

**Západočeská univerzita v Plzni**

Fakulta filozofická

**Vliv pojetí pedagogického stylu učitele  
na vztah žáků ke studiu**

**Vendula Kopecká**

**Plzeň 2023**

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

Katedra filozofie

Studijní program Humanitní studia

Studijní obor Humanistika

**Bakalářská práce**

**Vliv pojetí pedagogického stylu učitele  
na vztah žáků ke studiu**

**Vendula Kopecká**

Vedoucí práce:

PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Katedra psychologie

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, 2023

.....

Vendula Kopecká

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Martině Komzákové, Ph.D. a dále Mgr. Karolíně Jirákové, Ph.D. a Mgr. et Mgr. Zdeňce Špiclové za podporu, cenné rady a pozitivní přístup, díky nimž byl možný vznik této bakalářské práce.

# Obsah

Úvod.....	7
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Dobrý učitel.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1 Budování kariéry učitele .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.2 Vývojové fáze budování kariéry učitele .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Nejdůležitější dovednosti učitele .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.1 Vztah učitel a žák – první dojmy a předsudky.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.2 Vztah učitel a žák – výuka.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2.3 Vztah učitel a žák – motivace.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2.4 Vztah učitel a žák – hodnocení.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Psychosociální klima školy .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání učitele.....</b>	<b>20</b>
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Metoda a postup analýzy dat.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Oblíbenost předmětu.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Dobrý učitel.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3.1 Dobrý učitel z pohledu učitele.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3.2 Dobrý učitel z pohledu studentů .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.3 Spravedlivý učitel.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 Motivace .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4.1 Motivace z pohledu učitelů.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4.2 Motivace z pohledu žáků .....</b>	<b>27</b>
<b>2.5 Hodnocení .....</b>	<b>28</b>
<b>2.5.1 Názor učitelů na známkování.....</b>	<b>28</b>
<b>2.5.2 Názor žáků na známkování.....</b>	<b>28</b>

2.5.3	Pochvala a kritika – názor učitelů .....	29
2.5.4	Pochvala a kritika – názor žáků .....	30
2.6	Aktivity nad rámec úvazku učitele .....	31
2.7	Psychosociální klima .....	31
2.8	Celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání učitele.....	32
3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	33
3.1	Oblíbenost předmětů.....	33
3.2	Dobrý učitel = spravedlivý učitel .....	34
3.3	Hodnocení .....	34
3.4	Výsledek zkoumání .....	35
	Závěr.....	36
	Seznam použité literatury.....	38
	Resumé .....	40
	Přílohy .....	41
	Příloha číslo 1 – dotazník pro učitele.....	41
	Příloha číslo 2 – dotazník pro studenty .....	43

## Úvod

Cílem této bakalářské práce je najít odpověď na výzkumnou otázku, zda angažovanost a entuziastický přístup učitele ke své práci může významně ovlivnit vztah žáka ke vzdělávání. Tato práce se skládá z teoretické a praktické části a shrnutí výsledků výzkumu. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. Pomocí analýzy a interpretace textu se v teoretické části zaměřím na povolání učitele a nejdůležitější dovednosti a vlastnosti, které by měl dobrý učitel mít. V teoretické části také věnuji pozornost vztahu učitelů a žáků a mnohým aspektům, které ho ovlivňují. V praktické části se na základě analýzy rozhovorů s učiteli i studenty střední školy pokusím ověřit svou hypotézu, že proaktivní a entuziastický přístup učitele ke vzdělání pozitivně ovlivňuje vztah studenta k učení. Následně porovnáám data z dotazníků zodpovězených jak žáky, tak učiteli. V poslední části vyvodím závěr, který z daných dat vyplývá.

Nejprve se v teoretické části této bakalářské práce věnuji otázce, jak se dobrý učitel pozná, jaké speciální odborné dovednosti a osobní dispozice musí mít. Dále charakterizuji jednotlivé vývojové fáze kariéry učitele podle Jiřího Mareše v knize *Pedagogická psychologie* a popisuji jejich specifika. Ve druhé kapitole se přímo zabývám nejdůležitějšími vlastnostmi učitelů, přičemž vycházím z publikace *Lektorské dovednosti* Olgy Medlíkové. Dále se zde zamýšlím nad tím, jak předsudky a první dojmy ovlivňují učitele, jak může nereflektovaná předpojatost způsobit řadu problémů a jak ovlivňuje smýšlení učitele o žákovi jeho studijní výkony. Dále také poukazuji na to, že i učební styl pedagoga může ovlivnit výsledky žáků. Pedagog by měl být schopný přizpůsobit své výukové metody nejen podle účelu vyučovací hodiny, ale také třídního klimatu. Jedním z nejdůležitějších prvků je správná motivace studentů k výuce, a tak vyzdvihuji její nejčastější faktory na středních školách. Ukazuji, jak je hodnocení důležité pro žáky i učitele. Cílem hodnocení není totiž třídit žáky na úspěšné či neúspěšné, ale pomocí chvály a konstruktivní kritiky je motivovat k lepším výkonům, nalezení vlastního postupu řešení problému a k vylepšení osobního stylu učení.

Ve třetí kapitole teoretické části zahrnuji psychosociální klima školy do jedné z podmínek pro pozitivní přístup a angažovanost učitele. Dobré pracovní prostředí ovlivňuje kladný přístup k práci, a tím i přístup učitele ke studentům. Na základě výzkumu, který provedl Jiří Mašek a Jan Lašek v devadesátých letech minulého století, má velký podíl na sociální klima

školy ředitel a vedení školy. V závěru teoretické části vyzdvihují důležitost sebevzdělávání učitele po celou dobu jeho kariéry, které učitelé dodá potřebnou sebedůvěru.

V praktické části popisují metodologii výzkumného šetření, tedy mnou zvolený kvalitativní výzkum. Významnou kapitolou je prezentace výsledků polostrukturovaných dotazníků vypracovaných učiteli a současně i středoškolskými studenty. Skladbu učitelů volím tak, abych měla vždy dva učitele ze čtyř nejdůležitějších fází profesního vývoje učitelské kariéry. S učiteli povedu rozhovor, při kterém budu schopna lépe motivovat respondenty k obsáhlejší a upřímnější odpovědi. Třicet pět studentů je vybráno ze stejné střední školy, záměrně vybírám studenty všech ročníků i odlišných oborů – ekonomika a podnikání, strojírenství a elektrotechnika. Žáci odpovídají na otázky písemně, popisují své zážitky ve škole a své pocity. Zde volím písemnou formu pro velký počet dotazovaných.

Praktická část je rozdělena do kapitol pro přehlednost analýzy výsledků z jednotlivých otázek. Studenti si volí svůj oblíbený předmět a popisují důvody svého výběru. Jak si představuje učitel dobrého učitele a jak dobrého učitele vnímají studenti, porovnávám ve třetí kapitole. Blíže specifikuji učitele spravedlivého, vzhledem k odpovědím nejen studentským. Dále se snažím přiblížit, co si jako motivaci k učení představují studenti a jak je učitelé na této škole motivují. Součástí vzdělávání studentů je hodnocení, do kterého patří nejen známkování, ale i pochvala a kritika. Jak studenti vnímají známkování, chválu a konstruktivní kritiku? Jsou si vědomi toho, kdy jim učitel kritikou chce napomoci k lepším výsledkům? Je chvála a kritika v rovnováze ze strany učitelů? Odpovědi na tyto otázky jsou komentovány v dalších kapitolách.

V závěru praktické části sumarizují poznatky z polostrukturovaných dotazníků získaných od všech respondentů, analyzují výsledky rozhovorů a snažím se ověřit svou hypotézu. Dotazníky a následná analýza dat z rozhovorů budou zpracovány na základě informací čerpaných z odborné literatury *Kvalitativní výzkum* od Jana Hendla a *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* od Martina Skutíla. Knihy *Psychologie v učitelské praxi* od Václava Holečka a *Moderní vyučování* od Geoffa Pettyho mi pomůžou uchopit aspekty vzoru spokojeného a nadšeného učitele a představu pozitivního prostředí pro jeho práci.



# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Dobrý učitel

Škola je společenská instituce, která je výtvorem tisíciletého vývoje lidské společnosti, v níž působení učitelů není jen výchovou občanů státu, kteří budou vybaveni potřebným souborem vědomostí, dovedností a návyků vhodných pro soužití ve společnosti, ale také bude směřovat k rozvoji mravního profilu a společensky přijatelného chování.<sup>1</sup> Richard Jedlička v knize *Poruchy socializace u dětí a dospívajících* popisuje, jak složité je shrnout, co vše má škola v popisu práce. Podle pravidla antropocentrického zájmu škola usiluje o nasycení života mladého člověka humánními a etickými hodnotami. Jedlička přirovnává školu k živému muzeu lidských ctností, které je třeba vštěpovat každé nastupující generaci. Zmiňuje, že dle zjevného kurikula představujícího předávané obsahy vzdělávání existují i nezjevné mechanismy, jejichž prostřednictvím jsou ve výchově předávány celé soustavy návyků a dovedností, aniž by si to žáci či učitelé uvědomovali.<sup>2</sup>

Otázku, jak se pozná dobrý učitel, si zajisté položil ne jeden učitel sám. Mohlo by se zdát, že dobrý učitel se pozná podle toho, kolik vědomostí, dovedností a návyků je schopen předat svým žákům, stejně tak jako dobrý žák se pozná podle toho, kolik vědomostí, dovedností a návyků je schopen od svého učitele načerpat. K jedné z nezákladnějších otázek úspěšnosti učitele patří schopnost motivování žáků. Je to obtížný úkol, se kterým se potýká téměř každý učitel. Vladimír Hrabal poukazuje ve své knize *Jaký jsem učitel* na to, že motivace žáků prolíná celou vyučovací hodinou a učitel ji ovlivňuje jak výběrem učiva, tak způsobem jeho předkládání, organizací vyučování, vlastní interakcí se žáky a v neposlední řadě jejich hodnocením.<sup>3</sup> Důležitou roli pro motivaci žáka k učení hraje fakt, zda je předmět pro žáka zajímavý. Přitažlivost předmětu je velmi ovlivněna nejen učitelovými individuálními charakteristikami, ale i pojetím předmětu v osnovách a daných učebnicích a vztah učitele k potřebám a dispozicím žáků. Odlišné podmínky pro motivovanost studentů budou mít učitelé vyučující odlišné předměty v rámci stejné školy, například matematiku a tělesnou výchovu, ale také učitelé působící na odlišných středních školách, přestože vyučují stejný předmět.

Důležité pro žáky bude i uvědomění, zda to, co se při předmětu naučí, dokáží využít v budoucím životě. Na střední škole si žáci už dovedou toto reálně představit. Základním

---

<sup>1</sup> JEDLIČKA, *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*, s. 43.

<sup>2</sup> JEDLIČKA, *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*, s. 46.

<sup>3</sup> HRABAL, *Jaký jsem učitel*, s.35.

projevem motivovanosti bude aktivita žáků při vyučování a jejich výsledky. Dobrý učitel by měl toto neustále kontrolovat.<sup>4</sup>

Helus ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí* ukazuje učitele – profesionála jako někoho, kdo napomáhá vývoji dítěte v různých úrovních zrání, učení a socializaci, citlivě vnímá individuální věkové zvláštnosti žáků a přistupuje k žákům s porozuměním pro senzitivní či krizové situace. Profesionalita podle něj má své zakotvení v pedagogickém uvažování nad tím, jak edukaci projektovat a řídit, aby ve spolupráci s žáky vedla úspěšně k vytyčeným cílům. Jako hlavní vyzdvihuje vědeckou fundovanost, komunikativnost, schopnost hledat a kriticky prověřovat alternativní přístupy a současně kvalifikovaný pohled na sebe sama.<sup>5</sup>

### 1.1.1 Budování kariéry učitele

Jednou z tezí je, že učitelem se člověk nerodí, učitelem se člověk stává. Samozřejmě existují osobnosti učitele, u kterých se všichni budou shodovat v názoru, že jsou rozenými učiteli, mistry svého oboru. Stejně tak je tomu i v jiných profesích.<sup>6</sup> Profesionální kompetence pedagogického pracovníka představuje soubor specializovaných odborných dovedností a osobnostních dispozic, kterými musí být daný člověk vybaven, aby správně vykonával svou profesi. Je nezbytná příslušná zdravotní způsobilost, občanská bezúhonnost, znalost českého jazyka, a především získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost.<sup>7</sup> Učitel nejprve absolvuje svou pregraduální přípravu na vysoké škole, pak nastoupí do praxe. Tam prochází určitým vývojem, buduje si svoji profesionální identitu, stává se skutečným učitelem.<sup>8</sup> Ve své kariéře každý učitel prochází určitými vývojovými fázemi. Jiří Mareš ve své knize *Pedagogická psychologie* rozděluje kariéru učitele do šesti vývojových fází.<sup>9</sup>

### 1.1.2 Vývojové fáze budování kariéry učitele

První fáze je počátek učitelské kariéry, nástup na školu. V této fázi učitel většinou projevuje nadšení a zkouší různé možnosti, které někdy narážejí na realitu každodenního procesu výuky. Druhá fáze je vnímána jako stabilizace. Učitel už získal nějaké zkušenosti, zvládá rutinní záležitosti, vytváří si svůj vlastní vyučovací styl. Podle Mareše se teprve v tomto období učitel stává učitelem. Utváří si svou profesionální identitu a stává se součástí celkové

---

<sup>4</sup> HRABAL, *Jaký jsem učitel*, s. 37.

<sup>5</sup> HELUS, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 217-219.

<sup>6</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 435.

<sup>7</sup> JEDLIČKA, KOŤA, SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 297.

<sup>8</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 435.

<sup>9</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 435.

identity. Pokud tuto fázi nezvládá, většinou profesi opouští. Třetí fáze je ve stylu experimentování a modifikování nových postupů. Učitel už má rozsáhlé zkušenosti a věří si. Klade si vyšší cíle a snaží se získat za svou práci uznání. Ve čtvrté fázi učitel bilancuje své dosavadní snahy po inovaci. Pokud je úspěšný, inovace se ustalují. Pokud se mu nedaří a jeho ambice se nenaplnují, rezignuje. Plní jasně dané povinnosti a víc se nesnaží. Jeho vyučování prostoupí rutina, může dobře naučit, ale není už nijak angažovaný. V této fázi hrozí syndrom vyhoření. V páté fázi dochází k vyrovnání a zklidnění. Pokud se učitel vyrovnal s tím, že nepatří mezi nejlepší, vzdal své ambice, začíná si budovat odstup od žáků i kolegů ve sboru. Většina učitelů se uzavírá do sebe a brání se jakékoliv změně. Někteří učitelé jsou ale i v této fázi otevření změnám, chtějí se seznamovat s novinkami a zkoušet je. V poslední šesté fázi začíná stahování se do ústraní a odchodu do důchodu. Část učitelů je vyčerpaná a už nechce pracovat, část by ráda pracovala, ale je z organizačních důvodů do důchodu poslána.<sup>10</sup>

Toto uspořádání je sice přehledné, ale nebere v potaz osobnost učitele a jeho sociální prostředí. Je velmi důležité, kde učitel pracuje, v jaké zemi, v jakých pracovních podmínkách, v jakém městě či obci, jaké má vedení a jaký je celý pedagogický sbor. Neméně důležitá bude i jeho osobní životní spokojenost.<sup>11</sup> Součástí učitelova vývoje je tedy také jeho identita, tj. jeho představa, kým je a za koho se pokládá. V průběhu života si učitel svou identitu konstruuje a stále rekonstruuje, učitel pracuje sám na sobě. Také si utváří svoji identitu překonáváním mezilidských konfliktů, vyjednáváním s kolegy, s rodiči žáků i se žáky samotnými. K tomu se přidává jeho profesní identita, schopnost sebehodnocení, profesní motivace a vnímání svých úkolů.<sup>12</sup>

## 1.2 Nejdůležitější dovednosti učitele

Olga Medlíková vyzdvihuje devět nejdůležitějších dovedností – čitelnost, kompetenci, zodpovědnost, věrohodnost, autenticitu, diskretnost, zájem, partnerství a stálý růst odborný i osobní. Čitelný lektor uvádí zdroje, z nichž čerpá, a chová se podle principů, které propaguje. Zodpovědný lektor používá zpětnou vazbu, přizpůsobuje téma dané skupině žáků. Věřohodný lektor dodržuje své sliby, uvádí reálné a doložitelné příklady, dotahuje věci do konce. Autentický lektor umí projevit emoce, chová se stejně, bezprostředně reaguje na podnět. Diskretní lektor nepředává informace o žácích dál, a pokud ano, jen s jejich souhlasem. Dále

---

<sup>10</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 436.

<sup>11</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 438.

<sup>12</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 441-442.

by lektor měl projevit zájem, ptát se, diskutovat, respektovat právo jedinců na odmítnutí odpovědi či aktivity, akceptovat jiný názor. Sám se dále vzdělává, využívá stáže či spolupracuje se svými kolegy.<sup>13</sup> K ceněným vlastnostem dobrých učitelů, kteří mají přirozenou autoritu, patří rovněž cit pro spravedlnost, jejich zaujatost pro obor, smysl pro humor i schopnost připustit vlastní omyl.<sup>14</sup>

### 1.2.1 Vztah učitel a žák – první dojmy a předsudky

První dojmy ovlivňují každého člověka. Proto je odborníky doporučováno obléknout si na pracovní pohovor nejlepší oblek a upravit se tak, abychom zapůsobili. Každý člověk vnímá jiné skutečnosti, obvykle však hrají roli faktory jako oblečení, účes, výraz tváře, gestikulace. Ani učitel není výjimkou a utváří si první dojmy o žákovi od první hodiny. Působí na něj většinou rukopis žáka, jeho dosavadní prospěch a pověst, která mu předchází. Stejně tak je tomu i u žáků, kteří hodnotí učitele nejprve podle toho, jak se obléká, co se o něm říká, jestli je přísný a jestli je schopný látku dobře vysvětlit.

S určitým očekáváním už všichni přistupujeme k jednotlivým předmětům. První dojmy uvíznou v paměti a jsou velmi odolné proti změně. „Jakmile si o jistém člověku učiníme určitou představu, posuzujeme na jejím základě jeho myšlenky, pocity, postoje, cíle a charakterové rysy.“<sup>15</sup> George Petty uvádí modelový příklad přistupování učitele ke dvěma žákům. Jitka je tichá, zdvořilá, dobře oblečená a hezká. Učitel si vytvoří představu, že tato dívka má zájem o studium, bude pilná a inteligentní. Druhý žák Petr je velký, neohrabaný, nedbale oblečený, mluví hodně nahlas a je hovorný, pochází z vesnice. Učitel si automaticky udělá obrázek, že tento chlapec není příliš bystrý, nebude jevit zájem o studium, při vyučování s ním budou problémy, jistě skončí jako zemědělský pracovník. Když se potom při vyučování oba žáci začnou usmívat, pro učitele to znamená u každého z nich něco jiného. Pokud se usmívá Jitka, hodina jí jistě baví. Pokud se usmívá Petr, vymýšlí nějakou lumpárnu.<sup>16</sup>

Předpojatost a stereotypy jsou podstatné, protože působí na to, jaké studijní výkony učitel od žáka očekává. Je prokázáno, že pokud se učitel domnívá, že žák je dobrý, žák se bude zlepšovat, pokud se ale naopak domnívá, že žák je špatný, žák se bude zhoršovat. Učitel se na pomalejší žáky méně usmívá, není k nim tolik přátelský, požaduje od nich méně práce a tím je nijak nemotivuje. Dobrý učitel musí dávat pozor, aby nedal svá nízká očekávání slabším

---

<sup>13</sup> MEDLÍKOVÁ, *Lektorské dovednosti*, s. 29.

<sup>14</sup> JEDLIČKA, KOŤA, SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 299.

<sup>15</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 87.

<sup>16</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 87.

žákům najevo. Učitel by se měl stále usmívat na všechny žáky stejně, rozdělovat čas mezi všechny žáky stejně a chválit všechny stejně. Někdy může být pro učitele těžké chválit některé žáky, ale jeho profesionální povinností je pomoci každému žákovi, jak nejlépe umí. Všichni žáci si zaslouží stejný pocit důstojnosti, smysluplnosti a úcty. Pak budou schopni ze sebe vydat to nejlepší.<sup>17</sup> Experimentálně to doložili R. Rosenthal a L. Jacobsonová promyšlenou manipulací s očekáváním učitelů. Badatelé přesvědčivým způsobem navodili u učitelů příznivé očekávání u vybraných žáků. Změněné očekávání pak vedlo ke změněnému chování učitelů k daným žákům, a ti se po čase zlepšili.<sup>18</sup> Dospívající nesnáší, když jim někdo dává nálepku minulosti. Dokážou rychle zapomenout, jací byli, což jim umožňuje nedávat si vinu za věci minulé a pohnout se dál.<sup>19</sup> „Dospívání je silně evolutivní období, v němž se dospívající velmi rychle mění a také rychle zapomíná na to, čím byl.“<sup>20</sup> Učitel ale dlouho zachovává vzpomínku na hrubé či nevhodné chování žáka, nebo naopak výborné studijní výsledky jeho sourozence a porovnává je. Tak se snadno žák může ocitnout ve stínu své talentované sestry nebo trpět za špatné chování svého bratra.

V pedagogické komunikaci může nereflektovaná předpojatost způsobit řadu vážných problémů. Učitel by se měl pokusit o zdržení se rychlé tvorby uzavřeného obecného dojmu o druhém, rozvíjet svou schopnost nezaujatého poznávání a naučit se obezřetně zacházet s navzájem nesouhlasnými informacemi o žácích, rodičích i všech ostatních.<sup>21</sup>

### 1.2.2 Vztah učitel a žák – výuka

„Jako učitelé můžeme zanechat navždy stopu na lidských životech.“<sup>22</sup> Kvalitní výukou žák získá kvalifikaci, může pokračovat dál ve vzdělání a získat ještě vyšší kvalifikaci. Role učitele je zde neoddiskutovatelná. Učitel ovlivňuje žakovu kariéru a vlastně i celý jeho život. Díky vlivu učitele se žák může stát produktivnějším a úspěšnějším členem společnosti. Na výsledky žáků, podle mnoha průzkumů,<sup>23</sup> mají největší vliv jejich učitelé. Výzkumníci zde

---

<sup>17</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 89.

<sup>18</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 491.

<sup>19</sup> GOODETOVÁ, *Umění jednat s dospívajícími*, s. 48-49.

<sup>20</sup> GOODETOVÁ, *Umění jednat s dospívajícími*, s. 49.

<sup>21</sup> JEDLIČKA, KOŤA, SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 107.

<sup>22</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 484.

<sup>23</sup> V publikaci *Raising Achievement* (2000) se Paul Martinez věnuje britskému školství, kde na některých školách stanoví učitelé individuálně laťku pro každého žáka. Mají pro své žáky různé mimoškolní programy, kurzy a nabízí svým studentům možnosti získání různých kvalifikací na základě individuálního přístupu. Díky této flexibilitě, se tyto školy mohou prokázat průměrnou úspěšností u závěrečných zkoušek více než 90%, chapter 3, Student motivation.

hovoří o tzv. efektu blízkosti – čím blíže je učitel žákovi, tím větší je jeho vliv na jeho výsledky. Učitel by tedy měl ustoupit od utkvělé představy, nebo své zaujatosti, že žák nemůže něco zvládnout, ale najít cestu nebo způsob, jak vyzdvihnout jiné schopnosti žáka a tím ho motivovat k postupu.<sup>24</sup> Izraelský pedagog Reuven Feurstein tvrdí, že inteligenci lze vyučovat. V jeho dvouletých speciálních kurzech dokázal speciální výukou děti s nízkým IQ mezi 70 a 80 posunout na IQ 100 a učinil z nich naprosto samostatné občany. Feurstein není jediný, kdo je přesvědčen, že schopnost, talent, vlohy a odbornost jsou dary naučené, nikoli vrozené.<sup>25</sup> Učitel je tedy schopen pomocí kvalitní výuky své žáky obdarovat těmito schopnostmi.

Každý učitel používá své určité osobité vyučovací postupy, které lze nahlížet ze čtyř hledisek. Každý člověk, tedy i učitel, má svůj styl učení, který používá, když se sám učí něčemu novému. Učitelův styl se prolíná do jeho vyučovacích postupů. Žáci, kteří mají podobný styl učení jako on, to u něj mají lepší než žáci, kteří používají styl odlišný. Každý učitel má svůj osobitý styl myšlení. Týká se jeho přemýšlení o světě, preferování určitých postupů a rozhodování se. Třetím hlediskem je jeho přístup k vyučování. Jedná se o to, jak řeší vzniklé konkrétní situace v konkrétní hodině, např. zda používá autokratický přístup, nebo v jiné situaci demokratický přístup. Posledním čtvrtým hlediskem je učitelův svébytný vyučovací styl, který používá při své výuce a je pro něj typický. Většinou k němu učitel dospěje na základě vlastních zkušeností s řízením výuky. Hranice mezi pojmy učitelovy přístupy k učení a vyučovací styly učitele není zřetelná.<sup>26</sup>

Dobry učitel musí znát vyučovací metody včetně jejich silných a slabých stránek, umí je účelně využít v praxi. Podle účelu hodiny, nálady ve třídě by se pak měl rozhodnout pro vhodnou činnost. Obecně platí, že žáci jsou rádi aktivní, rádi spolu hovoří, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí a činní. Čím aktivnější a zainteresovanější jsou při výuce, tím víc je to baví a tím více si z hodiny odnesou.<sup>27</sup>

### **1.2.3 Vztah učitel a žák – motivace**

Motivací rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání. Motivace aktivuje lidské jednání, dodává mu energii, navozuje u jedince určitá očekávání, zaměřuje jednání určitým směrem, k určitému cíli, udržuje jednání v chodu, dodává energii,

---

<sup>24</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 484.

<sup>25</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 485-6.

<sup>26</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 466-467.

<sup>27</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 144.

aby mohlo jednání dál probíhat. V neposlední řadě také navozuje prožívání úspěchů i neúspěchů, spouští jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání jiných lidí.<sup>28</sup> Motivace mívá různou intenzitu, proměňuje se v čase a dá se ovlivňovat, měnit, a to jak úsilím jednotlivce samotného, tak snahou lidí kolem něj – právě učitelů.<sup>29</sup>

Motivování žáků je jednou ze základních otázek úspěšnosti učitele, ale zároveň je jedním z nejobtížnějších úkolů. Motivace se prolíná celou vyučovací hodinou, učitel ji může ovlivnit výběrem učiva, svým stylem vyučování a v neposlední míře hodnocením žáků.<sup>30</sup> Nicméně oblíbenost předmětu a úroveň motivovanosti žáků je ovlivněna i dalšími činiteli, nejen učitelovými individuálními charakteristikami. Je evidentní, že matematika a tělesná výchova budou mít odlišné podmínky pro rozvoj motivace, dále pak závisí na osobnosti a školní zdatnosti žáka, na jeho rozvoji potřeb i schopností.<sup>31</sup>

Motivační faktory mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé, pro dospívající bývají silnější krátkodobé faktory. Geoff Petty vyzdvihuje tyto faktory jako nejčastější: „Naučené se mi hodí“ je uvědomění žáků, že anglický jazyk se jim bude hodit na dovolené, že si budou se získanými odbornými dovednostmi schopni opravit auto nebo vypěstovat zeleninu. V tomto případě je nutné vytvářet souvislosti se zájmy svých žáků. Dlouhodobým motivačním faktorem bývá uvědomění si smyslu snažení. Převážně až na střední škole si žák dokáže představit, že získání kvalifikace mu umožní snadnější získání pracovního místa, či možnost studovat dále. Jako cukr a bič můžeme označit faktory „dobré výsledky přinášejí úspěch“ a „když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné a bezprostřední důsledky“. První motivační faktor žákům zvyšuje sebevědomí a je nejsilnější hnací silou celého procesu učení. U druhého faktoru motivačním pohonem bude pravděpodobně strach nebo pocit úzkosti, který student nechce zažívat. Dalším neméně důležitým faktorem může být „snaha kvůli někomu jinému“. Žáci chtějí být uznáváni svými spolužáky, většinou však chtějí potěšit své rodiče nebo učitele. Učení může uspokojovat přirozenou zvědavost, i v případě, že žáky předmět úplně nezajímá, může najít zalíbení v činnostech připravených učitelem. Faktor „probuzení zájmu“ je tedy silně postaven na pedagogově zapálení, tvořivosti, vnímavosti a aktivní činnosti při výuce.<sup>32</sup> I Hellus se domnívá, že pro motivaci k učení je důležitá reflexe jeho významu pro realizaci ve společenském i praktickém životě. Žák na střední škole si klade otázky, čemu se učí a jak to

---

<sup>28</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 252.

<sup>29</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 252.

<sup>30</sup> HRABAL, *Jaký jsem učitel*, s. 35.

<sup>31</sup> HRABAL, *Jaký jsem učitel*, s. 37.

<sup>32</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 54-60.

souvisí s jeho přípravou na samostatný život, ke studiu na vysoké škole a kariéru. Bývá tedy často kritický k učiteli i ke škole, pokud mu není možno do těchto souvislostí proniknout.<sup>33</sup>

„Motivace není žádná fixovaná žákovská vlastnost – není ničím jiným než reakcí na předchozí zkušenost s učením. Změňme tuto zkušenost, a změní se i motivace.“<sup>34</sup> Nikdo se neučí pro nic za nic. Dobrý učitel musí žáky přesvědčit o tom, že jejich úsilí má jasný cíl, žáci musí prožívat úspěch a dostávat odměny. Vyučování by mělo být zábavné, ale současně i náročné. Učitel by měl zajistit, aby každý žák byl schopný dosáhnout úspěchu. Dobrý učitel klade důraz na rozvíjení dovedností, na kvalitní výsledky a na to, aby žákům jejich vlastní úspěchy otvíraly cestu vpřed. Současně je třeba naučit žáky správně interpretovat své neúspěchy a nepřeceňovat své úspěchy. Žák by si měl vytvořit svá vlastní kritéria pro splnění úkolů, být nezávislý na výkonu svého spolužáka, neporovnávat se svými vrstevníky a naučit se porovnávat své vlastní výkony v čase. K tomu všemu mu musí být učitel oporou.

#### **1.2.4 Vztah učitel a žák – hodnocení**

„Hodnocení má sloužit jako informace, tj. jako podklad pro rozhodování o hodnocené činnosti. Hodnocení umožňuje rozhodnout se o způsobech, jak činnost zlepšovat a jak napravit její případné chyby při dosahování stanoveného cíle. Hodnocení žáků není v tomto směru výjimkou. Jak učitel, tak především žákům má přinášet informace o kvalitě vzdělávacích činností a jejich přínosů pro žákovské učení.“<sup>35</sup>

Žáci i rodiče, nadřízení i veřejnost bedlivě sledují jednání a rozhodnutí učitele. Vyžaduje se, aby učitel byl spravedlivý, objektivní, jelikož jeho hodnocení ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Hodnocení umožňuje učiteli poskytnout informaci, jak úspěšný byl jeho výklad, a pomoci mu lépe plánovat další cíle, prostředky i obsah vyučování. Žákům hodnocení přináší informaci o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro jejich motivaci k učení i sebepojetí.<sup>36</sup> Hellus hovoří o hodnocení jako o mobilizaci hodnoceného jedince k hledání konstruktivního vztahu k úkolům, k jeho vlastní výchově a vzdělávání, k práci na sobě, k tvůrčí činnosti a orientaci v tématech, jež studuje.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> HELLUS, *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*, s. 46.

<sup>34</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 487.

<sup>35</sup> SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 261.

<sup>36</sup> DVOŘÁKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*, s. 249.

<sup>37</sup> HELLUS, *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*, s. 141 – 142.



Jiný názor na hodnocení žáků na školách má Iris Johanssonová v rozhovorech s Thomasem Pedrolí. Poukazuje na to, že je nesmysl hodnotit mladé lidi, dokud jsou ještě ve vývoji. Jejich dovednosti záleží na individuálním vývoji, a tak je rozvoj těchto dovedností u každého odlišný. Hodnocení pak často pro děti působí jako blokáda. Tvrdí, že jak se děti snaží vyrovnat nejvyššímu školnímu ideálu, ztrácí důvěru k sobě samým. Přestávají se učit ze zvědavosti, ale učí se kvůli známám ve škole.<sup>38</sup> Opodstatněné snahy o zrušení klasifikace v sobě skrývají určité nebezpečí. Znamka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování. Zrušení klasifikace by bylo velkým překročením tradice našeho školství a donutilo by učitele, ale i rodiče myslet jinak. Místo otázky „Jakou jsi dnes dostal známku?“ by se mohli ptát „Co ses dnes nového naučil?“ Tato změna vyžaduje i zvýšení vzájemné spolupráce učitelů a žáků, mohla by se stát impulzem ke změně tradičního pedagogického myšlení. Může vést ke smysluplnému vyučování, ve kterém se žák neučí pro známky, ale pro rozvoj poznání, z vlastního přesvědčení.<sup>39</sup>

Dvořáková klade otázku, zda je spravedlnost vyjádřená pouhou klasifikací vůbec možná. Je možné vůbec hodnotit úsilí dvou odlišných žáků, srovnávat výsledky jednotlivých tříd? Podle Dvořákové je jediným spravedlivým srovnáváním srovnávání sama se sebou. Jakého pokroku jsem dosáhl? Pracuji v souladu se svými schopnostmi?<sup>40</sup> Zkoušení a známkování je však jen jednou z forem vyjádření hodnocení, a přestože někde byla povýšena na primární cíl, není tomu všude tak. Slovní hodnocení dokáže ocenit výsledky jednotlivce ve vztahu k jeho schopnostem, vztahuje se k individuálnímu vývoji žáka a doporučuje mu způsoby, jak překonat nějaké obtíže. Za nejvyšší formu hodnocení považuje Dvořáková sebehodnocení. To však vyžaduje schopnost sebezpozorování, znalost norem a kritérií hodnocení, schopnost analyzovat učitelovo hodnocení. To by mělo vést k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za své učení, ke schopnosti samostatného rozhodování.<sup>41</sup>

Dobrý učitel může k hodnocení používat jak klasifikaci určenou školním řádem, tak i slovní hodnocení, nebo nechat žáky hodnotit své vlastní úspěchy či neúspěchy. Autonomní hodnocení se týká buď výkonů samotného žáka – sebehodnocení, nebo směřuje k hodnocení druhých, v návaznosti na sebehodnocení – tzv. vrstevnické hodnocení. Žáci posuzují výkony svých spolužáků u činnosti, kterou hodnotí nejprve u sebe.<sup>42</sup> Toto hodnocení pomáhá žákům

---

<sup>38</sup> JOHANSSONOVÁ, *Intuitivní pedagogika*, s. 63-65.

<sup>39</sup> DVOŘÁKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*, s. 253-254.

<sup>40</sup> DVOŘÁKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*, s. 252.

<sup>41</sup> DVOŘÁKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*, s. 53.

<sup>42</sup> SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 265.

lépe pochopit jejich chyby a naučit se navrhovat nápravu těchto chyb. Je to opakem heteronomního hodnocení, kde hodnotí jen učitel, žák je tomuto hodnocení pouze vystaven, a sám ho aktivně nemůže ovládat.<sup>43</sup>

Cílem hodnocení není třídit žáky na dobré, průměrné a slabé. Pomocí pochvaly žáky můžeme lépe motivovat k lepším výkonům, podpořit jejich úsilí a snahu, konstruktivní kritikou jim naopak ukázat, kde dělají chyby a pomoci jim najít cestu k lepšímu řešení. Petty je přesvědčen, že učitelé musí hodnotit práci žáků dvakrát – jednou z hlediska svého předmětu, jednou z hlediska klíčových dovedností. Existují tři klíčové dovednosti, a to komunikace, používání čísel a informační technologie. Širší klíčové dovednosti pak jsou spolupráce s jinými lidmi, zdokonalování vlastního učení a řešení problémů. Tyto dovednosti byly definovány koncem 20. století, ale stále nepanuje shoda, jak je žáky učit.<sup>44</sup> Slavík vidí ve formativním hodnocení cestu k žákovské hodnotící autonomii. Zatímco sumativní hodnocení je údaj, který shrnuje výsledky učení ve všech celcích, formativní provází učení a ovlivňuje je zpravidla po malých krocích. Přivádí žáka k porozumění činnosti, jež je podstatná pro řešení daného úkolu. Dále umožňuje žákům, spolužákům, ale i učiteli se lépe rozhodovat o dalším postupu učení nebo vyučování, přičemž se žákovský výkon na základě tohoto rozhodnutí zlepšuje.<sup>45</sup>

Helus připomíná, že hodnocení se snadno může stát činitelem traumatizace žáka, pokud se mu opakovaně ukazuje, že je slabší než ostatní. Hromadění špatné klasifikace pak u žáka vyvolává pocit bezmocnosti, strachu a úzkosti a může vést až ke stavům rezignace a apatie. Aby k ničemu takovému nedocházelo, učitel by měl omezit porovnávání žáků mezi sebou a měl by spíše porovnávat pokroky a úspěchy jednotlivého žáka. Měl by zdůrazňovat, jak se žák k vytyčenému cíli blíží, čímž narůstá jeho motivační hodnota. Helus stejně jako Slavík poukazuje na to, že využívání formativního hodnocení ve větší míře než finálního napomáhá žákům si připravit lépe další postup k učení.<sup>46</sup>

### 1.3 Psychosociální klima školy

Psychosociální klima školy lze definovat podle Mareše jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí

---

<sup>43</sup> SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 264.

<sup>44</sup> PETTY, *Moderní vyučování*, s. 510.

<sup>45</sup> SLAVÍK, *Pedagogická psychologie pro učitele*, s. 276-277.

<sup>46</sup> HELUS, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 196-197.

všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost.“<sup>47</sup> Pokud je ve třídě psychosociální klima pozitivní, vztahy mezi žáky jsou dobré. Jednotliví žáci pocítují podporu své třídy, svých spolužáků, což pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učební výkon i osobnostní rozvoj. Vede k důvěře mezi členy skupiny i k vedoucímu.<sup>48</sup> Stejně jako klima třídy působí na žáky a učitele, tak klima školy působí na učitele, žáky, rodiče i vedení školy. To, jak se cítíme ve svém pracovním prostředí, dokáže ovlivnit náš přístup k práci, naše chování, a tím i naši práci. Pokud se učitel nebude cítit ve svém pracovním klimatu spokojeně, ovlivní to nejen učitele samotného, ale i jeho žáky.

Učitelé v průzkumu B. Rosenholtze v roce 1985 popsali podmínky, které jim nejvíce přináší uspokojení z práce. Chtějí se podílet na formulaci cílů a na rozhodování, zachází se s nimi jako s odborníky, ve škole panuje slušné chování, jejich čas na vyučování je chráněný, jejich úsilí je oceněno nadřízenými, mají příležitost k profesionálnímu růstu a pracují v důstojném prostředí.<sup>49</sup> Výzkum, který provedl J. Mareš a J. Lašek v devadesátých letech minulého století, jasně prokázal, že na sociální klima učitelského sboru má největší vliv ředitel. Dobrý ředitel se zajímá o to, jak se učitelé cítí a jak jej jeho podřízení vnímají.<sup>50</sup> Holeček ve své knize *Psychologie v učitelské praxi* několikrát předkládá toto tvrzení: „V mnoha sborovnách by se vylepšila atmosféra, kdyby ředitelé škol své podřízené více chválili.“<sup>51</sup>

Stejně jako ve firmě, i ve školském prostředí je zapotřebí nastavení firemní kultury a zdravé atmosféry. Špatné ohodnocení učitelů může vést k demotivaci učitele samotného, je nutné vytvořit zdravé konkurenční prostředí, které bude aktivní stejně jako v jiných firmách.<sup>52</sup> Vedení školy musí vyjadřovat svým pedagogům podporu a důvěru, vytvářet vhodné zázemí a nebyť jen kontrolorem provozu. Zdrojem stresu a nespokojenosti učitelů také často bývá špatná komunikace v učitelském sboru. Vzájemná pomoc a podpora kolegů, diskutování o výchovných či vyučovacích problémech, shoda ve vzdělávacích cílech, to vše napomáhá k tvorbě zdravého klimatu ve škole, které přispívá k pohodě a dobré práci učitele.<sup>53</sup>

Studenti vnímají školní klima intenzivně. Pokud vnímají podporu, spolupráci a přátelskou atmosféru, nebojí se zeptat, pokud něčemu nerozumí, nezaměřují se na výkony, nesoutěží mezi

---

<sup>47</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, s. 624.

<sup>48</sup> HELUS, *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 359-360.

<sup>49</sup> HOLEČEK, *Psychologie v učitelské praxi*, s. 127.

<sup>50</sup> HOLEČEK, *Psychologie v učitelské praxi*, s. 126.

<sup>51</sup> HOLEČEK, *Psychologie v učitelské praxi*, s. 127.

<sup>52</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, s. 36.

<sup>53</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, s. 36.

sebou, což má v důsledku významný vliv na jejich školní výsledky. Nejobecnější pojetí klimatu zdůrazňuje dimenzi orientace na výkony a vztahovou dimenzi. Mezi oběma existuje silná spojitost, nicméně výkonová dimenze souvisí se školní úspěšností studentů a jejich prospěchem. Vztahová se pojí s jejich prožíváním ve škole i vztahy ke škole. Příznivější klima nalezneme pravděpodobně tam, kde se učitelé snaží minimalizovat pocit soutěživosti a posílit pocit sounáležitosti se školou.<sup>54</sup>

## 1.4 Celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání učitele

Celoživotní vzdělávání je důležité v jakékoliv profesi pro rozvoj naší společnosti, ale i každého z nás. Hlavním důvodem je pro řadu profesí především zvýšení vlastní ceny na trhu práce. U učitelů je však nejčastějším důvodem potřeba zlepšovat se ve svém vlastním oboru, najít řešení k nově vzniklým situacím ve škole, zvýšit svůj pocit sebejistoty, obohatit svou výuku o nové přístupy a metody, aby vzdělávání žáky, ale i učitele samotného, stále bavilo.<sup>55</sup>

Na kvalitu budoucích učitelů jsou kladeny vyšší a vyšší požadavky. Učitel musí zvládnout učivo, nabýt didaktické schopnosti, metodické obratnosti a znalosti ve věcech, které bude vyučovat, musí být seznámen se souborem kompetencí, jež by měl se žáky rozvíjet, měl by jednat se žáky individuálně, být především dobrým psychologem, stále pracovat sám na sobě, umět vyhledávat a ověřovat nové postupy a argumenty, sledovat stále vývoj svého oboru. To, co vyžaduje od svých studentů, by měl být schopen udělat sám. Měl by být žákům dobrým příkladem, být osobností.<sup>56</sup> Pokud chce učitel svou profesi provádět zodpovědně, je nutné, aby ve svém vzdělávání pokračoval po celou dobu své kariéry.

---

<sup>54</sup> KREJČOVÁ, *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*, s. 103 – 105.

<sup>55</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, s. 158 -159.

<sup>56</sup> KOŤA, *Pedagogika pro učitele*, s. 15 – 16.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem výzkumu mé bakalářské práce bylo zjistit, zda entuziasmus učitele, jeho styl a jeho pozitivní přístup k žákům může ovlivnit vztah žáků ke studiu. K tomuto účelu jsem zvolila kvalitativní výzkum pro jeho hloubku a pružnost. Volbou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků jsem umožnila respondentům pečlivě vybranými sadami otázek vyjádřit své pocity a názory.

### 2.1 Metoda a postup analýzy dat

V první části jsem si nejprve pro polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami vybrala osm učitelů střední školy, které jsem rozdělila do čtyř kategorií podle Marešových vývojových fází učitele. První skupina, označená jako A, jsou učitelé na začátku své kariéry, tedy s maximální tříletou dobou praxe. Jedná se o učitelku matematiky a učitele předmětů elektronika, automatizační technika a cvičení, silnoproudá zařízení. Skupinu B tvoří dva učitelé pracující ve školství po dobu 10-13 let, kdy se podle Mareše učitel teprve stává učitelem. V této kategorii jsem vedla rozhovor s učitelkou technologie a technického kreslení, a s učitelem elektroniky, automatizační techniky a cvičení a předmětu silnoproudá zařízení. Dalšími dvěma učitelkami, které jsem si vybrala pro rozhovor, byly učitelka matematiky a chemie a učitelka matematiky, fyziky, technologie a technické dokumentace, učící 20-25 let, pro mou práci označené jako skupina C. Podle Mareše je tato skupina nejvíce ohrožená syndromem vyhoření. Poslední skupinu D zastupují dva učitelé před důchodem, učitelka českého jazyka a učitel anglického jazyka a dějepisu. Některé rozhovory jsem si nahrávala na diktafon, jiné zapisovala okamžitě.

V druhé části svého výzkumu jsem dala přednost z části narativnímu dotazníku. Třicet pět žáků stejné střední školy vyplnilo písemně polostrukturovaný dotazník, v němž zodpověděli otázky týkající se mého výzkumu. Záměrně jsem volila žáky odlišných oborů a různých ročníků. Na dotazníky odpovídalo jedenáct žáků z prvního ročníku, devět žáků z druhého ročníku, devět žáků z třetího ročníku a šest žáků ze čtvrtého. Žáci druhého ročníku studují na této škole obor ekonomika a podnikání, žáci z ostatních ročníků studují obory strojírenství nebo elektrotechnika. Na vyplnění dotazníku měli žáci neomezené množství času, během jeho vyplňování jsem byla k dispozici pro dotazy a případné objasnění otázek nebo situací, které chtěli popsat. Sběr dat probíhal od ledna do konce dubna roku 2023. Nakonec

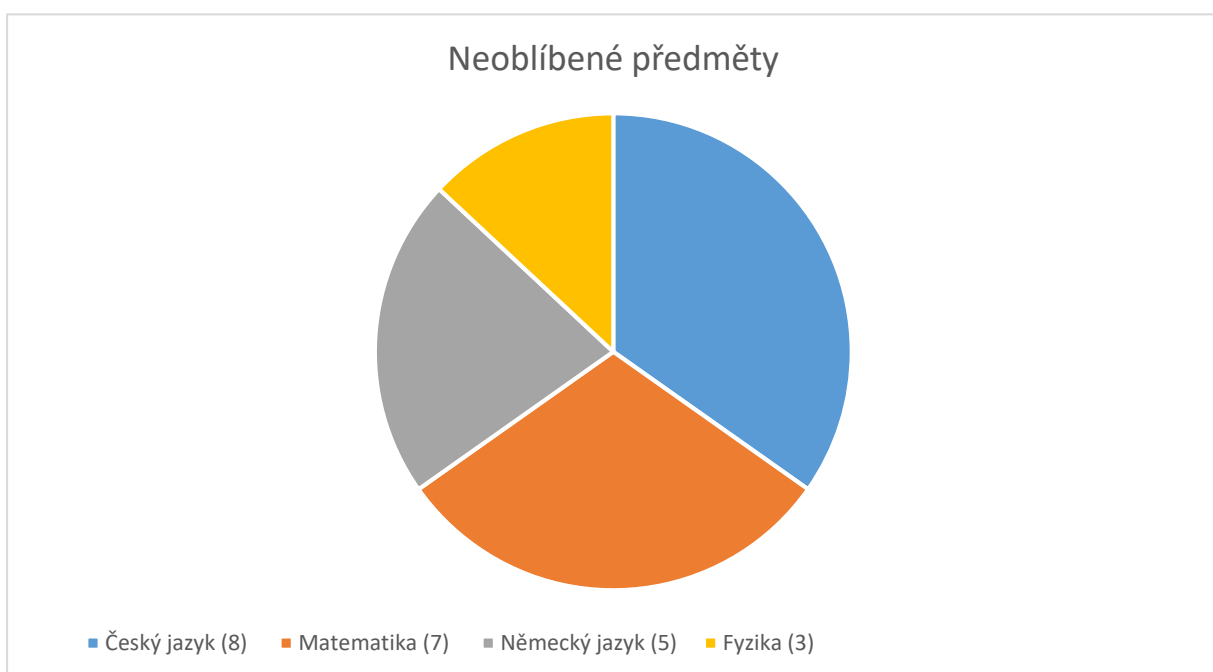
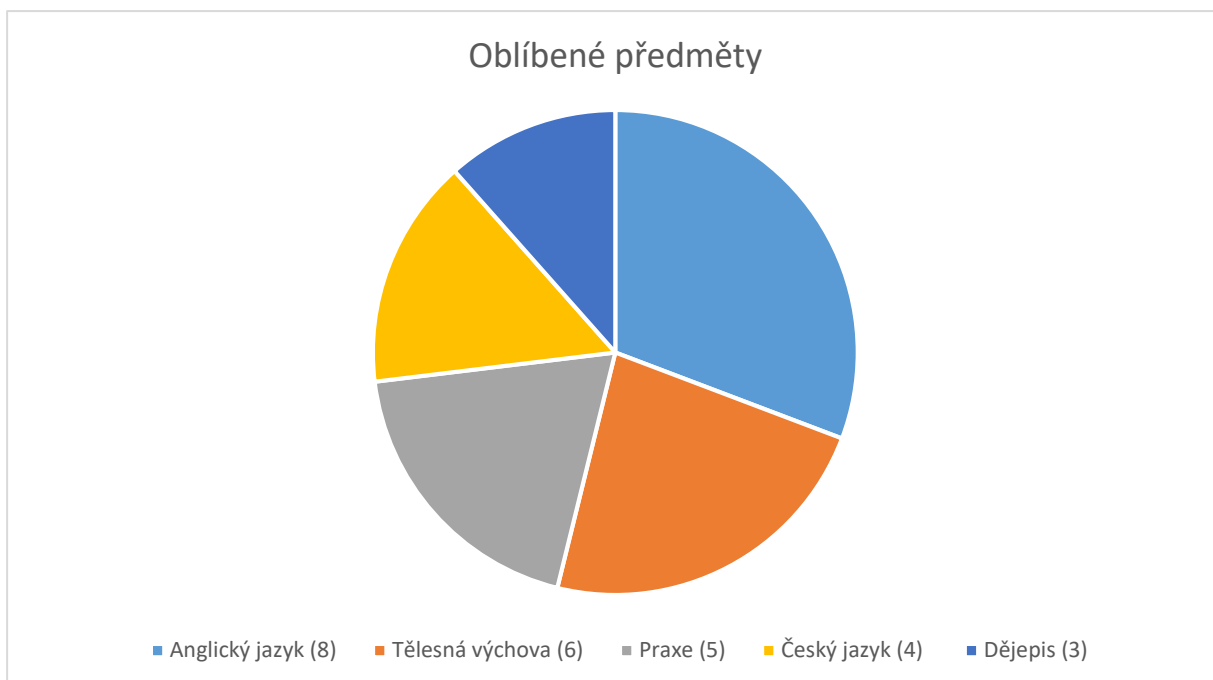
jsem analyzovala data získaná od učitelů a žáků a porovnála je, abych mohla dojít ke společnému závěru.

## 2.2 Oblíbenost předmětu

Z mého výzkumu vyplývá, že všichni dotazovaní učitelé mají předmět, který učí, rádi, učí ho s nadšením a chtějí studentům ukázat, že předmět může být snadný, praktický a důležitý pro život. Polovina z nich se chtěla stát učitelem už od dětství. Šest učitelů si ale myslí, že jejich předmět oblíbený není, hlavně z důvodu obtížnosti nebo náročnosti. Jeden učitel si není jistý tím, zda jeho předměty oblíbené jsou a jen jeden učitel je přesvědčený, že jeho předměty oblíbené jsou, jelikož učí zaměření, kvůli kterému si studenti obor vybírají.

Oblíbenost předmětů studenti určují ve většině případů podle obtížnosti. Snazší předměty, na jejichž studium nemusí vydávat mnoho energie a na které jim příprava nezabírá mnoho volného času, jsou oblíbenější. V některých případech však zvažují i důležitost vědomostí, dovedností, popřípadě návyků získaných v daném předmětu pro svoji budoucnost. Anglický jazyk, informační technologii a praxi vnímají jako nejdůležitější předměty, které jim pomohou k budoucí kariéře. Oblíbenost předmětů určují i podle toho, zda je výklad učitele srozumitelný a současně zajímavý a zábavný. Tělesnou výchovu mají rádi kvůli tomu, že mohou relaxovat a nemusí přemýšlet.

Předměty jako český jazyk, matematika a německý jazyk jsou na vrcholu žebříčku neoblíbenosti proto, že je studenti považují za obtížné, náročné, obsahují mnoho věcí k zapamatování a učitelé jsou přísní. V grafech jsem znázornila jen neoblíbenější předměty, či nejméně oblíbené předměty. Některé předměty jako ekonomika, strojírenská technologie byly oblíbené u dvou studentů, další předměty jen u jednoho studenta. Dva studenti nemají žádný předmět oblíbený. V grafu „Neoblíbené předměty“ nejsou znázorněny předměty, kterým žáci dali jen dva nebo jeden hlas, jako např. automatizaci, občanskou výchovu, stavbu a provoz strojů, strojírenskou technologii, obchodní korespondenci či občanskou nauku. Důvody neoblíbenosti byly ale všude stejné.



## 2.3 Dobrý učitel

### 2.3.1 Dobrý učitel z pohledu učitele

Další část mého výzkumu měla přinést odpověď na otázku, které vlastnosti má mít dobrý učitel. Všechny osm učitelů uvedlo, že učitel musí být hlavně spravedlivý. Ve skupině C se oba učitelé shodli na tom, že učitel musí být ještě empatický a důsledný, ve skupině D přiměřeně náročný.

<i>Učitelé</i>	<i>Nejdůležitější vlastnosti dobrého učitele</i>
Skupina A (praxe 1-3 roky)	vtipný, nadšený pro svůj předmět, <b>spravedlivý</b> , chápavý, mít přirozenou autoritu, férový, obětavý, trpělivý, cílevědomý
Skupina B (praxe 10-13 let)	tolerantní, <b>spravedlivý</b> , důsledný, tvořivý, umět se ovládat při stresových situacích, chápavý, nápomocný, mít co předat
Skupina C (praxe 20-25 let)	<b>empatický, důsledný, spravedlivý</b> , optimistický, vstřícný, vyrovnaný a nadšený pro učení
Skupina D (před důchodem)	<b>spravedlivý, přiměřeně náročný</b> , důsledný, umět motivovat, umět vysvětlit látku, odborník ve svém oboru, empatický, mít smysl pro humor

### 2.3.2 Dobrý učitel z pohledu studentů

Stejnou otázku „*Co pro tebe znamená dobrý učitel? Napiš pět nejdůležitějších vlastností dobrého učitele*“ jsem položila i žákům. V každém ročníku si žáci dobrého učitele představují trochu jinak, nicméně z výzkumu vyplynulo, že nejdůležitější pro studenty je, aby učitel byl spravedlivý (uvedlo patnáct studentů – 43 %) a uměl vysvětlit látku (uvedlo třináct studentů – 37 %). Dále je pro ně důležité, aby byl učitel vzdělaný, odborník ve svém oboru, vtipný, trpělivý a byl schopný používat moderní technologie (uvedli alespoň čtyři studenti – 11 %). Tři studenti (8,5 %) vidí dobrého učitele jako přátelského, komunikativního, chápajícího člověka, který má autoritu a budí respekt. V tabulce nejsou uvedeny vlastnosti, které uvedl jen jeden žák nebo žákyně, např. skromný, přísný, upřímný, otevřený, připravený, objektivní, empatický, čestný, zábavný, vtipný, pracovitý, vzdělaný, přátelský, pravdomluvný, spolehlivý, ochotný pomoci, nadšený pro svůj předmět, slušný, lidský, nesoudící atd.



<b>Žáci</b>	<b>Nejdůležitější vlastnosti dobrého učitele</b>
1.ročník (11 žáků)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4x umí vysvětlit látku, 4x vzdělaný, 4x vtipný</b></li> <li>• <b>3x přátelský, 3x spravedlivý</b></li> <li>• 2x nadšený pro svůj předmět, 2x zkušený, 2x trpělivý, 2x mít schopnost si vybudovat respekt, 2x komunikativní, 2x vstřícný, 2x přistupovat k žákům individuálně</li> </ul>
2.ročník (9 žáků)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4x spravedlivý, 4x trpělivý</b></li> <li>• <b>3x komunikativní, 3x chápavý</b></li> <li>• 2x aktivní, 2x lidský, 2x empatický, 2x umí vysvětlit látku</li> </ul>
3.ročník (9 žáků)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4 x spravedlivý</b></li> <li>• <b>3x umí vysvětlit látku, 3x má autoritu</b></li> <li>• 2x ochotný, 2x nadšený pro svůj předmět, 2x zábavný, 2x upřímný, 2x čestný, 2x laskavý, 2x trpělivý</li> </ul>
4.ročník (6 žáků)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>6x umí vysvětlit látku</b></li> <li>• <b>4x spravedlivý, 4x schopný používat moderní technologie</b></li> <li>• <b>3x odborník ve svém oboru</b></li> <li>• 2x chápající</li> </ul>

### 2.3.3 Spravedlivý učitel

Jak pro učitele, tak pro žáky je nejdůležitější vlastností učitele spravedlnost. Co spravedlnost znamená? Pro učitele to znamená hodnotit všechny žáky podle stejných pravidel bez ohledu na svou náladu, nedělat rozdíly mezi více či méně nadanými, být stejně náročný ke všem, nemít žádné oblíbence, při konfliktu vyslechnout v klidu obě strany. Všichni učitelé si myslí, že jsou spravedliví a snaží se přistupovat ke všem žákům stejně. Dva z nich připouští, že pokud znají rodinnou situaci nebo špatné sociální zázemí žáka, přihlíží k tomu a může se tedy ostatním žákům zdát, že jsou nespravedliví.

Pro žáky je spravedlivý učitel ten, kdo hodnotí všechny žáky stejně, nikomu nenadržuje, nedává své emoce do známkování, nemá žádné předsudky, neupřednostňuje dívky či chlapce, soudí a trestá individuálně a ne celou třídu, je nestranný, dá všem šanci se změnit,

je ochotný dovysvětlit látku všem, dává testy podle domluvy, nezačleňuje špatné chování do známky, nahlas uvažuje o konkrétní známce. Zhruba polovina žáků zažila nějakou nespravedlivost ve škole, část z nich už na základní škole. Většinou se jednalo o udělení horší známky, než žák očekával v porovnání se spolužáky, nebo potrestání celé třídy za špatné chování jedince či malé skupiny žáků. Učitel nechtěl dovysvětlit látku, jelikož žák nedával pozor, nebo za nezodpovědný čin byl potrestán někdo jiný. Asi tři žáci uvedli, že učitelka častěji kritizuje děvčata a je na ně přísnější. Jen dva žáci uvedli, že učitel je náladový. Jeden žák jako nespravedlivost cítí, že učitelka nemá ráda jeho matku, a proto je vnímán jako problémový i on.

## 2.4 Motivace

Na tom, jak žáci zvládají zátěžové situace a jak se s nimi vyrovnávají, se podílí také naděje či beznaděj. Jedinec získává určité zkušenosti a s nadějí či beznadějí vstupuje do dalších zátěžových situací. Žáci, kteří se vyznačují větší nadějí, mívají lepší školní výsledky. Dokážou si představit, že k cíli vede více než jedna cesta, že situace má více řešení, motivují sami sebe k další činnosti, dokážou vydržet u úkolů, nenechají se odradit, vyhledávají vodítka, klíče k řešení, bojují s podceňováním sebe sama.<sup>57</sup> Úkolem učitele je dávat studentům naději na zlepšení, motivovat je ke zvládnutí i obtížnějších úkolů. Jak učitelé motivují své žáky?

### 2.4.1 Motivace z pohledu učitelů

V kategorii A začínajících učitelů se oba učitelé shodují na tom, že je důležité studentům ukázat užitečnost probírané látky pro budoucí kariéru, ale i život. Snaží se vytvořit situace, které žáky zaujmou a vtáhnou do řešení úkolu. Dávají dobrovolné úkoly, na kterých si studenti mohou procvičovat daná témata a sami přicházet s novým řešením. Pro učitele s praxí 10-13 let je důležité být dobrým příkladem pro žáky. Ukazovat na krizové situace a problémy a na to, že je vždy lze nějakým způsobem vyřešit. Ukazují jim, že nabyté informace jsou pro ně přínosem do budoucnosti. Za velmi užitečnou motivaci považují neustálou pochvalu žáků. Kategorie C učitelů s praxí 20-25 let souhlasí s tím, že nejlepší motivací je uvědomování si důležitosti znalostí pro využití v praxi. Tato skupina také vnímá jako důležitou součást motivace pochvalu, uznání, odměny, za důležité považuje ukázat studentům smysl učení a dávat jim dosažitelné cíle. Jako příklad motivace uvádí jedna z učitelek ze skupiny C: „*Zopakovali jsme vše na test, víte, co se máte naučit. Když písemná práce dopadne dobře, můžeme si příští*

---

<sup>57</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, str. 265.

*hodinu zahrát hru nebo soutěž.*“ Pro poslední čtvrtou kategorii učitelů D je podstatná dlouhodobá motivace, učit žáky věci důležité pro život, pro úspěšné složení maturitní zkoušky. Každý úspěch se má oceňovat a zdůrazňovat. Pan učitel z této kategorie D hodnotí aktivitu při hodinách, dobrovolné domácí úkoly a samostatné práce tak, aby žáky k proaktivnímu přístupu motivoval. Jako příklad uvádí, že pokud žák obdrží jedničku za aktivitu při hodině dějepisu, nemusí psát test z daného učiva.

### **2.4.2 Motivace z pohledu žáků**

Jednotliví žáci jsou motivováni různými motivačními cíli. Nejčastěji žáci odpovídali, že motivací je pro ně pochvala, dobrá známka, ochota učitele pomoci a dovysvětlit látku i přátelská rada. V prvním ročníku např. žáci uvedli, že za motivaci považují malé plusy hodnotící snahu, uvolnění z testu, zábavnou hodinu. Chtěli by probírat zajímavá témata. Jeden ze studentů napsal: *„Když mi učitel řekl, že jsem schopný to zvládnout, že jsem chytřejší, než si myslím, to mě motivovalo zabrat víc.“* Studenty druhého ročníku motivuje kromě výše zmíněných motivačních prostředků ještě důvěra učitele v jejich znalosti, povzbuzování, plusové body za aktivitu, volnost, komunikace, nezatěžování se zbytečnostmi. *„Mě motivovalo např. to, když mi učitel řekl, že i když mám špatné známky, tak jsem šikovný a v životě to vyjde.“* Ve třetím ročníku studenty motivuje trpělivý učitel, povzbuzení, vidina budoucnosti, rodina, chvála, když se při hodině cítí dobře. Chtějí zvládnout maturitu, to je jejich cílem. Testy bere jeden student jako výzvu. Další je motivován tím, že se mu prostě jen něco povede. *„Když učitel řekne, zvládneme to, dáme to společně!“* Ve čtvrtém ročníku přidali k dobré známce také vědomí, že po odvedené práci budou mít volno. Je pro ně důležité úspěšné složení maturitní zkoušky, ale i umět prakticky v životě využít dosažených vědomostí. *„Pro mě je super, když už dokážu pracovat sám a vím, o co jde.“* „, Motivací je pro mě, když sám vidím, že se zlepšuji.“

Naopak za demotivační označila většina žáků špatné známky a nutnost je opravovat. Nejvíce je ohrožuje zastrašování, že věci nezvládnou, že neudělají maturitu, připomínka, že tohle učivo, které oni nezvládli, patří na základní školu. V prvním ročníku žáky demotivuje doporučení učitele na přestup na jinou školu, jelikož už to nezvládají teď. Nemají rádi shazování, zesměšňování před třídou, porovnávání. Jeden žák napsal, že neexistuje způsob, jak ho motivovat, nemá rád celý školský systém. Poučka, to už musíte umět, nebo špatná nálada učitele často studenty naladí do modu nepracovat vůbec.

Je-li člověk motivován málo, podává zpravidla nízký výkon. „*Proč bych se snažil, když mi to v životě k ničemu nebude, učitel si na mě stejně zasedl, nemá to cenu.*“ Je-li člověk motivován moc, neznamena to, že podá výkon nejlepší, ani obvyklý. Často je jeho výkon ještě horší. „*Strašně jsem chtěl, snažil jsem se, ale kazil jsem to. Chvátal jsem, ale nepřčetl jsem si správně zadání.*“ Je tedy důležité najít správnou úroveň motivace, optimální rozmezí. Toto rozmezí je u každého jedince individuální, mění se i dobou, protože i jedinec se postupně mění. Je tedy nelehký úkol pro učitele, aby rozpoznali a našli správné rozmezí pro každého.<sup>58</sup>

## 2.5 Hodnocení

Samozřejmě známkování není jediným hodnocením žáka, nicméně v dnešní době je považováno za to nejdůležitější. Zajímalo mě, zda učitelé a žáci považují známkování za důležité, co žákům známky přináší a pokud se jim tento druh hodnocení nelíbí, co navrhuji jiného.

### 2.5.1 Názor učitelů na známkování

Pro všechny učitele je známkování důležitým faktorem hodnocení. Studenti potřebují jednoznačnou, jednoduchou zpětnou vazbu. U ústního zkoušení je na místě přidat slovní hodnocení, pochválit a současně upozornit na chyby, které žák udělal. Slovní hodnocení sice říká, v čem se žák může zlepšit, ale dvě stejná ústní hodnocení mohou znamenat naprosto odlišné stupně zvládnutí učiva. Připouští však, že známkování může být jak kladnou, tak i zápornou motivací. Je to individuální. Některého žáka může špatná známka motivovat k lepším výkonům, jiného absolutně demotivovat a vést u něj ke ztrátě naděje. Většina z nich je přesvědčena, že bez známek by se žáci moc nesnažili.

### 2.5.2 Názor žáků na známkování

Jsou pro žáky známky také důležité? Považují toto hodnocení za neúčinnější a motivující? Osmnáct žáků (51,4 %) nepovažuje známkování za důležité. Většina se shodne na tom, že známky nedefinují jejich opravdové znalosti a inteligenci, nýbrž jen dobrou paměť. Tvrdí, že známkování je svádí k podvádění, protože špatné známky stresují nejen je samotné, ale i učitele a rodiče. Známky samy o sobě neukazují, zda v životě bude student úspěšný, jestli si najde dobrou práci. Pěti klasifikačními stupni nelze vyjádřit znalost učiva. Tito žáci dávají

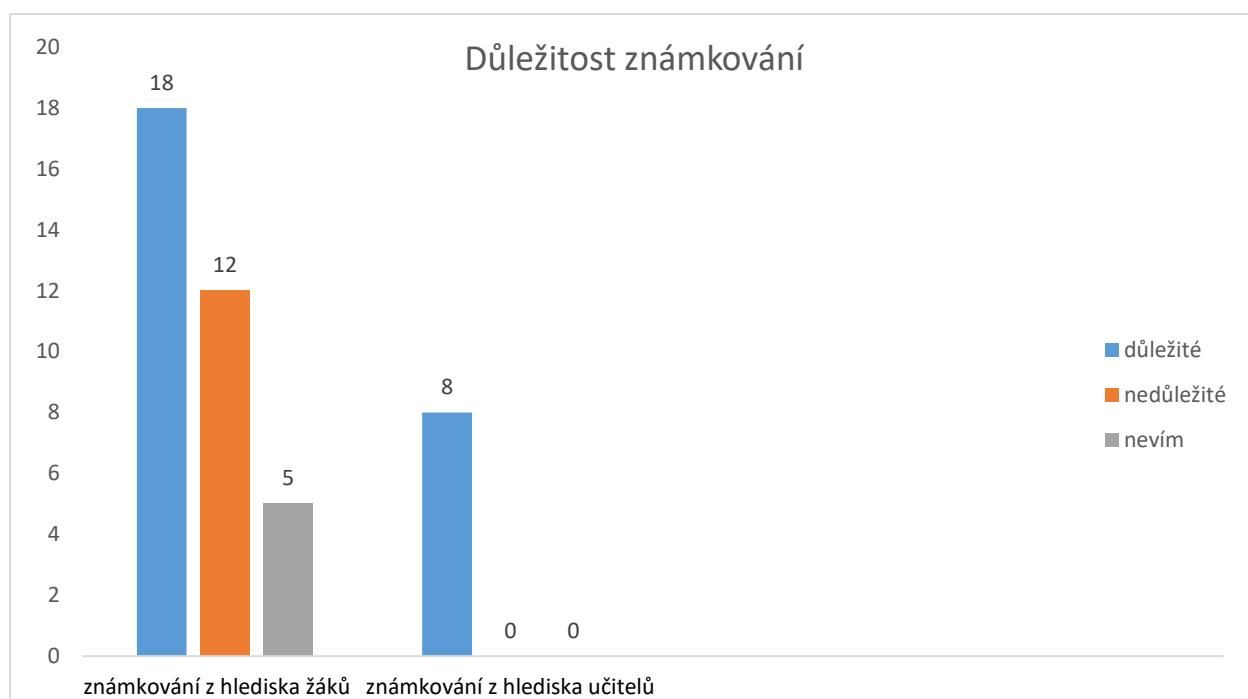
---

<sup>58</sup> MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, str. 290.

přednost slovnímu hodnocení. Dva žáci považují celý školní systém a klasifikaci za hloupý a zastaralý systém, který potřebuje nutnou změnu.

Dvanáct žáků (34,2 %) si naopak myslí, že známkování je důležité. Znamky jim ukazují, jak na tom jsou, jak zvládli učivo a pro někoho je to i motivace. Přesto však chápou, že známky jsou zbytečně stresující, hlavně pro některé rodiče. Nejsou však pro ně známky vším, věří, že důležitější je uplatnit se v životě.

Pět žáků (14,2 %) nemají na věc názor, nebo jim je jedno, zda jsou známkováni nebo ne.



Na otázku, zda by se žáci učili i bez známkování, jich dvacet sedm (77 %) odpovědělo, že ano. Většina z nich ale dodala, že by se učili jen to, co je baví, co je zajímavá, a pokud by danou věc považovali za důležitou. Tři žáci (8,5 %) přiznali, že bez klasifikace by se neučili. Zbýlých pět žáků se buď nevyjádřilo, nebo nevědělo.

### 2.5.3 Pochvala a kritika – názor učitelů

Všichni dotazovaní učitelé jsou si vědomi, že pochvala je dobrou motivací pro žáky, a tak téměř nikdo z nich chválou nešetří. Chválí žáky nejen za skvělé zvládnutí testu, za ústní zkoušení, za chování, za úspěchy v soutěžích, ale i za drobná zlepšení nebo aktivitu při vyučování. Učitelka ze skupiny C chválí žáky i za dotazy a připomínky, které k danému tématu mají. Pochválila žáka, který si všiml její chyby na tabuli a upozornil na ni. Jedna učitelka ze skupiny B nechválí velmi často, protože má pocit, že není za co.

„Dobrý učitel umí chválu a kritiku dobře kombinovat. Jeho kritika je pozitivní a namířená do budoucnosti. *Příště si to ještě jednou přečti, soustřed' se přitom na pravopis, a bude to bez chyb.*“<sup>59</sup> Sedm dotazovaných učitelů vnímá konstruktivní kritiku jako důležitou součást hodnocení. Vysvětlí žákovi, co je špatně a jak se to dá zlepšit. Ukážou chyby a vysvětlí znovu nepochopenou část. Navedou žáka ke zlepšení a většinou tato kritika přináší ovoce. Učitel ze skupiny D: „*Konstruktivní kritika nesmí ponížít, zesměšnit, a musí ukázat řešení.*“ Učitelka ze skupiny D často kritizuje nedodržování zásad slušného chování, nepřipravenost na vyučování a nepozornost. Učitelka ze skupiny C: „*Konstruktivní kritika nesnižuje hodnotu člověka. Nekritizujme studenta, ale to, co udělal špatně.*“ Učitelka ze skupiny B si myslí, že konstruktivní kritika je negativní. Kritikou se snaží žákovi vysvětlit, co nastane, pokud se nezlepší. Ale málokdy to pomůže.

#### **2.5.4 Pochvala a kritika – názor žáků**

Studenti jsou velmi často chváleni, ale i často kritizováni. Jen pět studentů uvedlo, že nebyli nikdy pochváleni a tři z nich uznali, že není za co, protože se nesnaží a neučí se. Ostatní přijímají pochvaly za dobré znalosti, za výborné zpracování úkolu, za třetí správný pokus psaní dopisu, za vyřešení složitého problému, za postup ve čtenářské soutěži, za upozornění na chybu, za položení dobré otázky, za prezentaci, za zvládnutí testu, za zlepšení se, za jedničky. Studenti se cítí potěšení, pyšní, hrdí, motivovaní. Jeden ze studentů se po pochvale styděl před třídou a jeden uvedl: *“Nejsem pes, nepotřebuji podrábat za uchem.”*

Jen jeden student uvedl, že ho učitelé nekritizují a jeden si neuvědomuje, jestli ano nebo ne. Ostatních třicet tři studentů se potýká s kritikou stále. Deset studentů přijímá kritiku v pohodě, pokud je podána slušně, a jsou přesvědčeni, že je zpravidla oprávněná. Dva žáci z nich jsou za ni rádi a jsou vděční za upozornění na chyby, které dělají a snaží se zlepšit. Pro dvacet tři žáků je kritika neužitečná, ponižující, k ničemu jim nepomáhá, snaží se ji ignorovat nebo je jen naštvě a znechutí jim daný předmět úplně. Tři žáci uvedli, že vědí, že si za své chyby můžou sami a že nepotřebují slyšet kritiku od učitele. Dva studenty kritika přímo deprimuje, jsou skleslí a cítí se jako budižkničemu. Kritika od učitelů většinou přichází na celou třídu, učitel si stěžuje, že se třída neučí, že neumí věci, které už mají umět ze základní školy, že mají špatné známky, že jsou hluční. Za nejhorší kritiku považují děvčata z druhého

---

<sup>59</sup> PETTY, Moderní vyučování, str. 74.

ročníku kritiku jejich outfitu, v zimě nosí krátká trička a mnoho učitelů to nevhodně komentuje. Nelíbí se jim ani, že učitelé kritizují jejich dlouhé nehty a potřebu odcházet na toalety během vyučování.

## 2.6 Aktivity nad rámec úvazku učitele

Učitelé z první skupiny A se zabývají přípravami na hodiny, snaží se udělat hodiny zajímavé a příprava jim zabere hodně volného času. Učitel elektroniky vede robotický kroužek pro žáky základních škol a připravuje nový kroužek pro žáky střední školy, kde chce učit elektrikáře modelovat ve 3D a pracovat se 3D tiskárnou. Jeho práce je koníčkem a rád předává své znalosti. Učitelé skupiny B mají oba doučování, učitel elektroniky navíc vede kroužek pro děti a připravuje žáky na školní soutěže. Je rád, když někoho tento obor baví a chce dělat cokoli navíc. Přináší mu to pocit dobře odvedené práce. Nutno dodat, že jeho žáci soutěže vyhrávají. Učitelky ze třetí skupiny C vedou doučování pro žáky školy, obě pořádají pro svou třídu zajímavé školní výlety. Jedna výlet na řece Otavě, druhá spaní ve stanech v přírodě s jízdou na koni a střílením z luku. Cituji jednu z nich: „*Více štěstí je v dávání než v přijímání.*“ Učitelé ze skupiny D vedou také doučování a učitel dějepisu pořádá každoročně zajímavé exkurze pro všechny ročníky. Všechny osm dotázaných učitelů se věnuje žákům nad rámec svého úvazku.

Žáci jsou nejvíc vděční za doučování ve volném čase, ale váží si také chvíli, kdy si s učitelem mohou „jen tak“ povídat o životě, kdy učitel vyslechne jejich názor a nezesměšňuje je. Pozitivní pro žáky je, když se učitel zajímá a je vnímavý. Žák třetího ročníku uvedl, že je rád, když je učitel bere na exkurze. Učitel elektroniky jim popsal staré zařízení, které přinesl žák z domova a pomohl to zprovoznit. Čtyři žáci čtvrtého ročníku považují za angažovaného učitele toho, kdo se stále vzdělává ve svém oboru a věnuje se svému oboru i ve volném čase.

## 2.7 Psychosociální klima

Je důležité, jak se učitel cítí na svém pracovišti. Na střední škole, kde jsem nechávala dotazníky vyplnit, jsem působila i jako pozorovatel. Na některých školách tohoto typu jsou učitelé rozděleni do kabinetů a během dne se téměř nepotkávají. Zde je tomu naprosto jinak. Každý učitel má svůj stůl ve sborovně a pravidelně se zde všichni setkávají a diskutují nejen o žácích a školním plánu, ale probírají i své osobní příběhy. Každý učitel je nápomocný svému kolegovi, ukáže, vysvětlí, poradí. Slaví zde společně svátky a narozeniny, oslavenec

přinese o velké přestávce do sborovny chlebíčky či zákusky. Během roku pořádají společné výlety, maškarní karneval, vánoční večírek, dětský den pro děti a vnoučata učitelů. Z mého pohledu pozorovatele se zde pracuje na dobrém sociálním prostředí, kam se každý těší.

Ve svém dotazníku jsem se ptala učitelů, jestli je pro ně kolektiv důležitý a jak se v současném kolektivu cítí. Všech osm učitelů považuje dobrý kolektiv a pohodové pracovní prostředí za důležité. Všichni se zde cítí velmi dobře, jsou spokojení, kolegové poradí, pomohou, kdykoli je potřeba, v současném kolektivu je legrace, těší se do práce. Šest z nich však také uvedlo, že se najdou i kolegové, se kterými je problém cokoli řešit, ale těch naštěstí není mnoho. Učitelka ze skupiny A si občas připadá, že neumí řešit situace správně, a to na základě poučování z řad starších kolegů, kterých se daná situace většinou ani netýká. Učitel ze skupiny D oceňuje atmosféru a pohodu nejen ze strany svých kolegů, ale hlavně i vedení školy, které má na tom velkou zásluhu.

Dále jsem se ptala, jestli uvažují o změně povolání či školy. Ani jeden učitel neuvažuje o změně povolání, či o změně školy. Jsou zde spokojení a do práce se těší. Učitel ze skupiny A řekl: „*O změně povolání jsem nepřemýšlel, protože mě tato práce zatím baví. O změně školy už vůbec ne, protože tato škola je moje srdeční záležitost, protože jsem ji taky studoval.*“ Učitel ze skupiny D: „*Nikdy!!! Žádná změna povolání a žádná změna školy jako pracoviště.*“ Učitelka ze skupiny C odpověděla, že dříve o změně přemýšlela, teď už ne.

## **2.8 Celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání učitele**

Kromě jedné učitelky ze skupiny A se ostatní učitelé stále vzdělávají. Nejčastěji navštěvují semináře svého oboru, nebo studují formou samostudia pomocí internetu, článků a videí. Učitelé technických předmětů shodně dodávají, že jejich obor se neustále vyvíjí, a tak je nutné sledovat moderní technologie a být v obraze. Učitelé ze skupiny D se vzdělávají především samostudiem, sledováním kulturního dění a rozšiřují si znalosti ve využívání nových technologií. Nikdo z učitelů neuvedl žádný relaxační seminář, psychoterapii nebo studium uvolňovacích technik.



### 3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

*„Když pracovníci NASA hledali profesi, která by vyžadovala podobné vlastnosti osobnosti, jaké jsou kladeny na špičkové letce, počítač prý z několika stovek profesiogramů vyhodnotil jako nejbližší vhodné povolání profesí učitele. Je proto možné konstatovat, že učit ve škole je stejně náročné jako řídit raketoplán, ne-li těžší a nebezpečnější.“<sup>60</sup>*

Cílem mé práce bylo zjistit, jestli nadšený a aktivní přístup učitele k výuce ovlivní vztah žáků ke vzdělání jako takovému. Ve svém výzkumu jsem došla k závěru, že všichni dotazovaní učitelé si svou práci užívají, učí to, co je baví a stále se ve svém oboru zdokonalují. Jezdí na semináře nebo se věnují samostudiu ve svém oboru. Jsou spokojeni v kolektivu, ve kterém pracují. Ani jeden z nich nechce měnit ani povolání, ani místo zaměstnání. Kromě jedné učitelky ze skupiny A, která cítí trochu tlak od starších kolegyň, se všichni mohou obrátit na své kolegy a vždy jim každý ochotně podá pomocnou ruku, když potřebují. Svě žáky se snaží motivovat a připravit je na život, ochotně doučují ve svém volném čase a pořádají exkurze a výlety.

#### 3.1 Oblíbenost předmětů

U žáků jsem se nejprve zabývala tím, jaké předměty jsou nejoblíbenější a zajímalo mě proč. Všichni dotazovaní žáci vybírali předměty, kde musí vynaložit co nejméně úsilí. Nejoblíbenějším předmětem je anglický jazyk, který slyší všude kolem sebe, tělesná výchova, kde mohou relaxovat, a praxe, kterou považují za důležitou průpravu do budoucnosti. Podstatný pro studenty je i srozumitelný výklad učitele a to, zda je předmět zábavný a zajímavý. V žebříčku neoblíbenosti vystoupali na vrchol český jazyk a matematika. Studenti uvedli, že oba předměty jsou náročné, musí si toho hodně pamatovat a učitelé jsou přísní. U německého jazyka měli žáci problém spíše s přístupem paní učitelky, která jim předmět znepříjemňuje. Z toho plyne, že žáci sice dávají přednost předmětům snazším a méně obtížným, ale současně je pro ně důležité chování učitele. Z mého výzkumu vyplývá, že více než kladný vztah učitele ke své práci ovlivňuje oblíbenost předmětu jeho obtížnost. Zároveň náladovost učitele a jeho negativní chování vzbuzuje u žáků mnohem větší emoce, než kreativní přístup a zábavný výklad. Učitelé si v rozhovorech uvědomovali, že jejich předmět nemusí být velmi oblíbený právě pro svou náročnost.

---

<sup>60</sup> HOLEČEK, *Psychologie v učitelské praxi*, titulní strana.

## 3.2 Dobrý učitel = spravedlivý učitel

Jak pro učitele, tak pro žáky, dobrý učitel musí být spravedlivý. Spravedlivý učitel hodnotí všechny žáky podle stejných pravidel, nedělá rozdíly mezi nadanými a méně nadanými žáky, mezi děvčaty a chlapci, má stejné požadavky pro všechny žáky. Pro žáky je spravedlivý učitel ochotný dovysvětlit látku všem, soudí a trestá jednotlivce, ne celou třídu, nezahrnuje špatné chování do známek a dává testy dle domluvy. Dotazovaní učitelé jsou přesvědčeni, že jsou spravedliví, dva z nich přihlíží na sociální či rodinné zázemí žáků. Polovina dotázaných žáků zažila nějakou nespravedlnost, ale část z nich už na základní škole. Jako největší nespravedlnost vnímají žáci udělení horší známky, než dostal spolužák, přestože považují jejich výkon za shodný. V tomto případě by ocenili výklad k hodnocení. Jako další křivdu ze strany učitelů vnímají žáci trestání kolektivu za špatné chování jednotlivce.

Mezi dalšími vlastnostmi dobrého učitele žáci oceňují schopnost učitele srozumitelně vysvětlit látku, vzdělanost, trpělivost, smysl pro humor, přátelský přístup a komunikativnost. Pro žáky čtvrtého ročníku je důležité, aby byl pedagog schopný používat moderní technologie a byl odborníkem ve svém oboru.

## 3.3 Hodnocení

Z mého výzkumu vyplynulo, že všichni dotazovaní učitelé považují známkování za důležitý faktor hodnocení, za jednoduchou a jednoznačnou zpětnou vazbu. Slovní hodnocení pak často doprovází jejich ústní zkoušení. Snaží se žáky upozornit na chyby, navést je k lepšímu řešení, ale současně chválit za pokroky a dosažené úspěchy. Chválou nikdo z nich nešetří. Chválí žáky za úspěchy při soutěžích, ale i za malé pokroky, za aktivitu při hodinách i za postřehy a otázky kladené k tématu. Jedna učitelka ze skupiny B si myslí, že konstruktivní kritika je negativní. Kritikou se snaží vysvětlit, co nastane, když se žák nezlepší a tento způsob žákům nepomáhá. Všichni si uvědomují význam motivace a snaží se ukázat, jak nabyté informace mohou použít v životě a v budoucnosti.

Více než polovina dotázaných žáků odpověděla, že známky nevyovídají o jejich opravdových znalostech a inteligenci, ale jen dobré paměti. Zámky neukazují, zda v životě budou úspěšní, jestli najdou dobrou práci, ale stresují je i jejich rodiče. Přiznávají, že známkování je svádí k podvádění, přestože sami od učitele očekávají na prvním místě spravedlnost. Vyměnili by známky za slovní hodnocení. Dva žáci by chtěli změnit celý školní

system, který považují za zastaralý a hloupý. Nicméně dvanáct žáků z dotazovaných bere známky jako důležité měřítko toho, co se naučili a jak učivo zvládli. Známkování je pro ně motivací. 77 % žáků přiznalo, že nebýt známkování, učí se méně a jen to, co je zajímavá a baví.

Motivaci vnímají žáci velmi odlišně. Pro někoho je motivací dobrá známka, pro jiného třeba jen plus za aktivitu při hodině, pochvala, povzbuzení, důvěra učitele v jejich schopnosti. Starší žáci jsou motivováni úspěšným zdoláním maturitní zkoušky a vidinou odpočinku po odvedené práci. Všichni potřebují vědět, že to, co se učí, je k něčemu potřebné. Uvědomují si, že je učitelé často chválí a jen málokomu je to nepříjemné, ale současně třicet tři studentů uvedlo, že jsou stále kritizováni. Jen deset z nich přijímá kritiku a jsou přesvědčeni, že je oprávněná a snaží se zlepšit. Ostatním studentům kritika nepomáhá, a snaží se ji většinou ignorovat. Nelíbí se jim kritika kolektivu za chybu jednotlivce a pro děvčata z druhého ročníku je nejhorší kritika jejich oblečení a úpravy nehtů.

### **3.4 Výsledek zkoumání**

Ve své práci jsem došla k závěru, že více než entuziastického učitele chtějí učitele spravedlivého, vzdělaného ve svém oboru, schopného srozumitelně vysvětlit učivo a usnadnit jim cestu do života. Ač pro některé studenty klasifikace může být dobrou motivací k lepším výkonům, většina ji považuje za neadekvátní měřítko jejich vědomostí a inteligence. Přiznávají, že bez známek by se učili méně a jen to, co je zajímavá. Dávají přednost slovnímu hodnocení, ale převážně jen tomu kladnému, pochvaly přijímají často a jsou za ně vděční. Kritika, ač je konstruktivní, je demotivuje a snaží se ji ignorovat. Jen třetina studentů si z ní vezme něco pro svůj růst. Dávají přednost individuálnímu přístupu. Oblíbenost předmětů určují podle jeho obtížnosti a času, který mu musí věnovat. Čím je předmět snazší, tím jeho oblíbenost stoupá. Má hypotéza, že nadšený učitel může změnit vztah žáka k učení, se tedy nepotvrdila. Entuziasmus učitele je sice jedním z prvků, který studenti oceňují, v oblíbenosti předmětu však nehraje příliš roli. Deset studentů mi poděkovalo za otázky, na které už dávno chtěli někomu odpovědět a byli vděční, že se někdo zajímá o jejich názory.

## Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zhodnotit vliv pojetí pedagogického stylu učitele na vztah žáka k učivu. V teoretické části jsem shrnula aspekty, které ovlivňují nejen osobnost učitele, ale i jeho chování a profesní spokojenost. Popsala jsem jednotlivé fáze kariéry učitele podle Jiřího Mareše, interpretovala nejdůležitější vlastnosti dobrého učitele podle Olgy Medlíkové a její knihy *Lektorské dovednosti* a knihy *Pedagogická psychologie pro učitele* od Richarda Jedličky, Jaroslava Koří a Jana Slavíka. Charakterizovala jsem osobité vyučovací styly a jejich důležitost. Za jednu ze základních podmínek úspěšnosti učitele jsem označila motivaci, která by mohla silně ovlivnit zapálení studenta pro učivo. Dále jsem se zabývala hodnocením žáků a zjistila jsem, že známkování není jediným a nejdůležitějším způsobem hodnocení a může mít dokonce i negativní dopady na studentovu motivaci k učení. V závěru teoretické části jsem poukázala na důležitost pracovních podmínek učitele, jeho pracovní prostředí a neustálé sebevzdělávání pro pocit sebedůvěry a sebejistoty.

Záměrem mého kvalitativního výzkumu bylo z poznatků získaných z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a písemných dotazníků od žáků ověřit hypotézu, že žáci mohou změnit svůj vztah k učivu díky entuziasmu a chování učitele. Vybrala jsem osm učitelů střední odborné školy, vždy dva z jednotlivých fází profesní kariéry. Ze stejné střední odborné školy jsem vybrala třicet pět žáků z různých ročníků a odlišných oborů a nechala jim vyplnit písemně polostrukturovaný dotazník.

V praktické části bakalářské práce jsem analyzovala data získaná jak od učitelů, tak od studentů, a to podle jednotlivých otázek. Odpovědi učitelů se většinou shodovaly nehledě na odpracovanou praxi ve školství, odpovědi žáků se velmi lišily nejen v rámci oborů, ale i z hlediska věku žáků. Učitelé i žáci se shodli na tom, že nejdůležitější vlastností učitele je spravedlnost. Tou jsem se zabývala v jedné celé kapitole. Pro žáky je dále velmi důležité, aby učitel uměl srozumitelně vysvětlit látku a byl vzdělaný. Dva učitelé by přidali ještě vlastnosti jako empatický, důsledný a přiměřeně náročný. Nicméně oblíbenost předmětů u vybraných žáků nebyla podmíněna nadšením a vzděláním učitele, ale vybírali předměty, které nejsou obtížné, nezaberou mnoho času na přípravu, jsou zábavné, anebo v nich vidí základ pro budoucí kariéru.

Všichni dotazovaní učitelé shodně označili známkování jako jednoznačné a jednoduché hodnocení žáků, ti ale tento názor rozhodně nesdíleli. Pro většinu žáků je známkování neúčinné a nedokazuje žákovy schopnosti a vědomosti. Tito žáci by dali přednost slovnímu hodnocení. Motivační cíle se lišily podle věku žáků. Žáci nižších ročníků jsou motivováni krátkodobějšími motivačními cíli, např. pochvalou, dílčí známkou, důvěrou v jejich schopnosti. Žáci vyšších ročníků jsou motivováni úspěšným složením maturitní zkoušky. Překvapením bylo, že mnoho žáků zažívá ve škole velmi často kritiku ze stran učitelů a jen deset z nich ji přijímá. Většina se cítí kritikou, i když může být konstruktivní, demotivována a snaží se ji ignorovat. Učitelé si nejsou vědomi, že by kritizovali tak často.

V závěru své práce jsem rekapitulovala své poznatky získané od učitelů i žáků a došla k odpovědi na svou výzkumnou otázku. Svou hypotézu, že nadšený a angažovaný učitel může ovlivnit vztah studenta ke vzdělání, jsem svým výzkumem neověřila. Vybraní učitelé v mém výzkumu jsou nadšení pro svůj obor, stále se zdokonalují, dělají pro žáky aktivity i ve svém volném čase, snaží se studenty motivovat a chválit, přesto jejich předměty nepatří mezi oblíbené. Žáci nepopisovali konkrétní vybrané učitele, ale mluvili o škole obecně, je tedy těžké určit, zda tito učitelé ovlivňují jejich nadšení k učení. Z dotazníků je patrné, že většina žáků dává přednost předmětům, kde nemusí pro absolvování daného předmětu vynaložit žádné úsilí. Umí ocenit pochvalu, ale kritiku neumí příliš přijímat a poučit se z ní. Znamky považují za zbytečné, ale sami přiznávají, že bez nich by se učili jen minimálně a jen to, co je baví.

## Seznam použité literatury

GOODETOVÁ, Edith Tartar. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-492-3.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-838-0.

HELLUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-548-82.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9816-5.

HENDL Jan, *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-635-88.

JEDLIČKA, Richard, a kolektiv. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARTINEZ, PAUL. *Raising Achievement: A Guide to Successful strategies*. London: Learning and Skills Development Agency, 2000. ISBN 1-85338-535-2.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti, Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

PEDROLI, Thomas. *Intuitivní pedagogika, Škola budoucnosti*. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-242-6306-9.

PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*, z anglického originálu přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAMBERK ŠAUROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.

## Resumé

The aim of this bachelor thesis is to answer the question whether the teacher's enthusiasm and positive approach can affect student's learning attitude and education. The thesis is divided into theoretical and practical part and summary of work results.

In the theoretical part I focus on special qualities and personal disposition of a good teacher. I characterize the stages of teacher's career and describe their specifics. I contemplate that prejudice, teaching style of pedagogue and also classroom climate can affect student's learning attitude and his academic results. The most important elements are student's motivation, approval and constructive criticism. The teacher should feel satisfied in the team and pay attention to his self-education.

The practical part is based on eight interviews with teachers of different stages of their career and written questionnaires with thirty-five students from the same secondary school. Teachers describe their feelings and experiences and activities beyond their duties. Students choose their favourite subject and give reasons why. The teachers and students talk about how they perceive the assessment. Finally I summarize and analyze all results to find out, if my hypothesis is correct.



## **Přílohy**

### **Příloha číslo 1 – dotazník pro učitele**

#### DOTAZNÍK PRO UČITELE

Kolik let celkem učíte? Jak dlouho učíte na této škole?

Baví Vás práce stále jako na začátku? Naplnila tato práce Vaše očekávání?

Jaké předměty učíte? Proč jste si vybral právě tohle konkrétní zaměření?

Je Váš předmět mezi žáky oblíbený? Proč myslíte, že ano/ne? Pokud není oblíbený, myslíte si, že to můžete nějakým způsobem změnit? Jak?

Napište pět základních vlastností dobrého učitele. Jaký by rozhodně učitel neměl být? Máte některé z těchto vlastností?

Co pro Vás znamená být spravedlivý? Uvědomujete si, zda jste někdy byl jako učitel nespravedlivý? Jak se na tuto situaci díváte s odstupem?

Necháte se někdy ovlivnit svými předsudky? Srovnáváte studijní výkony studentů, jejichž sourozence nebo příbuzné jste už učil/a? Hodnotíte třídu jako celek a porovnáváte prospěch a chování dané třídy s ostatními třídami?

Jak motivujete své žáky? Co je podle Vás nejlepší/nejhorsí motivační prostředek? Uveďte příklad.

Jak podle Vás vypadá konstruktivní kritika? Kdy jste naposledy studenta kritizoval? Proč? Za co? Pomohla Vaše kritika danému studentovi?

Myslíte si, že známkování je důležité? Pokud ne, jak jinak byste žáky hodnotil?

Jak často chválíte své studenty? Kdy naposledy jste někoho pochválil/a a za co? Uveďte alespoň tři poslední události.

Zkoušíte, když máte špatnou náladu?

Pořádáte nějaké aktivity nad rámec Vašeho úvazku / ve svém volném čase? Pokud ano, proč?

Jaké? Co Vám to přináší? Pokud ne, proč?

Vzděláváte se stále ve svém oboru? A jak? Pokud ne, proč?

Je pro Vás důležitý kolektiv – sbor učitelů? Proč? Jak se cítíte v současném kolektivu?

Můžete se kdykoliv s čímkoliv obrátit na své kolegy?

Co se Vám nejvíce na práci učitele/ky líbí? Co Vám nejvíce znepříjemňuje práci? Zažíváte to často?

Kde vidíte výsledky své práce? Jste patřičně ohodnocen/a (nejen finančně) za své pracovní úsilí?

Přemýšlíte někdy o změně povolání, popř. školy? Proč?

Děkuji za Váš čas.

## Příloha číslo 2 – dotazník pro studenty

JSEM ŽÁKEM \_\_\_\_\_ ROČNÍKU NA \_\_\_\_\_ ŠKOLE.

Který předmět ve škole považuješ

- za velmi oblíbený \_\_\_\_\_
- za velmi neoblíbený \_\_\_\_\_
- za velmi obtížný \_\_\_\_\_
- velmi snadný \_\_\_\_\_
- velmi významný \_\_\_\_\_
- zcela nevýznamný \_\_\_\_\_

Můžeš uvést důvody oblíbenosti předmětů, které sis vybral?

Je nějaký předmět zde ve škole, který jsi na základní škole měl/neměl rád a tvůj vztah se tady k němu změnil? Který? Proč? Co dělá učitel jinak?

Napiš PĚT nejdůležitějších vlastností DOBRÉHO učitele. Proč sis vybral právě tyto vlastnosti?

Potkal/a jsi někdy takového učitele / takovou učitelku, který by měl alespoň tři tyto vlastnosti? Které?

Jaký předmět učil/a? Máš ten předmět od té doby rád/a?

Jaký by rozhodně DOBRÝ učitel být neměl?

Můžeš popsat situaci, která se stala, kdy sis učitele za jeho reakci vážil?

Co pro tebe znamená, když se řekne, že je učitel spravedlivý?

Stala se ti někdy nějaká nespravedlnost ze strany učitele? Popiš situaci, kterou jsi zažil.

Udělal/a něco pro tebe učitel/ka nad rámec jeho povinností? Popiš situace. Co z toho jsi ocenil?

Co ti nejvíce vadí na učiteli? Můžeš uvést příklad situace, která se ti stala, a nelíbilo se ti právě učitelovo chování?

Co je pro tebe nejlepší/nejhorší motivační prostředek od učitele?

Jakým způsobem tě tvoji učitelé teď motivují a které prostředky (ze strany učitele) tobě osobně nejvíce vyhovují?

Stalo se ti někdy, že jsi byl ve škole učitelem demotivován? Popiš situaci.

Myslíš, že známkování je důležité? Proč? Proč ne?

Učil by ses, i kdybys nedostával známky? Co jiného místo známek by tě ve škole motivovalo?

Chválí tě učitelé? Učitel/ka jakého předmětu tě naposledy pochválil/a, a proč? Popiš situaci i pocity, které jsi měl? Byl si na sebe pyšný?

Kritizují Vás často učitelé? Za co konkrétně?

Kterou kritiku považuješ za užitečnou? Která kritika pomáhá právě tobě? Nebo ti naopak nepomáhá?

Považuješ špatné známky jako součást kritiky nebo pochvaly?

Vnímáš kritiku i pochvalu za součást tvého celkového hodnocení?

Co bys vzkázal svému nejoblíbenějšímu a svému nejméně oblíbenému učiteli?

Děkuji ti za tvůj čas.