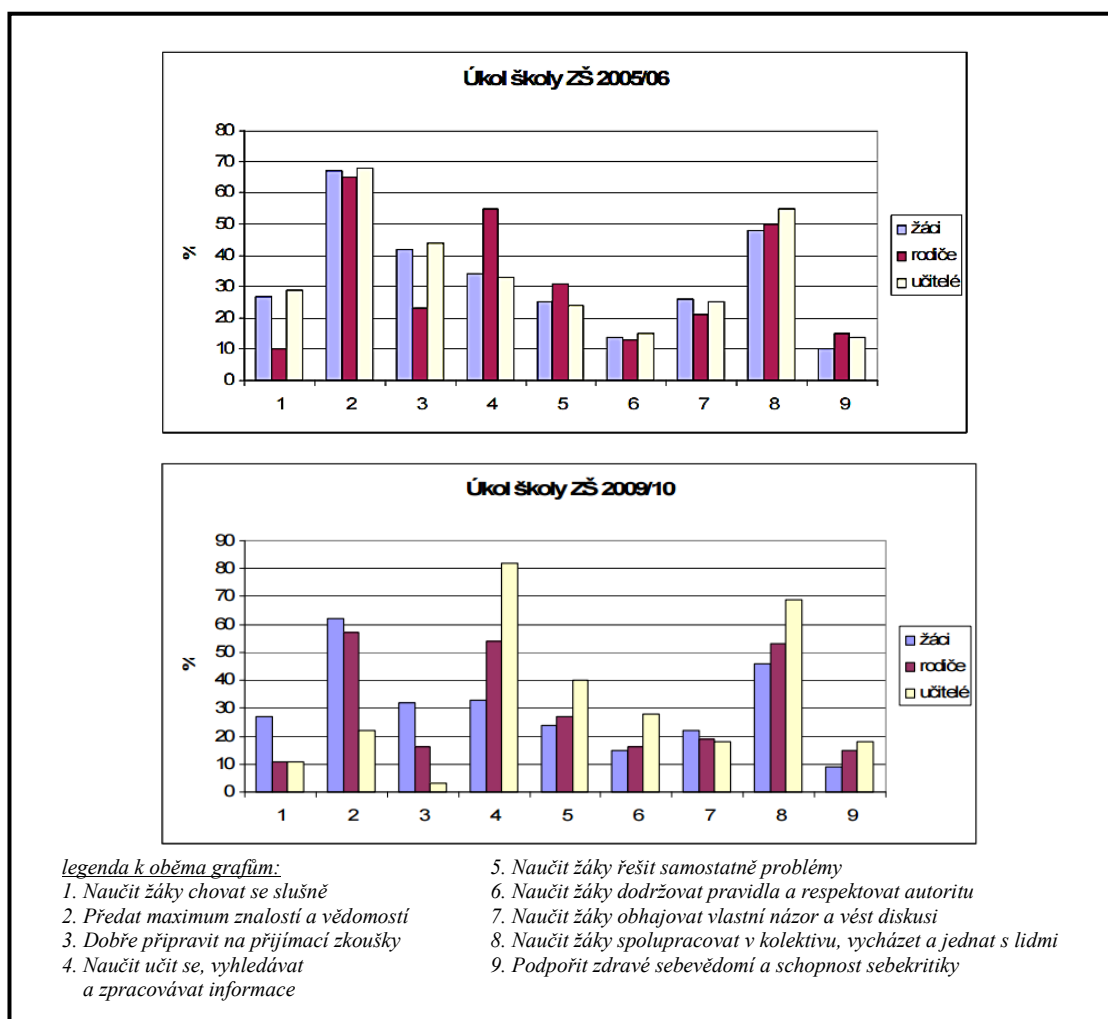
⁴¹ SMETÁNKOVÁ, Irena a ANNA ŠLÉGROVÁ. *Vzdělávací cíle a realita výuky* [online]. Praha: SCIO, 2011 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: 1url.cz/jtD3U



Obr. 6

Druhý graf (Obr. 6) ukazuje, že učitelé na střední škole stabilně považují za nejdůležitější cíl předávání důležitých znalostí žákům (sloupec č. 3). Výrazná je též jejich snaha organizovat výuku pro žáky přitažlivě (sloupec č. 1). Tristní je, že čeští učitelé stále ještě nepovažují za svůj úkol vyrovnávat rozdíly mezi žáky vzniklé jejich rozdílným socioekonomickým prostředím (sloupec č. 2). V tomto ohledu má přinést změny dlouhodobě připravovaný systém integrace a inkluze⁴² žáků s odlišnými potřebami.

⁴² Pod pojmem inkluze rozumíme proces, který má umožnit plnohodnotně absolvovat povinnou školní docházku všem dětem bez rozdílu. Více informací lze nalézt v textu *Akční plán pro inkluzivní vzdělávání na období 2016 – 2018*, který je dostupný online na stránkách MŠMT (konkrétně zde: 1url.cz/WtDZM), který byl vytvořen v rámci strategie vzdělávací politiky České Republiky do roku 2020.



Obr. 7

Na horním grafu (Obr. 7) je patrné, že v letech 2005 a 2006 žáci, učitelé i rodiče považovali stejnou měrou za nejdůležitější předávání maxima znalostí (sloupec č. 2). Výrazný rozdíl však nastává o pět let později, jak nám ukazuje graf dolní, kdy u téhož sloupce učitelé výrazně oslabili. Velmi citelně je znát nárůst ve sloupci č. 4 týkajícím se dovedností informace vyhledávat a zpracovávat. To je způsobeno velice rychlým rozvojem počítačových technologií a dostupností internetu. Zajímavé je, že v této položce žáci ve svých odpovědích za učiteli ztlačili. V letech 2009 a 2010 považuje minimum učitelů za důležité připravit žáky na přijímací zkoušky (sloupec č. 3).

Ze zmiňované studie vyplývá následující: „Podle našich zjištění chápe každá skupina účastníků vzdělávacího procesu důležitost jednotlivých cílů vzdělávání různě ve větší či menší míře, toto chápání se v rámci sledovaného období proměňovalo. Nejmenších posunů doznalo chápání cílů ze strany rodičů, nejvýraznější změny byly sledovány u učitelů ZŠ. Obecně těžiště úkolů školy je chápáno zejména v oblasti plnění cílů kognitivních, méně již v oblasti cílů afektivních (výchova, slušné chování, podpora sebevědomí apod.)“ (Smetánková, Šlégrová, 2011).

Očekávání společnosti vztahující se k roli učitele přicházejí z mnoha různých stran, čímž dochází často ke konfliktu rolí. To je způsobeno množstvím a odlišností skupin, k nimž učitel přichází do kontaktu a s nimiž spolupracuje. Jedná se v první řadě o samotné žáky a jejich rodiče, dále o nadřízené, kolegy, školní inspekci, laickou i odbornou veřejnost atd. Vyhovět požadavkům všech těchto skupin je nemožné.

Jaká ta očekávání tedy jsou? Na prvním místě bychom mohli uvést především důkladnou znalost vyučovaného oboru a k učitelské profesi bezpodmínečně nutné znalosti z psychologie, pedagogiky, didaktiky a sociologie. Pedagog nedostatečně kompetentní může způsobit až negativní vymezení se žáka vůči škole a vůči vzdělání jako hodnotě vůbec. Dále je u učitele předpokládána určitá kultura chování a vystupování na veřejnosti, dobré komunikativní schopnosti (především v interakci se žáky a jejich rodiči), emocionální zralost, širší kulturní rozhled a všeobecná vzdělanost. Z charakterových vlastností je od pedagoga očekávána trpělivost a pedagogický takt, tolerance, sebeovládání, důslednost, spravedlnost a schopnost empatie. Dobrý/úspěšný učitel by tedy měl být znalcem svého oboru, organizátorem a strůjcem vyučovacího procesu, během něj pomocníkem a hodnotitelem, navíc také určitým zprostředkovatelem vědění a všeobecné kultury. Jeho chování by mělo být v každém případě prosociální. Tato mnohost aspektů role učitele a jejich organické prolínání je důvodem, proč sebedokonalejší stroj či počítačový program nemůže nikdy zcela nahradit v roli pedagoga člověka.

David Fontana uvádí, že podle zjištění Ryanse je v USA „úspěšný učitel vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený“ (Fontana, 1997). Dále zmiňuje, že úspěšnější učitelé věnují více péče přípravě vyučovací hodiny, zajímají se o jednotlivé žáky a věnují se častěji činností mimo školu. Úspěšní pedagogové též působí optimisticky, přiměřeně sebevědomě a klidně, v rozhovoru dokáží naslouchat a pokládat věcné otázky.

V závěru této kapitoly uvedme tři nejčastější mýty⁴³ o učitelské profesi, s nimiž se lze u okolí setkat.

1) Učitel odvede kvalitní práci v libovolně početné třídě

Pedagogická práce je odlišná, pracuje-li učitel s jednotlivcem, s malou skupinou (cca 10-15 žáků) nebo s přeplněnou třídou. Se vzrůstajícím počtem žáků je nutné během vyučovací hodiny klást větší důraz na udržení kázně a pozornosti, efektivita výuky tak klesá. Jestliže se ve třídě vyskytují žáci s poruchami pozornosti, je činnost ještě mnohem složitější.

⁴³ Pod pojmem mýtus v tomto případě rozumíme všeobecné rozšířené tvrzení, které se nezakládá na pravdě.

2) Ideální učitel nemá během výuky ve třídě žádné problémy a vše zvládá

Myslet si, že během výuky kvalitního učitele nenastávají složité pedagogické situace, je nepravda. Žákovský kolektiv se vyvíjí a obměňuje, žáci pocházejí z různých, mnohdy diametrálně odlišných sociálních vrstev. Dostatečné diagnostické kompetence učitele tak mohou mnoha problémům předejít a vyskytnou-li se, včas je řešit.

3) Dokonalý učitel je objektivní a nestranný

Učitelova osobnost je tvořena mnoha proměnnými a nelze ji rozdělovat na osobnost soukromou a osobnost pracovní. I přes důkladnou profesní přípravu nelze od pedagoga očekávat vždy a za všech okolností absolutní nestrannost. Někteří žáci jsou i učitelům méně a někteří více sympatičtí.

3.4. Pohled současný

Současný pohled na pedagogickou práci má těžiště v co nejužší spolupráci edukátora a edukanta, tedy učitele a žáka. Tento vztah chápeme jako interakci mezi učitelem, který poskytuje možnost vzdělávání, a žákem, který tuto činnost aktivně vyhledává. Za mnohem přínosnější než přímé pedagogické působení je považováno působení nepřímé, které působením prožitku spojuje kognitivní vjemy s vjemy emočními, díky čemuž si vzdělávaný jedinec vytvoří vlastní zkušenost. Tyto postupy jsou vnímány jako mnohem účinnější než pouhé memorování nebo než ústní podávání informací. Současný pohled tedy v mnoha směrech navazuje na reformní pedagogiku z počátku 20. století.

Podle Průchy (2010) lze definovat typické rysy současného pojetí edukačního procesu následovně:

- Dítě je objektem i subjektem výchovy zároveň
- Cílem výchovy je autentický člověk s jasnými hodnotovými systémy
- Vedení k empatii, toleranci, k prosociálnímu jednání
- Všestranný rozvoj dítěte od jeho nejranějšího věku je považován za významný činitel v jeho dalším růstu
- Výchova k samostatnosti, k sebepoznání, k sebevýchově
- Problémy vznikající v okolí dítěte je vhodné je řešit a učit dítě, aby se s nimi vyrovnávalo, nikoliv je odstraňovat

V současnosti narůstá vědění a jeho struktura se mění, za poslední desetiletí raketově vzrostla přístupnost informací (tzv. „*informační boom*“), dnes dokonce hovoříme o informační přesycenosti. Je tady stále nutnější se v záplavě informací umět orientovat, rozpoznat relevantní a nezavádějící data, dokázat je vřadit do kontextu a především je dokázat využívat k řešení problému. Ve škole vzrůstá především potřeba diagnostických kompetencí učitele, především korigování patologického sociálního chování a eliminace působení dysfunkčních rodin. K tomuto napomáhají tzv. klíčové kompetence. Pojem kompetence vysvětluje Pedagogický slovník jako „*komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, které jsou složeny z dílčích či speciálních kompetencí. Jde o schopnosti, způsobilosti potřebné k úspěšnému vykonávání profese.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Klíčové kompetence jsou důležité pro každého člena společnosti a důležité i pro společnost jako celek. Práce Z. Běleckého *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* z roku 2007⁴⁴ uvádí: „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj. ... Jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně.“

Mezi klíčové kompetence pro základní vzdělávání patří následující:

1) Kompetence k učení

Žák:

- Řídí a organizuje a plánuje své učení, přičemž využívá vhodné metody
- Uvědomí si smysl učení a má k němu pozitivní vztah; je schopen kriticky posoudit své studijní výsledky a dokáže určit, jak své učení vylepšit
- Projevuje ochotu k dalšímu vzdělávání
- Dokáže vyhledat a třídit relevantní informace; efektivně jich během učení využívá
- Umí uvádět věci do souvislostí a propojovat do rozsáhlejších celků informace z různých oborů

2) Kompetence k řešení problémů

Žák:

- Rozpozná informace vhodné k řešení problému, přičemž dokáže identifikovat jejich odlišné a shodné znaky
- Neodradí jej případný neúspěch, dokáže na řešení problému pracovat vytrvale
- Správnost řešení umí prakticky ověřit, osvědčené postupy řešení pak dokáže použít při řešení problémů nových
- Přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách
- Uvědomuje si vlastní odpovědnost za výsledky svých rozhodnutí; tato dokáže obhájit

⁴⁴ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Dokument je online dostupný na stránkách MŠMT zde: 1url.cz/dtDf1

3) Kompetence komunikativní

Žák:

- Své názory a myšlenky prezentuje logicky, výstižně a kultivovaně a to písemnou i ústní formou
- Prokazuje porozumění různým komunikačním prostředkům (obrazy, grafy, záznamy, texty, zvuky, gesta apod.) a tvůrčím způsobem je využívá k vlastnímu rozvoji
- Dokáže se vhodným způsobem zapojit do diskuse, během níž vhodně argumentuje; druhým lidem dovede naslouchat
- Pro kvalitní komunikaci umí využívat současné komunikační a informační prostředky
- Komunikativní dovednosti

4) Kompetence sociální a personální

Žák:

- Dokáže si vytvářet a budovat sebedůvěru
- Chápe potřebu efektivní kooperace při práci ve skupině, je si vědom své role v týmu
- Během vyučovacího procesu s pedagogy účinně spolupracuje
- Svou ohleduplností přispívá k pozitivní pracovní atmosféře ve skupině
- V případě potřeby dokáže nabídnout pomoc, případně o ni požádat
- Dovede ocenit práci a zkušenosti druhých
- Dokáže čerpat poučení z jednání ostatních
- Přispívá k udržování kvalitních mezilidských vztahů

5) Kompetence občanské

Žák:

- Chápe základní principy společenských norem a zákonů, je si vědom svých práv, ale i povinností
- V krizových a život ohrožujících situacích se chová uvážlivě a zodpovědně
- Dokáže respektovat a ocenit naše tradice a kulturní hodnoty
- Respektuje názory ostatních lidí, projevuje vůči nim empatii
- Uvědomuje si povinnost postavit se proti psychickému i fyzickému násilí
- Chápe základní ekologické a environmentální souvislosti

6) Kompetence pracovní

Žák:

- Uvědomuje si nutnost dodržování vymezených pravidel a plnění povinností
- Dokáže se přizpůsobit novým či změněným pracovním podmínkám
- K výsledkům své práce přistupuje z hlediska kvality, funkčnosti a hospodárnosti
- Chápe základní principy, podstatu a rizika soukromého podnikání, rozvíjí své podnikatelské dovednosti
- Uvědomuje si hledisko ochrany zdraví a bezpečnosti práce, ochrany životního prostředí a ochrany společenských a kulturních hodnot

Výše uvedené kompetence, jimiž má disponovat absolvent základní školy, jsme zde uvedli jako příklad toho, jak je profese učitele složitou a komplexní záležitostí. Dokládají, že učitel má „*vyučovat tak, že vedle vědomostí bude výuka rozvíjet i složitější dovednosti a celoživotní postoje žáka.*“ (Bělecký, 2007). Kvalitní/dobrý/úspěšný učitel kromě dovedností a znalostí týkajících se jeho odbornosti tedy musí navíc sledovat aktuální dění pedagogické obce a reagovat na něj.

4. Závěr

Namísto závěru zde můžeme uvést doporučení učitelům z knihy Davida Fontany *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*⁴⁵. Tyto teze stručně a příhodně shrnují závěry, které vycházejí z předešlých kapitol, především z pohledu sociologického a psychologického. Jestliže má pedagog snahu být ve své profesi úspěšným, na dalším zdokonalování uvedených bodů může bez problémů stavět.

RADY PRO UČITELE:

- 1) **Zaujmout třídu:** Obecně platí, že třída, která je zaujata prací, je momentálně klidná a bezproblémová.
- 2) **Dokazovat, že máte žáky rádi:** Učitel by měl ukazovat třídě, že chce, aby „*děti byly úspěšné ne proto, že to dokazuje jeho vlastní zdatnost, nýbrž proto, že úspěch je důležitý především pro žáky.*“
- 3) **Být zábavný:** Tato schopnost především znamená, aby učitel byl schopen prokázat smysl pro humor. Jeho schopnost připojit se k všeobecnému smíchu prokazuje sebejistotu a vědomí si vlastní hodnoty; nikterak to nenarušuje učitelovu autoritu, nýbrž právě naopak. Smích ovšem nikdy nesmí sklouznout k posměchu. Schopnosti učitele být zábavný si žáci vysoce cení.
- 4) **Usměrňovat pozornost:** Pokyny směřované všeobecně mívají mnohem menší efekt než pokyny konkrétně směřované; z toho tedy plyne, že usměrňovat jednotlivé žáky je efektivnější než když hovoří učitel ke třídě jako k celku.
- 5) **Využívat pozitivní mluvy:** Je žádoucí klást důraz spíše na to, co učitel chce, aby žáci dělali, než na to, co dělat nemají (například „Nekřičte!“ je vhodné zaměnit za „Mluvte trochu tišeji!“ apod.)
- 6) **Být spravedlivý:** Žáci každého věku hodnotí spravedlnost jako jednu z nejvíce žádoucích vlastností učitele. Být spravedlivý znamená ze strany učitele především důslednost a dodržovat slovo. V případě potrestání je nutné, aby byl trest úměrný provinění a aby žák vždy viděl souvislost mezi vinou a trestem.
- 7) **Být ve střehu:** Učitel má vždy vědět, co se ve třídě děje; žáci by si toho měli být vědomi, aby jim bylo jasné, že učitel má situaci vždy pod kontrolou.

⁴⁵ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

- 8) **Být sebejistý:** Nejistě vystupující učitel třídy vlastně sděluje, že situaci nemá pevně v rukou; přirozeně, vstřícně a sebejistě vystupující pedagog budí důvěru a tím přirozeně zvyšuje ochotu třídy spolupracovat. Příhodná myšlenka D. Fontany zní: „*Učitel vždy dostane od třídy to, co od ní očekává.*“
- 9) **Být dochvilný:** Dochvilnost je pro žáky dobrým příkladem; stejně tak důležitá je dochvilnost při začátku hodiny jako při jejím ukončení. Nechovilnost učitele ospravedlňuje v očích žáků jejich vlastní nedochvilnost.
- 10) **Mít ve věcech pořádek:** Dobře připravená a zorganizovaná vyučovací hodina minimalizuje riziko narušení jejího průběhu žáky. Jestliže nastane nějaká nepředvídatelná situace (například nefunkční dataprojektor), měl by být učitel schopen okamžitě zareagovat a zaimprovizovat tak, aby nebylo nijak patrné narušení plynulého průběhu hodiny.
- 11) **Nepodléhat hněvu:** Učitel, který podlehně hněvu a přestane se ovládat, bývá pro žáky vítaným zpestřením. Klesne tak v jejich očích jeho autorita.
- 12) **Vyvarovat se pokořování žáků** Učitel by měl úzkostlivě dbát, aby svým jednáním nepokořoval, nezesměšňoval žáky, jejich práci, ani třídu jako celek.
- 13) **Vyvarovat se zbytečného vyhrožování:** Pohrůžky jsou poměrně nespolehlivým prostředkem v pedagogické činnosti. Jestliže je nutné jich použít, měly by být realistické a uskutečnitelné a také samozřejmě realizované.
- 14) **Vyvarovat se přílišné důvěrnosti:** Započne-li učitel vztah k žákům příliš důvěrně, bývá pozdější snaha o větší přísnost velice složitá; žáci pak mívají pocit, že byli podvedeni. Vhodnější je tedy nejprve formálně se sblížit a postupně se k žákům přibližovat více.
- 15) **Poskytovat příležitost pro odpovědnost** Mají-li žáci prostor a příležitost pro vlastní zodpovědnost, ubezpečuje je to o tom, že vyučování není pouze záležitostí učitele, ale také jejich.

Poznámka o autorovi:

Jako pedagog působí nepřetržitě od roku 1999 a to konkrétně na VOŠZ a SŠZ v Ústí nad Labem, kdy vyučuje odborné profilové předměty pro obory Asistent zubního technika a Diplomovaný zubní technik, a to konkrétně předměty Stomatologická protetika a Protetická technologie.

Během svého působení se setkal s mnoha typy učitelů. Všiml si, jak začínající učitelé svůj přístup ke studentům s nabývajícím zkušenostmi a jistotou mění a modifikují. Autor byl překvapen, že někteří letití učitelé byli v počátcích své kariéry oblíbení a úspěšní, ale nezdary v jejich osobním životě zdeformovaly vztah ke studentům a k učitelské profesi jako takové. A další věc, která autora na učitelích, jež poznal ve svém profesním, ale i soukromém životě, zaráží, je častá absence sebereflexe, zdravého pochybování o svém pedagogickém působení. Nechuť své učitelské zvyklosti i obsah učiva postupem času inovovat, tedy jistá rigidita v pedagogickém působení, je podle názoru autora také dosti patrná.

Vypracovávání této bakalářské práce autorovi mnohé osvětlilo.

5. Seznam použité literatury

Ancient Civilisations of the Old World. In: *Pinterest* [online]. 2009 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: 1url.cz/ptD23

Akční plán pro inkluzivní vzdělávání na období 2016 - 2018. In: *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2015 [cit. 2017-07-07]. Dostupné z: 1url.cz/gtDZr

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-6

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HONZÁK, Radkin. Syndrom vyhoření. In: *Psychologie.cz* [online]. Praha: Mindlab, 2012 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: 1url.cz/3tDCZ

CHLAD, Miloš. Sociologie výchovy. In: *Distanční vzdělávání UJAK* [online]. Praha: UJAK, 2012 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: 1url.cz/ytDVh

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://1url.cz/vtuzb>

KUBIŠOVÁ, Hana. *Motivace k učitelské profesi*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Vladimír Jůva.

LAPČÍKOVÁ, Marie. *Vliv základních uměleckých škol na rozvoj sociální inteligence jedince*. Zlín, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Miloslav Jůzl.

LAUDER, Silvie a Petr TŘEŠŇÁK. Prokleté charisma. *Respekt*. 2016, 27(48), str. 18-21. ISSN 0862-6545.

MALACH, Josef. *Školní pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002.

MALACH, Josef. Teorie metodiky výchovy. In: *Distanční vzdělávání UJAK* [online]. Praha: UJAK, 2012 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: 1url.cz/EtDVK

MIKOVÁ, Marcela. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Brno, 2006. Dostupné také z: <http://1url.cz/ytuKv>. Disertační práce. Masarykova Univerzita.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

POSPÍŠIL, Radek. Pedagog – požadavky, kompetence. In: *Úvod do pedagogiky* [online]. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2017-06-01]. Dostupné z: 1url.cz/4t4bq

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0328-6.

SMETÁNKOVÁ, Irena a Anna ŠLÉGROVÁ. *Vzdělávací cíle a realita výuky* [online]. Praha: SCIO, 2011 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: 1url.cz/jtD3U

Syndrom vyhoření. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2017-07-07]. Dostupné z: 1url.cz/PtDC6

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Dějiny pedagogiky: Studijní podpora*. Brno, 2009. Dostupné také z: 1url.cz/JtDfP

ŠTĚTOVSKÁ, Iva. *Vybrané psychologické souvislosti změn v profesi učitele a jeho přípravě*. Praha, 2008. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Ilona Gillernová.

ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Vybrané kapitoly z pedagogiky: informace, výchova, pedagogika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-669-7.

Temperament. In: *E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: 1url.cz/9t462

TUČEK, Milan. Prestiž povolání - červen 2012. In: *Česká škola* [online]. Praha: CVVM, 2013 [cit. 2017-05-06]. Dostupné z: 1url.cz/7tDD8

Tutor. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: 1url.cz/Tt4nx

Učitel. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: <http://1url.cz/otuzi>

VACÍNOVÁ, Tereza. Výchova a vzdělávání v antickém Římě. In: *Distanční vzdělávání UJAK* [online]. Praha: UJAK, 2012 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: 1url.cz/qtDVq

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WILSON, Lewis. *A Typology of Teaching for Use in Teacher Education*. The University of Melbourne, 1981. Dostupné také z: 1url.cz/ot4bO

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Praha, 2016, ročník 2004, číslo 563. Dostupné také z: 1url.cz/4t4bH