



OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CO ZNAMENÁ BÝT DOBRÝM UČITELEM?

SEMINÁRNÍ PRÁCE

Jméno a příjmení: Adam Hnida, Adéla Siročáková
Studentské číslo: D21725, D21287
Studijní předmět: KPD/4PEPR
Datum vypracování: 18. ledna 2024
Vyučující: Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

OBSAH

| | |
|--|----|
| ZADÁNÍ | 3 |
| 1. FÁZE REFLEKTIVNÍ ANALÝZY | 4 |
| 1.1. VÝZKUM 1 | 4 |
| 1.2. VÝZKUM 2 | 7 |
| 1.3. VLASTNÍ REFLEXE | 9 |
| 2. FÁZE KOOPERACE A SDÍLENÍ | 10 |
| 2.1. VÝZKUM 3 | 10 |
| 2.2. DOPLŇUJÍCÍ REFLEXE A KOMENTÁŘ | 13 |
| SEZNAM LITERATURY | 15 |

ZADÁNÍ

Co znamená být dobrým učitelem? Které kompetence jsou pro profesi učitele klíčové?
(zaměření na kompetenční rámec učitele, vlastnosti dobrého učitele).

1. FÁZE REFLEKTIVNÍ ANALÝZY

1.1. VÝZKUM 1

Název: Názory učitelů na vlastnosti pedagogických talentů

Orgoványi-Gajdos, J. & Kovács, E. (2020). Teachers' Views about the Characteristics of Pedagogical Talents. *Acta Educationis Generalis*, 10(2) 78-94.

<https://doi.org/10.2478/atd-2020-0011>

Výzkum se opírá o dotazník vypracovaný v roce 2018, ve kterém byla ústřední otázkou, jak lze pedagogické nadání charakterizovat kompetencemi a osobnostními rysy. Na dotazník odpovídali pedagogové s mnohaletou praxí. Tito zkušení pedagogové byli také dotazováni na vlastní přesvědčení o tom, jaké jsou podle nich kompetence a dovednosti, které charakterizují dobrého učitele.

Vzorek obsahuje 168 učitelů z Maďarska. Tento vzorek je rozdělen na 4 skupiny: učitelé nadaných žáků (43), učitelé vyučující na univerzitní praktické škole – supervizoři (24), učitelé rizikových žáků (25) a kontrolní skupina učitelů v běžných školách (76). 80 % učitelů tvoří ženy, 20 % muži. 50 % dotazovaných učitelů učí na ZŠ, 47 % vyučuje na SŠ a zbylé 3 % vyučuje na učilišti. Většina respondentů vyučuje ve škole nacházející se velkém městě (67 %). 15 % vyučuje v hlavním městě a zbylých 18 % na vesnici.

V průměru 90 % respondentů si myslí, že existence kompetencí učitele je zásadní pro to, aby byl učitel vynikajícím.

Tabulka 1: Důležitost podpory vysoce rizikových žáků, rozvíjení jejich kooperačních dovedností a provádění integračních aktivit.

| | Velmi důležité | Důležité | Méně důležité |
|-------------------------|----------------|----------|---------------|
| Učitelé nadaných žáků | 35.7 % | 54.8 % | 9.5 % |
| Supervizoři | 43.5 % | 56.5 % | 0.0 % |
| Učitelé rizikových žáků | 78.3 % | 21.7 % | 0.0 % |
| Kontrolní skupina | 26.0 % | 61.7 % | 12.3 % |
| Celkem | 38.5 % | 53.4 % | 8.1 % |

Tabulka 2: Důležitost plánování, organizování a vedení procesu učení a jejího reflektování.

| | Velmi důležité | Důležité | Méně důležité | Není důležité |
|-------------------------|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Učitelé nadaných žáků | 46.5 % | 51.2 % | 0.0 % | 2.3 % |
| Supervizoři | 66.7 % | 33.3 % | 0.0 % | 0.0 % |
| Učitelé rizikových žáků | 69.6 % | 30.4 % | 0.0 % | 0.0 % |
| Kontrolní skupina | 44.6 % | 45.9 % | 9.5 % | 0.0 % |
| Celkem | 51.8 % | 43.3 % | 4.3 % | 0.6 % |

Tabulka 3: Kompetence požadované pro vynikajícího učitele (faktorová analýza, KMO=0.790)

| | Zaměření na žáka | Zaměření na pedagogickou činnost | Zaměření na pedagogickou profesi | Zaměření na vzdělávání |
|---|------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| Podpora seberozvoje žáků | .757 | .131 | .210 | -.011 |
| Podpora procesu učení žáků | .695 | .019 | -.106 | .422 |
| Rozpoznávání žakových problémů a potřeb | .667 | .164 | .183 | -.117 |
| Pochopení individuálních rozdílů, podpora žáků se speciálními potřebami | .660 | .382 | -.054 | .189 |
| Podpora rizikových žáků, rozvoj jejich kooperativních dovedností, integrace | .523 | .264 | .404 | .165 |
| Podpora a rozvoj žakovských skupin | .517 | .398 | .398 | -.124 |
| Plánování, organizování a vedení procesu učení a jejího reflektování | .250 | .803 | .037 | .079 |
| Hodnocení procesu učení a sebereflexe | .268 | .707 | .308 | .023 |
| Používání různých vyučovacích metod | .038 | .616 | .025 | .404 |
| Odhodlání k profesnímu rozvoji a učení | .155 | .117 | .748 | .194 |

| | | | | |
|-----------------------------------|------|-------|-------------|-------------|
| Profesionální autonomie | .065 | .017 | .731 | .105 |
| Účast na profesionální spolupráci | .079 | .239 | .479 | .475 |
| Efektivní řešení problémů | | | | .653 |
| Efektivní komunikace | .179 | .152 | .216 | .603 |
| Znalost předmětu | .400 | -.028 | .176 | .589 |

Výzkum uvádí, že se názory talentovaných učitelů na problematiku pedagogických kompetencí v mnoha ohledech lišily. Učitelé rizikových žáků a supervizoři se v odpovědích příliš nelišily. Obě skupiny uváděly, že jsou metodologicky schopné tvořit variabilní vyučování, které žáky nadchne a jsou také schopné rozvíjet různé žákovské skupiny a provádět reflektivní cvičení. Tyto dvě skupiny také v největší míře uvedly, že by učitelé měli být více inovativní než konzervativní. Výzkum prokázal, že učitelé rizikových žáků měli názory nejvíce zaměřené na dítě, neboť při plánování a organizování výuky věnují pozornost potřebám žáků. Supervizoři byli pro změnu jedinou skupinou, kde všichni uvedli, že dobrý učitel by měl být vysoce kooperativní, přátelský a flexibilní. Učitelé nadaných žáků se mnohem více než ostatní skupiny zaměřily na akademické znalosti. Jejich hodiny jsou metodologicky méně propracované a řízené. Výzkum také ukázal, že názory učitelů úzce souvisí se specifickými charakteristikami žáků, které vyučují.

1.2. VÝZKUM 2

Název: What Makes a Good Teacher?

Autor: Zagyváné Dr. Szúcs Ida

Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124615.pdf>

Výzkum se na začátku opírá o historické pojetí vlastností dobrého učitele. V Německu před 30. lety 20. století se skupina výzkumníků dotázala asi 10 000 žáků, jaký by měl být dobrý učitel. Žáci nejčastěji uváděli: *radostný, trpělivý, přátelský, chápavý, objektivní, spravedlivý*. V Polsku žáci považovali za důležitější *profesionální znalosti, etiku, poctivost, sebevědomí, důslednost, sebeovládání a optimismus*. Maďarští žáci dali do popředí *odborné a všeobecné znalosti, lásku k dětem, smysl pro povolání, příkladné chování*.

V 80. letech shromáždil Albert Tóth osobnostní rysy úspěšných učitelů na základě odpovědí žáků 1. tříd ZŠ. Zajímavé je, že pouze 10,7 % žáků považovala za svůj vzor učitele. Žáci považovali u učitelů za důležité: *lásku k dětem, přátelskost, objektivitu, dobře učit, být důsledný a přísný, radostný, hezký a elegantní*. Podle učitelů jsou pak nejdůležitějšími vlastnostmi *otevřenost, upřímnost, láska ke své profesi, důslednost, dochvilnost, dobrá organizovanost*.

Studie z roku 2015 se zaměřuje na názor středoškolských žáků na to, jaký by měl být dobrý učitel. Dalším cílem výzkumu bylo, aby si žáci dokázali uvědomit, jak důležité je hodnotit kvalitu svých učitelů na základě vícero kritérií. Výzkumníci měli posléze porovnat výsledky s pedagogickými kompetencemi definovanými v zákonech v Maďarsku. Žáci odpovídali ve škále od 1 (nejméně důležité) do 5 (nejvíce důležité).

| umístění | Vlastnost učitele | hodnocení |
|----------|---|-----------|
| 1 | umožňuje žákům pochopit probírané učivo | 4,59 |
| 2 | objektivní | 4,50 |
| 3 | dobře vypadající | 4,18 |
| 4 | věnuje se žákům, pomáhá s jejich problémy | 3,64 |
| 5 | povzbuzující | 3,59 |

Tabulka 1: Nejdůležitější vlastnosti učitele podle odpovědí středoškolských žáků

| umístění | Vlastnost učitele | hodnocení |
|----------|--|-----------|
| 26 | pravidelně kontroluje výsledky žáků | 3,59 |
| 27 | důsledný | 3,31 |
| 28 | často vyžaduje od svých žáků disciplínu | 3,13 |
| 29 | striktně dodržuje školní řád | 2,68 |
| 30 | věnuje mimořádnou pozornost talentovaným žákům | 2,54 |
| 31 | dává větší prostor hráčům během vyučování | 2,50 |
| 32 | dává mnoho domácích úkolů | 2,27 |

Tabulka 2: Nejméně důležité vlastnosti učitele podle odpovědí středoškolských žáků

| umístění | kompetence | frekvencovanost |
|----------|---|-----------------|
| 1 | podporuje učení | 10 / 10 |
| 2 | individuální přístup k žákům | 7 / 10 |
| 2 | podpora osobnostního rozvoje žáků | 7 / 10 |
| 3 | profesionální komunikace, řešení problémů | 5 / 10 |
| 4 | zodpovědnost za profesní rozvoj | 4 / 10 |

Tabulka 3: Nejdůležitější kompetence učitele z pohledu středoškolských žáků

Tento výzkum jsem vybral především z toho důvodu, že je v angličtině, a zároveň čerpá ze střeoevropského prostoru (především Maďarska). Hodně mě na tomto výzkumu zaujaly tabulky a ne až tak obtížně formulované věty.

1.3. VLASTNÍ REFLEXE

Diskuse o tom, jaký by měl být dobrý učitel, je na místě, i když se mnohdy může zdát, že se jedná o jakýsi ideál, ke kterému se žádný člověk nemůže dopracovat. Je důležité, aby každý učitel věděl, k jakému cíli se má přibližovat. Když tomu tak není, může si myslet, že je dobrým učitelem, i když není, nebo si nalhávat, že už se nemá kam posunout. Přitom, ačkoli nemám téměř žádnou pedagogickou praxi, je jasné, že se učitelé každým dnem naučí ve své profesi něco nového a každým dnem jsou lepšími učiteli, jen pokud jim na jejich práci záleží.

Domnívám se, že klíčová kompetence učitele je seberozvoj. Rozvíjením vlastní osobnosti může učitel rozvíjet i ty, které učí. Záleží mu na vlastním růstu, a díky tomu mu není lhostejný růst jeho žáků. Jako další nezbytnou kompetenci považuji lásku k profesi. Je to primitivní. Pokud by učitel svoji práci nemiloval, jak by mohl své žáky nadchnout? Jak by se jinak jeho žáci během vyučování cítili? Takový učitel by sice mohl své žáky naučit látku, ale nevzbudil by v nich nadšení pro daný předmět a látku by po několika týdnech zapomněli. Díky tomu, že učitel učí rád a je ve své práci šťastný, se mohou žáci na vyučování dokonce těšit.

Pokud bych se měl zaměřit na vlastnosti dobrého učitele, z moji zkušenosti ze strany žáka bylo vždy důležité, aby učitel byl ohleduplný a dbal na meze, co daný žák dokáže a co už je nad rámec jeho dovedností. Hodně to souvisí s individuálním přístupem k žákům. Další vlastnost, kterou by měl mít dobrý učitel je komunikativnost. Zažil jsem učitele, kteří mluvili nevýrazně, sekaně nebo stydlivě, případně používali ve své řeči slovní parazity. Učitel nemusí být dokonalý řečník, ale neměl by se bát mluvit před lidmi, tedy před žáky. Dobrý učitel by měl mít smysl pro humor, avšak s jasně nastavenými hranicemi. V případě, že si žák udělá z něčeho nebo z někoho legraci, by měl dobrý učitel umět rozlišit, zda se tomu zasmát, nebo zda dát najevo, že to nebylo vtipné.

Závěrem dodám, že jsem v životě potkal pouze jednu učitelku, kterou považuji za vzor dobrého učitele a která skrze lásku ke své profesi vzbudila nadšení u žáků i v předmětu, který subjektivně sám o sobě nadšení nevzbuzuje. I ona měla své nedostatky, a právě proto je nejdůležitější, aby učitel byl především sám sebou jak nejlépe umí.

2. FÁZE KOOPERACE A SDÍLENÍ

2.1. VÝZKUM 3

Název: Přípravenost učitelů k práci s jinakostí (teachers' readiness to work with otherness)

Autor: Helena Vomáčková, Andrea Rotsteinová

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/377087213_PRIPRAVENOST_UCITELU_K_PRACI_S_JINAKOSTI_TEACHERS%27_READINESS_TO_WORK_WITH_OTHERNESS

Výzkum se opíral o šetření, které proběhlo roku 2022. Spolupracovalo na něm 26 ZŠ a zúčastnilo se ho 162 respondentů. V největším zastoupení zde figurovali učitelé prvního stupně (45 %), poté učitelé na 2. stupni (8 %), dále také metodici prevence (6 %), speciální pedagogové (5 %), výchovní poradci (4 %) a nakonec i ředitelé a jejich zástupci.

Dotazník se opíral o šest prezentovaných situací, na které měli respondenti vyjádřit své stanovisko na Likertově škále od hodnoty 1 (absolutní ztotožnění) až po hodnotu 6 (absolutní odmítnutí). Díky odpovědím na první 3 situace se dalo vyzozorovat několik vlastností, které profilují dobrého učitele. Mezi takové vlastnosti spadal jejich vztah k individualizaci výuky, ochota dělat práci navíc nebo didaktické dovednosti. Poslední 3 situace nám více objasnilly sociální dovednosti učitelů. Řešení každé situace nabízelo několik možných variant, ve kterých se díky Likertově škále mohl každý profesor nalézt od hodnoty 1 až po hodnotu 6.

Pro lepší pochopení zjištění plynoucích z daných situací jsou tyto situace a jejich varianty řešení prezentovány jako součtové hodnoty převažujícího souhlasu (1+2), nevyhraněného průměru (3+4) a převažujícího odmítnutí (5+6).

Dotazníku vypadal následovně:

1. Řešení prvního příběhu (4. třída ZŠ: Downův syndrom) nabízelo šest variant, přičemž učitel vyjadřoval souhlasem s variantou:

a) + b) ochotu vytvářet dvojí přípravy, tedy přidělovat si práci za účelem diferenciacce a individualizace ve výuce,

c) + d) snahu nepřidělovat si práci, ale vstřícnost reorganizovat výuku, příp. hodnocení.

e) + f) tendenci zbavovat se takových žáků.

2. Řešení druhého příběhu (5. třída ZŠ: Demotivace Tomáše pro neúspěch) nabízelo též šest variant, přičemž učitel vyjadřoval souhlasem s variantou:

a) + f) preferenci normativního a výkonového hodnocení pro všechny žáky ve třídě.

b) + c) + d) vstřícnost reorganizovat výuku a změnit přístup k hodnocení, aby nedocházelo k demotivaci žáků.

e) tendenci zbavovat se takových žáků.

3. Řešení třetího příběhu (4. třída ZŠ: Soutěžní hry) nabízelo pět variant, přičemž učitel vyjadřoval souhlasem s variantou:

a) neochotu měnit soutěžní styl výuky, kdy se menšina žáků (20 %) musí přizpůsobit většině.

b) + c) určitou reflexi nevhodnosti soutěže a jejich částečné omezení ve výuce.

d) + e) vstřícnost reorganizovat soutěžní styl výuky tak, že „vyhraje“ každý, kdo odvede práci dle nastavených pravidel, např. celá skupina.

4. Řešení čtvrtého příběhu (5. třída ZŠ: Důsledky poruchy štítné žlázy) nabízelo pět variant, přičemž učitel vyjadřoval souhlasem s variantou:

a) + b) snahu převést řešení posměchu žáků vůči nemocné spolužačce na jinou osobu.

c) + e) rozhodnutí řešit problém jednostranně, tj. buď jen se třídou bez přítomnosti postižené spolužačky, nebo individuálním pohovorem s nemocnou spolužačkou.

d) ochotu řešit problém formou opakovaných komunitních kruhů se všemi žáky ve třídě.

5. Řešení pátého příběhu (3. třída ZŠ: Nepozornost, roztěkanost, drzost, šaškování) nabízelo čtyři varianty, přičemž učitel vyjadřoval souhlasem s variantou:

a) + b) preferenci sankcí za nevhodné chování.

c) + d) snahu spojit síly s třetími osobami (rodiče, výchovný poradce) ke zvládnutí nestandardních reakcí žáka.

6. Řešení šestého příběhu (9. třída ZŠ: Budoucnost Romské žákyně) nabízelo čtyři varianty, přičemž učitel vyjadřoval souhlasem s variantou:

- a) + d) preferenci řešit ofenzivně otázku budoucnosti Romské žákyně ve prospěch jejího dalšího rozvoje spolu s třetími osobami a za pomoci konkrétní finanční podpory.
- b) + c) preferenci řešit formálně situaci o budoucnosti Romské žákyně v neprospěch jejího dalšího rozvoje (podřízení se tlaku matky, na kterou „škola nedosáhne“).

Výsledky výzkumu upozorňují na záludnost rozhodování v každodenních školních situacích, na které pedagog může narazit. Odlíšnosti žáků mohou učitele vystavit pod tlak v souvislosti z odpovídajícími výkony žáků. První tři situace ověřovaly didaktickou zdatnost pedagogů a odehrávaly se na 1. stupni ZŠ, kde je hlavní motivací učitelů neodradit žáky od poznání nepoznaného a neznechutit jim tento proces. Dotazník však odhalil, že je to v přímém rozporu s dnešním zaměřením škol, kde je kladen důraz na stoprocentní výkon žáka a dokonalost jeho práce.

Tento výsledek podpořila první situace, kde se profesori měli rozhodnout mezi výkonovým a supportivním způsobem výuky. Převážilo zde stanovisko, že by pedagogové neměli volit odlišný přístup k žákovi s Downovým syndromem, přičemž právě tento přístup je s ohledem na jeho dispozice logický.

Druhá situace promítala metodickou dovednost učitele v oblasti motivace žáků, kteří zrovna nejsou úspěšní. Převážilo zde stanovisko využití žáka s horšími výsledky pro skupinovou aktivitu, ve kterých může žák plnit určitou pozici ve skupině a využít svých kvalit. Dále se zde pedagogové shodli, že by měla být hodina směřována spíše na aktivitu, než na konkrétní schopnosti v dané látce.

Třetí situace konfrontuje učitele v rámci didaktické zdatnosti, konkrétně preferování kooperativního či individuálního stylu výuky na úkor kompetitivního stylu výuky. Pedagogové se zde shodli na tom, že je lepší nechat žáky soutěžit ve skupinách proti sobě, nežli individuálně, což kompetitivní přístup pouze přenáší z individuálního na skupinový.

Poslední 3 situace se zaměřovaly na sociální schopnosti učitelů. Čtvrtá situace ukazoval zdatnost učitele při řešení neoblíbenosti zdravotně znevýhodněné žákyně. Učitelé se

shodli na variantě, kdy může žákyně otevřeně probrat její zdravotní situaci na konzultaci v rámci třídnické hodiny. Když žákyně souhlasí, uspořádá učitel komunitní kruh, kde může žákyně spolužákům vysvětlit své problémy. Diskuze je však velmi náročná. Učitel na konci navrhně, že mohou být podobné setkání pravidelná. Zároveň učitelé zavrhnli variantu, kdy si promluví s žákyní a vysvětlí jí, že si z posměchu nemá nic dělat a měla by se nad to povznést.

Pátý příběh souvisel s problémovým chování třetáka, který nerespektoval postavení učitele jako autority. Většina respondentů zde souhlasila s variantou, kdy se učitel domluví s výchovným školním poradcem, jestli by si drzého žáka nevzal na starost ve svých volných hodinách. Tam by s ním promluvil o jeho projevech a motivech jeho chování. Dále zde respondenti souhlasili s variantou, kdy učitel informuje rodiče a doporučí žáka na odbornou pomoc s ohledem na možnou poruchu pozornosti a hyperaktivitu, což z jeho chování v situaci vyplývá.

Šestá situace ověřovala dovednost učitele zvládat romského žáka, který je kulturně i etnicky odlišný. Zde má romská dívka problémy s matkou, jelikož je matka na všechno sama a v době, kdy je žákyně ve škole ji nemá, kdo pomoci. Učitelé zde jasně nesouhlasili s variantou, kdy se snaží žákyni vysvětlit, že je chování matky opodstatněné. Naopak souhlasili s variantou, že by uspořádali setkání matky s žákyní, na kterém by se pokusili zmírnit matčiny obavy. Také by nabídli podporu rodiny s pomocí místních neziskových organizací v době nepřítomnosti žákyně doma, tak aby žákyně školu mohla v klidu studovat.

2.2. DOPLŇUJÍCÍ REFLEXE A KOMENTÁŘ

Z výsledků je jasně patrné, že dovednosti učitelů jsou zásadní v oblasti zvládnání situací, na které se dopředu nemohou připravit. Všechny situace ukázaly, že učitel není jen stěžejní v oblasti kognitivního rozvoje žáků. Je zároveň i pilířem jejich sociálního a emočního rozvoje. Každé špatné rozhodnutí, které není v souladu s rozvojem žáka, jeho etniky nebo jinnosti může zásadně ovlivnit jeho budoucnost. Z mého pohledu má tedy podobný výzkum cenu zlata, jelikož nemapuje dovednosti pedagogů ve všedních situacích, nýbrž v těch neočekávaných a specifických. Učitel by měl dle mého názoru empaticky vnímat rozpoložení žáka, jeho mentální stav a být schopen adaptovat svou výuku tak, aby pro žáka byla efektivní a přínosná. Zároveň být jakousi jeho ochranou

rukou a dokázat vyvinout aktivitu, kterou případné problémy žáka vyřeší. Samozřejmě jsou takové řešení prací navíc. Stále si ale myslím, že ideální učitel je ten, který je pro svou práci nadšený, vidí v ní jakýsi životní účel a poslání. Není to práce jen o předávání vědomostí ale práce s formováním žáka, jeho osobnosti a životních postojů. Nejen, že je v některých případech empatie a následná pomoc pedagoga nutná. Taková pomoc může inspirovat i rodiče v přístupu ke svým dětem. Může ukázat spolužákům daného žáka, že právě pomocná ruka a podpora mají větší hodnotu, než posměšky. Vzdělání je důležité ale samotná výchova dětí a jejich nastavení do života ještě důležitější.

SEZNAM LITERATURY

Navrátil, S. (1997). Pojetí profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 1997(1), 5-16. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10731/pdf>

Dr. Szűcs Ida, Z. (2017). What Makes a Good Teacher? *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124615.pdf>

Vomáčková, Helena & Rotsteinová, Andrea. (2023). PŘIPRAVENOST UČITELŮ K PRÁCI S JINAKOSTÍ TEACHERS' READINESS TO WORK WITH OTHERNESS. 567-573. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/377087213_PRIPRAVENOST_UCITELU_K_PRACI_S_JINAKOSTI_TEACHERS%27_READINESS_TO_WORK_WITH_OTHERNESS