

Radmila Dytrtová  
Marie Krhutová

# Učitel

## Příprava na profesi

- Vyučovací styl
- Role učitele
- Pedagogické dovednosti
- Sebereflexe
- Hospitace
- Komunikativní dovednosti



## Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

*Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.*



**PhDr. Radmila Dytrtová, CSc.,  
PeaDr. Marie Krhutová**

**UČITEL  
Příprava na profesi**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400  
www.grada.cz  
jako svou 3574. publikaci

Odpovědný redaktor Martin Hrdina  
Sazba a zlom Milan Vokál  
Počet stran 128  
Vydání 1., 2009

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.  
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2009  
Cover Photo © profimedia.cz

**ISBN 978-80-247-2863-6** (tištěná verze)  
**ISBN 978-80-247-6191-6** (elektronická verze ve formátu PDF)  
© Grada Publishing, a.s. 2011

---

# OBSAH

<b>Předmluva</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>Úvod</b> . . . . .	<b>9</b>
<b>1. Vhled do přípravy učitele</b> . . . . .	<b>11</b>
1.1 Proces naplňování profesní identity . . . . .	12
1.2 Osobnost učitele a její utváření . . . . .	15
1.3 K typologii učitele . . . . .	18
1.3.1 Vyučovací styl v kontextu typologie osobnosti . . . . .	20
1.3.2 Empirické šetření v rámci typologie učitelů . . . . .	22
1.3.3 Interakční styl učitele . . . . .	25
1.4 Role učitele v kontextu změn a přípravy učitelů . . . . .	36
1.4.1 Teoretická východiska přípravy učitelů . . . . .	38
1.4.2 Požadavky na profesi učitele . . . . .	40
1.5 Pedagogické znalosti a dovednosti, komponenty evaluace činnosti učitele . . . . .	43
1.5.1 Klasifikace a deskripce profesních znalostí učitele . . . . .	44
1.5.2 Pedagogické dovednosti . . . . .	45
1.5.3 Komponenty evaluace činnosti učitele . . . . .	48
1.6 Cíl přípravy učitele – profesní kompetence, profil absolventa učitelství . . . . .	50
1.7 Sebereflexe učitele v kontextu přípravy na profesi . . . . .	55
1.7.1 Reflexe pedagogické činnosti učitele . . . . .	59
1.7.2 Aplikace sebereflexe ve zjišťování počátečních a výstupních představ studentů učitelství . . . . .	60
1.7.3 Explicitační rozhovor jako reflexivní metoda pedagogické činnosti . . . . .	65
1.7.4 Vedení studentského portfolia . . . . .	67
1.7.5 Hospitace pedagogické činnosti . . . . .	68
1.8 Pedagogická praxe jako prostředí reflexe formování profesní identity . . . . .	73

---

<b>2. Komunikativní dovednosti učitele</b>	<b>77</b>
2.1 Mluvený projev učitele	77
2.1.1 Požadavky na mluvený projev učitele	79
2.1.2 Vyučovací jazyk	83
2.1.3 Zásady výslovnosti spisovného českého jazyka	84
2.2 Nonverbální projev	93
2.3 Psaný projev v edukačním procesu	96
2.4 Grafická prezentace	97
<b>Závěr</b>	<b>103</b>
<b>Příloha č. 1</b>	<b>107</b>
<b>Příloha č. 2</b>	<b>111</b>
<b>Literatura</b>	<b>113</b>

## PŘEDMLUVA

Text publikace „Učitel – příprava na profesi“ je určen pedagogům, učitelům a studentům učitelství, kteří se připravují na vysokých školách na svou učitelskou dráhu. Kromě vzhledu do současné teorie přípravy učitelů je text složen ze dvou částí, které spolu úzce souvisejí v rámci publikace, ale i v rámci přípravy učitelů: z části, která je věnována pedagogické profesní charakteristice učitele, a části, která se týká komunikativních a prezentačních dovedností učitele. Významnou roli v přípravě učitele hraje sebereflexe. Text komentuje výsledky empirického zjištění charakteristik učitelů metodou sebereflexe, dále je věnován i názorům studentů – budoucích učitelů – na osobnost učitele. Autorky zúročily v textu publikace své celoživotní zkušenosti s přípravou učitelů na univerzitách, kde působí, a zaměřily se na tu problematiku, se kterou mají začínající učitelé v rámci své učitelské přípravy těžkosti. Text je určen i učitelům, kteří mají snahu své profesní působení zkvalitnit jak po stránce pedagogické, tak komunikativní. Učitelská profese je velmi náročná a vyžaduje kvalitní přípravu a dostatečnou erudici. Čtenářům této publikace přejeme v jejich profesi hodně zdaru, uspokojení a radosti.

Autorky děkují za podnětné rady a připomínky k textu recenzentům, jmenovitě PhDr. RNDr. Ing. J. Jaklové, Ph.D., doc. Ing. M. Křenkovi, CSc., doc. Ing. F. Mošnovi, CSc., a doc. PhDr. M. Váňové, CSc., která posoudila text PaedDr. M. Krhutové (kapitola 2.1 a 2.3).

Za autorky

Radmila Dytrtová

## ÚVOD

Současná teorie a výzkum v oblasti pedagogiky a školství se zaměřuje převážně na profesionalizaci vzdělávání. Toto zaměření znamená v přípravě na profesní roli učitele posun od modelu efektivního předávání poznatků žákům k modelu profesionality, která se projevuje podílem učitele na socializaci žáka, na zvyšování odpovědnosti žáka za vzdělávání a zahrnuje i schopnost a povinnost analyzovat vlastní činnost učitele a její vzdělávací dopady. Pojetí učitelské profese nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Zjednodušeně řečeno, učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší. Měnící se podmínky vzdělávání na školách se projevují zejména změnou role učitele a žáka a změnou jejich vztahů ve výchovně-vzdělávacím procesu ve prospěch posilování samostatnosti a odpovědnosti ze strany žáka v procesu vzdělávání. Tato skutečnost předpokládá rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencí učitele, které jsou potřebné k řízení činnosti žáka a k zvládnutí každodenních pedagogických situací ve škole.

Ve vzdělávacím systému získává na významu subsystém učení žáka, založený na konceptuálním modelu vzdělávání, kde je posílena odpovědnost žáka za sebevzdělávání. Učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka v sebevzdělávání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi a informace si doplňovat, propojovat je s dřívějšími vědomostmi, poznatky aplikovat a interpretovat. Tak si žák osvojuje základy učení a komunikace, které jsou východiskem pro jeho budoucí celoživotní vzdělávání. Významným úkolem učitele v tomto konceptuálním modelu vzdělávání je facilitace (usnadnění) transformace informací do podoby vědomostí, dovedností, návyků a postojů, které žák/student získává. Důraz je kladen zejména na komunikační a sociální kompetence, které jsou pro tento konceptuální systém celoživotního vzdělávání klíčové.

Základy profesních dovedností získává budoucí učitel v rámci pregraduálního studia učitelství na fakultách připravujících učitele. Během studia

probíhá zejména osvojování psycho-didaktických kompetencí – a to během výuky obecné didaktiky a oborových didaktik – a vrcholí v průběhu řízené pedagogické praxe na cvičných nebo na fakultních školách. Předpokladem pro vykonávání pedagogické profese jsou i dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, dovednosti z oblasti didaktického využívání informačních technologií, nezbytné charakterové vlastnosti pro profesní výkon a schopnost sebereflexe.

Základem učitelské profese je komunikace. Teoretický oborový základ je jistě nezbytností, protože pedagogická komunikace musí mít obsah, ale jeho způsob transformace do podoby didaktické pro dané pedagogické situace, dovednost jeho zpřístupnění žákům a řízení jejich odpovědného sebevzdělávání a výchovy, vyžadují od učitele vysokou míru flexibility, profesní improvizace a kreativity a zejména profesního nadšení a pedagogického optimismu.



# 1. VHLED DO PŘÍPRAVY UČITELE

Problematikou přípravy učitelů a problémy začínajících učitelů se zabývá řada autorů u nás i v zahraničí, zvláště přípravě učitelů je již druhé desetiletí věnována zvýšená pozornost. Sledovaným trendem je profesionalizace učitelského povolání. Tento cíl je deklarován v řadě mezinárodních i národních dokumentů, kterými se řídí příprava učitelů pro základní a střední školy i v České republice ([www.msmt.cz/Files/AK/konceptel.htm](http://www.msmt.cz/Files/AK/konceptel.htm)).

Změny v obsahovém a koncepčním pojetí vzdělávání učitelů byly očekávány a žádány odbornou veřejností již dříve; oproti převážně teoretické přípravě studentů byla zdůrazňována příprava učitelů založená na empirii, tedy na vlastních zkušenostech budoucího učitele.

Studenti učitelství by měli být vedeni k hlubšímu poznání pedagogických situací a dospět k jejich porozumění na základě sebereflexe své praxe na školách.

Shrnující a hodnotící informace o stavu přípravy učitelů v České republice poskytla tři monotematická čísla časopisu *Pedagogika* (4/1994, 2/1999 a 1/2006) a několik vědeckých monografií renomovaných autorů.

Současnou diskusi o vzdělávání učitelů charakterizovala V. Spilková (2006) jako směr k propojení teoretického a praktického vědění na základě implicitních a explicitních teorií, které formují učitele v jeho přípravě na profesi. Je to směr, který by měl být cílen k profesionalizaci učitelství.

K diskusi o směru a metě učitelského vzdělávání jistě přispívají i vědecké stati, výsledky výzkumů zveřejněné v závěrečných zprávách a články a publikace, na které odkazujeme nebo názory autorů prezentujeme.

Přetrvávající problém v přípravě učitelů vidí v určité nekomplexnosti V. Švec. V rámci strukturovaného studia učitelství by mohl nastat posun ke zkvalitnění přípravy, např. v propojení pedagogicko-psychologické složky s předmětově-didaktickou složkou vzdělávání, a proto by se příprava učitelů měla zaměřit na dvoustupňové formování „pedagogické kondice“ – v dimenzi psycho-somatické v rámci bakalářského studijního pro-

gramu, a v navazujícím magisterském studiu by byla rozvíjena především pedagogická kondice v dimenzi psycho-didaktické (Švec 2006, 2007).

„Stávání se učitelem“ je proces dlouhodobý, započatý studiem učitelství, i když profesní identita není formována od nulového stavu, od startu učitelské přípravy, ale již od rozhodnutí se pro tuto profesi.

Autoři, kteří se v odborné literatuře této problematice věnují, se buď zaměřují na profesní stránku přípravy učitelů z **normativního** pohledu – například J. Vašutová (2004), J. Průcha (2002), nebo je jejich pohled **konstruktivistický** a zaměřují se na osobnostní a profesní identitu učitele a na její naplňování – např. L. Lambert (1995), D. Nezvalová (2002), H. Lukášová-Kantorková (2003), V. Spilková (2004) a I. Stuchlíková (2006). Někteří autoři se pokoušejí o obousměrný pohled na přípravu učitelů.

Využití principů konstruktivistické teorie znamená od počátku pregraduální přípravy učitelů **interaktivně pracovat s prekoncepty** a zkušenostmi, které mají adepti učitelství na začátku pregraduální přípravy (Dytrtová 2007; Van Limpt, Dytrtová 2008). Nové bývá spojováno s dřívějšími znalostmi a zkušenostmi a nelze je opomíjet, proto také význam pojmů by měl být vysvětlován a konstruován na základě předcházejících zkušeností. Významný je i konstruktivistický princip sociálního učení – k hlubšímu porozumění dochází **aktivním sdílením dynamického a synergetického procesu myšlení s ostatními studenty**, adepty učitelství. Názorovou komparací dochází k analýze, reflexi a hodnocení (Lambert 1995, Nezvalová 2002). Konstruktivistický přístup klade důraz na **sebehodnocení**, které může být podnětem pro vlastní řízení a korigování procesu „stávání se učitelem“ na základě nových znalostí a zkušeností. Adept učitelství je spolutvůrce své **profesní identity**.

## 1.1 PROCES NAPLŇOVÁNÍ PROFESNÍ IDENTITY

Naplňování koncepce učitele jako reflektujícího praktika se podle D. Schöna (1987) a I. Stuchlíkové (2006) děje nejen **vědomě (explicitně)**, ale i **nevědomě (implicitně)**.

Východiskem utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky je jeho implicitní teorie a strategie vzdělávání žáků, která je jádrem učitelovy osobnosti. Při utváření profesní identity budoucích učitelů hrají významnou roli právě implicitní procesy. Utváření profesní identity probíhá postupně.

Předpokladem jejího naplnění je poznávání sama sebe (**kdo jsem**) a identifikace, porovnání se s tím, **kým chci být** (Stuchlíková 2006).

Těžištěm **profesní identity** je pojetí výuky. Utváření pojetí výuky probíhá ve třech evolučních etapách.

Na začátku studia učitelství jsou budoucí učitelé v úvodní etapě – v etapě tzv. **startovací identity** – vedeni k poznání své profesní motivace. Na základě jejich primárních představ o učitelské profesi, které se vytvářejí z jejich bývalé pozice žáků a studentů, je vytvořena **prekoncepce pojetí výuky**, se kterou je nutné během dalšího studia učitelství pracovat.

Druhá etapa začíná po setkání studenta učitelství s teorií pedagogiky, psychologie, etiky, a to utvářením tzv. **časného pojetí výuky**. V této etapě jsou vedeni studenti učitelství k identifikaci svých prekonceptů a k následnému **konstruování individuálního pojetí výuky**.

Ve třetí etapě dochází k **formování uvědomované koncepce pojetí výuky**, v němž je část implicitního již obsažena, pojmenována na základě vlastních zkušeností, které adept učitelství získává reflexí vlastních vyučovacích pokusů. V závěru pregraduální přípravy učitelů by mělo dojít k propracování pojetí výuky na základě širšího rozhledu, který absolvent získal během studia (Spilková 2004).

Zavádění teorie konceptuálních změn do přípravy učitelů může být provázáno obtížemi s přechodem mezi jednotlivými etapami naplňování profesní identity a vyžádá si kognitivní i metakognitivní úsilí adepta učitelství. Východiskem pro implicitní poznání vlastního pojetí výuky je diskuse a analýza jednání učitele v pedagogických situacích, které je možné doplnit sebebopisnými technikami. Výstupem pak může být **konstrukce explicitního modelu implicitního pojetí výuky** – a případně jeho následná korekce (Stuchlíková 2006).

Dá se předpokládat, že pojetí výuky je i po absolutoriu pregraduální přípravy učitelem dále modifikováno, a to na základě podmínek jeho vlastní pedagogické praxe a na základě dalších zkušeností, které během výkonu své profese učitel získává díky sebereflexi pedagogické činnosti. Ve shodě s E. Vyskočilovou (1986) a dalšími autory je nutné konstatovat, že klíčovou dimenzí vlastního procesu „stávání se učitelem“ je dimenze osobnostní. Hledání profesní identity učitelem je dlouhodobým procesem, nekončí absolvováním studia učitelství, ale zasahuje do vlastní učitelské praxe. Ke změnám v profesní identitě dochází na základě vnitřní nespokojenosti s vlastním pojetím výuky a učitel se odhodlá obvykle ke změně, pokud se setkává s jinou alternativou, která je z jeho pohledu přínosná.

Z uvedeného je zřejmé, že se do popředí zájmu v přípravě učitele dostávají zejména tzv. implicitní znalosti, do jejichž formování se zapojují osobnostní dispozice (emoce, motivace, postoje, mravní zásady apod.).

Z teorie psychologie osobnosti je známo, že při posuzování předpokladů jedince k úspěšnému výkonu profese je nutné mít na zřeteli nároky spjaté s jejím výkonem a osobnostní předpoklady, které kvalitu výkonu profese determinují. Hnací silou vývoje a formování osobnosti je aktivní interakce subjektu s konkrétním sociálním prostředím v procesu společenské životní praxe. Zdrojem **systémogeneze** je neustále aktualizované řešení rozporu mezi tím, kým již jedinec je, a tím, kým se má stát (Mikšík 2007). V souladu s tím, co bylo řečeno o přípravě na učitelskou profesi, je rozvoj osobnosti podmíněn aktivní interakcí s prostředím, s procesem společenské praxe.

Problematikou kompetentnosti vykonávat profesi učitele začínajícími učiteli se zabývali někteří autoři. Jako podnětná a aktuální se jeví stať H. Hutly (2008), která srovnávala kompetentnost absolventů učitelství na základě fenomenografického výzkumu, který byl realizován v rámci regionální přípravy učitelů v Austrálii. Na základě analýzy výsledků dospěla k profesní koncepci kompetencí, ke které by pregraduální příprava učitelů měla směřovat a která by se dala, podle jejího názoru, považovat za základ profesní identity učitele (upraveno podle Hutly 2008):

### **Začínající učitel by měl:**

- být dobře připraven k odpovědnosti za **plánování a organizaci** dění ve třídě,
- mít dobrý **profesní znalostní a dovednostní základ** a měl by ho umět využívat k usnadnění (facilitaci) učení žáka,
- umět využívat **metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků** v procesu učení,
- dokázat vytvořit tvořivou **sociální atmosféru** a být schopen **efektivní komunikace** i s partnery školy,
- být připraven udržet si **profesionální image**, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat,
- být schopen **sebeuvědomění a sebehodnocení**, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů.

## 1.2 OSOBNOST UČITELE A JEJÍ UTVÁŘENÍ

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.

Ve shodě s V. Mikšíkem (2007) se dá chápat psychika osobnosti jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Podstatné je, že se jedná o systém otevřený regulační, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality, kterou osobnost učitele beze sporu je.

Z uvedeného můžeme vyvodit, že sledování utváření osobnosti učitele je velmi složité a badatelsky obtížné, protože individuální různorodost psychologických vlastností osobnosti je těžko postižitelná. Jako nejkomplicovanější se v rozvoji osobnosti jeví vztah struktury a dynamiky osobnosti, vztah nomotetického a idiografického přístupu k poznání osobnosti a objektivita metod zkoumání osobnosti (Mikšík 2007).

**Pedeutologie** (věda o osobnosti učitele) uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy – **normativní** a **analytický**. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen s **deduktivní metodou**, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup je takový, jehož cílem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá **metod indukce**, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek 1996)

Nejsnazším způsobem poznání osobnosti se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit. Pro osobnost učitele jsou významné tyto komponenty, které je možné odhalit u učitelů v akčním prostředí (škola, výchovně-vzdělávací proces):

- **psychická odolnost** (rezistence vůči desintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení),
- **adaptabilita a adjustabilita** (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita),
- **schopnost osvojovat si nové poznatky**, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity (s ohledem na aktuální situační kontexty),
- **sociální empatie a komunikativnost** (Mikšík 2007).

Ti, kdo připravují budoucí učitele na jejich profesi, si musí nutně klást otázku: Jakou osobností má být učitel, který se bude podílet na rozvoji dítěte během jeho školní docházky, učitel, který má položit základy jeho perspektivního celoživotního vzdělávání? Měl by to být především **učitel-odborník**, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházet z jeho podstaty, odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků.

Pojetí učitele současné doby vychází z teorií humanistické filozofie, z její homocentrické a holistické podstaty. Požadavek být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj spoluodpovědný, je v souladu s taxonomií vzdělávacích cílů dnešní doby.

Pedagogická teorie a praxe, podle R. Štěpanoviče (2002), dokazuje, že kterýkoli ideální obsah edukace je sám od sebe indiferentním jevem a **hybnou silou je osobnost učitele** a metody edukace, které učitel používá.

Osobností učitele a jeho kvalitami se zabývá řada autorů v odborné literatuře. Na tomto místě jsou uvedeny názory alespoň některých z nich.

Podle V. Spilkové (2001) je nutné překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout se k modelu široké **profesionality** postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově, který je odpovědný za lidství budoucího člověka. Protože by se měl učitel nejen zajímat o to, co učí, ale také jak učí a zejména koho učí, je nově deklarovanou doménou učitele v poslední době podle G. Porubské (1997, 1999) diferencovaná pedagogická činnost, práce s talentovanými žáky.

Podle Koláře (2005) je důležité i využívání různých forem hodnocení výkonu žáka.

Opakovaně je kladen důraz na **pedagogický optimismus**, jehož hlavním propagátorem byl J. A. Komenský. Hovoří se o **pozitivním přijetí vzdělávaného vzdělavatelem**, což je chápáno v pedagogické profesi jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti. **Empatie** se stává nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole, jak zdůraznili C. Rogers (1998) a Z. Helus (2003). Roste význam především takových kvalit a schopností učitele, jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění. Pro udržení atmosféry ve třídě a ovlivnění chování žáka nabývá na významu schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost aj. Dá se tedy říci, že **emocionální inteligence** učitele má významný vliv na jeho rozhodování a chování i na interakční projevy. Psychika učitele, jeho frustrační odolnost i temperament mají vliv na **atmosféru ve třídě**, kde učitel působí.

Výrazný negativní vliv na atmosféru třídy má učitel agresivní, šířící strach kolem sebe, učitel hypermotorický – přehnaně aktivní a neklidný, učitel vnitřně napjatý, úzkostný a bojácný, učitel nepřipravený a nepozorný – tedy učitel, jehož pozornosti unikají mnohé detaily pedagogického dne, učitel nezúčastněný, málo přesvědčivý a málo motivující žáky, učitel sprintující od jednoho vyučovacího cíle k dalšímu, bez zřetele na výchovné aspekty vyučování a bez didaktických hledisek, a učitel nestíhající a špatně organizující svou práci i činnost žáků, což se projevuje jeho únavou, přetížeností žáků a nízkou efektivitou vyučování (Winkel 1997, Petlák 2006).

Osobnost fungující v sociálním prostředí (tzn. i učitel) by měla reflektovat toto prostředí (sebeaktualizovat se), mít snahu o **sebepoznání, sebehodnocení, sebekritiku**, aby mohla účinně vnímat realitu a mít k ní pozitivní vztah (Hupková 2006).

Na základě poznatků z pedagogické psychologie je známo, že osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Význam pro vytváření osobnosti učitele má tedy nejen pregraduální, ale i postgraduální příprava. Na základě učitelské praxe bývá učitel uznán za experta – podle J. Průchy (2002) – minimálně po pěti letech souvislé praxe ve škole. Nutno dodat, že každá osobnost se vyvíjí a délka praxe ovlivňuje kvalitu výkonu učitele jak kladně, tak i záporně, neboť učitel může po delší době praxe získat ve své profesní činnosti návykové myšlení i chování. Tento jev se projevuje v práci učitele **učitelskou rutinou, profesním vyhasínáním** bez potřebné reflexe změn pedagogického prostředí, bez snahy o sebezdokonalování a sebevzdělávání. Této fázi osobnostní regrese lze zabránit nebo ji oddálit **trenováním reflexivního myšlení**, sebepoznávání – od počátku formování osobnosti učitele. Ve shodě s B. Kosovou (2002) je nutné zdůraznit, že je učitel profesně úspěšný jedině tehdy, když je osobností, která klade důraz na sebepoznání, objevování vlastních hodnot a vlastního učitelského stylu vyučování. Proto bychom se měli v rámci učitelské přípravy zaměřit, kromě jiného, na rozvoj sociálních vztahů a komunikace, na využívání aktivizujících a sebepoznávacích metod ve výuce.

### 1.3 K TYPOLOGII UČITELE

Typologie neslouží k zařazování či „škatulkování“ učitelů; jejím smyslem je **deskripce a schematizování** profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování. Jak uvádí V. Kačáni (1995), je právě typologie jedním z nejzajímavějších pokusů hledání optimálního modelu profilu osobnosti učitele. Do typologie se promítá zejména vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod.

Typ sice demonstruje určitou charakteristiku, ale ta která osobnost může náležet i k několika typům a nemusí být typologicky vyhraněna. Z tohoto důvodu pojem typ podtrhuje především přítomnost vlastností (nebo jejich soubor), které jsou dominantní.

Deskripci takových dominantních vlastností, které jsou charakteristické pro profesně úspěšnou osobnost učitele, provedli ve shodě s M. Benešem (2003) G. Porubská a L. Durdiak (2005). V souboru těchto dominantních vlastností uvedli flexibilitu učitele, extroverzi ve vztahu k okolí, suverenitu, schopnost inovace, samostatnosti, iniciativy, odolnost vůči stresu, organizační schopnosti, osobní nadšení a radost z práce, spolehlivost, empatii, citlivost, smysl pro realitu, dodržování etických standardů, schopnost sebe-reflexe a posouzení vlastní práce a příjemný zevnějšek.

Mezi důležité předpoklady pro zdárný výkon profese učitele řadí J. Dvořáček (2005) vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci.

Další pohled na typy učitelů z hlediska jejich reagování uvádějí autoři C. Henning a G. Keller (1995), kteří dávají do souvislosti re-aktivní a pro-aktivní životní postoj při výzkumech stresu u učitelů. Z výsledků výzkumu se dá usoudit, že pedagogický optimismus učitelů (pokud si jej uchovávají co nejdéle) významně ovlivňuje druh reakcí učitelů a jejich frustrační toleranci v zátěžových situacích ve škole.

Ve starších učebnicích pedagogické psychologie (např. Langová, Kodým 1987) se setkáváme se základní typologií osobnosti učitele Ch. Caselmanna, která je založena na učitelově míře preference a akceptace učiva nebo žáka a jeho rozvoje. Podle této teorie je typ učitele determinovaný buď učivem, nebo osobností žáka. Ch. Caselmann charakterizoval v rámci uvedené typologie dva typy učitelů: Logotropa, který se více orientuje na obsah, na učivo, na vědomosti žáků, snaží se žáky získat pro vědění, a na paidotropa, který se orientuje hlavně na žáka, na jeho výchovu a rozvoj. Ch. Caselmann neanalyzoval typy učitelů jen na základě jejich vztahu



k žákům, ale i na základě uplatňování jejich didaktických postupů. Podle tohoto kritéria rozdělil učitele na tyto typy: typ vědecko-systematický, typ umělecký, typ praktický.

J. Čáp (2001) uvádí typologii K. Lewina, který svou typologii formoval na základě experimentu zaměřeného na zkoumání účinku odlišných stylů výchovy na 10–11leté děti. Na základě výsledků pak stanovil tři typy učitelů: typ autokratický, typ demokratický a typ liberální. Kromě těchto typologií jsou v učebnicích i další typologie významných autorů, které uvádějí podrobněji např. M. Langová a M. Kodým (1987), S. Kariková (1995) aj. Soudobé typologie učitelů uvádějí např. E. Petlák (2006), J. Vašutová (2004) aj.

Ve shodě s J. Vašutovou (2004) považujeme tradiční typologie, jako je Caselmannova či Lewinova, v dnešní době za překonané – kvůli změnám učitelských rolí, které v současnosti nastaly. Tyto změny reflektuje J. Vašutová (2004) ve shodě s J. Prokopem (2002), který rozděluje učitele podle jejich postojů ke školské reformě na tradicionalisty a chameleony. Učitel tradicionalista má negativní postoj k reformě, reforma narušuje jeho stereotypy, je to učitel obtížně adaptabilní. Z vnějšího pohledu se dá říci, že takový učitel je pohodlný zavádět inovace a změny a z tohoto důvodu lpí na tradičním pojetí. S tímto tvrzením se nedá souhlasit bez výhrady. Přece jen může existovat u učitele tradicionalisty i jiný důvod, proč se nechce vzdát svých osvědčených postupů, a tím je možná jeho přesvědčení, že léty praxe osvědčené jeho vlastní pojetí vyučování a práce s žáky je správné a netřeba ho měnit. K reformním změnám pak (jsou-li požadovány vedením školy) přistupuje velmi neochotně a do praxe je zavádí pomalu. Učitel chameleon má ke školské reformě ambivalentní postoj. Uvědomuje si potřebu změn, ale je k reformním snahám zdrženlivý a jen „na oko“ je přijímá, protože je toho názoru, že reforma nic nového nepřinese. V této typologii je zmíněn okrajově typ učitele entuziasty, který s nadšením reformu vítá a akceptuje ji v případě, že změny reformou vyvolané odpovídají jeho představám, což bývá výjimečné. J. Vašutová (2004) uvádí, že na základě této typologie lze odhadnout reakce učitelů na změny a reformy a pravděpodobnost jejich podpory. Vzhledem k tomu, že komentovaná typologie není podložena empirickým šetřením, nemusíme zoufat, protože jinak bychom museli mít dojem, že na našich školách vyučují převážně typy učitelů, kteří jsou hrobníky změn.

Typologie osobnosti učitele může vycházet i ze stylu práce učitele, z jeho preference určitých postupů a přístupů k žákům, a tak se současná ty-

pologie obohatila o deskripci učitelů na základě jejich vyučovacího a interakčního stylu.

### 1.3.1 VYUČOVACÍ STYL V KONTEXTU TYPOLOGIE OSOBNOSTI

Vyučovací styl učitele, podle typologie G. D. Fenstermachera (2004), lze posuzovat dle těchto hledisek: podle toho, jaké používá učitel metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Po posouzení uvedených složek je možné vyučovací styl učitele rozdělit do tří typových kategorií: učitel manažer, facilitátor a pragmatik.

**Manažerský styl** se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou. **Facilitační styl** je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení. **Pragmatický styl** je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazněny jsou, kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání. Důležité je, že všechny tyto styly jsou chápány pozitivně, není tedy jeden lepší než druhý nebo třetí, a záleží na učiteli, který z nich si zvolí, nebo které styly ve svém pojetí vyučování kombinuje.

Učitel začátečník obvykle nepřichází do praxe s vyhraněným vyučovacím stylem, ale má možnost setkat se s řadou učitelů, u kterých se dá rozpoznat osobnostní a profesní vyhraněnost, a inspirovat se jejich vyučovacími styly. Vzhledem k tomu, že vyučovací styl a interakční styl učitele si adept učitelství teprve utváří, je na místě se o teorii vyučovacích stylů zmínit a zabývat se metodami, kterými může učitel svůj styl sám rozpoznat.

Podle Pedagogického slovníku je vyučovací styl **svébytný postup učitele, který učitel uplatňuje ve vyučování**, který používá ve většině situací pedagogického typu nezávisle na okolnostech, je to styl relativně stabilní a **obtížně se mění** (Průcha, Mareš, Walterová 2001).

J. Mareš (1998) charakterizoval styl jako pravidelnosti ve způsobu jednání, jako lidskou aktivitu, která je konzistentní (pro jedince ucelená), transverzální (prostupuje mnoha úrovněmi psychiky) a integrující (spojuje mnoho úrovní psychiky).

Starší odborná literatura uvádí Flandersovo rozdělení vyučovacího stylu na direktivní a nedirektivní (N. A. Flanders 1970). Současné učitelovo působení na žáky by mělo směřovat od direktivního vedení žáka k podněcování jeho samostatnosti a odpovědnosti za vzdělávání. Přechod od direktivního vedení k nedirektivnímu je podmíněn profesními kvalitami učitele, záleží

na jeho toleranci a empatii k žákům, na jeho kreativitu a pedagogickém umu.

Teorii vyučovacích stylů zpracoval především V. Švec (1999), který popsal vyučovací styl jako vlastní postup učitele při řešení pedagogických situací. Je potřeba zdůraznit, že většina autorů chápe vyučovací styl jako promyšlenou, na základě rozhodnutí vytvořenou strategii, a ne pouze jako tápání a konání v návaznosti na okolnosti, které v průběhu vyučování přicházejí, jak se to může stát u začínajících učitelů.

K. Starý (2007) charakterizoval vyučovací styl jako „něco, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se jednak v projektování (plánování, přípravě) konkrétních vyučovacích hodin, jednak přímo ve výuce, a to jak v učitelově implicitním myšlení, tak ve vyučovacích postupech“. V této charakteristice se zdá být vyučovací styl něčím nepopsatelným a imaginárním ve své podstatě a projevuje se navenek vyučovacími postupy. Rozkrytí uvedeného chápání vyučovacího stylu nabízí K. Starý ve schematickém popisu vyučovacího stylu, ve kterém paralelně probíhá učitelova činnost se vzdělávací činností žáka. Zároveň provedl srovnání teorie vyučovacího stylu a pojetí výuky v naší a zahraniční literatuře a dospěl ve své komparaci k ustálené segmentaci učitelova pojetí výuky do těchto složek:

**Tab. 1** Učitelovo pojetí výuky – složky (Mareš, Slavík, Švec, Svatoš 1996)

Pojetí organizačních forem, metod, podmínek a prostředků.	Pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje.	Pojetí učiva.	Pojetí cílů.	Pojetí skupiny žáků a školní třídy.
---	---	---------------	--------------	-------------------------------------

**Tab. 2** Vyučovací styly učitelů – složky (Fenstermacher, Soltis 2004)

Vyučovací metody.	Vnímání osobnosti žáka.	Znalost učiva.	Chápání cílů.	Vztahy mezi učitelem a žáky.
-------------------	-------------------------	----------------	---------------	------------------------------

Z uvedeného je patrné, že jak zahraniční, tak český pedagogický výzkum dospěl k obdobné kategorizaci vyučovacího stylu (Starý 2007).

**Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele – učitele – je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu.**

### 1.3.2 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ V RÁMCI TYPOLOGIE UČITELŮ

Uvedené empirické šetření bylo inspirováno Fenstermacherovým pojetím typologie učitelů. Jeho tři typy učitelů byly pro potřebu empirické sondy stylizovány tak, aby nebyla změněna podstata a jedinečnost charakteristik (A – učitel manažer, B – facilitátor, C – pragmatik), ale aby je bylo možné použít pro české učitele na středních odborných školách a učilištích.

Použitou metodou tohoto empirického šetření bylo čtení, analýza a porovnání vzorových charakteristik vyučovacích stylů s vlastním vyučovacím stylem každého jednotlivého učitele.

Vzorové charakteristiky vyučovacích stylů – příběhy učitelů, zástupců vyučovacích stylů (zpracovala R. Dyrťová podle Fenstermachera 2004 a Starého 2007):

#### ■ Vyučovací styl A

*Anna učí na stejné škole deset let. Je oblíbenou učitelkou. Žáci ji respektují. Je přísná a důsledná, ale žáci vědí, že je chce hodně naučit. Pravidelně kontroluje, zda žáci splnili své povinnosti. Jejím cílem je, aby žáci úspěšně absolvovali školu a uplatnili se v životě. Věří, že i jejím přičinným toho dosáhnou. Snaží se, aby její vyučování bylo efektivní. Předává informace žákům systematicky, přehledně a promyšleně. Vyzkoušela různé učebnice a pomůcky a vybrala právě ty, se kterými se žákům dobře pracuje, protože je v nich učivo systematicky uspořádáno a propojeno. Své vyučování plánuje tak, aby se žáci naučili co nejvíce. Během jejího vyučování převažuje pracovní atmosféra. Žáky posuzuje a hodnotí spravedlivě. Dokáže žáky vhodně motivovat k učení. Má radost z dobrých výsledků žáků, považuje je i za svůj úspěch.*

#### ■ Vyučovací styl B

*Monika je úspěšná učitelka od začátku své pedagogické praxe. Daří se jí udržovat dobré vztahy se svými žáky. Své žáky respektuje a je k nim spravedlivá, nikoho neprotežuje. Žáci ji mají velmi rádi. Má spoustu zálib a snaží se působit na žáky výchovně i ve volném čase. Plánuje třídní akce, např. výlety, kde žáky nejlépe pozná. Snaží se u žáků rozvíjet sociální a komunikativní kompetence. Při vyučování nechává žákům prostor pro vlastní názory, pro vyjadřování jejich pocitů a osobních perspektiv. Chce, aby žáci přistupovali ke svému vzdělávání zodpovědně a podíleli se na výsledcích svého vzdělávání, aby věděli, jak se mají učit a proč se mají učit, v tomto smyslu je i motivuje a usměrňuje jejich školní aktivitu. Ráda žákům pomáhá a radí, preferuje individuální přístup ke každému*