

7.

Po prostudování této kapitoly by měl být student schopen:

	charakterizovat	identifikovat	porovnat a konfrontovat	uvést příklady, zobecnit	klasifikovat, třdit	zhodnotit, specifikovat	
1.	■	■	■		■		objektivní a subjektivní v působení učitele
2.	■	■	■	■	■		přístupy k osobnosti učitele
3.	■	■	■	■	■		profesiografii učitelské profese, kategorie učitelského chování
4.	■	■	■	■	■		neuro-psychické zatížení v činnostech učitele, učitelská selhání
5.	■	■	■	■	■		požadavky na tělesnou zdatnost a výkonnost učitele tělesné výchovy
6.	■	■	■	■	■		strukturu osobnosti učitele tělesné výchovy
7.	■	■	■	■	■		tělovýchovně pedagogickou zaměřenost učitele
8.	■	■	■	■	■		vědomosti učitele tělesné výchovy
9.	■	■	■	■	■		pedagogické schopnosti, dovednosti, psychické vlastnosti
10.	■	■	■	■	■		pohybové schopnosti a dovednosti
11.	■	■	■	■	■		didaktické schopnosti a dovednosti
12.	■	■	■	■	■		percepční, expresivní a komunikativní schopnosti
13.	■	■	■	■	■		organizační, mentální, tvůrčí a akademické schopnosti
14.	■	■	■	■	■		sociální role učitele tělesné výchovy
15.	■	■	■		■		dynamiku osobnosti učitele tělesné výchovy
16.	■	■	■		■		rozvoj osobnosti učitele tělesné výchovy
17.	■	■	■	■	■		typologické přístupy k osobnosti učitele tělesné výchovy

## 7.

# UČITEL TĚLESNÉ VÝCHOVY

OBSAH KAPITOLY	Strana
Učitel - objekt a subjekt ve vyučovacím procesu	102
Osobnost učitele tělesné výchovy <i>Normativní, psychometrické přístupy</i>	102
Profesiografická analýza činností učitele <i>Funkční činnosti, neuropsychická zátěž, učitelská selhání, tělesná zdatnost a výkonnost učitele tělesné výchovy, význam profesiografické analýzy</i>	102
Struktura osobnosti učitele tělesné výchovy	104
Tělovýchovně pedagogická zaměřenost	105
Vědomosti <i>Obecné, speciální</i>	106
Pedagogické schopnosti a dovednosti, psychické vlastnosti <i>Pohybové schopnosti a dovednosti, didaktické schopnosti, percepční, expresivní a komunikační schopnosti, pedagogický takt, organizační schopnosti, mentální, tvůrčí a akademické schopnosti</i>	106
Sociální role učitele tělesné výchovy	111
Dynamika osobnosti učitele tělesné výchovy	112
Rozvoj osobnosti učitele tělesné výchovy	113
Typologie osobnosti učitele tělesné výchovy	113

## Učitel tělesné výchovy

Odpovědi na otázky: "*kdo je dobrým učitelem*"?; respektive, "*jak odlišit dobré a špatné učitele*", mají nejen teoretický (curriculum přípravy, studium osobnosti učitelů, diagnostika aj.), ale i praktický rozměr a význam. Potřebují ji znát nejen university připravující kandidáty učitelství, ředitelé škol a v neposlední řadě i samotní učitelé.

Základem efektivního působení učitele tělesné výchovy je *komplex přímých i nepřímých vyučovacích a výchovných činností*. Účinnost výchovně vzdělávacího procesu v krátkodobém i dlouhodobém horizontu však významně ovlivňují i *žáci* (jejich motivace, hodnotová orientace, tělesný rozvoj, psychické vlastnosti aj.), *učivo* (curriculum, učební projekt) i působení *podmínek* (materiálních, sociálních, právních aj.).

Každý učitel ve výchovně vzdělávacím procesu, ale i mimo něj, působí jako *objekt* svou *profesionalitou* (kvalifikací, odpovědností za výsledky vyučování, řízením formalizovanými a verifikovanými postupy, zobecněnými principy, zkušenostmi, vědomostmi a dovednostmi aj.), ale zároveň i jako *subjekt* svou *osobností* (psychickými vlastnostmi, hodnotovou orientací, vlastními zkušenostmi, psychickými stavy atd.). Objektivní a subjektivní v působení učitele nelze od sebe oddělit. Vzájemně se ovlivňují a prolínají.

Dominujícím faktorem didaktického působení učitele je „*kontinuální série vzájemných vztahů - interakcí, vznikajících mezi učitelem a žákem*“ (Mosston & Ashworth 1986). Tyto vztahy, konkretizované učebním obsahem a zesílené (či zeslabené) spolupůsobícími podmínkami, stimulují učební aktivitu žáků. Souhrn vhodně zvolených učebních, výchovných podnětů a situací, aktivizuje tělesný i psychický rozvoj osobnosti žáků. K objasnění působení učitele v didaktickém procesu slouží *funkční model* jeho osobnosti.

### Osobnost učitele tělesné výchovy

Vyučovací a výchovné činnosti kladou na osobnost učitele mimořádné nároky. Optimální struktura a dynamika *profesních dispozic* (schopností, dovedností, vědomostí aj.) i *osobnostních vlastností* učitele zvyšují předpoklady efektivního působení ve všech činnostech, funkcích i rolích, které ve vý-

chovně vzdělávacím procesu (všech jeho fázích) přímo, či nepřímo plní.

*Normativní přístupy* ke studiu osobnosti učitele, koncipované na základě *empirie* (pozorování i výsledků analýzy úspěšných pedagogů), podávají obvykle široký výčet *předpokladů, schopností, dovedností a vlastností*, které by měl úspěšný učitel tělesné výchovy mít. Většinou však neberou v úvahu dynamiku vývoje osobnosti učitele a *vytvářejí výčtové, normativně statické pojetí jeho*

*osobnosti*. Jindy bývá struktura osobnosti učitele charakterizována podle jeho *aktuálních, vnějších projevů*, nebo jen pomocí *psychometrických přístupů* (psychologických testů osobnosti).

### Profesiografická analýza činností učitele tělesné výchovy

Jejím základem je odborně sestavený souhrn všech *nároků a požadavků* na efektivní výkon určité profese. Teoretickým východiskem profesiografické analýzy učitelství v tělesné výchově je:

#### A - Výčet funkčních činností, které ve výchovně vzdělávacím procesu učitel plní. K nim patří činnosti:

1. *výchovné*
2. *vzdělávací*
3. *řídící a organizační*
4. *plánovací a projektivní*
5. *administrativní a ekonomické*

V behaviorálně orientovaných *výzkumných projektech* je v posledních letech zřetelná snaha po *objektivní kvantifikaci kategorií učitelského chování* a jejich *distribuci v procesu vyučování*. V přiložené tabulce je uveden příklad takové kategorizace učitelského chování (Varstala 1990, Pieron & Cheffers 1988, Kocourek & al. 1988), zjištěvaného ve stovkách vyučovacích jednotek a u velkého počtu vyučujících v tělesné výchově. Objektivizace a generalizace těchto údajů je ovšem velmi složitá, neboť chování učitele ve vyučovací jednotce je determinováno i dalšími *spolupůsobícími faktory* (věk, počet a vyspělost žáků, učební program, podmínky procesu aj.), na které musí adekvátně (věcně i včas) reagovat. Kvantitativní rozbor se proto neobejde bez doplnění dalších informací, které vyplývají z kvalitativní analýzy.

Tabulka 8. Distribuce kategorií učitelského chování

Kategorie učitelského chování:	Varstala (1990)	Piéron & Cheffers (1988)	Kocourek & al. (1988)
Ukazatel:	%	%	%
Organizování	22,7	↑ 20	16,3
Vysvětlování	13,6	15 - 20	21,7
Rady, pokyny	16,6	↓ 10	9,9
Zpětná informace	4,5	↑ 25	11,5
Dohled, supervize	32,7	15 - 20	28,8
Výchovné aktivity	1,2	-	1,9
Další aktivity	8,7	5	9,9

## B - Nároky na psychickou činnost

Uvedené výzkumy, ale i některá další sledování (Dobry 1981, Svatoň 1987, Dobry Svatoň & Šafaříková 1997 aj.), však poskytují dobrou orientaci i vzhled do distribuce činností učitele ve vyučování. Jsou metodologicky přínosné. Při posuzování dynamiky chování učitele v konkrétní vyučovací jednotce jsou cennou diagnostickou metodou.

Součástí profesiografického přístupu jsou požadavky na *tělesné a psychické dispozice učitele*. Některé jsou *obecné*, shodné s požadavky kladenými na učitele jiných vyučovacích předmětů, jiné jsou *specifické*. Patří k nim: *odolnost a emoční stabilita při výkonu profese učitele tělesné výchovy*, které vyplývají:

- z *psychického napětí spojeného s vysokou koncentrací a distribucí pozornosti*,

- z *přepojování a časté záměny rolí ve vyučovacím procesu*,
- z *výuky žáků různých věkových stupňů a s rozdílnými předpoklady*,
- z *kombinace diferencovaných přístupů a didaktických stylů*,
- z *složitého rozhodování v časovém deficitu*,
- z *specifické interakce se žáky, kteří jsou v neustálém pohybu*,
- z *promyšlené organizace v měnících se situacích*,
- z *sociální percepce a adaptability*.

Vysoké nároky jsou kladeny na osvojení odborně *tělovýchovných, pedagogicko-psychologických a biomedicinských poznatků* a jejich *tvůrčí aplikaci v nejrozmanitějších situacích pedagogického procesu*.

Tabulka 9. Kritéria pro stanovení neuro-psychické zátěže učitele tělesné výchovy (Ilin 1987)

Parametry činnosti	Stupeň neuro - neuropsychické zátěže			
	1	2	3	4
Stupeň zátěže:	1	2	3	4
Počet objektů žáků	do 5	do 10	do 25	nad 25
Doba soustředěné-ho pozorování z celkového času vyučovací činnosti (%)	do 25 %	do 50 %	do 75 %	na 75 %
Mentální zátěž	Práce dle stanoveného programu	Práce dle stanoveného programu s nutností jeho korekce	Práce dle složitějšího programu s nutností jeho korekce v časovém deficitu	Práce dle složitějšího programu vyžadující tvůrčí hledání, přijímání rychlých a odpovědných rozhodnutí v časovém deficitu

Dle klasifikace užívané v psychologii práce patří výkon učitelské profese v tělesné výchově většinou do čtvrté (nejvyšší) kategorie z hlediska evokovaného *neuropsychického napětí* (Ilin 1987). Způsobeno je zejména *počtem žáků ve třídách, vysokou dynamikou měnících se situací i zvýšenými nároky na bezpečnost prováděných cvičení* aj.

Dokladem vysoké psychické náročnosti učitelské profese v tělesné výchově jsou *učitelská selhání, vyhoření*. Výzkumné studie v některých zemích (Kremer & Hofman 1985) dokumentují, že až 25 % učitelů opouští školu, či přerušuje své pedagogické působení. Jsou extrémně stresováni, došlo u nich k tzv. „*učitelskému vyhoření*“.

Cunningham (1983) definuje učitelský vyhoření (selhání) jako: „*syndrom vyplývající z dlouhodobého učitelského stresu, charakterizovaného tělesným, emočním a postojovým zhroucením*“. Kyriacou (1980) prokázal, že učitelská profese patří k těm povoláním, kde registrujeme *vysokou hladinu stresu*. K příčinám stresu patří *inter-rolové a intra-rolové konflikty*. Capelová (1990) testovala učitele tělesné výchovy a zkoumala příčiny a symptomy stresu. K nejčastějším patřily: *rysová úzkost, konflikt a dvojznačnost rolí, efektivita komunikace se žáky, postoje k práci, školní klima*. Tyto ukazatele měly těsný vztah k *frekvenci a hloubce učitelských selhání*. V průběhu školního roku narůstá frekvence „vyhoření“, zhroucení. Nejvyšší bývá v únoru, méně častá je na začátku a na konci školního roku.

Prevenčí vůči "učitelským vyhořením" je vhodná příprava kandidátů učitelství již jejich v pregraduálním i postgraduálním studiu i v průběhu působení na škole. Cenou pomůckou může být i systematické pozorování jako prostředek sebehodnocení a změn ve výsledcích vyučování (Marco, Mancini, Wuest & Schempp 1996).

### **C - Nároky na tělesnou zdatnost a výkonnost**

Jsou představovány *vysokou tělesnou zátěží, vyplývající z rozsahu vyučovací činnosti, dokonalým zvládnutím široké variety pohybových dovedností a činností i podmínkami práce*.

V některých dnech v týdnu jde o zajištění výuky v rozsahu 5 - 6 hodin. Ve vyučovacích jednotkách musí učitel často předcvi-

čovat, aniž by byl vždy dokonale rozcvičený, což může vést k přivození jeho zranění. Na rozdíl od učitelů jiných předmětů je učitel tělesné výchovy téměř po celý den na nohou. *Energetický výdej bývá velmi vysoký*. Požadavek na neustálé udržování dobré tělesné kondice, zvláště s přibývajícím věkem učitele, je proto oprávněný.

Souhrn požadavků na tělesnou a psychickou odolnost učitele tělesné výchovy je umocněn i působením některých *exogenních vlivů*: Povětrnostní podmínky, chlad a zejména hluk provázejí vyučovací proces neustále. Hladina hluku může v některých vyučovacích jednotkách (zejména sportovní hry) dosáhnout hodnot 60 - 70 dB.

Profesiografická analýza učitelství má *teoretický význam*. Vytváří optimální model struktury a dynamiky osobnosti učitele tělesné výchovy, dává podněty pro výběr kandidátů učitelství, ke koncepci pregraduální a postgraduální přípravy učitelů tělesné výchovy aj. Její *metodologický přínos* spočívá v tvorbě, vývoji a verifikaci metod diagnostiky osobnosti učitele. *Aplikační význam* vidíme v souhrnu stimulů a vzorců pro tvůrčí řešení konkrétních pedagogických situací i pro adekvátní modifikaci pedagogického procesu.

### **Struktura osobnosti učitele tělesné výchovy**

Osobnost učitele je *celistvou organizací všech vnitřních podmínek* (tělesných i duševních), která se v činnostech projevuje jako *integrální a otevřený systém*. Vytržení dílčích složek, například vlastností z jednoty osobnosti či některých kategorií chování a jejich mechanická srovnávání s některými parciálními pedagogickými charakteristikami vyučovacího procesu není metodologicky správné (redukční). Vlastnosti, schopnosti aj. téměř nikdy v projevech učitele *izolovaně nevystupují*.

Při charakteristice „*modelu struktury osobnosti*“ užíváme metod abstraktní *profesiografické analýzy i výsledků výzkumů* s důrazem na činnosti učitele ve fázích *přípravy, prognózování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu*. Z těchto aspektů lze ve struktuře osobnosti učitele tělesné výchovy vymezit následující faktory:

Tabulka 10. Osobnost učitele tělesné výchovy

1. Tělovýchovně pedagogická zaměřenost	2. Vědomosti a dovednosti	3. Schopnosti	4. Vlastnosti
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prestiž učitele tělesné výchovy</li> <li>▪ zájem o tělesnou výchovu a sport</li> <li>▪ vztah k dětem</li> </ul>	<p><b>Obecné:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ všeobecně vzdělávací</li> </ul> <p><b>speciální:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tělovýchovné</li> <li>▪ pedagogicko psychologické</li> <li>▪ biomedicínské</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pohybové</li> <li>▪ didaktické</li> <li>▪ percepční</li> <li>▪ komunikativní</li> <li>▪ organizační</li> <li>▪ mentální a tvůrčí</li> <li>▪ akademické</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mravní</li> <li>▪ volní</li> <li>▪ psychomotorické</li> <li>▪ sociální role</li> </ul>

## 1. Tělovýchovně pedagogická zaměřenost

### a) Prestiž učitele tělesné výchovy

Je dána pedagogickými a kulturními tradicemi i obecným oceněním významu učitelského povolání ve společnosti. Učitelská profese však nemá pouze jednu dimenzi, tak jak ji chápe většina lidí. Motivy, cíle i hodnoty, jež vedou k výběru učitelství jako povolání, mohou být často odlišné. Učitelství nabízí řadu možností pro realizaci cílových orientací těm, kteří si je zvolili za své povolání - profesi, i těm kteří je již provádějí. Dle Poppeltonové (1992), která prováděla komparativní výzkum u středoškolských učitelů ve Velké Británii, USA, Japonsku, Singapuru a SRN, lze vymezit u učitelské profese čtyři základní cílové orientace:

- *učitelství jako práce*, ve které dominují znaky: *instrumentální* (práce jako zdroj příjmů, expresivní (práce jako prostředek sebevyjádření), *právní a komunikační* (práce jako prostředek sociálního kontaktu a určité povinnosti);
- *učitelství jako kariéra* se zdůrazněním: *služebního postupu* (řízení, funkce ve škole, školské správě), *širší profesní příležitosti* (uplatnění i mimo školu, kluby, kurzy aj.), dalšího *sebevzdělávání* (akademická kariéra);
- *učitelství jako pedagogická činnost* s orientací na: *blíže interakce mezi učiteli a žáky*, *modifikace vyučování* dle zájmu a schopností žáků, *oddělení vyučovacích činností od administrativních, disciplinárních povinností* atd.;

- *učitelství jako poslání* se zdůrazněnými prvky *výchovnými, etickými, růstem profesionality, odpovědnosti vůči společnosti* aj.

V průběhu výkonu učitelské profese se mohou původní cíle, motivace, hodnoty a postoje jejich subjektů měnit, ale i vzájemně doplňovat. Současná orientace na více cílových kategorií (nejenom zde uvedených), není rovněž vyloučena.

### b) Zájem o tělesnou výchovu a sport

Patří často k *primárním motivům*, které ovlivňují výběr profese. Je obvykle dominantním znakem v *motivační struktuře kandidátů učitelství tělesné výchovy*. Pro úspěšnost učitelské profese je tato zájmová orientace velmi důležitá, i když v učitelství nemusí být vždy rozhodující. Někdy jsme svědky, že učitelské povolání provádějí lidé, kteří se o ně příliš nezajímají, nebo ti, kteří se zajímají pouze o sport, ale vyučovat ve škole nechťejí.

Motivační struktura učitelů tělesné výchovy se v průběhu jejich stáže může měnit od preference zmíněného sportovního zaměření k rekreační či zdravotně orientované koncepci školní tělesné výchovy. Dominantní zájmová a výkonnostní orientace v určitém druhu sportu je rovněž prospěšná, pokud se neprojevuje v jednostranné preferenci ve výběru učiva, či nepřiměřených požadavcích na žáky.

### c) Vztah k dětem

Tradičně je v pedagogice považován za *prioritní předpoklad* úspěšného výkonu učitelského povolání. Z psychologického hlediska jde o specifickou *postojovou a hodnotovou kategorii*. Souvisí se schopností *empatie*, vcítivostí, porozuměním mladším

jedincům. Obtížně se psychodiagnosticky (pomocí psychologických testů) zjišťuje. Studium zákonitostí dětské psychiky rozšiřuje u kandidátů učitelství zejména kognitivní složku tohoto postoje. Obecně však lze říci, že pouze studiem z knih se pozitivní vztah k dětem nevytváří. Kontakt učitele se žáky by jej měl uspokojovat i *emocionálně*.

Kořeny pozitivního vztahu k dětem vyplývají většinou z rodinné výchovy, pozitivně patrných vztahů k sourozencům a vrstevníkům v průběhu socializace atd. Úspěšní učitelé obvykle pracovali s mládeží ještě před studiem na vysoké škole.

## 2. Vědomosti

Patří k základním *předpokladům kvalifikačním*. Lze je rozdělit na *obecné a speciální*. Jsou obsaženy v *curriculu studia učitelů tělesné výchovy na vysoké škole*. Nelze je chápat jako izolovaný činitel v osobnosti učitele, nýbrž ve vzájemných vztazích, včetně vztahů k pedagogickým schopnostem, dovednostem i osobním vlastnostem.

*Vědomosti* učitele tělesné výchovy nejsou uzavřeným, statickým systémem, ale *otevřenou dispoziční složkou osobnosti*, potřebnou k výkonu jeho profese. Dobře osvojené vědomosti a poznatky *zesilují účinky* vyučovacích a výchovných činností učitele. *Zkvalitňují* jeho *rozhodovací procesy* jak v přípravě vyučování (vytýčení adekvátních cílových kategorií, dílčích cílů a postupů), tak v jeho *realizaci* (například volba a změny vyučovacích metod aj.) v bezprostřední interakci se žáky. Třebaže jejich základ je získáván studiem učitelství tělesné výchovy, jsou stále *dotvářeny a verifikovány* v průběhu celé *pedagogické činnosti*. Pedagogická praxe přináší stále nové podněty a tím zvyšuje potenciál zkušeností učitele. Především v tvůrčím uplatňování vědomostí ve vyučování i v rozvoji pedagogických schopností a dovedností.

## 3. Pedagogické schopnosti a dovednosti, psychické vlastnosti

Tvoří základ pedagogické profesionality učitele. Věcné zhodnocení jejich významu je dokumentováno snahou o jejich predikci ve výběrech kandidátů učitelství. Diagnostika pedagogických schopností, ale zejména její predikce však zatím nejsou plně teoreticky a metodologicky vyřešeny a veri-

fikovány. Základ pedagogických schopností se utváří záměrnými i nahodilými interakcemi v učebních situacích.

Jejich další rozvoj je stimulován zájmem, ale především pedagogickou činností. Potřebujeme proto znát jejich základní výčet, strukturu, vzájemné vztahy, abychom je mohli vzdělávací činnosti v pregraduálním i postgraduálním studiu, ale i systematickým sebevzděláváním v pedagogické praxi rozvíjet.

*Pedagogické schopnosti*, ve větší míře než schopnosti ostatní, *jsou organicky spojovány s morálními vlastnostmi ve struktuře osobnosti učitele*. Souvisejí s *jeho zájmy, hodnotami, přesvědčením, charakterem, zvláštnostmi psychických procesů* (myšlením, vnímáním, emocemi, motivací, vůlí atd.). Každá z následujícího výčtu pedagogických schopností, které se v působení učitele projevují, odráží tu nebo jinou vlastnost osobnosti, její projekci. U učitelů více než u ostatních povolání je proto *předpokládána identita mezi osobními vlastnostmi a směrem jeho působení*. Například schopnost k výchově morálních hodnot u žáků předpokládáme pouze u jedince, jenž sám má tyto morální hodnoty osvojeny a rozvinuty. Nejen v deklaracích, ale i v každodenním projevu, v chování a v postojích.

Pedagogické schopnosti patří mezi *obecné předpoklady učitele* k pedagogické práci. V konkrétních vyučovacích a výchovných činnostech učitele je však spíše registrujeme jako *pedagogické dovednosti či vědomosti*. Ty mohou být velmi specifické. Vztah mezi schopnostmi a dovednostmi je vztahem obecného a zvláštního. Pedagogická schopnost, např. organizační, se projevuje jako dovednost: dovednost zorganizovat kruhový provoz aj.

Detailní klasifikace pedagogických schopností s ostře vymezenými hranicemi není v podstatě možná. Pedagogické schopnosti se obvykle vzájemně překrývají a doplňují. Jsou však *otevřeným systémem* ve smyslu jejich dalšího zdokonalování. *Zprostředkujícím článkem, facilitačním či inhibičním činitelem v jejich rozvoji jsou vlastnosti osobnosti či zvláštnosti psychických procesů* (kognitivních, emočně-motivačních a volních) daného subjektu. Charakterizovat proto osobnost učitele jen výčtem jeho osobních vlastností, nebo jen výčtem pedagogických

schopností by bylo metodologicky ne-  
správné, redukční.

### a) Pohybové schopnosti a dovednosti

Tvoří *funkční předpoklad* didaktické činnosti učitele. Jsou rozvíjeny ve sportovních a tělovýchovných činnostech, záměrně pak v pregraduální i postgraduální přípravě učitelů. Vyplývají z povahy a nároků pedagogické činnosti v tělesné výchově. Učitel tělesné výchovy by měl být *tělesně zdravý a optimálně zdatný*, prakticky *ovládat široký záběr pohybových dovedností a sportovních činností*.

Výběr pohybových dovedností, které si mají kandidáti učitelství osvojit, je dán *predikcí nároků vlastní pedagogické praxe*. Neobvyklá rozmanitost sportovních činností i jiných forem tělovýchovných aktivit v poslední době však neumožňuje, aby se budoucí učitel se všemi z nich seznámil již v průběhu pregraduálního studia. S některými se může seznámit jen výběrově, některé si musí osvojit sám až v průběhu svého pedagogického působení.

Cílevědomé zvládnutí základních pohybových dovedností i *vzorců pohybových algoritmů* v pregraduálním studiu by mělo být chápáno jako záměrný rozvoj *docility*. Ta potom, vlivem transferu zlepšuje nácvik i jiných dovedností a činností, které nemohly být do curricula přípravy zařazeny. Pohybové dovednosti, kterým bude učitel své žáky vyučovat, by však měly být zvládnuty nejen v úrovni *generalizace motorické*, ale i *generalizace a asimilace verbální* (Hošek, Rychtecký 1984). To znamená, že vedle praktického zvládnutí musí učitelé též *porozumět i zákonitostem a zvláštnostem jejich nácviku*.

Modely osvojování pohybových dovedností a sportovních činností se v nových projektech pregraduálního i postgraduálního studia učitelů tělesné výchovy neustále zpřesňují a inovují. Úspěšní učitelé si však v průběhu své praxe udržují dobrou tělesnou kondici sami a dle potřeb si osvojují i nové pohybové dovednosti a sportovní činnosti, ke kterým mládež inklinuje.

### b) Didaktické schopnosti

Převážně se projevují při řešení *cílových, obsahových a metodických otázek vyučovacího procesu*. Mají těsný vztah k odborným vě-

domostem a pohybovým dovednostem učitele. V tělesné výchově jsou zvláště důležité. Obsah učiva vzhledem k cíli vyučování nemůže být pro odlišnost podmínek vyučovacího procesu (počet žáků, jejich vyspělost, materiální vybavení aj.) v curricula tak pregnantně vymezen, jako je tomu ve vyučovacích předmětech literárního charakteru. V převážné míře jej musí učitel tvořivě sestavit sám. Didaktické schopnosti se ve vyučovacích činnostech učitele *projevují*:

- *ve vytýčení cílů vyučování*
- *v konstrukci i rekonstrukci obsahu učiva vzhledem k vytýčeným cílům*
- *ve stanovení způsobů vyučování, strategie postupů, diferenciaci a organizaci vyučování*
- *ve výběru adekvátních vyučovacích a výchovných metod*
- *ve stanovení optimální zátěže, dávkování a opakování jednotlivých cvičení*
- *v průběžném i finálním hodnocení žáků jak při rozvoji pohybových dovedností a schopností, ale i jejich postoju k pohybovým a sportovním činnostem.*

Výzkumné studie v oblasti reflektivního vyučování (Kirk 1984, Crum 1995 aj.) dokumentují, že učitelé s dobře rozvinutými didaktickými schopnostmi, dokáží správně a rychle posoudit, pro jaký *věkový stupeň* je dané učivo vhodné, a zvolit *odpovídající styl i metody vyučování*. Dokáží přesně označit *obtížná místa v nácviku* a zdůvodnit příčiny těchto obtíží. *Predikce kritických míst* v nácviku umožňuje předcházet těžkostem vhodnější organizací procesu, změnou vyučovacích metod, průpravnými cvičeními atd. Dokáží *zjednodušit učivo*, uzpůsobit jej tak, aby ho žáci pochopili. Prokázána byla i mimořádná přesnost těchto pedagogů v oblasti *diagnostiky psychických vlastností, stavů a tělesných schopností žáků*, podle kterých k nim volí *diferencovaný, individuální přístup*. K didaktickým schopnostem patří také *pohotovost a tvořivost* v řešení didakticky náročných situací.

### c) Percepční schopnosti

Označujeme jimi *souhrn kognitivních dispozic učitele*, kterými *vnímá, poznává, diagností-*



*kuje psychiku žáků, jejich interpersonální vztahy, analyzuje odlišnosti v průběhu učení se pohybovým dovednostem. Syntézu těch-to informací přenáší do adekvátních rozhodnutí.* Percepční schopnosti se proto uplatňují ve všech etapách výchovně vzdělávacího procesu.

Důležitou roli ve vnímání pedagogických situací mají *distanční smyslové orgány: zrak a sluch*. Jestliže je z nějakých příčin funkce některého z nich oslabena, omezují se možnosti učitele hlouběji poznat aktuální stavy a vlastnosti žáků aj., což snižuje možnosti je-ho dalšího úspěšného pedagogického zásahu.

Významnou součástí percepčních schopností jsou *interiorizované sociálně-psychologické poznatky a zkušenosti*. Umožňují učiteli podle některých *symptomů v chování žáků* posoudit jejich proměnlivé psychické stavy. Zvláště když tyto symptomy nemusí být typické, ale ryze individuální. Důležité poznatky pro tuto oblast vyučovacích a výchovných činností získávají učitelé studiem psychologie a pedagogiky. Ty pak konkretizují a zpřesňují ve vlastní pedagogické praxi.

Pomocí rozvinutých percepčních schopností (nejčastěji záměrným pozorováním) registruje učitel i projevy žáků v průběhu učení činností. Zde se rovněž vyskytují symptomy signalizující *chyby v učení, plato v dovednosti, nevhodnost zvolené metody* apod. V těchto situacích učitel spolu s didaktickými schopnosti stanovuje odpovídající diagnózu pro další postup v učení.

Výzkumné studie (Gonobolin 1975, Schempp & Graber 1992 aj.) i empirie potvrdily, že úspěšní učitelé dokáží lépe a přesněji charakterizovat psychické stavy i rysy osobnosti svých žáků. Dokáží posoudit chování žáka v souvislosti s jeho psychickým stavem. V literárních vyučovacích předmětech poznávají žáky i dle způsobů jejich odpovědí a výsledků práce. Typické chyby ze závěrů z pozorování a hodnocení (hallo efekt, stereotypie, analogie, předsudky, Roshentálův efekt aj.) dokáží minimalizovat.

Učitelé s méně rozvinutými percepčními schopnostmi se obvykle v posuzování a

hodnocení svých žáků omezují jen na jejich chování a kázeň.

Z psychologického hlediska klade vyučování v tělesné výchově značné nároky na *intenzitu a distribuci pozornosti učitele* (Ilin 1987). Musí být schopen soustředit se na práci s menší skupinou žáků, případně i na práci s jedním žákem a přitom udržet v záběru pozornosti i zbytek třídy.

Významné jsou i *pamětní schopnosti*. Jde o paměť na jména žáků, jejich tváře, zvláštnosti v jejich chování, klady a nedostatky v učební činnosti. Zkušenosti potvrzují, že úspěšní učitelé si mnohdy i po létech pamatují jména svých žáků. Dobré pamětní dispozice umožňují učiteli využít je v *organizačních a řídicích činnostech, v situační diferenciaci i v individuálním přístupu k žákům*.

Výsledky percepční činnosti v pedagogickém procesu, souvisí s hodnocením a klasifikací žáků. Významnou měrou se proto v percepčních schopnostech učitele uplatňují i jeho *psychické vlastnosti*. Jsou to zejména *vlastnosti charakteru* jako spravedlivost, lidskost a čestnost, i *volní vlastnosti* jako cílevědomost, vytrvalost, sebeovládání aj.

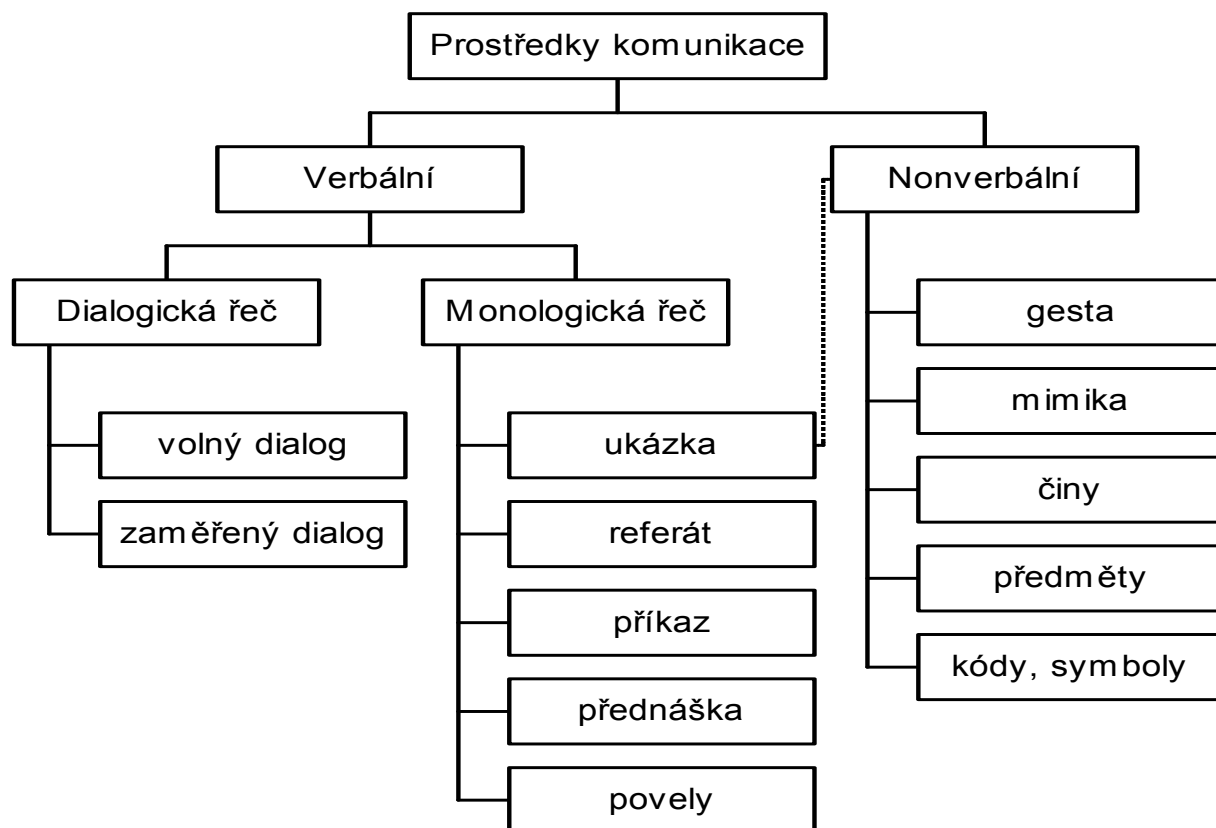
#### *d) Expresivní a komunikativní schopnosti*

Komunikativní (výrazové) schopnosti se obvykle vymezují jako dispozice k jasnému a přesnému *vyjádření myšlenek a citů pomocí řeči, mimiky a pantomimiky*. Patří k důležitým dispozicím učitele tělesné výchovy, poněvadž jimi řídí vyučovací proces. Jejich význam je podepřen i tím, že učitel jimi předává informace žákovi v druhoznámné - slovní podobě, čímž *přispívá k poznání a interiorizaci nových pojmů i rozvoji vědomostí žáků*. Úspěch vyučování závisí proto nejen na obsahu, struktuře učiva, jeho vnitřní logice a atraktivitě, ale i na formě jeho podání učitelem.

Výrazové - komunikativní prostředky učitele se obvykle dělí na *verbální* (řečové) a *non-verbální* (neřečové). Zahrnují různé formy *chování a gest, signály, kódy a symboly včetně vzhledu učitele*. Předcvičování ve formě ukázky se užívá velmi často v různých fázích vyučovacího procesu. Nemusí být však vždy zajištěno samotným učitelem. Postavení *ukázky - demonstrace* je velmi specifické, jak to vyplývá i z následujícího obrázku.

**Intenciálnost verbálního projevu** je dána jeho adresností. Mluví-li učitel ke třídě, všichni žáci mají mít dojem, že se obrací ke každému z nich. Čím je adresnost a záměrnost řeči zřetelnější, tím je předání vyučovaného obsahu působivější. Dobrý učitel hovoří živě, obrazně s jasnou *intonací* a přesnou *díkcí*, bez fonetických a gramatických chyb. Monotónní a jednotvárná řeč bez patřičné dikce vede vlivem *habituace* ke snížení po-

zornosti žáka rychle je unaví. Významné je i *tempo řeči*. Závisí na individuálních psychologických zvláštnostech učitele, zejména na jeho *temperamentu*. Může být ovlivněno i *situačními okolnostmi* ve vyučování a částečně i jeho *obsahem*. Učitel by však měl mít na paměti, že pro vnímání a pochopení učiva je vhodné *střední, živé tempo řeči*, které stimuluje pozornost žáků. Stejný význam má i *hlasitost řeči*.



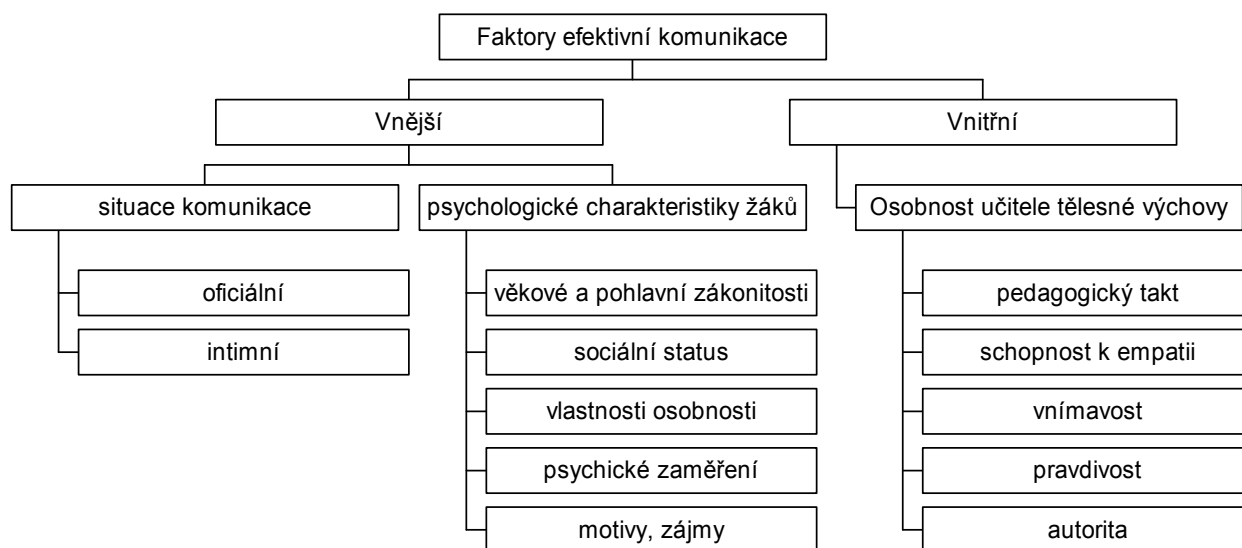
Obr. 62. Klasifikace prostředků komunikace

Verbální komunikace v tělesné výchově má i další specifčnost - *stručnost až signálnost řeči*. V nácviu některých pohybových dovedností s pomalým průběhem (například výmyk na hrazdě), nebo činností cyklického charakteru (např. běh aj.), plní *funkci korektivního, zpětnovazebního výroku*. Využívají se i jako signální povely v průpravné části vyučovací jednotky - *počítání, rytmičace* aj. Účinnost stručných pokynů zvyšuje nároky na jejich adresnost, obsahovou přesnost, intonaci a včasnost podání.

Adresnost řeči stupňují doprovodná *gesta, mimika a zvukové signály*. V některých případech mají signály větší účinnost než

dlouhý výklad. Různé pokyny, smluvené signály, písknutí jsou velmi účinné, usnadňují organizační práci učitele a šetří jeho hlasový fond.

Užívání všech výrazových prostředků má být *adekvátní* jak *obsahu vyučování*, tak i *situaci ve třídě*. Nadměrné používání některých komunikačních prostředků (například stálé pískání aj.) efektivitě vyučování neprospívá. Expresi učitele (řeč, mimika, gesta, signály aj.) podporují či tlumí jeho osobní vlastnosti, neboť jsou v ní kromě obsahu, vyjádřeny i city a přání. Jestliže tomu tak není, může být efekt zvoleného komunikačního prostředku i zcela opačný.



Obr. 63. Faktory podmiňující efektivitu pedagogické komunikace

V komunikaci učitele se uplatňují i *sugesivní schopnosti*. Jsou podmíněny osobností učitele. Projevují se výběrovostí v uspořádání vyučování, ale především ve výrazné formě jeho předání žákovi. Jejich prostřednictvím uplatňuje učitel míru svého volního (záměrného) vlivu na třídu i na jednotlivého žáka.

V tělesné výchově bývá někdy podceňován *vnější vzhled učitele*. Výzkumy pedagogické psychologie dokumentují, že právě vzhled učitele se významně podílí na utvoření prvního dojmu žáka o učiteli. Upravenost, čistota, pečlivost, správné držení těla aj., činí vždy na žáky dobrý dojem.

Vzhledem k cílům pedagogického procesu, navazuje učitel s žáky účelné vztahy. Hovoříme o nich jako o *interakci* (vzájemné komunikaci). Adekvátnost a přiměřenost v užití komunikativních prostředků je vyjádřena v pojmu *pedagogický takt* (Ilin 1987). Jeho složkami jsou :

- *jednotný výchovný postoj učitele k žákům,*
- *pedagogicky adekvátní formy jednání,*
- *pozitivní vztah učitele k žákům,*
- *úcta k hodnotě osobnosti každého žáka,*
- *pedagogicky oprávněná náročnost,*
- *jednota pracovního a psychologického kontaktu,*

- *emocionální a volní vyrovnanost v jednání,*

- *přirozenost, upřímnost a vlídnost.*

Efektivní komunikaci „učitel - žáci“ ovlivňují i další faktory. Například *temperament učitele* jí vtiskuje *dynamiku*. Temperament jako *relativně stabilní rys osobnosti* nelze snadno a úmyslně měnit. Do jisté míry lze *řídít a utlumit* některé znaky v jeho vnějším projevu. Učitelé by si měli proto být vědomi zvláštností své nervové soustavy - pozitivně i negativně působících rysů. Zejména negativní projevy by se měli snažit utlumit. Rovněž své *aktuální psychické stavy* by se měli naučit *ovládat* a postupně si vypracovat vlastní pojetí psychologické přípravy na vyučovací jednotku.

#### e) *Organizační schopnosti*

Ovlivňují *produktivitu a využití učebního času*. Působí na vytvoření dobrého pracovního klimatu, ovlivňují pořádek, nezbytnou kázeň ve třídě i v diferencovaných pracovních skupinách žáků.

Organizační schopnosti učitel neprojevuje pouze ve vlastním pedagogickém procesu. Již dříve *promýšlí a plánuje* své budoucí pedagogické činnosti. *Kontroluje* je a *včas koriguje*. Učitelé s rozvinutými organizačními schopnostmi se vyznačují vysokou efektivitou vyučovacích jednotek. Dokáží přesně stanovit organizaci vyučování. Ne-

jen v nácviu hlavních pohybových dovedností, ale dobře využijí čas žáků i v doplňkových činnostech. Mají vypěstovaný *cit pro čas*, dokáží správně vyměřit dobu jednotlivých cvičení ve vyučovací jednotce. V případě narušení časového plánu jej dokáží adekvátně, při všech zřetelích efektivitu upravit.

Výzkumy geneze organizačních schopností u učitelů prokázaly, že pouze u pětiny výborných organizátorů se tyto schopnosti projevovaly již před studiem učitelství. Ostatní učitelé, rovněž výborní organizátoři, získali a rozvinuli tyto schopnosti až v průběhu svého pedagogického působení za vydatné pomoci starších učitelů.

Organizační schopnosti mají v tělesné výchově zvlášť velký význam. Vyplývá to z vysokých nároků, které školní tělesná výchova na organizaci klade (viz výše). Mají úzký vztah k *zajištění její bezpečnosti* a vyšší účinnosti. Organizační schopnosti facilitují i některé *psychické vlastnosti* učitele jako: *tvořivost*, některé *mentální předpoklady*, *smysl pro pořádek*, *přesnost* aj.

#### f) Mentální a tvůrčí schopnosti

Jsou předpokladem nejen pro osvojení širokého okruhu vědomostí a poznatků humanitárních, biomedicinských, psychologických, pedagogických a tělovýchovných, ale i jejich adekvátní aplikace do konkrétních podmínek pedagogické činnosti.

#### g) Akademické schopnosti

Projevují se *pozitivním postojem* k oboru tělesné výchovy i k *dalšímu teoretickému a praktickému vzdělávání* v něm. Jsou součástí neustálé snahy po dalším *sebevzdělávání*. Ani aktuálně vysoká odborná a pedagogická úroveň a dobré výsledky práce by neměly zbavovat učitele povinnosti soustavně se připravovat na vyučovací jednotky a dále se vzdělávat. Možnosti i rezervy, jak zlepšit svoji práci, vždy existují.

Učitel tělesné výchovy by měl sledovat *nové poznatky ve svém oboru*, nejen vědecké statě, ale zejména pedagogické a didaktické. Po jejich přehodnocení a přiměřené přípravě by se neměl obávat i *experimentace ve vyučování*. V ní vzhledem ke zvláštnostem své osobnosti *pak hledat a ověřovat nové, efektivnější formy působení na žáky*. V

akademických schopnostech se uplatňují optimální *výkonová motivace, aspirace a volní vlastnosti učitele*.

### Sociální role učitele tělesné výchovy

Učitelská profese je zodpovědným povoláním ale i *sociální rolí*. Teorie role, rozpracované v sociální psychologii (Janoušek & kol. 1981), lze modifikovaně uplatnit i v učitelské činnosti. Dle nich sociální role zahrnuje *systém očekávání* žáků, rodičů, veřejnosti k profesi učitele tělesné výchovy obecně i v dílčích dimenzích jeho jednání. Na druhé straně i učitel má *vlastní představu o své sociální roli* jak obecnou, tak i pro jednotlivé interakční situace. Soulad mezi *očekávanou* (žáci, rodiče aj.) a *představovanou rolí* (představa učitele o vlastní roli), stimuluje výkon učitelské profese. Naproti tomu nesoulad mezi očekávanou a představovanou rolí vede k *rolím sehraným* (úspěšně či neúspěšně). Značný rozdíl až rozpor mezi těmito rolmi obvykle snižuje efektivitu učitelské práce.

Podrobnější klasifikaci učitelské role podávají Svoboda (1977) a Kocourek (187), kteří v sociální roli učitele tělesné výchovy vyčleňují následující *dimenze*:

- *informátor*, informuje, poučuje, vysvětluje;
- *důvěrník*, hledá příčiny jednání žáka, dokáže jej pochopit, žáci se mu svěřují;
- *ukázněvatel*, ukázněje, vyžaduje poslušnost, kárá, trestá;
- *motivátor*, podněcuje k aktivitě, oceňuje, chválí, stimuluje;
- *referent*, řešení problémů přenáší na jiné, sám nezaujímá stanovisko;
- *vychovatel*, vzniklou či záměrně navozenou situaci využívá k širšímu výchovnému zobecnění: aktualizaci, poučení, závěrům aj.

Uvedené rozdělení napomáhá pochopit složitost práce učitele a je spíše návodem pro sledování jeho práce. Stejně však jako při každé klasifikaci složité činnosti je třeba mít na zřeteli, že v konkrétních situacích lze v projevech učitele nalézt současně více zmíněných dimenzí. Výzkum Válkové (1993) u kandidátů učitelství i zkušených učitelů tělesné výchovy naznačil, že svou

ideální roli vidí v **ráznosti, soutěživosti a nezávislosti**. Reálná sebereflexe učitelek tenduje k **rozhodnosti, kritičnosti a nekompromisnosti**. U učitelů k **nekonformnosti a zvýšené kritičnosti**.

### Dynamika osobnosti učitele tělesné výchovy

Studium pedagogických schopností, dovedností, tělesných a psychických vlastností i jiných znaků osobnosti je možné jen na konkrétní osobnosti učitele v pedagogické činnosti. Základem je **činnostní přístup**. Vychází z předpokladu, že nejvýznamnějším faktorem v rozvoji osobnosti je činnost subjektu. Činnost je vymezena jako: „proces realizace životních vztahů“ **subjektu v předmětném světě i jako zdroj seberozvoje subjektu**“ (Asmolov, Petrovskij 1978).

Základním projevem osobnosti učitele je její **neustálý vývoj**. Je vyjádřen změnou struktury osobnosti do nových funkčních úrovní a vztahů i utvářením strategií řešení životních, sociálně determinovaných úkolů a požadavků. Rozvíjí se **celistvist, integrita a vnitřní organizace osobnosti**. Zesiluje se vzájemný vztah různých vlastností, shromažďuje se potenciál pro jejich další rozvoj. Rozvoj osobnosti není ohraničen v žádném časovém období. Ani dospělost, což je případ učitelů tělesné výchovy, nelze považovat za konečný stav, za završení vývoje osobnosti. Vědecké přístupy (Ancyferova 1978, Erikson 1968 aj.) dokumentují, že naopak čím zralejší z psychologického a sociálního hlediska je osobnost, tím více vzrůstá její schopnost k dalšímu rozvoji.

V pedagogických činnostech učitele **jsou dílčí rysy v jeho osobnosti neoddělitelně spojeny a také se v jejím průběhu navzájem doplňují**. V praxi se setkáváme i s kompenzací méně rozvinutých pedagogických schopností a dovedností i psychických vlastností. Mohou být **kompenzovány** i zvláštnostmi psychických procesů, tělesnými předpoklady a praktickými dovednostmi.

Osobnost učitele se projevuje ve vyučovacích a výchovných činnostech a na druhé straně výchovně vzdělávací proces jej svým průběhem (reakcemi žák) i dosaženými výsledky **zpětně ovlivňuje a rozvíjí**. Schopnosti, vědomosti, dovednosti, vlastnosti a zkušenosti učitele se tak dostávají

do stále **nových vztahů**. Jsou ovlivňovány a zprostředkovány i **povahou sociálních interakcí**, do kterých učitel se žáky vstupuje.

Pozitivní výsledky mohou dosahovat učitelé s odlišnou strukturou pedagogických schopností a psychických vlastností. Srovnávat proto učitele mechanicky mezi sebou pouze **v jedné dimenzi osobnosti** (například ve schopnosti, vlastnosti aj.), či hledat závislosti mezi stupněm jejich rozvoje a úspěšností učitele v praxi (často v krátkém čase) je **redukční a metodologicky nesprávné**. Rovněž **pedagogické zkušenosti i proměnlivost pedagogických situací** v projevech učitele významně **intervenují**. O dobrém učiteli nelze jednoznačně říci, že je vždy přísný, liberální, aktivní, pasivní, tvůrčí aj. Bývá obvykle takový i jiný v závislosti na variabilitě aktuální pedagogické situace. Ta si plastičnost v projevech učitele vyžaduje.



Obr. 64. Závislost mezi efektivitou působení učitele a úrovní rozvoje osobních vlastností, emotivní a volní aktivací

Z praktického hlediska je třeba připomenout také přiměřenost projekce vlastností v činnostech učitele. Jde o to, že když je určitá pozitivní vlastnost, v činnosti příliš zdůrazněna, může přejít až v její protiklad, tedy vlastnost zápornou. Je tomu tak proto, že **vlastnosti osobnosti jsou ve vztahu k efektivně prováděné činnosti obvykle v optimálně-pesimální závislosti**. Znamená to, že například neúměrná náročnost v požadavcích na žáky může vést až k puntičkářství, pedantství aj. Nadměrná příměst a upřímnost může přejít až do beztaktnosti, která žáka uráží. Neúměrné snížení požadavků vede až k neprincipiálnosti a nadměrná aktivita učitele přivádí žáky k vleklé pasivitě.

## Rozvoj osobnosti učitele tělesné výchovy

Utváření osobnosti učitele je *dlouhodobým, evolučním procesem*. Základy učitelské osobnosti se začínají utvářet již v období přípravy na učitelské povolání a někdy ještě dříve. Hlavní a rozhodující podněty v rozvoji osobnosti učitele jsou však ty, kterými vstupuje, nebo je opakovaně podněcován k interakcím v pedagogické činnosti. Nečekané a intenzivní podněty, např. vážné zranění žáka při vyučování aj., mohou být natolik působivé, že do vývoje pedagogických schopností, ale zejména osobních vlastností, zasáhnou *radikálně*. Někdy vývoj osobnosti učitele (pozitivně i negativně) mohou ovlivnit i podněty z jeho soukromého života.

Velký význam v záměrném rozvoji osobnosti, adjustaci na povolání mají *aktivní činnost, sebevýchova, sebezvzdělávání a kritická reflexe k výsledkům vlastní pedagogické činnosti*. Válková (1990) zjistila v základních psychosociálních ukazatelích jakými jsou: postoje, identifikace, investice, mezilidské vztahy, plat, motivace, sociální přizpůsobení, *signifikantně vyšší spokojenost učitelů než učitelů*. Potvrzuje to dřívější výsledky Knotka (1984), že pro adjustaci učitele jsou důležité pozitivní vztahy, pocity pohody a užitečnosti, plat a způsoby vedení. Pozitivní roli sehrává vhodné *stimulační prostředí školy i odborná inspekční činnost*. Formalismus v nárocích na práci pedagoga pozitivnímu vývoji jeho osobnosti však spíše škodí než prospívá.

## Typologie osobnosti učitele tělesné výchovy

Typologické přístupy obecně vycházejí z tendence k relativní ustálenosti v projevech osobnosti dospělého jedince. Dle McFarlanda (1971) je však spolehlivě prokázáno, že mezi osobnostními charakteristikami těch, kdo se stali učiteli, jsou větší difference než mezi učiteli jako celkem a ostatní populací. Obecně je však možno říci, že *učitelé jsou oproti ostatní populaci více přizpůsobiví, emočně stabilnější, objektivnější a sociabilnější*.

Každý typologický přístup uplatňovaný ve studiu osobnosti je částečně *generalizovaný* a při posuzování komplexního projevu učitel

tele málo přesný. Závisí na zvolených kritériích, která nemusí být plně výstižná. Aplikace typologických přístupů však může pomoci v pochopení činností učitele v pedagogickém procesu.

Častá je klasifikace učitelských osobností dle *převládajících způsobů distribuce vlivu ve vyučování*. Učitelé se klasifikují na *autokratické, demokratické a liberální* osobnosti. Z teorie i praxe je však známo, že dobrý učitel přenáší svůj vliv na třídu a žáka dle věku, učiva, pedagogické situace aj. Je proto zřejmé, že efektivní distribuce jeho vlivu se musí vzhledem k těmto okolnostem měnit. Efektivita práce učitele, který by patřil ke krajním typům této klasifikace, by však byla více než sporná. Správnější je proto hovořit spíše o *tendenci* (zřetelné, mírné aj.) k určitému typu učitelské osobnosti.

Jiným příkladem (existuje jich pochopitelně více) je typologie učitelů dle Žukowské (1965), klasifikující učitele *dle převládajícího způsobu práce s učivem, metodami a formami výuky* na *tradicionalistu, novátora a improvizátora a další vzniklé podtypy*. I v tomto případě však platí, co bylo výše uvedeno. Dobrý učitel ve vztahu k učivu, variabilitě situací ve vyučovacím procesu byl měl být jak tradicionalista, novátor, ale i improvizátor.

Přivedená fakta o struktuře a dynamice osobnosti učitele, typologických přístupech, sociální roli i empirické poznatky naznačují, že v každé učitelské osobnosti lze nalézt některé *relativně stabilní znaky* v jejím projevu. Tato skutečnost pomáhá při dílčí charakteristice konkrétní osobnosti učitele tělesné výchovy, může být východiskem pro jeho bližší zkoumání, aktuální i dlouhodobou pedagogickou analýzu.

