

Vnímání míry direktivity ve vzdělávání z pohledu žáků a studentů

Bc. Lenka Jadrníčková

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Jadrníčková**

Osobní číslo: **H120037**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vnímání míry direktivity ve vzdělávání z pohledu žáků a studentů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání se zaměřením na vnímání a postoj studentů a žáků k míře direktivity učitele ve výchovně vzdělávacím procesu.

Příprava metodiky výzkumné části, specifikace otázek k dotazníkovému šetření.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování postojů žáků a studentů k direktivitě učitele.

Zpracování dat a jejich interpretace.

Shrnutí výsledků výzkumu, formulování závěru a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PRŮCHA, Jan, 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. Sociální psychologie. Brno: Paido. ISBN: 80-85931-48-6.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN: 80-246-1074-4.

VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Boguslaw SLIWERSKI at al, 2005. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. ISV: Praha. ISBN 80-86642-43-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

15. ledna 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

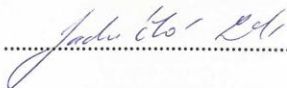
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.2. 2014

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá postojem žáků a studentů k direktivitě učitele. Teoretická část práce se zaměřuje na objasnění pojmů autorita a direktivita, dále popisuje osobnost učitele a žáka ve výchovně vzdělávacím procesu, specifikuje výchovné styly učitele. V závěru teoretické části jsou nastíněna teoretická východiska, kterými jsou již realizované výzkumy zaměřené na učitelskou profesi a výchovně vzdělávací proces. Stěžejní, praktická část se věnuje výzkumu postojů žáků a studentů nejen k direktivitě učitele, ale i postojem žáků a studentů k ostatním výchovným stylům učitele.

Klíčová slova: vzdělávání, výchova, autorita, direktivita, osobnost pedagoga, výchovné styly, osobnost žáka.

ABSTRACT

The topic of this Master Thesis is focused on mapping of the pupil's and student's attitudes to directive teacher. The theoretical part is focused on the teacher's and student's personality in the education and it also describes teaching styles. In the end of the theoretical part are described results from various researches carried out on education. The practical part deals with the research itself. Besides of the main target is the Master Thesis focused on further targets as to find out which of the teaching style is preferred by pupils and student.

Keywords: education, authority, directivity (authoritative), the personality of the teacher, teaching styles, the personality of the pupils.

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její vstřícnost, ochotu poskytnout cenné rady, připomínky i odbornou pomoc, kterou mi v případě potřeby poskytovala. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem žákům a studentům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového šetření.

Motto: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 POHLED NA ŽÁKA A UČITELE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	12
1.2 DIREKTIVITA VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.3 AUTORITA VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.3.1 Typy autority	16
1.3.2 Autorita a rodina	18
1.3.3 Autorita a škola	19
1.3.4 Vnímání autority ve vzdělávání v závislosti na různém sociokulturním prostředí.....	20
1.4 KLIMA A KULTURA ŠKOLY A TŘÍDY	21
2 OSOBNOST PEDAGOGA	23
2.1 OBECNÁ TYPOLOGIE PEDAGOGŮ	24
2.1.1 Typologie osobnosti pedagoga dle W.O. Döringa	25
2.1.2 Typologie osobnosti pedagoga dle Vorwickela	26
2.1.3 Typologie osobnosti pedagoga dle Caselmana	26
2.2 ZÁKLADNÍ PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI.....	27
2.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	28
3 VÝCHOVNÉ STYLY UČITELE	30
3.1 DIREKTIVNÍ (AUTOKRATICKÝ) STYL.....	31
3.2 LIBERÁLNÍ (LIBERTINSKÝ) STYL.....	33
3.3 DEMOKRATICKÝ (INTEGRAČNÍ STYL)	34
4 OSOBNOST ŽÁKA	36
4.1 OBDOBÍ PUBESCENCE	38
4.2 OBDOBÍ ADOLESCENCE	38
4.3 VYTVÁŘENÍ VZTAHU A POSTOJŮ ŽÁKA K UČITELI.....	39
5 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA UČITELSKOU PROFESI	41
5.1 INFORMAČNÍ ZDROJE REALIZOVANÝCH VÝZKUMŮ	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
6 VÝZKUM	45
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
6.2 CÍL VÝZKUMU	45
6.3 DRUH VÝZKUMU	46
6.4 METODA VÝZKUMU.....	46
6.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
6.6 ZPŮSOB SBĚRU DAT	48
6.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
6.8 HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
7 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	52

7.1	PREFEROVANÝ VÝCHOVNÝ STYL.....	52
7.1.1	Výzkumná otázka č. 1	52
7.2	ROZDÍLY V PREFERENCÍCH VÝCHOVNÉHO STYLU Z POHLEDU STUDOVANÉ ŠKOLY	55
7.2.1	Výzkumná otázka č. 2	56
7.2.2	Hypotéza H1.....	57
7.2.3	Hypotéza H2.....	58
7.2.4	Hypotéza H3.....	59
7.3	ROZDÍLY V PREFERENCÍCH VÝCHOVNÉHO STYLU Z POHLEDU GENDER IDENTITY	60
7.3.1	Výzkumná otázka č. 3	60
7.3.2	Hypotéza H4.....	62
7.4	SHRnutí VÝZKUMU	63
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	70
	SEZNAM OBRÁZKŮ	71
	SEZNAM TABULEK.....	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

V dnešní době se velmi často skloňuje termín vzdělávání a výchova ve všech možných pádech. Pedagogové a odborníci se zamýšlí nad tím, jak nejlépe zkvalitnit a zefektivnit výuku, jaké použít metody či didaktické prostředky. Neustále se zdokonalující technický pokrok je patrný i ve školství. Jako didaktické prostředky jsou stále častěji používány moderní výukové pomůcky, jako jsou počítače, multimediální interaktivní tabule a nejnověji dokonce i multimediální tablety, které žákům nahrazují doposud tradičně používané učebnice, sešity, psací potřeby. Je pochopitelné, že zájmem celé společnosti je vychovat vzdělanou mládež, někdy se však zdá, že se v celém procesu modernizace zapomíná na osobnost učitele. Přitom osobnost pedagoga hraje zcela zásadní roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Mnozí autoři se dokonce přiklánějí k tvrzení, že efektivita vyučovacího procesu je přímo závislá na kvalitě vztahu učitele a žáka. Učitel totiž nejen přímo působí na žáka, ale ve svém přístupu je i hlavním tvůrcem klimatu třídy, které má vliv na práci žáků, ovlivňuje jejich motivaci i výkon.

Se svými přáteli učiteli často vedeme diskuze na téma přístupu učitelů k žákům. Někteří z nich jsou zastánci prosazování autority učitele za všech okolností a naprosté poslušnosti žáků, jiní jsou spíše zastánci demokratického přístupu. Tyto debaty jsou nekončící, nedá se jednoznačně říci, kdo z nich má pravdu, způsob přístupu učitele záleží i na momentální situaci ve třídě. Při těchto debatách mě mnohokrát napadlo, jak vlastně tuto situaci ale vnímají samotní žáci? Vyhovuje jim spíše demokratický přístup, liberální přístup nebo naopak přístup direktivní? Je nutné, aby se demokratický přístup k dítěti vylučoval s požadavkem jisté míry direktivity? Na tyto otázky se pokusíme odpovědět v praktické části práce, která prezentuje výsledky výzkumů. Empirickou část práce předchází část teoretická, jejímž úkolem je vymezit pojmy související s tématem. V této souvislosti jsme se zaměřili na objasnění pojmů direktivita a autorita, věnovali jsme pozornost osobnosti žáka i učitele a předložili různá pojetí výchovných stylů jak ve školství, tak v rodině. Okrajově jsme zmínili i vztah k autoritám z pohledu multikulturního. V závěru teoretické části jsme předložili odkazy na již realizované výzkumy, které se zabývají učitelskou profesí. Tyto výzkumy jsou zajímavým zdrojem informací nejen pro náš výzkum, ale věříme, že budou přínosné i pro další výzkumníky zabývající se otázkou postojů ve výchovně vzdělávacím procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo řečeno v úvodu, tato práce má za úkol objasnit, jak žáci či studenti vnímají míru direktivity ve vzdělávání. Je tedy vhodné objasnit a definovat pojmy výchovy a vzdělávání. Výchovu můžeme chápat jako pojem širší, nicméně oba tyto pojmy se vzájemně prolínají a nedají se oddělit. Jedním z pohledů je pohled Kantorové (2008, s. 74), která definuje výchovu jako: „Záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti...“ Průcha (2007, s. 19) uvádí v podobném duchu: „Výchovu lze chápat jako proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek...“ Tyto definice jsou jedny z mnohých, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat. Je však důležité připomenout, že i ve výchově existují různá pojetí přístupu k vychovávanému jedinci. Například Adorno (in Kantorová, 2008, s. 76) nahlíží na výchovu zcela jiným způsobem: „Výchova není tzv. formování člověka, protože nemá žádné právo formovat člověka zvnějška...“ I tento přístup, který klade důraz na sebevýchovu a nenásilné formování osobnosti vychovávaného jedince, má mnoho příznivců. Z neznámějších připomeňme J. Deweyho nebo M. Montessori. V souvislosti s výchovným působením je také důležité připomenout, že výchova je determinována jak biologickými faktory, tak vlivem prostředí. Do dnešního dne je stále předmětem diskusí, který, z těchto faktorů, má ve výchově dominantnější vliv.

Jedinec je vychováván od raného dětství, zpočátku v rodinném prostředí, postupně tuto zodpovědnost přebírají i instituce. V souvislosti s institucionální výchovou hovoříme o vzdělávání. Vzdělávání je pak dle Kantorové (2008, s. 89): „Proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti.“ Tak jako ve výchově, tak i ve vzdělávání, existují různá pojetí v přístupu k jedinci.

1.1 Pohled na žáka a učitele ve výchovně vzdělávacím procesu

V minulosti často převažoval názor, že učitel je tou nejdůležitější postavou ve výchovně vzdělávacím procesu, jak z pohledu nositele vědomostí, tak z pohledu osobnosti, která je centrem výchovně vzdělávacího procesu. Žákům byla určena podřízená pozice, byla vyžadována naprostá kázeň a jediným úkolem bylo osvojování vědomostí pod taktovkou učitele. Toto pojetí přístupu učitele a žáka je nazýváno jako pedeutrocentrismus. Pro učitele je zde typické to, že využívá frontální výuku a vyžaduje pamětní učení, žákům nepřenechává žádnou iniciativu. Druhým extrémem je pak pedocentrismus. Centrem zájmu je tady nao-

pak vychovávaný, jehož potřebám, přáním a požadavkům se přizpůsobuje celý výchovně vzdělávací proces včetně pedagoga. Kvůli absenci autority je častým problémem nekázeň a nesystematická práce. V současné době je prosazován demokratický, neboli partnerský přístup, založený na vzájemné spolupráci a respektu mezi vychovatelem a vychovávaným. K úplnosti je třeba ještě dodat, že existuje hnutí, které výchovu zcela odmítá, považuje ji totiž za formu nátlaku. Toto hnutí nazýváme jako antipedagogika.

Za zmínku stojí i systém výuky v alternativních školách, jako jsou Montessoriovské, Walfdorské či Daltonské školy. Každá z těchto škol má své zvláštnosti, všechny se však vyznačují společnými specifickými rysy, kterými jsou orientace na žáka a jeho potřeby, důraz na princip svobody, orientace na partnerský vztah učitele a žáka. Středem pozornosti je vychovávaný a jeho potřeby, nese tedy prvky pedocentrismu. Žáci v těchto školách se s direktivním přístupem učitele nesetkávají. Výuka a plnění úkolů je založena na vzájemné spolupráci a především pak demokratickém přístupu učitele k žákovi.

Vývoj pohledů na výchovně vzdělávací proces a jeho aktéry předkládá i Čáp a Mareš, 2001, s. 404). Pohled autorů koresponduje s výše uvedenými skutečnostmi. Tabulku by bylo možné ještě doplnit o soudobé pojetí pohledu, které by charakterizovalo žáka jako partnera, k němuž se učitel chová demokraticky a s úctou.

Časové období	Pojetí učení	Pojetí žáka	Pojetí učitele	Typické vyučovací metody
1900 - 1950	učení je zpevnování reakcí	žák je příjemcem odměn a trestů	učitel je distributorem odměn a trestů	série otázek a odpovědí zaměřených na výklad a opakování učiva, doplňování pracovních listů, nácvik dovedností a praktické procvičování
1960 - 1970	učení je získávání znalostí	žák je procesor zpracovávající informace	učitel je zprostředkovatelem znalostí	výklad, vysvětlování, studium učebnic a příruček, audiovizuální výuka
1980 - 1990	učení je konstruování znalostí	žák je aktér hledající význam a smysl toho, čemu se učí	učitel je žakovým průvodcem na cestě poznávání	diskuse o problémech, řízené objevování, spoluúčast na objevování cílů, aktivní participace na řešení učebních úloh

Tabulka 1: Metaforické vyjádření posunu v názorech na školní učení a vyučování (Čáp a Mareš, 2001, s. 404)

Z výše uvedených informací je patrné, že přístup učitele k žákovi se vyvíjel a stále vyvíjí. Z přehledu Čápa a Mareše by se mohlo zdát, že se v současné době setkáváme ve výchovně vzdělávacím procesu už jen s demokratickým přístupem, který je založen na zdravém prosazování autority učitele. Zůstává ale pravdou, že direktivita není v našem školství ojedinelá, žáci se s ní stále poměrně často setkávají.

1.2 Direktivita ve vzdělávání

Pojem direktivita (nebo také autoritářství) bývá často zaměňován s pojmem autorita a to dokonce nejen v laické veřejnosti, ale i mezi pedagogy. Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 394) při tom objasňují obsah pojmu: „Autoritářská osobnost se vyznačuje podrobením a slepou poslušností vůči nadřízeným i pohrdáním a agresí vůči těm, jež takový člověk pokládá za méněcenné.“ Tuto tezi potvrzuje i Petty (1996, s. 101), který tvrdí, že mezi autoritářstvím a energickým užíváním legitimní autority existuje velký rozdíl a to především v tom, že autoritářství vyvolává v lidech odpor, autorita však nikoli.

S tímto názorem se ztotožňují i Čáp a Mareš (2001, s. 304), kteří popisují, že při autokratickém (autoritativním, autoritářském, dominantním) vedení vychovatel hodně rozkazuje, trestá, nerespektuje potřeby a přání žáků, má pro ně málo porozumění, poskytuje málo iniciativy a samostatnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že direktivita má často podobou prosazování své vůle (vůle učitele) formou rozkazů a kontrol. Podle tohoto výkladu by bylo možné za direktivou považovat i soubor systémů a pravidel, které uvádí Petty (1996, s. 83) a jež prezentuje jako pravidla demokratického přístupu:

- Naprosto žádné vyrušování, když mluví učitel
- Žádné pobíhání po třídě
- Pokud žáci pracují samostatně, mohou opustit své místo a konzultovat s ostatními spolužáky
- Odevzdávání úkolů vždy ve stejný den v týdnu
- Žáci si nesmějí sklízet věci, dokud jim to učitel nedovolí

Petty tyto pravidla používá pro sedmnáctileté žáky. Příznivcům liberální výchovy by tato pravidla pravděpodobně připadala příliš razantní, mohlo by se dokonce zdát, že téměř hraničí s autoritářským způsobem vedení. Nicméně, Petty se hájí tím, že je nezbytné stanovit

jasná pravidla a trvat na jejich dodržování, aby bylo možné zajistit klidný průběh výuky bez vyrušování a kázeňských přestupků. Dodržování těchto pravidel je možné na základě autority, která se výchovně vzdělávacím procesu vyskytuje v různých formách.

Bedrnová a Nový (2001, s. 38) k tomu dodávají: „Není divu, že lidé tam, kde jim společnost dává příležitost k tomu, aby ovlivňovali jiné, často jednají málo zrale, a navíc se dožadují mnohem většího prostoru ke svému vlivu na osoby, které mají vychovávat, vzdělávat či řídit, než na jaký mají objektivní nárok.“ Pokud tuto definici vztáhneme na školství, uvědomíme si, že direktivní učitel je právě takovou osobou, která ráda uplatňuje svůj vliv a moc. Tyto fakta nahrávají zastáncům antipedagogiky, kteří zastávají názor, že výchova je zásah do autonomie jedince a upírá mu možnost na vlastní seberozvoj a seberealizaci. Illiche (in Wróbel 2008, s. 159) jde dokonce tak daleko, že tvrdí: „... škola nejenže nepodporuje vzdělávání a společenskou spravedlnost, ale také upírá svým žákům právo na občanské svobody.“ Tímto názorem popírá jakékoliv pedagogické působení (včetně tolik prosazovaného demokratického přístupu), protože vzdělání je v tomto pohledu prostředkem manipulace. Výchova je dokonce přirovnávána k intelektuálnímu násilí.

1.3 Autorita ve vzdělávání

Pojem autority se poměrně často stává tématem diskuzí. Každý z nás vnímá tento pojem odlišným způsobem. Vnímání tohoto pojmu je velmi subjektivní, dokonce ani odborná literatura nedisponuje jedním termínem, který by vyjadřoval podstatu autority. Někteří jedinci vnímají autoritu jako něco negativního. Zaznamenali jsme i názor, že v dnešní době tento pojem do výchovy a vzdělání nepatří. Nutno ale podotknout, že převážná většina lidí, zastávající tento názor, nemá zkušenost s prací učitele. Naproti tomu stojí skupina lidí s názorem naprosto odlišným. Ve většině případů jsou to učitelé a pedagogičtí pracovníci, kteří se aktivně podílejí na výchovně vzdělávacím procesu. Tito sdílejí názor, že autorita je nezbytná, protože bez autority by nebylo možné kvalitně realizovat výchovně vzdělávací proces. Je pravděpodobné, že bez autority by docházelo k nekázní a výuka by nebyla možná.

Jak již bylo řečeno, na obsahu pojmu autority se mnohdy neshoduje ani vědecká obec. Pojem autorita je často spojován s mocí či nadřazeností. Tento pojem vzhází z latinského slova „auctoritas“, které v překladu znamená podporu, záruku, spolehlivost. Jedním z pohledů je definice Stanislavy Kučerové 1999, 73 in Vališová a kol (2004, s. 123): „Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového živo-

ta, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.“ Z této definice vyplývá, že se jedná o něco pozitivního, co má kladný vliv na fungování společnosti. Kromě výše uvedené definice je autorita chápána také jako synonymum určité vážnosti, úcty, pod tímto pojmem se může skrývat označení pro uznávanou a respektovanou osobnost i zákon. Autoritu může být přirozená nebo získaná. Přirozená autorita se vztahuje k osobnostním vlastnostem, je spojená s charismatem svého nositele. Získaná autorita vyplývá z určité role či pozice. Vališová (2004, s. 124) zmiňuje i autoritu formální a neformální, což by mohlo být určitým synonymem pro termín autority přirozené a získané. Více o typologii autorit pojednává následující kapitola.

Autorita je dle Vališové a Šubrta (2004, s. 41) také spjata se svobodou a odpovědností. Autoři ji demonstrují jako model PPP:

Pořádek – neustále se proměňující stav, který umožňuje na jedné straně plnit požadované povinnosti a na straně druhé naplňovat práva jednotlivce.
Práva – jsou tvořena souborem podmínek, zajišťující přiměřený rozvoj jedince v oblasti biologické, psychologické a sociální.
Povinnosti – si můžeme představit jako nároky sociálního celku vůči jedinci, které existují například jako tabu, normy, hodnoty či zákony. Mnoho z nich jsou při jejich neplnění sankcionovány. Pro vyvíjení se jedince je jejich osvojování poměrně náročné.

Tabulka 2: Model PPP

Na vnímání autority lze nahlížet i z pozice rodinné výchovy a různých sociokulturních vlivů, v nichž je jedinec vychováván. Tuto problematiku pojednáváme níže.

1.3.1 Typy autority

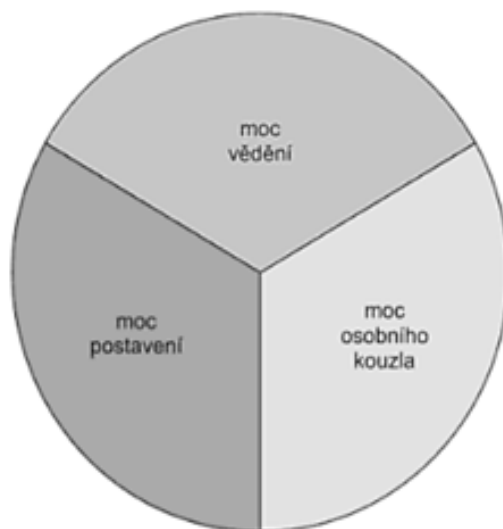
V předcházející kapitole jsme nastínili, že terminologie pojmu autorita není naprosto jednoznačná. K úplnosti informací je vhodné předložit i členění Vališové (2007, s. 394), která ji pojímá v následujících třech rovinách:

- Všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv
- Všeobecně uznávaný odborník, vlivný činitel
- Ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo, zákon, pořádek)

Výše uvedené pak Vališová (2007, s. 395) rozpracovává podrobněji a uvádí kritéria členění autorit:

- Dle genetického kritéria se dá hovořit o autoritě přirozené, vyplývající z osobnostních předpokladů a získané, na níž má podíl výchova a cílevědomé úsilí
- Dle sociálního kritéria rozlišujeme autoritu osobní, poziční (jedinec má vliv díky svému oficiálnímu postavení) a autoritu funkční (na základě plnění svěřených úkolů)
- Dle sociální prestiže je uváděna formální a neformální autorita (osobnostní předpoklady)
- Dle chování sociálního okolí rozeznáváme autoritu skutečnou a zdánlivou
- Statutární, charismatická, odborná

Ve výčtu by se dalo pokračovat, ale pokud se podíváme na výše uvedené informace podrobněji, zjistíme, že kritéria členění jsou sice různá, nicméně se v každém případě objevují typy autorit podmíněné osobnostními předpoklady a typy autorit podmíněné pozicí nebo rolí jedince ve společnosti. V rámci školy je možné se setkat se všemi výše uvedenými typy autorit. Dá se předpokládat, že autorita založená na osobnostních předpokladech je trvalejšího charakteru, nezaniká se zánikem pozice jedince. Ideální situace nastává v případě, kdy dochází ke skloubení jednotlivých typů autorit a vhodné míře jejich používání. Můžeme pak hovořit o autoritě globální, což Kolář a Vališová (2009, s. 220) zobrazují následujícím způsobem:



Obrázek 1: Globální autorita a její tři zdroje

Autoři zároveň zdůrazňují, že používání autority neznamená zbavovat jedince možnosti být sám sebou, či se k němu chovat autoritářky. Jde o to, naučit jedince respektovat a být respektován. Jednoznačně ke k tomu vyjadřuje i Vališová a Šubrt (2004, s. 115): „...ovlivňovat druhé neznamená tvarovat člověka podle obecného a univerzálního modelu, zbavovat jedince možnosti být sám sebou, působit mocensky a omezovat jeho individuální možnosti.“

1.3.2 Autorita a rodina

Tak jako ve školství, tak i v rodinných systémech dochází postupným vývojem ke změnám, které mění pohled na způsob výchovy. Mezi rodiči se velmi často objevuje názor, že dítě by se mělo nechat růst bez přílišného usměřování, aby nebyl narušen proces sebeurčení. Styl výchovy je ovšem v každé rodině různý a v mnoha rodinách stále funguje autoritativní styl výchovy charakterizovaný mocenským přístupem k dítěti. Podle Kopřivy a kol. (2008, s. 9 - 11) nemusí být podstatou tohoto výchovného stylu jen trestání, ale také nerovnost, nadřazenost a používání mocenských prostředků (od podceňování názorů dítěte po nezáměr o prožívání dítěte). Dále k tomu dodává, že nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky. Důsledky výchovného stylu v rodině se pak přímo odráží na vnímání autority jako takové, ale i na vnímání výchovného stylu učitele. Vališová a kol. (2004, s. 127) zdůrazňuje, že respektování autority je problém současné společnosti a navíc k tomu poznamenává: „V podmínkách rodiny i školy jde neustále o hledání důsledného a srozumitelného řádu i o nalézání fungujících partnerských vztahů - se vzájemným respektem, pravomocí, odpovědností i povinnostmi, jak ze strany dospělého, tak ze strany dítěte.“

Vališová a kol. (2004, s. 126) také dává do souvislosti vztah mezi autoritou a výchovou:

- Makrosociální: zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, které vyplývá z norem a hodnot rodiny, školy a společnosti.
- Mikrosociální: jedná se hlavně o hodnoty, zásady, pravidla, které vychází z rodinného života
- Intraindividuální: zaměřuje se na to, jakým způsobem se subjekty výchovy učí normám či hodnotám.

1.3.3 Autorita a škola

V současnosti se ve školství stále více objevuje pojem demokratická výchova. Pro velkou část veřejnosti je tento pojem synonymem antiautoritativní výchovy. Nemůžeme jednoznačně říci, zda je tento názor správný. Jde vždy o to, najít určitou rovnováhu mezi těmito dvěma rovinami. Být autoritou nemusí nutně znamenat ohrožení demokratického vztahu. Vališová a kol.(2004, s. 126) dokonce říká: „Praxe - a nejen výchovná - stále více potvrzuje nezbytnost akceptace autority jako garantu smysluplného režimu a řádu, který je předpokladem fungování rodiny, školy i společnosti jako takové.“ S touto tezí se naprosto ztotožňujeme, otázkou však zůstává, jaký názor zaujímají ti, kteří jsou objektem výchovného působení, v našem případě tedy žáci a studenti. Je zřejmé, že i žáci a studenti potřebují jasná pravidla, která jim dávají řád a umožňují snadnější orientaci nejen ve škole, ale v jejich sociálním okolí vůbec. Petty (1996, s. 76) k tomu dodává, že učitel (zvláště pokud začíná učit novou třídu), musí trvat na uznání své formální autority. Pokud se tak stane, vzniká prostor pro vzájemné poznávání a v ideálním případě i vytváření vzájemného respektu. Než tento vztah mezi učitelem a žákem vznikne, chvíli to trvá. Je tedy na učiteli a jeho pedagogických dovednostech, zda situaci zvládne a dokáže si následně vybudovat autoritu osobní. Pak se dá předpokládat, že nebude potřeba k žákům přistupovat příliš direktivně, protože jimi dobrovolně následován.

Vysvětlili jsme, že kromě autority podmíněné osobnostně je nositelem autority též jedinec zastávající určitou pozici nebo roli. V prostředí školy je naprosto zřejmé, že nositelem pozicní autority je učitel a jejím příjemcem žák. V této souvislosti je pak nutné si dle Vališové (2007, s. 398) uvědomit tyto aspekty:

- Aspekt relativnosti: díky své pozici jedinec disponuje autoritou v určitém časovém období, vůči určitým lidem a rozdílnou mírou.
- Aspekt asymetričnosti, který vypovídá o skutečnosti, že některým lidem je jedinec - v našem případě učitel - svou pozicí nadřazen, jiným naopak podřazen (například vedení školy)

Snadnější pozici mají učitelé u žáků mladšího školního věku, kteří obvykle přijímají autoritu učitele bez výhrad, učitel je pro tyto děti osobností, ke které vzhlíží. Poněkud problematickým se může jevit přístup dospívajících. V tomto období se jedinec vymezuje více než kdy jindy vůči dospělým, jeho závislost na autoritě klesá a může docházet k častějším střetům mezi učitelem a žákem. Zvláště pokud učitel neoplývá osobnostní autoritou, může

být obtížné udržet vzájemný vztah na vyhovující úrovni. Na druhou stranu je třeba podotknout, že i když učitel nedisponuje osobní autoritou, má vždy možnost jednat z pozice určité moci, kterou mu zajišťuje jeho role učitele. Pokud má navíc jisté mocenské ambice, dá se předpokládat, že své pozice využije k uplatnění svých mocenských potřeb, což má ke zdravému prosazování autority daleko.

1.3.4 Vnímání autority ve vzdělávání v závislosti na různém sociokulturním prostředí

Stává se běžnou záležitostí, že v českých školách studují i děti z jiných zemí, s jinými zvyky a tradicemi, které jsou odlišné od našich zvyklostí. Zvyky těchto dětí jsou dány odlišnou výchovou, jinými hodnotami a tradicemi jejich sociokulturního prostředí. Mnoho lidí si však stále nedokáže uvědomit, že to, co se lidem z jiného kulturního prostředí jeví jako naprosto přirozené, my vnímáme jako něco zvláštního a mnohdy i těžko pochopitelného. To se může týkat i postojů žáků k autoritě učitele nebo autoritě vůbec. Díky rozvoji multi-kulturní výchovy se však stále více přibližujeme k chápání odlišností, které jsou pro daný národ či etnikum typické. Několik níže uvedených příkladů nám ukazuje, jak rozdílný může být pohled na „autoritu“, která je ve výchovně vzdělávacím procesu prezentována osobností učitele.

Například **asijská kultura** je typická svým uctivým postojem ke vzdělání. Vzdělání je velmi ceněno a je na ně kladen velký důraz. Pro asijské děti je úcta a respektování autority naprostou samozřejmostí, což se projevuje i na vztahu žáka k učiteli. V publikaci Vágnerové (2005, s. 301) se dočteme: „V asijské kultuře je učitel uznávanou autoritou, které nelze odporovat, a je třeba akceptovat veškeré jeho požadavky i názory.“ V naší kultuře taková podřízenost autoritě není zvykem, žáci se často obávají, zda by jejich vstřícné chování směrem k učiteli nebylo hodnoceno ostatními spolužáky negativně.

U dětí z **muslimských zemí** je příznačná přísná výchova dívek. Dívky jsou vedeny k poslušnosti a jejich výchova a vzdělání je podřízena budoucí roli matky a manželky. Podle Vágnerové (2005, s. 305) jsou chlapci školního věku mnohem živější a mnohem méně přizpůsobiví. Ve výchově k tomu ani nejsou vedeni. Pro dívky je přijímání autority samozřejmostí, chlapci jsou naopak vychovávaní být sami autoritou a osobností.

V českém školství se nejčastěji setkáváme s dětmi **romského etnika**, které je charakteristické tím, že nepřikládá vzdělání větší význam. Od toho se odvíjí i vztah dětí a jejich rodičů ke školním povinnostem a osobnosti pedagoga. Sociální status není určen vzděláním a

profesí, nýbrž příslušností k určitému rodu. Výchova romských dětí se vyznačuje volností a odmítavostí k pevnému vedení, což se odráží i ve vztahu k učitelům. Na dospívající je v romské komunitě nahlíženo jako na dospělé, zatímco ve škole jsou stále považovány za děti. Romské děti obvykle nejsou schopné akceptovat direktivní a autoritativní styl výchovy, často nejsou ochotni respektovat ani autoritu učitele, což může vést ke kolizím a názorovým střetům jak mezi žáky a učiteli, tak mezi rodiči těchto žáků a učitelem.

Zajímavým pohledem může být pohled na vnímání osobnosti učitele z pohledu **genderové identity**. Průcha (1997, s. 143-158) ve své publikaci poukazuje na fakta (doložena odkazy na realizované výzkumy), že dívky nemají takovou potřebu na sebe upoutávat pozornost, lépe se adaptují na formální edukační požadavky a jsou ochotnější akceptovat autoritu než příslušníci opačného pohlaví. Z výzkumu vyplynul i zajímavý fakt, že učitelé rozdílně přistupují k oběma pohlavím. Chlapcům věnují učitelé více pozornosti a chlapci se aktivněji zapojují do výuky, ale také jsou více neukáznění.

Na výše uvedených příkladech jsme si ukázali, že na autoritu uplatňovanou ve výchovně vzdělávacím procesu je možné pohlížet z různých úhlů pohledu. Záleží vždy na konkrétní situaci a schopnosti učitele, jak dokáže s pozicí vyplývající z jeho role, naložit.

1.4 Klima a kultura školy a třídy

K výchově a vzdělávání neodmyslitelně patří i klima a kultura školy. Klima a kultura školy významně ovlivňuje práci učitelů i žáků a má důležitý vliv na utváření postojů obou stran, tedy učitelů i žáků. Pojem klima třídy můžeme chápat podle Laška (2001, s. 40) jako: „Trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ Občas je používán i pojem atmosféra, ten se však vztahuje spíše ke krátkodobějšímu momentálnímu naladění ve třídě. Kultura školy je podle pedagogického slovníku Průchy, Mareše, Walterové (2003, s. 109) označována jako sdílené hodnoty, postoje, normy, ale i symboly a vnější prostředí, kterými se škola prezentuje navenek. Kultura školy má vliv na klima školy, protože se zde odráží soudržnost a způsob vedení lidí - učitelů. Vzhledem k tomu, že učitelé jsou kulturou školy ovlivňováni a navíc jsou hlavní tvůrci klimatu třídy, je zřejmé, že kultura školy má úzkou souvislost s vytvářením postojů učitelů k žákům a opačně. Podle tabulky Boyda (in Eger a kol. 2002, s. 61) je možné vidět, jak souvisí zaměření školy s orientací na výkon nebo orientací na lidi:

<u>Zaměření:</u>	- na výkon	
	←	→
	vysoké	nízké
- na lidi	↑ vysoké	Interaktivní kultura
	↓ nízké	Náročná kultura
		Pečovatelská kultura
		Apatická kultura

Tabulka 3: Model čtyř typů kultury školy podle Boyda

Klima školy přímo působí na učitele. Učitele můžeme považovat za jednoho z důležitých tvůrců klimatu v samotné třídě. Učitel je determinován požadavky kladenými na výkon jeho profese, to znamená obsahem a množstvím předávaného učiva, je nucen respektovat určité normy a pravidla v komunikaci. Zároveň je každý učitel ve svém vystupování jedinečný. Je to dáno věkem, zkušenostmi, charakterem, pohlavím nebo temperamentem. Někdo klade důraz na kázeň, je přísný a často kárá, jiný často žertuje a udržení kázně pro něj není prioritou. Odborníci dokonce tvrdí, že klima ve třídě je jedním z velmi důležitých ukazatelů kvality učitele. Nabízí se také otázka, zda chování učitele souvisí s vyučovaným předmětem. Podle Průchy (2002, s. 53) je tato souvislost prokázána a podložena výsledky realizovaných výzkumů. Rozsáhlý výzkum v oblasti klimatu třídy provedl Lašek (2001, s. 113) a zjistil velmi zajímavou skutečnost: „Klima, které vytváří učitel, není závislé na složení třídy, ve které vyučuje, ale je více určováno jeho vlastním přístupem, stylem výuky, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou.“ Výsledky výzkumu hovoří jasně, ale dalo by se polemizovat o tom, zda je skutečně jedno, že složení třídy není podstatné. Velká kontrola žáků učitelem obvykle ve třídě vytváří vysokou soutěživost a orientaci na výkon, z čehož se dá usuzovat, že nepřispívá k pozitivnímu klimatu třídy a bude mít zřejmě i negativní dopad na chuť žáků se ochotně podílet na spolupráci. Tuto tezi potvrzuje i Kyriacou (2008, s. 79) svým tvrzením, že klima třídy navozuje učitel, což má pak zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Zároveň ale upozorňuje na to, že je třeba nabízet žákům podporu a pomoc, ale ne v přílišné míře, protože hrozí nebezpečí, že žáci se začnou spoléhat na učitele a nejsou schopni řešit problém vlastními silami.

2 OSOBNOST PEDAGOGA

Osobnost pedagoga má ve vyučovacím a výchovném procesu rozhodující význam. Jestliže dokáže pedagog na žáky vhodně zapůsobit, dá se ze strany žáků očekávat větší snaha a lepší výsledky. Existují ale i učitelé, pod jejichž vlivem mohou žáci vykazovat určité neurotické potíže a nechut' ke škole a vzdělávání vůbec. Z tohoto vyplývá zájem zabývat se nejen metodami a formami vzdělávání, ale i osobností pedagoga. Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 261) dokonce uvádí: „Učitele lze pokládat za jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ Na učitele lze pohlížet mnoha různými způsoby. Můžeme v něm vidět nejen zprostředkovatele znalostí, ale i vychovatele, rádce, kontrolora nebo někoho komu se můžeme svěřit a požádat jej o pomoc. Studium osobnosti pedagoga a výkonem učitelské profese se zabývá pedeutologie, nauka o osobnosti a vzdělávání učitele, teorie jednotlivých pedagogických profesí. Požadavky na ideálního učitele uvádí například Koř'a (in Kohoutek 1996, s. 56):

- Mít rád děti a mládež a být schopen s nimi komunikovat
- Být dobře informovaný
- Být flexibilní
- Být optimistický
- Být modelem rolového chování
- Být schopen uvádět teoretické poznání do praxe
- Být důsledný
- Být jasný a stručný
- Být otevřený druhým a světu
- Být trpělivý
- Být vtipný
- Být dostatečně sebejistý
- Projít pestrou přípravou na profesní dráhu
- Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny

Z výše uvedeného výčtu vidíme, jak by měl vypadat ideální pedagog. Švec (1998, s. 80) připomíná, že mezi další, poněkud opomíjené, ale velmi důležité dovednosti patří dovednosti prosociální. Tyto dovednosti totiž směřují k pomoci druhému a odráží postoje k druhým lidem. K těmto dovednostem totiž patří nejen dovednosti empatické, ale i schopnost spolupráce a ochota akceptovat druhé, což se naprosto vylučuje s direktivním přístupem. Nabízí se ale také otázka, nakolik je osobnost a chování pedagoga ovlivněno vnějšími podmínkami, ve kterých vykonává svou profesi, a které mají vliv výše uvedené vlastností ideálního učitele. Pedagog je součástí kolektivu a prostředí školy, v níž jsou zavedena určitá pravidla a požadavky, které mohou mít vliv na utváření jeho osobnosti. Nesmíme také zapomenout na stresory, kterým jsou učitelé při výkonu svého povolání vystaveni, a které mohou mít taktéž nemalý vliv na vnější projev učitele směrem k žákovi, čímž se pak samozřejmě formuje i postoj žáka k danému učiteli. Těmito stresory mohou být velké počty žáků ve třídě, různé kázeňské problémy, nechuť rodičů ke spolupráci, nebo naopak snaha rodičů řešit záležitosti, které náleží do kompetence učitele. Učitel je v důsledku působení těchto zátěžových situací vystaven psychickému tlaku, což se také může negativně odrazit na výkonu jeho profese. Navíc se učitel dostává do kontroverze dvou očekávaných rolí, kterými jsou učitele jako vedoucí autorita, která je nucena informovat, rozhodovat, koordinovat a udržovat kázeň a pořádek. Na druhé straně stojí učitel jako partner, který je vždy žákovi nablízku, je mu nápomocen a oporou při řešení jeho problémů. Můžeme předpokládat, že i žák nemusí zaujímat jednoznačné stanovisko k autoritě učitele. Jsou situace, kdy si přeje být veden a naopak situace, kdy ocení větší volnost. Dalším extrémem se může jevit přístup učitele, při kterém je žák stresován příliš direktivním přístupem ze strany učitele. Tento přístup může považovat jako ohrožující, což se pak následně může projevit na jeho výkonu v učení. Kopřiva a kol (2008, s. 191) k tomu podotýká: „Pro větší děti a pro dospělé je velmi důležitá potřeba bezpečí jako základní podmínka efektivního učení.“ Toto tvrzení je možné doplnit o úvahu, že potřeba učení a schopnost uplatňování individuálních schopností se začne projevovat při pocitu žáka, že je ze strany učitele respektován. Podle typu osobnosti pedagoga se pak dají předpokládat různé způsoby přístupu k žákovi.

2.1 Obecná typologie pedagogů

Je zřejmé, že každý pedagog je naprosto individuální osobností, která oplývá různými charakterovými vlastnostmi, schopnostmi i dovednostmi, jejichž kombinace pak určuje celkovou osobnost. Podle základní typologie ve vztahu k žákům lze učitele dělit na typy auto-

kratické, liberální a demokratické. V literatuře se lze setkat s mnoha dalšími typologiemi, které více do detailů charakterizují osobnost učitele. My zde uvedeme alespoň ty nejznámější. Kohoutek (1996, s. 24 - 28) ve své publikaci uvádí typologii dle Döringa, Vorwicke-la a Caselmana.

2.1.1 Typologie osobnosti pedagoga dle W.O. Döringa

Döring vycházel ve své typologii ze všeobecné typologie osobností německého filozofa, psychologa a vysokoškolského pedagoga Eduarda Sprangera, jež jsou založeny na hodnotách preferovaných v životě:

- **Náboženský typ:** tento typ osobnosti pedagoga se většinou žákům jeví jako nudný, pedant a puntičkář. Smyslem pro humor také příliš neoplývá. Charakteristickým znakem je tendence pedagoga hodnotit své jednání z hlediska „vyššího principu“.
- **Estetický typ:** naopak od předchozího typu pedagoga se estetický typ dokáže vcítit do osobnosti žáka a utvářet ji. Döring (in Kohoutek, 1996) uvádí, že nejvyšší hodnotu vidí tento typ pedagoga v kráse, harmonii, stylu,... Estetický typ pedagoga Döring ještě dělí na aktivně tvořivý (utváří osobnost žáka jako umělecké dílo bez ohledu na jeho individualitu) a pasivně receptivní (dokáže se vcítit, respektovat a utvářet osobnosti žáka). Bývá proto velmi oblíben.
- **Sociální typ:** věnuje své sympatie všem žákům. Jeho cílem je vychovat ze žáků zdravé osobnosti prospěšné společnosti. Jeho hodnotami je láska k lidem, trpělivost, altruismus. U žáků je velmi oblíben.
- **Teoretický typ:** pro tento typ učitele je prvořadé předávání učiva „teoretických znalostí“ bez velkého zájmu o osobnost žáka. Tohoto typu se žáci často bojí, protože je neosobní bez snahy o empatii k žákovi.
- **Ekonomický typ:** na rozdíl od předchozího typu nedoceňuje teorii, hlavní důraz klade na osvojování praktických dovedností užitečných pro život. Proto se snaží vést žáky k samostatné práci.
- **Mocenský typ:** pro učitele tohoto typu je příznačné, že se snaží za každých okolností prosazovat své názory a vynucuje své požadavky z pozice své moci učitele. Osobnost žáka jej nezajímá, je pro něj dokonce i příjemné, pokud se ho žáci bojí.

2.1.2 Typologie osobnosti pedagoga dle Vorwickela

Vorwickel vycházel ve své typologii z úvahy, že někteří učitelé kladou větší důraz na vzdělání než na výchovné působení. Podle této úvahy pak jeho typologie vypadá následovně:

- **Striktně věcný typ:** zásadní je pro něj učební látka, kterou se snaží dobře didakticky zpracovat a předat žákům. Žáky nevede k samostatnosti a tvořivosti, klade důraz na memorování pojmů a učiva.
- **Oduševněle věcný typ:** učení látka je pro něj prostředek pro formování intelektu žáků. Jeho výklady pak formou analýzy učiva do nejjemnějších poznávacích celků. Tento typ učitele neumí příliš aktivizovat třídu jako celek, spolupracuje jen s několika jedinci.
- **Naivně osobní typ:** nejsilnější faktorem je intuice, cit pro žáky a emoce, což se projevuje jak v přístupu k žákům, tak i ve způsobu předávání učiva.
- **Uvědoměle osobní typ:** klade důraz jak na vzdělání, tak na výchovu. U žáků bývá oblíben, dokáže zvážit význam didaktických a myšlenkových celků pro utváření osobnosti žáka.

2.1.3 Typologie osobnosti pedagoga dle Caselmanna

Caselmann v zásadě dělí pedagogy na dva hlavní typy, kterými jsou logotrop (spíše orientovaný na učivo) a pajdotrop, orientovaný na osobnost žáka. Tyto dva hlavní typy, dělí ještě na další podtypy:

- **Filozoficky orientovaný logotrop:** jeho cílem je předat žákům vlastní subjektivně orientovaný názor na svět. Jestliže jsou žáci osobnostně vyspělí a sdílejí stejné přesvědčení, dokáže je tento typ učitele velmi ovlivnit. Jako negativní se však jeví, že nedokáže respektovat odlišné názory.
- **Odborně vědecky orientovaný logotrop:** typ odborně orientovaného logotropa je poměrně častý. Je to typ učitele orientovaného na předávání znalostí. Protože bývá dobře metodicky vybaven, dokáže srozumitelně vysvětlit učivo a mnoho žáky naučit. Jeho prioritou je spíše žáky co nejvíce naučit, čemuž odpovídá jeho strohý přístup. U tohoto typu učitele můžeme ocenit jeho zaujetí pro svůj předmět a široké znalosti, kterými často dokáže u žáků vzbudit zájem o další vzdělávání. Osobnost žáka pro něj není až tak důležitá.

- **Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop:** projevuje zájem o individualitu žáka se snahou ji utvářet. Projevuje zájem i o problémové žáky. Snaží se vytvářet klima pochopení a důvěry, ale zároveň důsledně dbá na disciplínu a pořádek. Jeho cílem je spíše vychovávat.
- **Všeobecně psychologicky orientovaný pajdotrop:** soustřeďuje se nejen na osobnosti žáků, ale i na širší výchovné cíle.

Z výše uvedených základních typů (logotropa a pajdotropa) ještě Caselmann vyvozuje další dva typy:

- **Autoritativní typ,** který má potřebu řídit vše do nejmenších detailů. Často mu chybí laskavost, smysl pro spravedlnost, postrádá humor. Tento typ učitele se projevuje spíše u logotropa.
- **Sociální typ** učitele je často typický pro typ pajdotropa. K žákům se chová přátelsky a přenechává jim větší volnost, samostatnost a odpovědnost.

2.2 Základní pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti jsou jedny z nejdůležitějších požadavků, které se vztahují k osobě učitele a jsou nezbytné ke kvalitní realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Kyriacou (2008, s. 23) uvádí seznam základních dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování:

- Plánování a příprava: zvolení vhodných postupů a metod
- Realizace vyučovací hodiny: schopnost zapojit žáky aktivně do výuky
- Řízení vyučovací hodiny: udržet zájem a aktivitu žáků
- Klima třídy: vytvoření kladných postojů žáků k výuce a jejich aktivní účast
- Kázeň: schopnost udržet pořádek
- Hodnocení prospěchu: schopnost hodnotit s cílem dalšího rozvoje žáka
- Reflexe vlastní práce a evaluace: schopnost sebereflexe nad vlastní činností

Je zřejmé, že všechny jmenované dovednosti se navzájem prolínají. Učitel navíc musí být neustále připraven reagovat na měnící se podmínky během výuky a podle toho přizpůsobovat výukový proces.

Jednou z klíčových dovedností pedagoga je schopnost udržet kázeň. Tu můžeme dle Průchy (2009, s. 211) chápat jako vědomé dodržování zadaných norem, ve školním prostředí potom hovoříme o dodržování pravidel školního řádu a pokynů stanovených učiteli. Zároveň ale dodává, že uvědomělost a dobrovolnost je předpokladem pevnosti a stálosti kázně. Můžeme sledovat i vývoj na pohled kázně v historickém kontextu. V současné době je stále více kladen důraz na demokratický přístup k žákovi, což se odráží i ve způsobu, jakým se učitelé snaží udržet kázeň. Zatímco v současnosti se škola snaží přizpůsobovat žákovi a snaží se využívat znalostí psychologie osobnosti, dříve byla kázeň vynucována i za použití násilí. Způsob vynucování kázně násilím je minulostí, ale stále existují učitelé, pro které je udržení kázně prioritou. Tito učitelé jsou obvykle zastánci direktivního stylu vedení. Je ale také pravdou, že poměrně často nastávají situace, kdy žáci s učitelem začnou spolupracovat až v okamžiku, kdy sebejistě uplatní svou formální autoritu.

2.3 Pedagogická komunikace

Komunikace je základním prostředkem vzájemného poznávání a porozumění v interpersonálních interakcích. Komunikace ve škole má však proti běžné komunikaci zcela jiná pravidla. Tyto pravidla jsou určovány učitelem a vyplývají z jeho postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Pedagog je tím, kdo určuje, kdo bude hovořit, o čem i jak dlouho. Má právo kdykoli žáka přerušit, opravit ho nebo stanovit nové téma hovoru. Naproti tomu může žák mluvit jen tehdy, je-li k tomu vyzván a musí respektovat stanovená pravidla. Kolář a Vališová (2009, s. 192 - 193) uvádějí hlavní faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují a limitují:

- Pedagogická komunikace je vždy prochnuta výchovným a vzdělávacím cílem
- Komunikace je prostorově vymezená (místnosti, učebny)
- Časová limitovanost
- Vymezen obsah komunikace
- Vymezena pravidla chování (vyplývající z role učitele a žáka)
- Prostorové rozmístění žáků (a nemožnost volného pohybu žáků během výuky)
- Limitace organizační formou výuky (hromadné, projektové vyučování)
- Asymetrie sociálních rolí učitele a žáka

V současné pedagogice je kladen velký důraz na komunikativní pojetí výchovy. Základním rysem je odklon od manipulativní pedagogiky a snaha o partnerský a otevřený vztah mezi učitelem a žákem, je vyzdvihována úcta a respekt k žákovi. Tuto myšlenku potvrzuje i Průcha (2009, s. 190), který tvrdí, že pedagogická komunikace ovlivňuje psychosociální klima ve třídě. To je podle typu komunikace buď suportivní nebo defenzivní. V případě suportivního klimatu se účastníci komunikace respektují a své názory vyjadřují otevřeně a beze strachu. V případě defenzivního klimatu spolu jedinci soupeří a nejednají na rovinu. Bohužel také stále existují učitelé, kteří používají komunikační styl devalvující jedince. Za takové jednání můžeme považovat skákání druhé osobě do řeči, povýšené, ironické či sarkastické chování, jímž se učitel necitlivě projevuje vůči žákovi.

Demokratický přístup v komunikaci by se měl projevovat orientací na otevřený vztah učitele k žákovi a neměl by zapomínat i na prožitkovou stránku dítěte.

Důležitost vzájemné komunikace zdůrazňuje i Petty (1996, s. 34). Předkládá experiment, při kterém funguje pouze jednosměrná komunikace od učitele směrem k žákovi. Učitel popisuje žákovi strukturu obrázku, které vidí jen sám a žák má podle popisu kreslit, aniž by se na cokoli zeptal. Zároveň se učitel nemůže dívat na žakovu kresbu. Z experimentu vyplynuly zajímavé skutečnosti. Učitel pocíťoval nesmírnou touhu kontrolovat, zda jsou jeho pokyny plněny správně a žák se zoufale potřeboval ptát a vyjasňovat si informace. Díky tomuto experimentu se potvrdilo, že pro kvalitní komunikaci ve školní třídě je nezbytné, aby fungovala nejen od učitele k žákovi, ale i opačným směrem. Pokud tento proces nefunguje, kvalita výuky je vážně narušena. Učitel nemá zpětnou vazbu a žák se stává bezradný, protože se bez pomoci učitele nedokáže obejít. Takovým narušením komunikace může být případ, kdy je učitel nepřístupný. Nepřístupného a obávaného učitele se žáci raději nezeptají, což může v dlouhodobém hledisku vést k tomu, že žáci učivu nerozumí a postupně tak ztrácí zájem o celý předmět. V této souvislosti je také zajímavý fakt, který uvádí Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 53 - 55). Podle výzkumů, na které odkazují ve své publikaci, se žáci mnohem více naučí v případě, kdy jsou jim kladeny ze strany učitele otázky s vyšší kognitivní náročností. Žáci se nemusejí soustředit na memorování naučených odpovědí a místo toho se na základě vědomostí snaží najít odpovědi na zadané otázky. Tento přístup ovšem předpokládá uvolněnou a povzbuzující atmosféru. Pokud učitel není schopen vytvořit vhodné podmínky, nemůžeme o kvalitní a přínosné komunikaci hovořit.

3 VÝCHOVNÉ STYLY UČITELE

Každý učitel má svůj specifický styl učení, který se často může odrážet na vzájemném chování žáků. Autoritativní styl může mít za následek, že citlivější děti se začnou uzavírat do sebe, jiné děti se mohou začít chovat agresivně. Příjemný a laskavý učitel dokáže obvykle navodit pohodovou atmosféru k práci mnohem vhodnější.

Ondráček (2003, s. 32) zastává názor, že pokud má školský systém plnit svou funkci, to znamená dobře vybavit žáky potřebnými znalostmi a vědomostmi, je třeba důsledně praktikovat demokratickou výchovu. Mnoho učitelů (většinou těch starších) často uplatňují autoritativní styl výuky, který byli zvyklí uplatňovat před dávnými lety. Jsou zvyklí si z pozice formální autority vynuocovat poslušnost. Nicméně, společnost se v posledních letech proměnila v demokracii, čemuž odpovídá i změna hodnot, postojů a z toho i vyplývající chování žáků. Žáci již nejsou absolutně podřízeni autoritě učitele, jak tomu bývalo v minulosti, ale snaží se vyjadřovat své názory a požadavky. Od učitelů se očekává humanistický přístup, který nám přibližuje Kyriacou (2008, s. 88):

- Chápat roli učitele v zásadě jako roli pomocníka (zprostředkovatele)
- Poskytnout žákům značnou míru volnosti výběru a rozhodování o organizaci a řízení jejich učení
- Dávat najevo empatii a úctu k žákům

Ondráček (2003, s. 58) také upozorňuje, že školní výsledky jsou závislé na kvalitě vztahu učitele a žáka. Pokud se žák učitele bojí nebo ho nenávidí, je velmi pravděpodobné, že zájem o vyučovací předmět klesá nebo mizí. Tento názor doplňuje i Kohoutek (1996, s. 31), který říká: „Postoje žáků k učiteli a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí především na jeho osobních vlastnostech, jeho postojích k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti.“ Kohoutek jde dokonce tak daleko, že tvrdí, že osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Výukové metody ani sebelepší didaktické prostředky nejsou zdaleka tak působivé, jestliže žáci zaujmou negativní postoj k osobě pedagoga.

Podle obecné typologie se dá výchovný styl charakterizovat třemi základními přístupy. Je to jednak styl autoritativní, který je charakterizován množstvím pravidel a příkazů. Opakem je pak styl permissivní, který se vyznačuje přehnanou volností, nejsou stanovena pevná pravidla, pokud nějaká pravidla existují, jejich dodržování není vyžadováno. Mnoho laiků

zaměřuje liberální - permisivní styl výchovy za styl demokratický. Ideálním stylem je demokratická výchova, přičemž vychovatel a vychovávaný jsou partnery, spolupodílí se na vytváření pravidel a na jejich dodržování.

Podle přístupu k žákům Andersonová (in Lašek, 2001, s. 27) identifikuje čtyři učitelské přístupy:

- Vyučovatelský: často rigidní učitel využívajících tradičních postupů, dbá a vyžaduje přesné definování pojmů
- Interaktivní: učitel více nabádá ke komunikaci, ve zpětné vazbě se tolik nesoustředí na kritiku nedostatků
- Řídící: výrazně direktivní, průběh výuky a aktivita žáků podléhá naprosté kontrole
- Supervizorský: na aktivity žáka dohlíží a koriguje je, nechává žákům možnost vlastního tempa a seberealizace

Z výše uvedeného vyplývá, že ideálním typem učitele je učitel supervizora.

Zajímavé je ale i tvrzení autorů Richtera a Tjosvoda, 1980 (in Lašek, 2001, s. 12), kteří charakterizovali tři způsoby, jimiž učitelé vedou svou třídu. Autokratický učitel o všem rozhoduje sám, demokratický nechá na rozhodování se podílet i žáky, liberální učitel je charakterizován velkou volností při rozhodování. Pro liberální vedení je typické, že pokud už učitel vysloví nějaký požadavek, většinou vůbec netrvá na jeho důsledném plnění. Největší výkonnost podávají žáci pod autokratickým vedením, v okamžiku kdy ale učitel opustí třídu, výkonnost mizí. V případě demokratického přístupu jsou výkony standardní, nicméně žáci dokončují úkol i v případě, že na ně nikdo nedohlíží. Nejmenší výkony jsou typické pro třídu s liberálním vedením.

3.1 Direktivní (autokratický) styl

Tento styl je také možno nazývat jako autoritářský, autoritativní, autokratický, dominantní, direktivní, až diktátorský, a je to takový styl výchovy, který je dle Jedličky, 1998 (in Vališová a Kasíková, 2007, s. 90) charakteristický vyžadováním bezmezné poslušnosti, plnění příkazů a dodržování zákazů. Vychovatel hojně využívá tresty a zřídka odměny. Tento přístup nevynucuje poslušnost pouze násilím, ale též psychickým nátlakem (hrozba odepření náklonnosti). Ve výchovně vzdělávacím procesu se projevuje vyžadováním naprosté poslušnosti bez možnosti uplatnění samostatnosti či tvořivosti. Učitel taktéž vyžaduje

okamžité plnění svých požadavků, bez jakýchkoliv připomínek. Pro žáky má málo porozumění, dokonce často vyhledává a negativně hodnotí chyby žáka. Často vyžaduje rychlou a doslovnou reprodukci učiva, formulaci vlastními slovy obvykle neuznává. Důsledky tohoto působení jsou pak takové, že děti se bojí projevat své názory, by se nestaly centrem nežádoucí pozornosti ze strany vychovatele – učitele. V extrémních případech se mohou vyskytovat psychosomatické potíže, zvláště u slabších typů osobností. U silnějších typů osobností žáků může, pod tímto stylem vedení, pozorovat projevy agresivity. Tento typ učitele neřídka mívá cholerický temperament. Třída vykazuje vysoký výkon, ale pouze v případě kontroly učitele. Typické je vyšší napětí ve vztazích mezi žáky navzájem.

Čáp a Mareš (2001, s. 325) předkládají další možné členění:

- Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení) pro který je typické:
 - o Učitel stále něco rozkazuje a zakazuje, vyvolává strach a napětí, často trestá a vyhrožuje
 - o Zajímá se jen o výkony a kázeň
 - o Mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu
 - o Požaduje, aby vše bylo dle jeho pokynů, nepřipouští samostatnost žáků

Moos a Moos, 1978 (in Lašek 2001, s. 12) zjistili, že ve třídách, kde panuje velká soutěživost a přehnaná kontrola ze strany učitele je hodně absencí proti třídám, ve kterých učitel vytváří příjemnou atmosféru s orientací na individuální potřeby žáků.

Netradičním pohledem na výše uvedené skutečnosti se zabývá i Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 230 – 260). Tato trojice autorů poukazuje na fakt, že ve vzájemné interakci mezi učitelem a žákem neustále dochází k boji o moc. Ne vždy totiž žáci přijímají požadavky učitele automaticky a bez odporu. Často se snaží prosazovat své záměry, což se může projevat ignorací požadavků učitele nebo odmítáním. Autoři toto soupeření o moc nazývají jako „**mocenské konstelace**“ a uvádějí čtyři základní typy těchto konstelací:

- **Zobání z ruky:** je charakteristické silnou dominancí učitele, který má moc pevně ve svých rukou. Znakem žáků je jejich konformismus. Obě strany se shodují na tom, že škola je místem k učení.
- **Přesilovka:** zde je rovněž moc centralizována v rukou učitele, ale obě strany se rozcházejí ve svých cílech. Učiteli jde o to zprostředkovat žákům potřebné znalosti a cílem žáků je přežít hodinu bez velké námahy. Učitel trvale vyvíjí tlak na žáky,

aby se zapojili do komunikace. Typické je zvyšování hlasu a napomínání. Tito učitelé se často opírají o autoritu instituce.

- **Cirkulace moci:** učitel není tolik dominantní, moc je rozptýlena na obou stranách, přičemž učitel i žáci sledují stejné cíle. Žáci jsou tedy určitým způsobem konformní, na rozdíl od předcházejících přístupů si ale zachovávají více autonomie.
- **Tahanice:** tahanicí označují autoři jako nevydařenou cirkulaci moci. Moc cirkuluje střídavě mezi oběma stranami, každá z nich však sleduje odlišné cíle. Učitelův záměr je žáky něco naučit, zatímco žáci berou hodinu jako příležitost se pobavit. Nezároveň je v tomto případě typická, učitel má problém udržet pozornost žáků.

3.2 Liberální (libertinský) styl

V případě liberálního stylu je také možné se setkat s termínem „libertinský“, což je extrémně volný styl výchovy. Tento styl bývá taktéž nazýván jako nezasahující, protože učitel řídí žáky málo nebo vůbec. Vychovatelé v tomto případě nevyžadují, nepožadují a nezakazují, nekladou požadavky přímo, neosobně se obracejí na celou skupinu. Je kladen důraz na volnost, která má vést k přirozenému formování osobnosti bez zásahu vychovatelů. Dětem nejsou kladeny žádné hranice, neexistují žádná pravidla, to může pak působit problémy v případech, kdy je dítě nuceno se přizpůsobit a podrobit autoritám v různých institucích. Na žáky jsou kladeny minimální požadavky, což vede k tomu, že žáci nedosahují potřebných výsledků. Tento styl vedení často užívají učitelé vnitřně nejistí, pasivní ale i takoví, kteří se snaží vyvarovat chyb autokratického přístupu. Žáci pod tímto stylem vedení bývají nejistí, v důsledku slabého vedení se může projevat jejich sklon k chaotickým reakcím.

Čáp a Mareš (2001, s. 325) pak charakterizují liberální styl vedení následovně:

- Liberální styl s nezájmem o žáky (záporný emoční vztah a slabé řízení)
 - o Nízké požadavky na výkon a kázeň, nedostatečná kontrola
 - o Lhostejnost k žákům a jejich výkonům
- Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)
 - o Směs, případně střídání předchozích stylů

- Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)
 - o Sympatie k žákům, porozumění, ale klade nízké požadavky a nekontroluje jejich plnění

3.3 Demokratický (integrační styl)

Pro tento způsob výchovy je typické, že bývají stanovena srozumitelná pravidla a systém odměn je vyvážen, tresty jsou požívány minimálně. Místo slepé poslušnosti je často uplatňováno vysvětlování, a osobní příklad ze strany vychovatele. Základní zásadou je respekt k dítěti. Při dodržování těchto přístupů je pravděpodobné, že podpoří u dítěte schopnost sebekázně a autoregulace. Vališová a Kasíková (2007, s. 335) v souvislosti s tímto typem výchovy hovoří o „**vychovatelském mistrovství**“. Pod vlivem tohoto výchovného působení totiž u dítěte dochází ke zvnitřnění požadavků dospělých a jejich přirozenému dodržování bez potřeby neustálé kontroly ze strany dospělého. To ovšem vyžaduje klidného, sebejistého a vyrovnaného vychovatele s citem pro potřeby dítěte.

Čáp a Mareš (2001, s. 325) tento styl výchovy popisují následujícím způsobem:

- Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)
 - o Klidné chování bez agresivity nebo úzkosti, snaží se žákům porozumět
 - o Projevuje důvěru, klade přiměřené požadavky a trvá na jejich plnění
 - o Podporuje samostatnost a iniciativu
 - o Je ochoten naslouchat a pomoci

Autoři, ale také dodávají, že je třeba pohlížet na výchovné styly i z pohledu následujících dvou dimenzí:

- Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, opovrhující postoj
- Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení

Ve všech uvedených případech výchovných stylů se mohou projevovat negativní projevy ze strany žáků, které narušují průběh výuky. Těmito nežádoucími projevy může být:

- Nevěnování pozornosti učiteli
- Přílišné povídání a mluvení bez vyzvání

- Pozdní příchody do výuky
- Bezdůvodné opouštění svého místa
- Rušení ostatních žáků

Všechny tyto projevy mohou být způsobeny různými příčinami, které vyplývají z nudy, neschopnosti se soustředit, z únavy, z poruch chování či mnoha jiných dalších příčin. Je potom na učiteli, zda jak si dokáže s těmito projevy poradit a jaký zvolí přístup.

Petty (1996, s. 78) doporučuje v těchto případech pravidlo „TOP“, což je zkratka pro následující pokyny:

- Těsná blízkost: vniknout do žákova osobního prostoru
- Kontakt očima: při komunikaci udržovat oční kontakt a neuhýbat pohledem
- Položení otázky: na žáka, který nespolupracuje, působí položení otázky (v kombinaci s výše uvedenými) mnohem více než přednáška.

Učitel může také k žákovi přistoupit nedirektivním partnerským dialogem, který se odehrává na úrovni dospělý s dospělým. Při tomto přístupu učitel žákovi naznačuje respekt a důvěru, že dokáže své problémy řešit. Reakcí žáka obvykle bývá kýžená spolupráce. Další z možností, jak přistupovat k žákovi je přístup z pozice rodiče k dospělému. Zde se již začíná projevovat převaha dospělého a jeho nátlak k řešení problémů. Reakcí žáka pak často bývá poddajnost. Při direktivním přístupu učitel dává najevo nedůvěru v žáka a jeho schopnosti řešit problém. Jednání je obvykle strohé, příkazující a odsuzující. Výsledkem je poddajnost žáka, ale zároveň jeho podrážděnost a neochota spolupráce s učitelem.

4 OSOBNOST ŽÁKA

Výzkumy z mnoha zemí ukazují, že stále vzrůstá problematické chování dětí, mladistvých, počet trestných činů, vandalismus, šikana, dokonce i množství psychiatrických onemocnění u dětí. Tato skutečnost nutí k zamyšlení, zda nové, mnohdy příliš liberální výchovné postupy jsou skutečně to nejlepší pro vývoj zdravé osobnosti dítěte. Nedostatek podnětů a požadavků vyplývajících z tohoto stylu výchovy má za následek to, že se dítě nenaučí plnit povinnosti nebo zvládat překážky. Opačným extrémem s negativním dopadem na osobnost dítěte je výchova nadměru direktivní, autokratická, která dítě nadměrnými a nepřiměřenými požadavky přetěžuje. Důsledkem autokratické výchovy může být agresivita a zvýšená dráždivost k ostatním členům skupiny, v extrému pak apatické a naprosto poddajné chování. V obou případech jsou žáci, dle Čápa a Mareše (2001, s. 305), silně závislí na pochvale dospělého a snaží se upoutat jeho pozornost. Tento způsob výchovy a přístupu je též někdy nazýván jako „**černá pedagogika**“, vyvěrá z potřeb vychovatele a je založena na uplatňování moci vůči bezmocnému a závislému dítěti, s cílem psychického zmanipulování. V této souvislosti Helus (2004, s. 159) uvádí prohrěšky školy vůči osobnosti dítěte:

- Nedoceňování významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků (úzkostné stavy žáků související se školními povinnostmi)
- Syndrom neúspěšné osobnosti (naučené bezmocnosti): opakované neúspěchy vedoucí ke ztrátě sebedůvěry
- Orientace na známky: zaměření se na výsledky a pozapomínání na skutečný cíl - získávání znalostí a prožívání radostí z nově nabytých vědomostí
- Blokování potřeb žáků navzájem si pomáhat (přísné testy za opisování)
- Nevyváženost v interakcích mezi učitelem a žákem: jednosměrné působení na žáky bez možnosti vyjádřit vlastních názorů
- Spoutávání tvořivé invence žáků: vytváření očekávání, že je nutné reagovat dle učitelova očekávání, žáci se pak bojí sebe vyjádřit
- Netolerance vůči individuálním zvláštnostem
- Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace

Při formování vztahu žáka k učiteli nesmíme zapomenout, že je třeba se také zajímat o jeho rodinné zázemí. Nedá se očekávat, že si dítě vytvoří pozitivní postoj ke svému okolí a au-

toritám (včetně přístupu k učiteli) v rodině, která neposkytuje dítěti dostatek podnětů nebo která má k dítěti chladný emoční vztah. Příznivé rodinné prostředí kladně působí na formování postojů dítěte k ostatním členům společnosti. Rodiče jsou oporou a příkladem, takovou autoritou, která vysvětluje a zdůvodňuje, učí dítě k respektu a vede ho ke zdravému sebepojetí. Tento názor potvrzuje i Helus (2004, s. 125), který poukazuje na důležitost osobnostního pojetí dítěte, tedy takový přístup k dítěti, který je orientován na jeho rozvojové potenciály a na jeho aktivity. Sedláčková (2009, s. 99) k tomu dodává, že jestli má být působení vychovatelů (jak rodičů, tak učitelů) účinné, je nutno se orientovat nejen na výkonovou stránku, ale je nutno na dítě pohlížet jako na celou bytost z pohledu biopsychosociálního.

Považujeme za důležité upozornit i na aspekt gender identity, k čemuž Čáp a Mareš (2001, s. 179) podotýkají, že mezi pohlavími existují rozdíly v osobnostních vlastnostech. Chlapci ventilují své problémy většinou navenek, dívky je potlačují a řeší si je intrapersonálně, takže navenek působí jako bezproblémové.

Typologie MBTI

Jedním z možných pohledů na vnímání míry direktivity je také pohled z typologie osobnosti MBTI (Myers-Briggs Type Indicator, což je nástroj pro diagnostiku typů, kterou v 50. letech 20. století vyvinuly I. B. Myersová a K. C. Briggsová, přičemž navázaly na teorii typů, kterou vyvinul C. G. Jung jako nástroj pomoci léčení emocionálních problémů). Tuto typologii lze využít nejen v oblasti řízení, mezilidských vztahů, ale také ve vzdělávání a poradenství. V podstatě se jedná o to, že teorie MBTI rozlišuje několik typů osobností podle toho, kam se orientuje jejich energie (extroverze, introverze), podle toho jak přijímají informace (smyslově, intuitivně), podle způsobu rozhodování (myšlení, cítění) a podle orientace k vnějšimu světu (usuzování, vnímání). Podrobný rozbor uvádí Miková a Stang (2010) ve své publikaci „Typologie osobností u dětí“. Cílem této práce není se podrobněji zabývat touto teorií, je ale faktem, že poznání osobnosti dítěte z úhlu této teorie může vést k lepšímu pochopení toho, jak a proč jednotliví žáci vnímají přístupy učitele. Podle typologie osobnosti totiž žáci různě přistupují k celému výchovně vzdělávacímu procesu i k osobnosti učitele. Tuto publikaci považujeme za velmi inspirující a užitečnou nejen pro kvalifikované pracovníky, učitele, ale pro všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží.

4.1 Období pubescence

Starší školní věk je obdobím puberty (u dívek je udáván věk od 13-15 let, u chlapců asi o rok později). V tomto období probíhá mnoho fyzických změn, pro naše téma jsou ale důležité změny v oblasti psychické. Typické je vymezování se proti autoritám, které se projevuje odmítáním názorů a postojů dospělých. Někteří psychologové toto období nazývají jako „druhou fázi vzdoru“. Období pubescence je velmi náročné jak pro samotné pubescenty, tak pro jejich okolí. V případě, že se dospělí chovají s porozuměním a respektem a pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy je komunikace mezi dospělými a pubescenty snazší. Čáp a Mareš (2001, s. 235) také připomínají, že v tomto období se učitel setkává se značnými individuálními rozdíly mladistvých s různou úrovní rozvinutosti myšlení. Někteří jsou ještě ve stádiu konkrétních operací, jiní už ve fázi formálních operací a abstraktního myšlení. Někteří žáci se velmi bouří proti autoritám, jiní jsou již klidnější, vyrovnanější a schopní přijímat autoritu učitele. Většina z nich je ale přecitlivělá a jejich sebeúcta je velmi zranitelná, což se při nevhodném přístupu ze strany učitele stává překážkou ve vzájemném vztahu. Považujeme za důležité tuto skutečnost zdůraznit, neboť tento fakt může mít z pohledu žáka zásadní vliv na vnímání direktivity.

4.2 Období adolescence

Po období puberty nastává období adolescence, které zasahuje právě žáky ve věku 15-20 let. V tomto období již nejsou patrné velké fyzické změny, ale adolescenti se ocitají na rozhraní dětství a dospělosti. Na jedné straně již nechtějí být dětmi, na straně druhé se zdráhají přijmout povinnosti a zodpovědnost dospělého.

V případě intelektu jsou adolescenti již na takové úrovni, že jsou schopni dosahovat velkých výkonů v zájmových činnostech nebo v učebních předmětech, zvláště v případě vysoké motivace. Je stále i hodně takových, kteří se nechtějí vymykat průměrnosti a svých schopností nejsou schopni dostatečně využívat. Vliv na to může mít i nezkušenost nebo nezájem pedagoga. Tlak autorit může přispívat k úzkosti a nejistotě, tyto pak ústí v obranné mechanismy, kterými je zdánlivý konformismus. Adolescent pak toto řešení často prožívá jako prohru. Vágnerová (2000, s. 266) k tomu dodává, že určité přizpůsobení společnosti je nutné, jde jen o to najít správnou míru kompromisu.

4.3 Vytváření vztahu a postojů žáka k učiteli

Jak již bylo řečeno výše, vzájemný vztah mezi žákem a učitelem se buduje dlouho a prochází určitými fázemi vývoje. Ve fázi, kdy žák učitele nezná, je obvykle učitelem uplatňována formální autorita a někdy i direktivní přístup. V případě, že je učitel dostatečně sebevědomý a zvládá pedagogické dovednosti, dochází ke vzájemnému poznávání a vytváření vztahů, které již mohou být založeny na vzájemné úctě a respektu. Petty (1996, s. 79) uvádí několik zásad přístupu k osobnosti žáka:

- Dávat najevo opravdový zájem o žáka, často chválit a oceňovat jeho výkony
- Stanovení jasných pravidel a trvat na jejich dodržování
- Oslovovat žáky jménem
- Nezesměšňovat žáky
- Chovat se zdvořile, umět říci „prosím“ či „děkuji“

Žáci také oceňují odborné znalosti a vědomosti, možnost aktivního zapojení do výuky, rádi projevují své názory. Tuto tezi potvrzují i výsledky výzkumů uskutečněných v různých zemích. Čáp (1993, s. 326) uvádí, že z těchto výzkumů vyplývají shodné závěry, podle kterých: „Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učiteli didaktické schopnosti a jeho odbornost.“

Naproti tomu stále existují učitelé, kteří se k žákům chovají s despektem. Není možné očekávat, že žáci se budou k takovému učiteli chovat vstřícně. Úctu k učiteli nejvíce narušuje ignorující přístup, sarkasmy, arogance, studenti také velmi těžce snášejí zesměšňování a devalvace jejich snahy ve výuce.

Po fázi vzájemného poznávání dochází k vytváření postojů. Postoje se vytvářejí v průběhu života jedince jak záměrným - intencionálním působením, tak interakcí sociálního okolí. Pro postoje je typické, že se jen těžko mění. Komplexně to Řezáč (1998, s. 30) vyjadřuje: „Postoj je získaný hodnotící vztah člověka k objektům a jevům životního prostředí příznačný výběrovostí a zaměřeností jednotlivých psychických procesů i osobnosti jako celku, projevuje se predispozicí k určitému jednání (připravenost jednat určitým způsobem).“ Je třeba si uvědomit, že postoj je též dynamický, což se projevuje v proměnlivosti projevu jednotlivých složek, ve stabilitě postoje, v jeho intenzitě, hloubce a polaritě. Je důležité

vědět, že postoj se skládá ze tří složek, kterými jsou složka poznávací (kognitivní), volní (konativní) a citová (emotivní). Tyto složky jsou od sebe neoddělitelné, ale mohou být v závislosti na typu osobnosti a dané situaci zastoupeny v různém poměru, intenzitě, hloubce a polaritě. K tomu ještě předkládá (Řezáč, 1998 s. 31 - 35) znaky a zdroje postojů:

Znaky postojů:

- Intencionální: vztahuje se vždy k nějakému objektu)
- Hodnotící: v závislosti na hodnotovém systému hodnotícího jedince
- Postoj je vlastností osobnosti: odpovídá celkové zaměřenosti osobnosti
- Postoj je získaný: je výsledkem sociálního učení
- Anticipace postoje: zobecnění předcházejících zkušeností
- Postoj je interkonektivní: ovlivnění postoje k subjektu (objektu) na základě vztahu jiného člověka k tomuto subjektu (objektu). Například v případě, kdy má žák rád svého učitele, dá se předpokládat, že si získá kladný vztah k jeho vyučovacím předmětům
- Postoj jako regulátor sociálního chování

Zdroje postojů:

- Specifické zkušenosti: pozitivní (negativní) interakce s určitým člověkem
- Sociální komunikace: postoj jako výsledek přebírání názorů, myšlenek zprostředkovaných ve vzájemné komunikaci
- Modely: formování postojů nápodobou a identifikací
- Institucionální a skupinové faktory: působením norem a hodnot institucí na utváření postojů. Velký vliv mají referenční skupiny.

5 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA UČITELSKOU PROFESI

V této kapitole bychom se rádi krátce zaměřili na informace a zkušenosti již realizovaných výzkumů, které se orientovaly na problematiku zjišťování postojů (jak postojů žáků, tak i postojů učitelů) souvisejících s oblastí školství. Kromě toho, že nám tyto zdroje informací pomohly získat větší náhled na danou problematiku a byly nám i částečnou inspirací při konstrukci otázek v dotazníku, věříme, že mohou být cenným zdrojem informací dalším čtenářům, kteří se hodlají zabývat výzkumem v oblasti školství.

5.1 Informační zdroje realizovaných výzkumů

Jak jsme již uvedli, níže uvedené informační zdroje souvisí s naším tématem a mohou být užitečnou inspirací a cenným zdrojem informací pro ty, kteří plánují realizaci výzkumu v oblasti výchovy a vzdělávání se zaměřením na vztahy a interakce žáků a učitelů ve výchovně vzdělávacím procesu. Uvádíme stručné rešerše prací realizovaných v podmínkách jak českého tak i zahraničního školství.

Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání

Jedná se o poměrně rozsáhlou studii agentury STEM/MARK vypracovanou pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, která se zaměřuje na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Tento výzkum byl realizován v roce 2009, můžeme tedy tvrdit, že výsledky v něm zjištěné jsou stále aktuální. Shledali jsme v něm zajímavé informace týkající se metodologie výzkumu a mnoho dalších faktů souvisejících se současným vzděláváním.

Relativizace autority a její dopady na současnou mládež

Publikace autorů Aleny Vališové, Márie Bratské, Boguslaw Sliwerskiho a kolektivu autorů nám byla cenným zdrojem informací na pohled autority z mnoha různých aspektů. V žádné jiné publikaci jsme neshledali takto ucelený pohled na problematiku autority. Velmi přínosná je kapitola Zdeňka Koláře „Studie o autoritě v dnešní škole aneb zpráva o dílčích výsledcích výzkumu autority učitele ve škole“. Kolář zde shrnuje obsah a závěry výzkumu, zabývá se i vysvětlením jednotlivých pojmů souvisejících s tímto výzkumem.

Výzkum výuky: Tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody: Janíková Marcela, Vlčková a kol.

Autorky článku se zamýšlí nad tím, jak chování učitele může ovlivňovat žáka například v jeho pokrocích, školní úspěšnosti, chuti plnit školní povinnosti. Na základě tohoto článku jsme si hlouběji uvědomili, jaký vliv má osobnost učitele na žáky a na vytváření postojů žáků k samotnému učiteli. Dále zde autorka zmiňuje výzkumné techniky uplatněné v oblasti komunikace a interakce žáka a učitele, což je mi jistým návodem, jak vést vlastní výzkum.

Interpersonal Attitudes of Teachers and Advantaged and Disadvantaged Pupils: Yee Albert H.

Autor článku, který byl publikován v *The Journal of Human Resources* (Vol. 3, No. 3 pp. 327-345) se vyjadřuje ke vzájemným postojům mezi učiteli a žáky a uvádí hlavní faktory, které tyto postoje ovlivňují. Mezi ovlivňující faktory řadí: sociální třídu žáka, pohlaví učitele, věk žáka, zkušenosti učitele, sociálně etnické charakteristiky žáka. Tento článek byl vydán v roce 1968, ale dané téma je stále aktuální a může poskytnout další možný úhel pohledu na danou problematiku.

Secondary School Pupils' Attitudes toward Student Teachers: Blanchard Everard B.

Everad Blanchard, autor článku, představuje výzkum, který proběhl v letech 1952-53 na univerzitách v Americe. Výzkum byl prováděn pomocí dotazníků, na který odpovídali studenti 1. semestru vysokých škol. Dotazník obsahoval otázky týkající se různých oblastí souvisejících s osobností učitele (zaujetí pro svůj předmět, výška a tón hlasu, vytváření klimatu ve třídě, disciplína). Autor zde potom koreloval výsledky mezi chlapci a děvčaty. Výzkum je také již poměrně staršího data, ale i tak může být určitou inspirací.

Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis: Cornelius-White Jeffrey

Autor článku se vyjadřuje ve smyslu, že pozitivní vztah mezi žákem a učitelem vede k optimálnímu a holistickému vzdělávání. Na základě humanistického a demokratického přístupu k žákovi dochází k vytváření pozitivních postojů a s tím související snahou plnit školní povinnosti. Na základě vybraných článků provedl autor srovnávací studii.

The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation: Den Brook Perry at al.

Tato studie přináší postřehy z výzkumu učení a vyučování, zaměřuje se na to, jak interpersonální komunikace učitele směrem k žákovi souvisí s formováním postojů. Ve výzkumu byly uplatněny poznatky klinické psychologie, které byly aplikovány do vzdělávacího prostředí. Učitelovo chování bylo analyzováno ve dvou nezávislých dimenzích. Studie odhalila vliv interpersonálního chování učitele na míru motivace studentů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

Vědecký výzkum v pedagogice je možné dle Chrásky (2007, s. 12) definovat jako: „Záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“

6.1 Výzkumný problém

Jaký postoj zaujímají žáci a studenti k míře direktivitě učitele? Existují rozdíly ve vnímání přístupu učitele v souvislosti s pohlavím a věkem žáka?

Při studiu literatury, která se zabývá pedagogikou a didaktikou, je možné se setkat s informacemi, které se věnují vzájemným vztahům učitele a žáka, a často pak preferenčním postojům učitele k žákovi. Informací, které se týkají postojů žáka k direktivně pedagoga, je však nesporně méně. Všem, kteří se pedagogice věnují, je naprosto zřejmé, že vztah žáka či studenta k pedagogovi má zásadní vliv na motivaci k učení i na kvalitu výuky. Proto jsme si položili otázku, jak žáci a studenti vnímají přístup pedagoga. Vyhovuje jim určitá míra direktivity nebo by naopak dali přednost větší volnosti?

6.2 Cíl výzkumu

V soudobém školství se často ozývají úvahy, jak moc zasahovat do výchovy žáka. Moderní pedagogika upřednostňuje demokratický přístup k žákovi, ale výjimkou nejsou ani direktivní nebo liberální přístupy ze strany učitele. Otázkou však zůstává, jak na tyto přístupy pohlížejí samotní žáci.

Hlavním cílem výzkumu je tedy zjistit, jak vnímají žáci a studenti míru direktivity učitele, která souvisí s uplatňovaným výchovným stylem. V této souvislosti uvažujeme jak direktivní přístup, tak přístup liberální i demokratický.

Dílním cílem je naše snaha najít odpovědi na otázky:

1. Jaký výchovný styl žákům nejvíce vyhovuje?
2. Jaké jsou rozdíly v preferencích jednotlivých výchovných stylů z pohledu gender identity?
3. Jaké jsou rozdíly v preferencích výchovných stylů z pohledu studované školy?

6.3 Druh výzkumu

Pro tuto práci jsme zvolili kvantitativní výzkum, což je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou pak zpracovány a interpretovány, například s využitím statistiky. Kvantitativní výzkum se zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší okruh informací. Tento druh výzkumu jsme zvolili kvůli snadnějšímu získání požadovaných informací. Požadovaná data byla sebrána pomocí dotazníkového šetření.

6.4 Metoda výzkumu

Pro výzkum postojů je vhodné použití několika metod, v ideálním případě jejich kombinace. Podle Chrásky (2007) je vhodnou metodou měření postojů metoda sémantického diferenciálu, která umožňuje měřit psychologické významy pojmů u jednotlivých osob. Tato metoda je však poměrně zdlouhavá a vyžaduje zkušenosti, které nám v práci s touto metodou chybí, proto jsme od použití tohoto výzkumného nástroje upustili. Další metodou měření postojů by mohl být i rozhovor, který řadíme do kvalitativního výzkumu. My jsme použili dotazníkovou metodu, která je také jednou z vhodných metod pro tento typ výzkumu. Výhodou je získání potřebných dat od většího počtu respondentů a jejich relativně snadnější vyhodnocení. Dotazník, který jsme vytvořili, obsahuje škály „Likertova typu“, což znamená, že prezentujeme určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil míru svého mínění na předložené škále.

Pro ověření srozumitelnosti a validity dotazníku byl proveden předvýzkum u čtyř žáků ZŠ a čtyř studentů SŠ. Na základě tohoto předvýzkumu byly některé otázky z dotazníku vyškrtnuty a nahrazeny jinými.

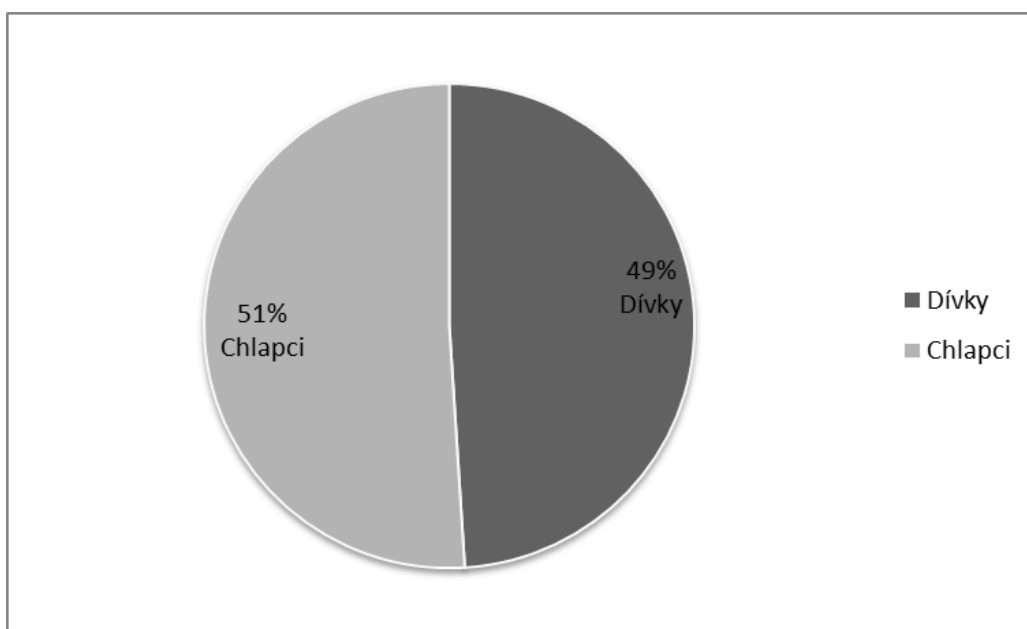
6.5 Výzkumný soubor

Do výzkumného vzorku byli vybráni respondenti, kteří jsou pro daný účel typičtí, jedná se tedy o záměrný výběr. Závěry zjištěné šetřením proto nelze zobecňovat, je možné je interpretovat pouze v rámci zkoumaného vzorku.

Výzkumný vzorek tvoří žáci druhého stupně ZŠ (konkrétně žáci 8. a 9. tříd) a studenti 3. a 4. ročníků SŠ a gymnázií ve Zlíně. Tyto dvě věkové skupiny byly vybrány záměrně s ohledem na poznatky vývojové psychologie. V teoretické části jsme nastínili, že v období

pubescence, která zhruba odpovídá žákům osmých a devátých tříd, mohou nastat potíže s respektováním autorit. V závěru období adolescence (studenti 3. a 4. ročníků SŠ) jsou již studenti schopni autority přijímat a respektovat. Zajímalo nás tedy, jak se tato skutečnost projeví v přístupu žáka a studenta k osobnosti učitele, tedy konkrétně k jeho výchovnému stylu. Daný výzkumný vzorek jsme podrobili analýze i z pohledu gender identity.

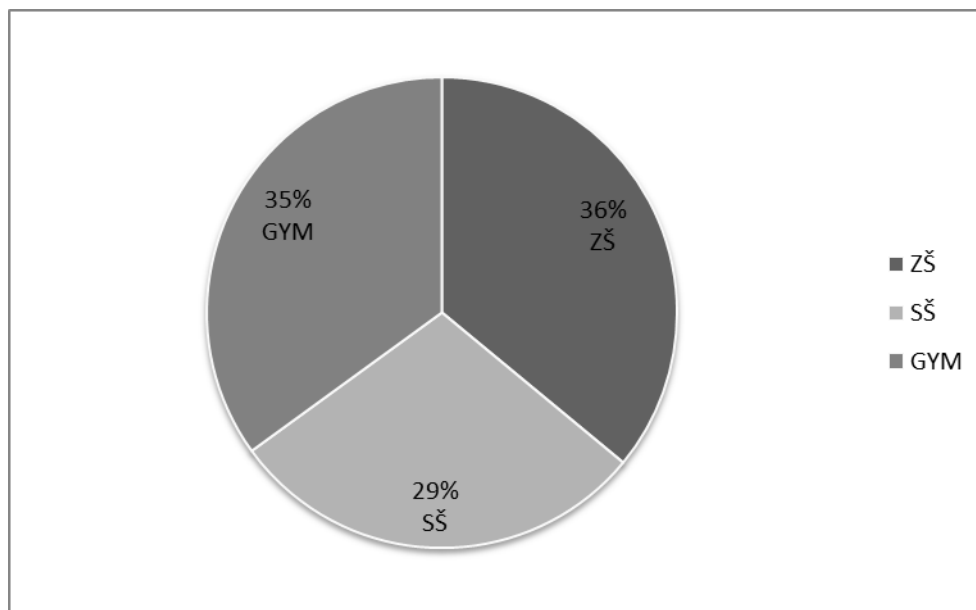
Celkový počet respondentů je 188, z toho 68 žáků ZŠ, 55 studentů SŠ a 65 studentů gymnázií. Dívky tvoří 49% z celkového počtu a chlapci 51%. Rozložení respondentů znázorníme níže i graficky.



Obrázek 2: Rozložení respondentů z pohledu pohlaví

Z obrázku 2 je zřejmé, že rozložení dívek a chlapců ve výzkumném vzorku je téměř souměrné, což je pro následnou statistickou analýzu výhodou.

Obrázek 3 prezentuje rozložení respondentů z pohledu studované školy. I zde je patrné, že zastoupení respondentů v jednotlivých vzorcích je rovnoměrně rozloženo.



Obrázek 3: Rozložení respondentů z pohledu studované školy

6.6 Způsob sběru dat

Dotazníky byly předány pověřeným osobám, většinou se jednalo o učitele na dané škole, s prosbou o zajištění vyplnění dotazníku. Administraci některých dotazníků zajistili známí žáci a studenti z mého okolí. Tento způsob sběru dat se mi velmi osvědčil, návratnost vyplněných dotazníků byla vysoká. Všechny dotazníky byly anonymní, byly však očíslovány, abychom mohli přesně určit, kolik z nich se vrátilo vyplněných zpět.

6.7 Způsob zpracování dat

Všechny dotazníky byly statisticky zpracovány pomocí aplikace MS Excel a v programu Statistica. Prvním krokem bylo zadání dat z dotazníků do MS Excel a to tím způsobem, že každý případ byl pod stanoveným číselným kódem zanesen do připravené tabulky. Vodorovný řádek tabulky udává číslo případu (dotazníku), svislé sloupce jsou jednotlivé položky v dotazníku. První dvě položky v dotazníku nám poskytují nominální data. U nominálního měření se užívá čísel pouze jako označení určité charakteristiky. Čísla nemají kvantitativní význam a nelze s nimi jako s čísly počítat. Počítat však lze s jednotlivými četnostmi číselných symbolů. První položka v dotazníku identifikuje pohlaví respondenta. Dívčím byla v tomto případě přiřazena hodnota 1, chlapcům hodnota 2. Druhá položka nám umožnila kategorizaci respondentů podle typu navštěvované školy. Opět jsme použili čísel, která

jsme přiřadili tímto způsobem: žákům ZŠ byla přiřazena hodnota 1, studentům SŠ hodnota 2 a studentům gymnázií hodnota 3. Do dalších sloupců (které nám indikují číslo položky v dotazníku) byly zaznačeny čísla od 1 do 7, podle toho, jakou volili respondenti odpověď na předložené sedmistupňové škále. Položky č. 12, 13 a 14 předkládají tvrzení, která jsou položena záporně. Z toho důvodu byly tyto položky překódovány tak, aby míra vyjádřeného souhlasu či nesouhlasu korespondovala s ostatními položkami v dotazníku. S takto připravenými daty jsme dále pracovali, podle požadovaných kritérií jsme je třídili, filtrovali a následně i tvořili grafy.

6.8 Hypotézy a výzkumné otázky

V souvislosti s hlavním cílem výzkumu bylo nutné formulovat a operacionalizovat hypotézy tak, aby je bylo možné statisticky ověřit. Hypotézy jsou základem kvantitativně orientovaných výzkumů a musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. V počátečních krocích jsme formulovali věcnou hypotézu, kterou jsme následně přeložili (operacionalizovali) do hypotézy statistické (empiricky měřitelné). Statistickou, alternativní, hypotézu, která tvrdí, že mezi proměnnými existuje vztah, vždy ověřujeme proti hypotéze nulové, která tvrdí, že mezi proměnnými vztah není.

V teoretické části byly popsány všechny zmíněné výchovné styly. Pro určení každého výchovného stylu byly stanoveny indikátory, které nejvíce vystihují podstatu direktivního (autokratického), liberálního přístupu a demokratického přístupu. Při stanovení těchto indikátorů jsme vycházeli z odborné literatury. Níže uvádíme indikátory jednotlivých přístupů, které pak korespondují s jednotlivými položkami v dotazníku.

Indikátory **direktivního přístupu**:

- malé porozumění pro potřeby a zájmy žáků
- časté používání rozkazů
- soustavné ovlivňování a usměrňování žáka, potlačování jeho iniciativy
- dominantní a nadřazený přístup
- používání donucovacích prostředků k udržení kázně
- snižování sebevědomí žáka kritikou před ostatními

Indikátory liberálního přístupu:

- nedostatečné uplatňování autority
- slabé řízení bez větších požadavků
- nedůsledné vyžadování plnění zadaných úkolů
- netrvání na dodržování pravidel
- neschopnost udržet kázeň
- lhostejnost k žákům a jejich výkonům

Indikátory demokratického přístupu:

- úcta a respekt k žákovi
- ochota naslouchat a pomoci
- zájem o žáky a jejich starosti
- dodržování společně stanovených pravidel
- projevování důvěry k žákovi
- podpora samostatnosti a iniciativy

Dotazník je konstruován tak, že blok položek č. 3 – 8 charakterizuje (podle výše uvedených indikátorů) direktivní (autokratický) styl výchovy, položky č. 9 – 17 charakterizují liberální styl výchovy a konečně pak položky č. 15 – 20 určují demokratický styl. Na základě těchto kritérií (kde pohlaví a typ studované školy je nezávislá proměnná a jednotlivý výchovný přístup je závislá proměnná) jsme formulovali hypotézy, které korespondují s výzkumnými otázkami:

- 1. Jaký výchovný styl žákům nejvíce vyhovuje?**
- 2. Jaké rozdíly v preferencích výchovných stylů z pohledu studované školy?**
- 3. Jaké jsou rozdíly v preferencích jednotlivých výchovných stylů z pohledu gender identity?**

Na základě těchto výzkumných otázek byly formulovány hypotézy:

H1: Mezi žáky ZŠ a studenty SŠ (včetně studentů gymnázií) existují rozdíly v preferencích výchovného stylu učitele.

H2: Mezi studenty SŠ a studenty gymnázií existují rozdíly v preferencích výchovného stylu učitele.

H3: Četnost studentů, kteří upřednostňují kreativní práci je u studentů SŠ a gymnázií stejná jako u žáků ZŠ.

H4: Gender identita má vliv na preferenci výchovného stylu učitele.

K testování hypotéz se používají statistické testy významnosti, které slouží k tomu, abychom zjistili, zda mezi proměnnými existuje vztah, a zda je tento vztah statisticky významný. Pokud pomocí testů významnosti dospějeme k závěru, že výsledek je statisticky významný (signifikantní), je nepravděpodobné, že by byl způsobený náhodou a přijímáme alternativní hypotézu. Pokud přijímáme nulovou hypotézu, znamená to, že mezi studovanými jevy nemusí být žádný vztah.

Pro náš účel testování hypotézy je použitelný Studentův t-test. Podle Chrásky (2007, s. 76) můžeme pomocí tohoto testu rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením na dvou různých souborech objektů, mají stejný aritmetický průměr. Dále jsme schopni na základě tohoto testu vyhodnotit vzájemnou závislost mezi stanovenými pedagogickými jevy.

7 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Níže uvádíme výsledky, které jsme získali vyhodnocením zadaných dat do programu Statistica a MS Excel. Výsledky se vztahují k žákům a studentům navštěvující ZŠ a SŠ Zlín.

7.1 Preferovaný výchovný styl

Prostřednictvím programu Statistica byly vyhotoveny popisné statistiky, které nám poskytují odpovědi na výzkumnou otázku č. 1. Prostřednictvím této výzkumné otázky jsme se snažili zjistit, který přístup žákům a studentům nejvíce vyhovuje a jaké jsou rozdíly v preferencích mezi jednotlivými přístupy ze strany učitele.

7.1.1 Výzkumná otázka č. 1

1. Jaký výchovný styl žákům nejvíce vyhovuje?

Níže uvedené tabulky nám reprezentují odpovědi žáků a studentů. Z těchto výstupů je možné zjistit průměrnou hodnotu, kterou žáci a studenti uváděli v jednotlivých položkách dotazníku na sedmistupňové škále.

První blok položek (otázky č. 3 – 8) se vztahuje k části dotazníku charakterizující direktivní přístup učitele k žákovi.

Otázka	Popisné statistiky (direktivní styl)						
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
3	188	4,6	5	5	40	1	7
4	188	4,9	5	6	48	1	7
5	188	5,2	5	5	49	1	7
6	188	5,7	6	7	69	1	7
7	188	5,8	6	7	71	1	7
8	188	6,5	7	7	146	1	7

Tabulka 4: Popisná statistika direktivního přístupu

Z výstupu (sloupec nazvaný „průměr“) je patrné, jaké odpovědi žáci a studenti nejčastěji volili na sedmistupňové škále. Nejsilnější postoj vyjadřovali u položky č. 8, která předkládá tvrzení: „Učitel má právo nevybíravě kritizovat žáka před ostatními“. V tomto případě žáci udávají na škále průměrnou hodnotu 6,5, což je v těsné blízkosti mezní hodnoty škály. Žáci tedy vyjadřují silnou míru nesouhlasu s předloženým tvrzením.

Nejméně negativně byla hodnocena položka č. 3, která reprezentuje tvrzení: „Učitel je pouze od toho, aby žáky něco naučil, není třeba, aby se zajímal o jejich starosti“. Dosažená průměrná hodnota je 4,5, na škále se pohybuje za prostřední neutrální hodnotou, směrem k nesouhlasu. Výsledek je možné zdůvodnit domněnkou, že tato položka v sobě nenese příliš silný emoční náboj, žáci se tedy v odpovědích nevyjadřují tolik výrazným způsobem.

Druhý blok otázek (č. 9 – 14) je zaměřen na liberální přístup učitele. Stejně jako v případě předcházející tabulky, nám výstupy z programu Statistica, udávají informaci o tom, jaké odpovědi žáci a studenti volili v jednotlivých položkách. Ve sloupci „Průměr“, tak na první pohled vidíme, jakou odpověď na škále žáci volili.

Otázka	Popisné statistiky (liberální styl)						
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
9	188	4,6	5	4	55	1	7
10	188	4,7	5	5	50	1	7
11	188	4,8	5	5	47	1	7
12	188	5,7	5	5	66	1	7
13	188	5,8	6	7	69	1	7
14	188	5,6	6	5	59	1	7

Tabulka 5: Popisná statistika liberálního přístupu

Největší míru nesouhlasu vyjádřili žáci v otázce č. 13, která předkládá tvrzení: „Nevadí, když si učitel nedovede udržet kázeň“. V případě tohoto tvrzení byla průměrně volená hodnota 5,8. Na sedmistupňové škále lze pak hodnotu interpretovat tak, že žáci s tímto tvrzením sice nesouhlasí, ale jejich nesouhlas nedosahuje extrémní sedmistupňové hodnoty. V odborných publikacích se lze poměrně často setkat s informací, že žákům vadí, když si učitel není schopen ve třídě udržet kázeň. Výsledky našeho měření tuto informaci potvrzují, nejsou tedy nijak překvapivé. Poněkud ambivalentně se žáci přiklánějí k tvrzení č. 9: „Učitel by měl být více přítel než autorita“. Naměřená hodnota 4,6 kolísá kolem neutrálního bodu směrem k nesouhlasu. Tento výsledek můžeme vysvětlit tím, že žáci chtějí spatřovat v učiteli autoritu, ale současně si přejí, aby se k nim choval vstřícně a přátelsky.

Z celkového vyhodnocení liberálního stylu je patrné, že ve všech položkách se naměřené hodnoty pohybují v rozmezí 4,6 – 5,8, z čehož vyplývá, že žáci a studenti s liberálním přístupem spíše nesouhlasí, vyjádřená míra nesouhlasu však není příliš intenzivní.

Poslední blok otázek je zaměřen na direktivní přístup. V níže uvedené tabulce jsou opět názorně zobrazeny výstupy z jednotlivých položek v dotazníku. V případě tohoto bloku otázek je zřejmé, že průměrně udávaná hodnota se pohybuje na škále kolem hodnoty 2, což je poměrně silně vyjádřená míra souhlasu. Nejvíce se žáci ztotožňují s tvrzením: „Učitel by měl mít k žákům důvěru“, kterému v dotazníku odpovídá položka č. 19. Tento výsledek nás poněkud překvapil, největší míru souhlasu jsme totiž předpokládali v případě položky č. 15: „Učitel by měl se žáky zacházet jako se sobě rovnými a respektovat je“. Tato položka byla, pro nás překvapivě, hodnocena v daném bloku sice v rozmezích souhlasu, nicméně se více přiklání ke střední neutrální hodnotě. Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z úvahy, že jak žáci ZŠ, tak studenti SŠ a gymnázií projeví přání, aby byli ze strany učitele respektováni. Výsledek je možné zdůvodnit vysvětlením, že položka není zcela jednoznačně formulována, protože se současně doptává na dvě skutečnosti, které nemusely být jednoznačně ze strany žáků a studentů pochopeny. Je možné, že by si žáci přáli respekt ze strany učitele, což nemusí být totéž, jako když se učitel chová k žákům jako k sobě rovným.

Otázka	Popisné statistiky (demokratický styl)						
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
15	188	3,1	5	5	40	1	7
16	188	2,6	5	6	48	1	7
17	188	2,4	5	5	49	1	7
18	188	2,2	6	7	69	1	7
19	188	2,1	6	7	71	1	7
20	188	2,6	7	7	146	1	7

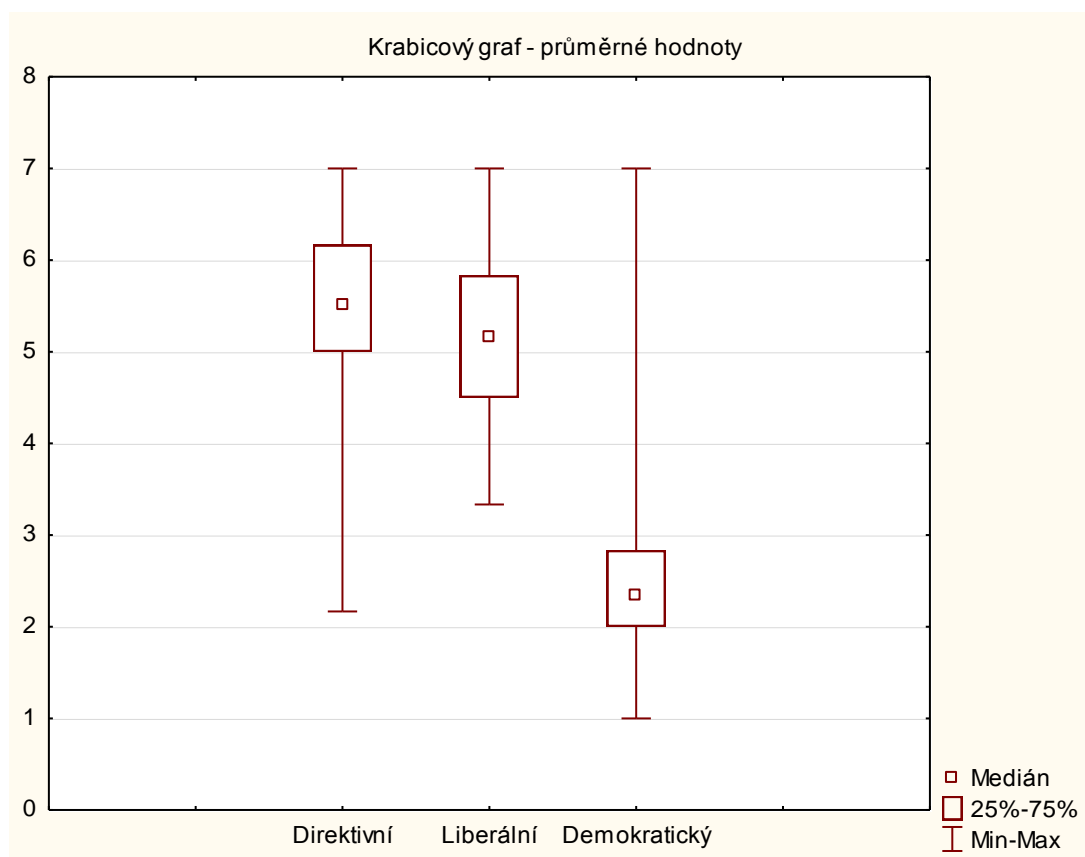
Tabulka 6: Popisná statistika demokratického přístupu

Při sečtení a zprůměrování jednotlivých „bloků“ (z nichž každý představuje daný výchovný styl) zjistíme preferenci výchovného stylu (bez ohledu na pohlaví respondenta). Z uvedených výstupů vyplývá, že nejvíce je preferován demokratický přístup ze strany učitele. Na sedmistupňové škále mu odpovídá hodnota 2, 5, je tedy zřejmé, že se pohybuje na škále v rozmezích hodnot souhlasu. Jako druhý byl hodnocen styl liberální s hodnotou 5, 2, což je vyjádřená míra nesouhlasu. Nejméně přijímaným stylem je styl direktivní. Na škále mu odpovídá hodnota 5, 5. Vyjadřuje tak nesouhlas ze strany respondentů, ovšem nijak zvlášť silný. Pohybuje se mezi krajní hodnotou nesouhlasu a neutrální hodnotou. Direktivní i liberální přístup je hodnocen negativně, dosažené hodnoty však nejsou příliš rozdílné.

Výchovný styl	Celkové vyhodnocení			
	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm.Odch.
Průměr Direktivní	2,6	491,5	5,5	0,96
Průměr Liberální	2,3	435,0	5,2	0,85
Průměr Demokratický	1,1	201,5	2,5	0,83

Tabulka 7: Popisná statistika preferencí všech přístupů

Přehledně nám celou situaci znázorňuje krabicový graf:



Obrázek 4: Grafické znázornění preferencí všech přístupů

7.2 Rozdíly v preferencích výchovného stylu z pohledu studované školy

Zajímalo nás, zda se budou lišit preference jednotlivých výchovných stylů z pohledu toho, zda žáci navštěvují základní školu nebo střední školu či gymnázium. Proto jsme si položili níže uvedenou výzkumnou otázku a formulovali hypotézy, které prezentujeme v kapitole 7.2.2.

7.2.1 Výzkumná otázka č. 2

2. Jaké jsou rozdíly v preferencích výchovných stylů z pohledu studované školy?

V níže prezentovaných tabulkách uvádíme, který z výchovných stylů nejvíce a nejméně preferují žáci ZŠ, studenti SŠ a gymnázií. Tabulka č. 8 poskytuje informaci o preferencích žáků základní školy. Z výstupů programu Statistica vyplývá, že žáci ZŠ nejvíce preferují demokratický styl výuky, na škále ho znázorňuje hodnota 2,0 dále potom styl liberální, vypočtená hodnota kolísá kolem neutrální hodnoty směrem k nesouhlasu. Nejméně preferovaný je styl direktivní. U tohoto stylu byla zjištěna hodnota 5,3, která sice vyjadřuje nesouhlasný postoj, zároveň ale není v těsné blízkosti krajní hodnoty.

Výchovný styl	Popisné statistiky ZŠ				
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Součet
Direktivní	68	5,3	5,5	15	363,5
Liberální	68	4,4	4,2	8	300,3
Demokratický	68	2,5	2,0	13	170,0

Tabulka 8: Popisná statistika všech přístupů z pohledu žáka ZŠ

Tabulka č. 9 udává informaci o preferencích studentů SŠ. Z výsledků vyplývá, že se příliš neliší od preferencí žáků základních škol. I v tomto případě byl souhlasně označen demokratický styl výchovy, kolem neutrální polohy kolísá styl liberální. Direktivní styl se umístil na škále v oblasti nesouhlasu, opět ale není položen v těsné blízkosti mezní hodnoty č. 7, která vyjadřuje silnou míru nesouhlasu.

Výchovný styl	Popisné statistiky SŠ				
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Součet
Direktivní	55	5,5	5,8	7	301,9
Liberální	55	4,7	3,7	6	258,7
Demokratický	55	2,5	2,0	5	139,0

Tabulka 9: Popisná statistika všech přístupů z pohledu studentů SŠ

Poslední hodnocenou skupinou jsou studenti gymnázií. Výsledky uvádí tabulka č. 10. Ze znázorněných informací je zřejmé, že pořadí v preferencích jednotlivých stylů je stejné jako u žáků základních škol i studentů středních škol. Jsou zde ale větší rozdíly mezi naměřenými hodnotami. Studenti gymnázií se ve všech případech více přiklánějí krajním hodno-

tám škály, nekolísají tolik kolem středové neutrální hodnoty. Tuto skutečnost je možno zdůvodnit úvahou, že studenti gymnázií mají již více vyhraněné názory než je tomu u studentů ostatních SŠ a žáků ZŠ. Nicméně ale ani v tomto případě nebyly naměřeny extrémní hodnoty.

Výchovný styl	Popisné statistiky GYM				
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Součet
Direktivní	65	5,6	7,0	9	364,2
Liberální	65	5,6	5,8	6	363,9
Demokratický	65	2,5	2,0	14	159,5

Tabulka 10: Popisná statistika všech přístupů z pohledu studenta GYM

7.2.2 Hypotéza H1

Výše uvedené popisné statistiky se snažili najít odpověď na výzkumnou otázku, jaké jsou rozdíly v preferencích jednotlivých stylů z pohledu studované školy. Pomocí programu Statistica jsme předložili informace, které dokládají odpovědi na námi položenou otázku, nic nám ale neříkají o tom, zda existuje závislost mezi typem školy a preferencí výchovného stylu. Abychom tuto domněnku ověřili, bylo nutné formulovat následující hypotézu:

H_{1,0} Mezi žáky ZŠ a studenty SŠ (včetně studentů gymnázií) neexistují rozdíly v preferencích výchovného stylu učitele.

H_{1,1} Mezi žáky ZŠ a studenty SŠ (včetně studentů gymnázií) existují rozdíly v preferencích jednotlivých výchovných stylů učitele (četnost studentů, kteří preferují daný výchovný styl je vyšší u žáků ZŠ než u studentů SŠ a gymn.).

Z výstupů programu Statistica jsme získali tabulku č. 11. Z uvedených údajů vyčteme hodnotu „p“, která je důležitým kritériem pro to, zda přijmeme nebo odmítneme nulovou hypotézu. V případě, že hodnota $p < 0,05$, existují statisticky významné rozdíly mezi uvedenými pedagogickými jevy a můžeme přijmout alternativní hypotézu. V případě direktivního stylu byla naměřena hodnota $p = 0,1607$. Nulovou hypotézu tedy nemůžeme odmítnout, což znamená, že mezi typem studované školy a direktivním stylem není statisticky významný rozdíl, pozorované jevy je možné přičíst na vrub náhodě.

V případě liberálního stylu jsme naměřili hodnotu $p = 0,0002$, můžeme proto odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Data lze interpretovat tak, že mezi pozorovanými jevy je statisticky významná souvislost, kterou není možné přičítat náhodě. Naměřené hodnoty jsou ovšem tak malé, že by bylo vhodné zopakovat měření na větším počtu respondentů.

Výchovný styl	t-testy, grupováno dle školy Skup. 1: ZŠ Skup. 2: SŠ a GYM						
	Průměr 1	Průměr 2	p	Poč.plat 1	Poč.plat 2	Sm. odch.1	Sm. odch.2
Direktivní	5,3	5,5	0,1607	68	120	0,83	1,02
Liberální	4,8	5,4	0,0002	68	120	0,50	0,89
Demokratický	2,5	2,5	0,9213	68	120	0,75	0,87

Tabulka 11: Testování hypotézy H1

7.2.3 Hypotéza H2

V předcházející hypotéze jsme se snažili najít odpověď na otázku, zda existují rozdíly v preferencích výchovného stylu podle toho, zda se jedná o žáky ZŠ nebo studenty SŠ a gymnázií. V případě hypotézy H2 se snažíme zjistit, zda existují rozdíly v preferencích z pohledu středoškolských studentů, konkrétně porovnáváme skupinu studentů gymnázií se skupinou studentů ostatních SŠ. Pro tento účel jsme formulovali tyto hypotézy:

H_{2,0} Mezi studenty SŠ a studenty gymnázií existují rozdíly v preferencích výchovného stylu učitele.

H_{2,1} Mezi studenty SŠ a studenty gymnázií existují rozdíly v preferencích jednotlivých výchovných stylů učitele (četnost studentů, kteří preferují daný výchovný styl je vyšší u studentů SŠ než u studentů gymnázií).

Výchovný styl	t-testy, grupováno dle školy Skup. 1: SŠ Skup. 2: GYM						
	Průměr 1	Průměr 2	p	Poč.plat 1	Poč.plat 2	Sm. odch.1	Sm. odch.2
Direktivní	5,5	5,6	0,5411	55	65	0,99	1,04
Liberální	4,7	5,6	0,0001	55	65	1,32	0,94
Demokratický	2,5	2,5	0,6487	55	65	1,08	0,66

Tabulka 12: Testování hypotézy H2

Z prezentovaných výstupů vyplynula stejná skutečnost jako v případě hypotézy H1. V případě direktivního a demokratického stylu nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi pozorovanými jevy, přijímáme tedy nulovou hypotézu. V případě liberálního stylu byla naměřena hodnota $p < 0,05$, můžeme proto přijmout alternativní hypotézu. Je nutné ale zdůraznit vhodnost zopakování výzkumu na větším počtu respondentů.

7.2.4 Hypotéza H3

K vytvoření této hypotézy nás vedl zájem zjistit, zda studenti SŠ a gymnázií dávají častěji přednost samostatné práci než žáci ZŠ. Uvažovali jsme, že v případě středoškolských studentů existuje vzhledem k věku vyšší úroveň autoregulace než u žáků ZŠ. Tato hypotéza se neváže přímo na preferenci výukových stylů, nicméně může být jedním z ukazatelů toho, jak studenti reagují na přístup učitele.

H_{3,0}: Četnost studentů, kteří upřednostňují kreativní práci je u studentů SŠ a gymnázií stejná jako u žáků ZŠ.

H_{3,1}: Četnost studentů, kteří upřednostňují kreativní práci je vyšší u studentů SŠ a gymnázií vyšší než u žáků ZŠ

Souhrnná tab: Očekávané četnosti								
Pearsonův chí-kv.: 36,3642, sv=6, p=0,000002								
	1	2	3	4	5	6	7	Součty
ZŠ	19,89	20,26	10,13	7,59	5,78	3,98	1,36	68
SŠ - GYM	35,11	35,74	17,87	13,40	10,21	7,02	1,64	120
Součet	55,00	55,00	28,00	21,00	16,00	11	1,00	188

Tabulka 13: Testování hypotézy H3

Z tabulky č. 13 je zřejmé, že vypočítaná hodnota $p < 0,05$, můžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Výsledek je statisticky významný, mezi sledovanými jevy existuje vzájemná souvislost. Potvrdilo se naše očekávání, že míra autoregulace u studentů SŠ je vyšší než u žáků ZŠ.

7.3 Rozdíly v preferencích výchovného stylu z pohledu gender identity

Zajímalo nás, zda se budou lišit preference jednotlivých výchovných stylů z pohledu toho, zda se jedná o chlapce nebo dívky. Proto jsme si položili níže uvedenou výzkumnou otázku a formulovali hypotézy, které prezentujeme v kapitole 7.3.2.

7.3.1 Výzkumná otázka č. 3

3. Jaké jsou rozdíly v preferencích jednotlivých výchovných stylů z pohledu gender identity?

V níže uvedených tabulkách prezentujeme výsledky, které jsme opět získali z výstupů programu Statistica. Na první pohled je patrné, že mezi chlapci a dívkami nejsou příliš velké rozdíly v naměřených hodnotách. Dívky v případě direktivního stylu vyjadřují větší nesouhlas, což nás překvapilo, protože jsme očekávali, že to budou chlapci, kteří budou vyjadřovat větší míru nesouhlasu. Tento fakt je možné vysvětlit domněnkou, že výsledky byly zkresleny tím, že nebyly porovnány dvě homogenní skupiny, tedy dívky a chlapci stejného věku. Jistý vliv může mít i poměrně malý počet respondentů. V případě demokratického stylu byly v obou případech také naměřeny velmi těsné hodnoty, chlapci i dívky se ve svém hodnocení přiklánějí k souhlasu. Liberální styl je dívkami hodnocen na škále směrem k nesouhlasu, u chlapců více kolísá kolem neutrální středové hodnoty, s tím že také převažuje směrem k nesouhlasnému postoji. V tomto případě se vyplnil náš předpoklad, že chlapci budou mírnější v hodnocení liberálního stylu výuky.

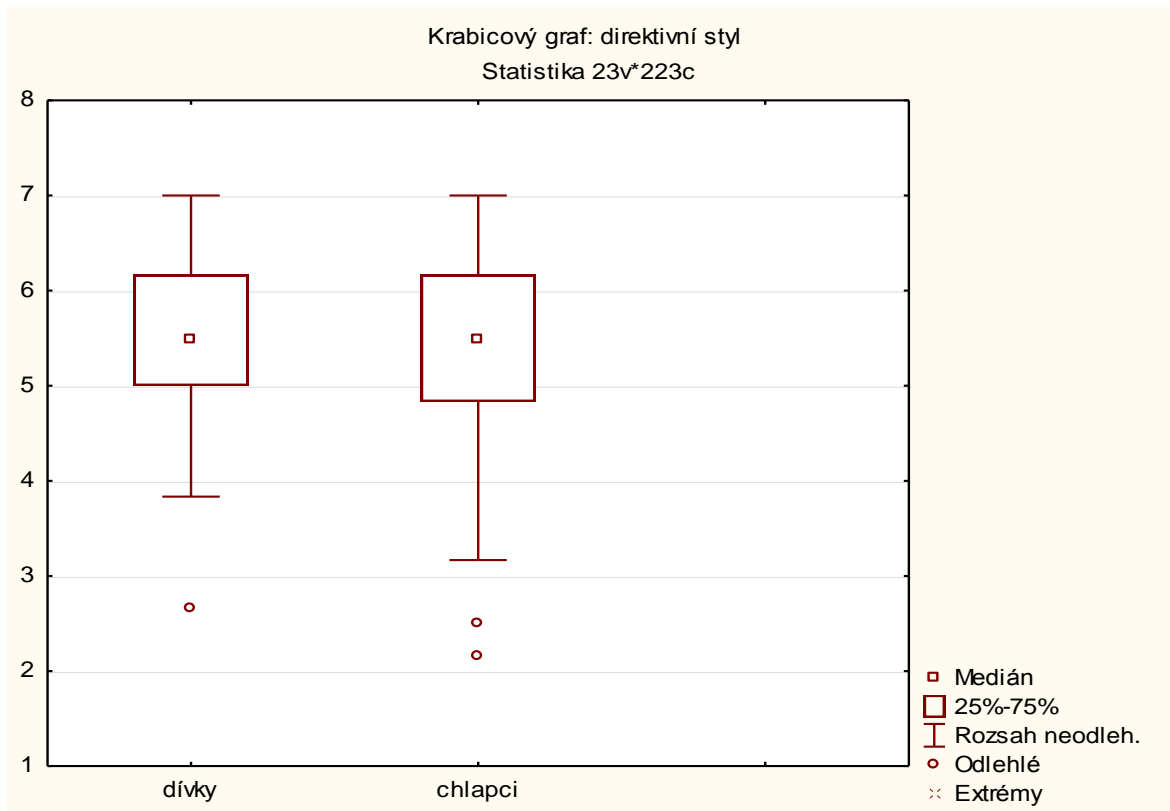
Výchovný styl	Popisné statistiky Dívky				
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Součet
Direktivní	93	5,6	5,5	12	516,3
Liberální	93	5,0	5,3	7	466,2
Demokratický	93	2,4	2,3	14	227,7

Tabulka 14: Popisná statistika všech přístupů z pohledu dívek

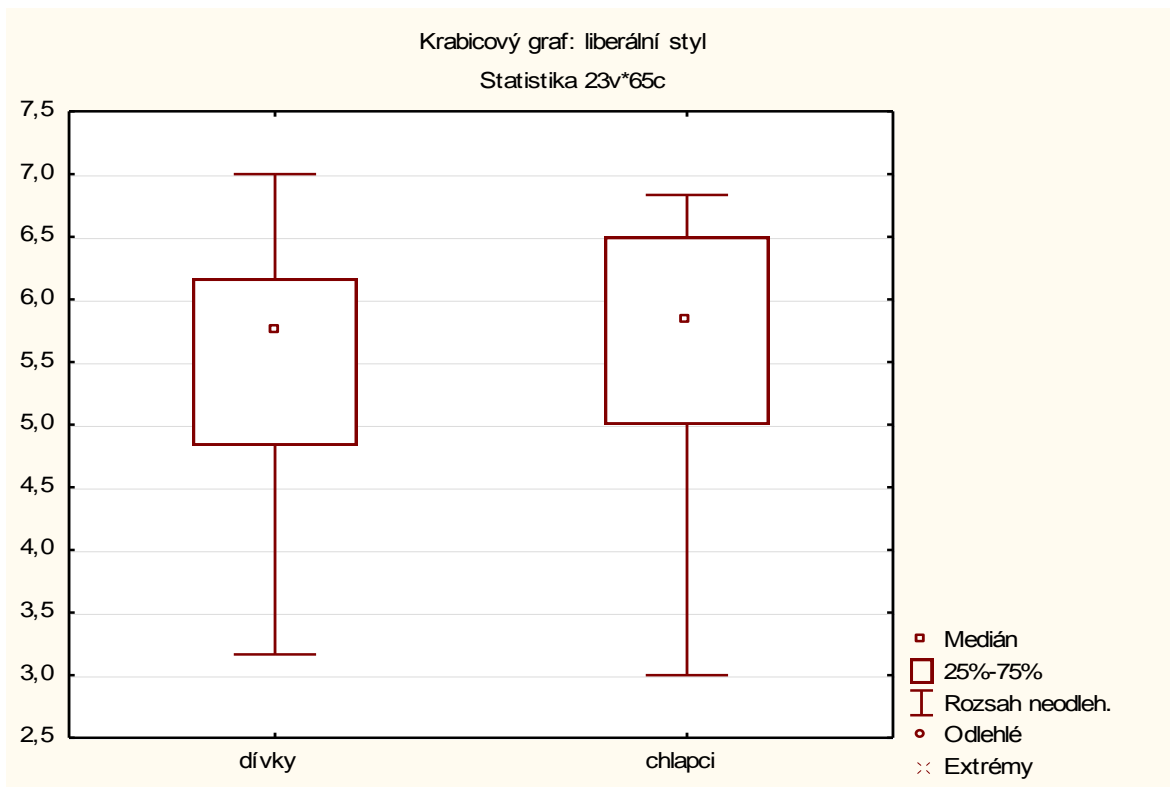
Výchovný styl	Popisné statistiky Chlapci				
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Součet
Direktivní	95	5,4	5,5	14	513,2
Liberální	95	4,8	4,1	9	456,7
Demokratický	95	2,5	2,0	16	240,8

Tabulka 15: Popisná statistika všech přístupů z pohledu chlapců

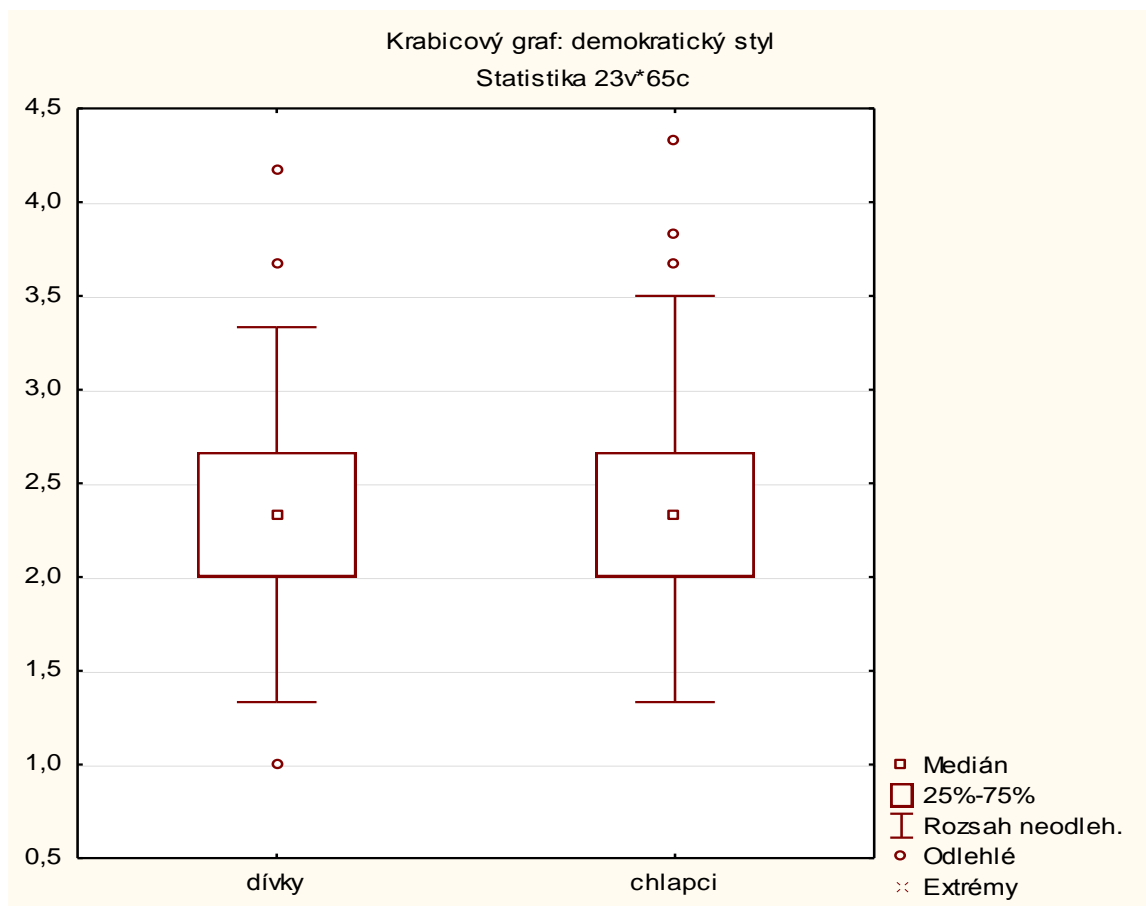
Naměřené hodnoty lze opět názorně zobrazit graficky:



Obrázek 5: Grafické znázornění přístupu k direktivnímu stylu z pohledu gender



Obrázek 6: Grafické znázornění přístupu k liberálnímu stylu z pohledu gender



Obrázek 7: Grafické znázornění přístupu k demokratickému stylu z pohledu gender

Pro představu jsme některé výstupy znázornili graficky, další grafy prezentujeme v příloze PII.

7.3.2 Hypotéza H4

V popisných statistikách jsme uvedli naměřené hodnoty v případě jednotlivých výchovných postupů u chlapců a dívek. Tyto hodnoty byly porovnány a popsány. Prezentované výsledky nám ale opět nepopisují vztah mezi proměnnými, proto jsme formulovali následující hypotézy:

H_{4.0} Gender identita nemá vliv na preferenci výchovného stylu učitele.

H_{4.1} Gender identita má vliv na preferenci jednotlivých výchovných stylů učitele (četnost dívek, které preferují daný výchovný styl je vyšší než četnost chlapců).

Níže uvedená tabulka opět přehledně znázorňuje naměřené hodnoty u jednotlivých výchovných stylů. U direktivního stylu byla naměřena hodnota $p = 0,28$, u stylu liberálního odpovídá p hodnotě $0,08$ a u stylu demokratického jsme naměřili $p = 0,05$. Ve všech zmí-

něných případech je tedy hodnota p větší než 0,05, nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu. Výsledky lze interpretovat tak, že mezi pohlavím a preferencí výchovného stylu nejsou statisticky významné rozdíly, tudíž preference výchovného stylu nesouvisí s gender identitou.

Výchovný styl	t-testy, grupováno dle pohlaví Skup. 1: Dívky Skup. 2: Chlapci						
	Průměr 1	Průměr 2	p	Poč.plat 1	Poč.plat 2	Sm. odch.1	Sm. odch.2
Direktivní	5,6	5,4	0,283	93	95	0,84	1,07
Liberální	5,3	5,1	0,076	93	95	0,75	0,92
Demokratický	2,4	2,5	0,473	93	95	0,76	0,89

Tabulka 16: Testování hypotézy H_4

7.4 Shrnutí výzkumu

V kapitole 6. 8. jsme definovali výzkumné otázky a hypotézy, které jsme za pomoci programu Statistica vyhodnotili. Abychom mohli toto vyhodnocení provést, bylo nutné všechny data získané z dotazníků převést do číselné podoby a zanést je do tabulky MS Excel. S touto tabulkou jsme dále pracovali a používali ji jako zdroj dat pro program Statistica.

V dalších kapitolách jsme se již věnovali vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek a hypotéz.

V kapitole 7. 1. jsme se zaměřili na zjištění preferencí jednotlivých výchovných stylů bez ohledu na pohlaví a typ studované školy. Z výstupů vyplynulo, že nejvíce preferovaný výchovný přístup je přístup demokratický. Na škále mu odpovídala průměrná hodnota 2,5, což je ze strany žáků a studentů vyjádřená míra souhlasu. V případě liberálního a direktivního přístupu nebyl zjištěn příliš velký rozdíl v odpovědích. Oba styly byly na škále hodnoceny směrem k nesouhlasu, což potvrdilo naše očekávání. Předpokládali jsme však, že direktivní přístup bude na škále hodnocen více ke krajní hodnotě č. 7, která vyjadřuje silný nesouhlas. Výsledky z tohoto výstupu jsme pro lepší názornost znázornili i graficky.

V kapitole 7. 2. jsme se snažili zjistit, zda existují rozdíly v preferencích jednotlivých výchovných přístupů z pohledu studované školy. Porovnali jsme všechny tři výchovné přístupy z pohledu žáka ZŠ, studenta SŠ a studenta gymnázia. Následně jsme formulovali hypotézu, abychom zjistili, zda existuje vztah mezi studovanou školou a preferencí vý-

chovného stylu. V případě direktivního a demokratického přístupu se souvislost neprokázala, v případě liberálního přístupu jsme odmítli nulovou hypotézu, což znamená, že mezi typem školy a preferencí liberálního přístupu je možné spatřovat souvislost.

Kapitolu 7. 2. jsme následně doplnili ještě o hypotézu, která měla za úkol zjistit, zda středoškolští studenti oproti žákům ZŠ, častěji preferují samostatnou a tvůrčí práci. Tato hypotéza byla také potvrzena.

Naše poslední výzkumná otázka zněla, zda gender identita má vliv na preferenci výchovného stylu. Tuto otázku jsme zpracovali v kapitole 7. 3. Opět jsme nejprve vytvořili popisné statistiky a porovnali jsme skupinu dívek a skupinu chlapců. V obou případech byly k jednotlivým výchovným stylům přiřazeny průměrně volené hodnoty, uvedeny módy a jejich četnosti. Popisné statistiky jsme doplnili krabicovým grafem. Dalším krokem byla formulace hypotézy H4, pomocí které jsme hledali souvislost mezi pohlavím a preferencí výchovného stylu. Tato hypotéza se nepotvrdila, nemůžeme tedy tvrdit, že existuje mezi těmito proměnnými statisticky významná souvislost.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme si dali za cíl zjistit, jak žáci a studenti vnímají míru direktivity ve vzdělávání. K tomuto cíli směřovalo vypracování jak teoretické, tak praktické části. V úvodní části práce jsme nastínili teoretická východiska, která souvisí s tématem práce. Tyto jsme doplnili o odkazy na již realizované výzkumy v oblasti školství. Praktická část se zabývala samotným výzkumem. Položili jsme si výzkumné otázky a definovali hypotézy, abychom zjistili, jak žáci a studenti vnímají míru direktivity ve vzdělávání.

Z výzkumu vyplynulo, že žáci a studenti nejvíce preferují demokratický přístup ze strany učitele, méně pak liberální styl. Direktivní styl byl hodnocen nejvíce negativně. Přestože jsme preferenci demokratického stylu očekávali, byli jsme rádi, že tato skutečnost byla potvrzena i naším výzkumem. Otázkou však zůstává, zda demokratický přístup učitele má pozitivní vliv na všechny žáky. Ne vždy dokážou žáci tento přístup ocenit. Učitelé si nezdědíka stěžují na dnešní generaci žáků. Dokonce se hovoří o krizi autorit, je kritizováno chování žáků a jejich přístup k výchovně vzdělávacímu procesu. Učitelé jsou nuceni se potýkat s kázeňskými prohřešky, které stále nabývají na intenzitě. Pokud zde navíc chybí spolupráce a podpora ze strany rodičů, mají učitelé omezené možnosti, jak proti tomu bojovat. Nabízí se proto otázka, zda by použití direktivního přístupu učitele nebylo v některých případech účinnější.

Z výzkumu bylo zjištěno, že žáci direktivním výchovným stylem sice nesouhlasí, nicméně nesouhlas nebyl vyjádřen příliš intenzivně. Můžeme se domnívat, že žáci jsou stále zvyklí se učiteli podřizovat a vnímají ho jako osobu, která má nad nimi určitou moc. Liberální přístup byl hodnocen také negativně, i když ani v tomto případě nebyl nesouhlas příliš intenzivní. Při ověřování hypotézy jsme však zjistili, že jsou rozdíly v preferenci liberálního stylu mezi žáky ZŠ a studenty SŠ. Domníváme se, že žáci ZŠ si častěji přejí přežít vyučovací hodinu bez větší námahy. Tato úvaha by korespondovala s poznatky vývojové psychologie o míře autoregulace v daném vývojovém období.

Výstupy výzkumů nás příliš nepřekvapily, i když jsme očekávali, že odpovědi žáků a studentů nebudou tolik oscilovat kolem průměrné neutrální hodnoty. Je tedy na zvážení, zda v případě opakování výzkumu s větším počtem respondentů by nebylo vhodnější zvolit škálu se sudým počtem hodnot, kde by absentovala neutrální hodnota.

Nicméně i tyto získané informace jsou přínosné a budou diskutovány s učiteli. Velmi vhodná by byla vzájemná diskuse učitelů, žáků a studentů, při které by byly zhodnoceny

zjištěné skutečnosti. Tato interakce by mohla přinést větší motivaci žáků a studentů k plnění školních povinností, čímž by se zvýšila efektivita a kvalita výchovně vzdělávacího procesu. Věříme totiž, že zpětná vazba a aktivní zájem učitelů o názory žáků by byla ze strany žáků hodnocena kladně, což by mohlo vést k větší aktivitě a zodpovědnosti.

Doufáme také, že většina učitelů bude schopná sebereflexe a zamyšlení nad tím, že žáci a studenti jsou mnohdy odrazem jejich vlastního přístupu. Je ale třeba opět připomenout, že učitelé se často ocitají v nelehké situaci, která klade velké nároky na jejich trpělivost a psychickou rovnováhu.

Na závěr nezbyvá než žákům popřát takového učitele, který je bude mít rád, bude respektovat jejich individualitu, učitele, kterého si budou vážit pro jeho schopnosti, znalosti, profesionalitu, ale i osobní kvality, a učitelům popřát takové žáky, kteří jeho dovednosti a přístup ocení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2001. *Moc, vliv, autorita*. Vyd.1. Praha: Management Press. ISBN: 80-7261-053-8.
- [2] BLANCHARD, Everard B., 1954. *Secondary-School Pupils' Attitudes toward Student Teachers*. Published by: The University of Chicago Press [online]. May 1954, vol. 62, no. 5, s. 283-287. ISSN: 01956744. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1083067>
- [3] CORNELIUS-WHITE, Jeffrey, 2007. *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis*. Review of Educational Research [online]. March 2007, vol. 77, no. 1 s. 113-143. ISSN:0034-6543. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/4624889>
- [4] ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7066-534-3.
- [5] ČÁP, Jan, Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-463-X.
- [6] DEN BROOK, Perry at al., 2005. *The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation*. The Journal of Classroom Interaction [online]. Winter 2005, s. 20-33. Dostupné z: <http://search.proquest.com.proxy.k.utb.cz/docview/223197713?accountid=15518>
- [7] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-888-0.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd.1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] JANÍKOVÁ, Marcela, Kateřina VLČKOVÁ at al, 2009. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. [online]. ISBN 978-80-7315-180-5. Dostupné z: <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf#page=45>
- [10] KANTOROVÁ, Jana a kol, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN: 978-80-7409-024-0.
- [11] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Vyd.1. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN: 80-85867-94-X.

- [12] KOLÁŘ, Zdeněk, Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2857-5.
- [13] KOPŘIVA, Pavel a kol., 2008. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála. ISBN: 978-80-904030-0-0.
- [14] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-434-2.
- [15] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, ISBN 80-7041-088-4.
- [16] MIKOVÁ, Šárka, Jiřina STANG, 2010. *Typologie osobnosti u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-587-5.
- [17] ONDRÁČEK, Petr, 2003. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo..* Vyd. 1. ISV: Praha. ISBN: 80-86642-18-6.
- [18] PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-978-X.
- [19] PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-170-3.
- [20] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [21] PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-546-2.
- [22] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd.4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [23] RIPSKEI, Michael B, Jeniffer LoCASALE-CROUCH a Lauren DECKER, 2011. *Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions*. Teacher Education Quarterly [online]. Spring 2011, ročník:38, s. 77-96. ISSN: 07375328. Dostupné z: <http://search.proquest.com.proxy.k.utb.cz/docview/863831085?accountid=15518>
- [24] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Brno: Paido. ISBN: 80-85931-48-6.
- [25] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2685-4.

- [26] STEM/MARK agentura, 2009. *Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [online].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani?highlightWords=sociologick%C3%BD+v%C3%BDzkum>
- [27] ŠEĎOVÁ Klára, Roman ŠVARŤÍČE a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0085-7.
- [28] ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-1937-9.
- [29] VACEK, Pavel, 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071783080
- [31] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN: 80-246-1074-4.
- [32] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1734-0.
- [33] VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Boguslaw SLIWERSKI at al, 2005. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Vyd. 1. ISV: Praha. ISBN 80-86642-43-7.
- [34] VALIŠOVÁ, Alena, a kol, 2004. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Vyd. 1. Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN: 80-246-0914-2.
- [35] VALIŠOVÁ, Alena, Richard ŠUBRT, 2004. *Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství. ISBN: 80-86642-29-1
- [36] YEE, Albert H., 1968. *Interpersonal Attitudes of Teachers and Advantaged and Disadvantaged Pupils*. Published by: University of Wisconsin Press [online]. Summer 1968, vol. 3, no. 3, s. 327-345. ISSN: 0022166. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/145105>.
- [37] WRÓBEL, Alina, 2008. *Výchova a manipulace*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2337-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ Základní škola

SŠ Střední škola

GYM Gymnázium

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Globální autorita a její tři zdroje.....</i>	<i>17</i>
<i>Obrázek 2: Rozložení respondentů z pohledu pohlaví.....</i>	<i>47</i>
<i>Obrázek 3: Rozložení respondentů z pohledu studované školy</i>	<i>48</i>
<i>Obrázek 4: Grafické znázornění preferencí všech přístupů</i>	<i>56</i>
<i>Obrázek 5: Grafické znázornění přístupu k direktivnímu stylu z pohledu gender.....</i>	<i>62</i>
<i>Obrázek 6: Grafické znázornění přístupu k liberálnímu stylu z pohledu gender</i>	<i>62</i>
<i>Obrázek 7: Grafické znázornění přístupu k demokratickému stylu z pohledu gender</i>	<i>63</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Metaforické vyjádření posunu v názorech na školní učení a vyučování (Čáp a Mareš, 2001, s. 404)</i>	13
<i>Tabulka 2: Model PPP</i>	16
<i>Tabulka 3: Model čtyř typů kultury školy podle Boyda</i>	22
<i>Tabulka 4: Popisná statistika direktivního přístupu</i>	52
<i>Tabulka 5: Popisná statistika liberálního přístupu</i>	53
<i>Tabulka 6: Popisná statistika demokratického přístupu</i>	54
<i>Tabulka 7: Popisná statistika preferencí všech přístupů</i>	55
<i>Tabulka 8: Popisná statistika všech přístupů z pohledu žáka ZŠ</i>	56
<i>Tabulka 9: Popisná statistika všech přístupů z pohledu studenta SŠ</i>	56
<i>Tabulka 10: Popisná statistika všech přístupů z pohledu studenta GYM</i>	57
<i>Tabulka 11: Testování hypotézy H1</i>	58
<i>Tabulka 12: Testování hypotézy H2</i>	58
<i>Tabulka 13: Testování hypotézy H3</i>	59
<i>Tabulka 14: Popisná statistika všech přístupů z pohledu chlapců</i>	60
<i>Tabulka 15: Popisná statistika všech přístupů z pohledu chlapců</i>	60
<i>Tabulka 16: Testování hypotézy H4</i>	63

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Popisná statistika: vyhodnocení jednotlivých položek v dotazníku

PII: Grafické znázornění přístupů k jednotlivým stylům z pohledu studované školy

PIII: Dotazník

PŘÍLOHA P I: POPISNÁ STATISTIKA

Vyhodnocení jednotlivých položek v dotazníku

3. Učitel je pouze od toho, aby něco žáky naučil, není třeba, aby se zajímal o jejich starosti

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Direktivní styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
3	188	4,55851	5,00000	40	1,00000	7,00000

4. Učitel by měl neustále přesně žákům říkat, co mají dělat a jak mají dělat

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Direktivní styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
4	188	4,94680	6,00000	48	1,00000	7,00000

5. Učitel by měl neustále ovlivňovat žáka a usměrňovat jeho iniciativu

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Direktivní styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
5	188	5,23404	5,00000	49	1,00000	7,00000

6. Učitel se může k žákům chovat nadřazeně

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Direktivní styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
6	188	5,72872	7,00000	69	1,00000	7,00000

7. Učitel má právo použít k udržení kázně jakékoliv prostředky

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Direktivní styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
7	188	5,86170	7,00000	71	1,00000	7,00000

8. Učitel má právo nevybíravě kritizovat žáka před ostatními

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Direktivní styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
8	188	6,52659	7,00000	14	1,00000	7,00000

9. Učitel by měl být více přítel než autorita

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Liberální styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
9	188	4,64361	4,00000	55	1,00000	7,00000

10. Učitel by měl nechat žákům volnost, aby si mohli ve výuce dělat co chtějí

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Liberální styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
10	188	4,72340	5,00000	50	1,00000	7,00000

11. Učitel by měl mít na žáky co nejmenší požadavky, aby se nemuseli příliš namáhat

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Liberální styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
11	188	4,78191	5,00000	47	1,00000	7,00000

12. Není nutné, aby učitel trval na dodržování stanovených pravidel

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Liberální styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
12	188	5,56914	5,00000	66	4,00000	7,00000

13. Nevadí, když si učitel nedovede udržet kázeň

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Liberální styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
13	188	5,83510	7,00000	69	4,00000	7,00000

14. Nevadí, když jsou učiteli studijní výsledky žáků lhostejné

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Liberální styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
14	188	5,57978	5,00000	59	4,00000	7,00000

15. Učitel by měl zacházet se žáky jako se sobě rovnými a respektovat je

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Demokratický styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
15	188	3,09574	1,00000	53	1,00000	7,00000

16. Učitel by se měl zajímat nejen o učivo, ale i problémy žáků a snažit se jim pomoci

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Demokratický styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
16	188	2,64893	2,00000	73	1,00000	7,00000

17. Učitel by měl žákům pomáhat při výukových problémech a zajímat se o důvody neprospívání

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Demokratický styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
17	188	2,37234	2,00000	67	1,00000	7,00000

18. Učitel by měl postupovat podle jasných a srozumitelných pravidel

Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Demokratický styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
18	188	2,17021	1,00000	69	1,00000	7,00000

19. Učitel by měl mít k žákům důvěru

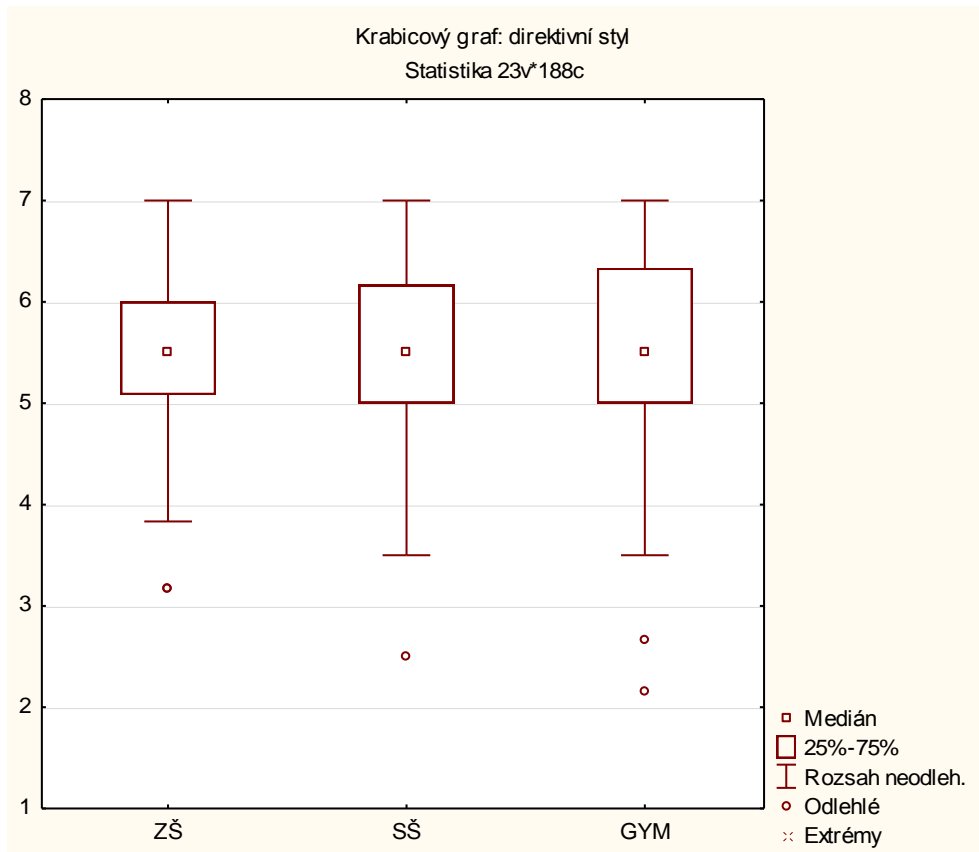
Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Demokratický styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
19	188	2,06914	2,00000	78	1,00000	7,00000

20. Učitel by měl umožnit žákům pracovat na úkolech, ve kterých mohou prokázat schopnost samostatné práce

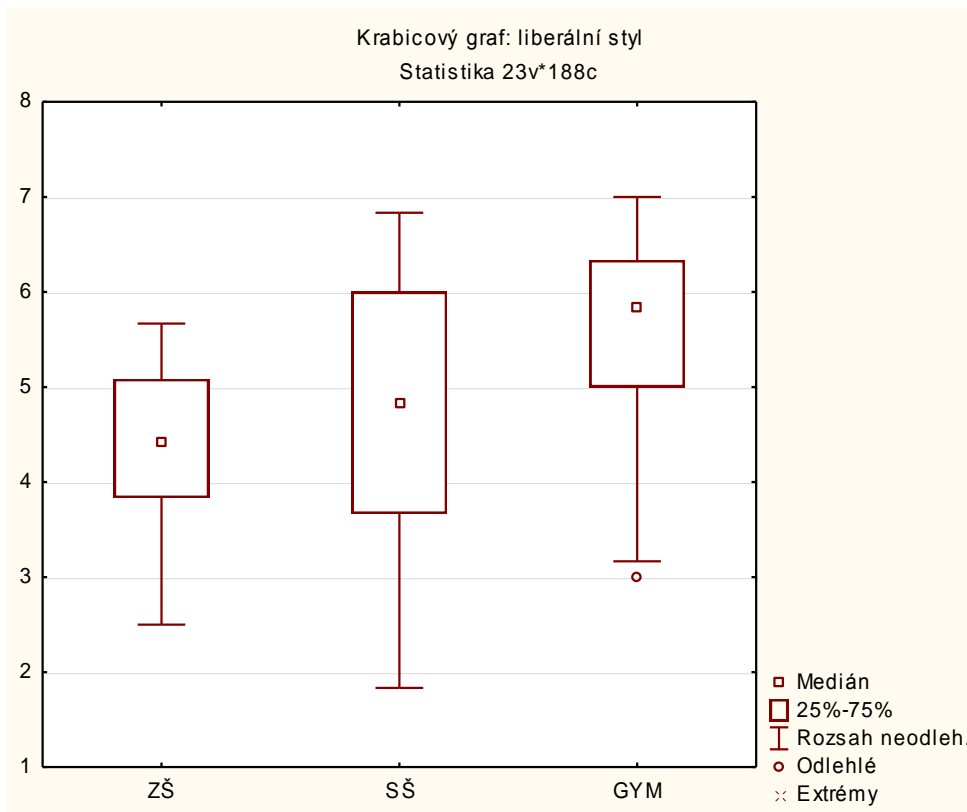
Otázka	Popisné statistiky (Statistika) - Demokratický styl					
	N platných	Průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
20	188	2,59574	2,00000	56	1,00000	7,00000

PŘÍLOHA P II: POPISNÁ STATISTIKA

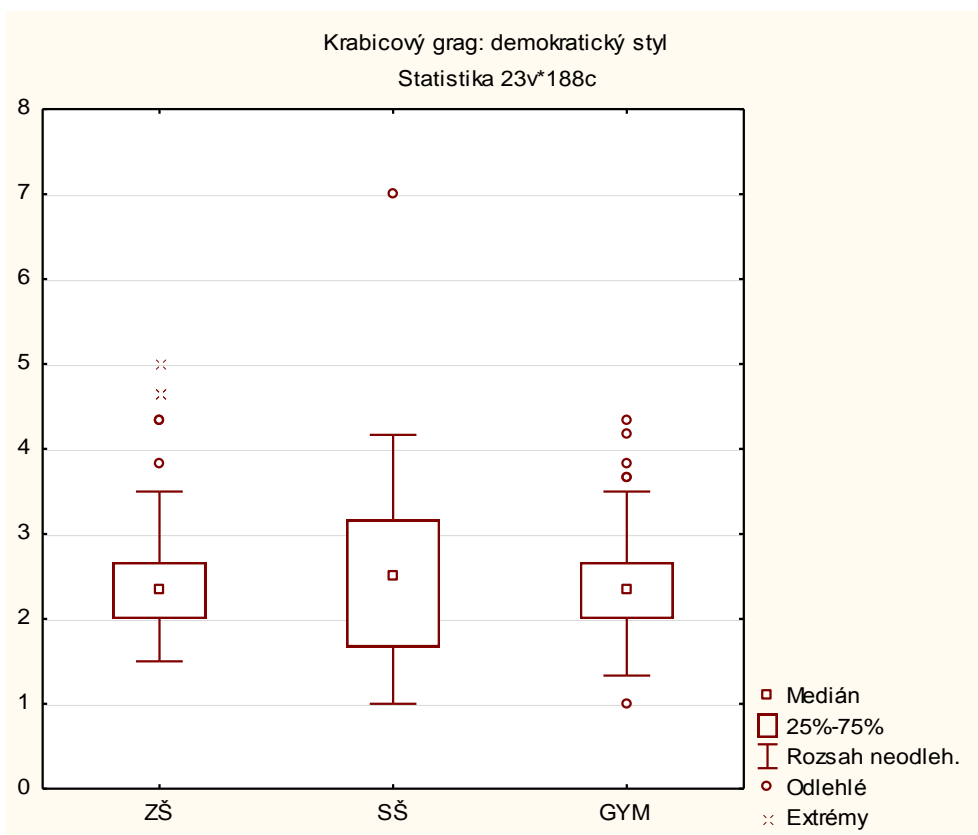
Grafické znázornění přístupů k jednotlivým stylům z pohledu studované školy



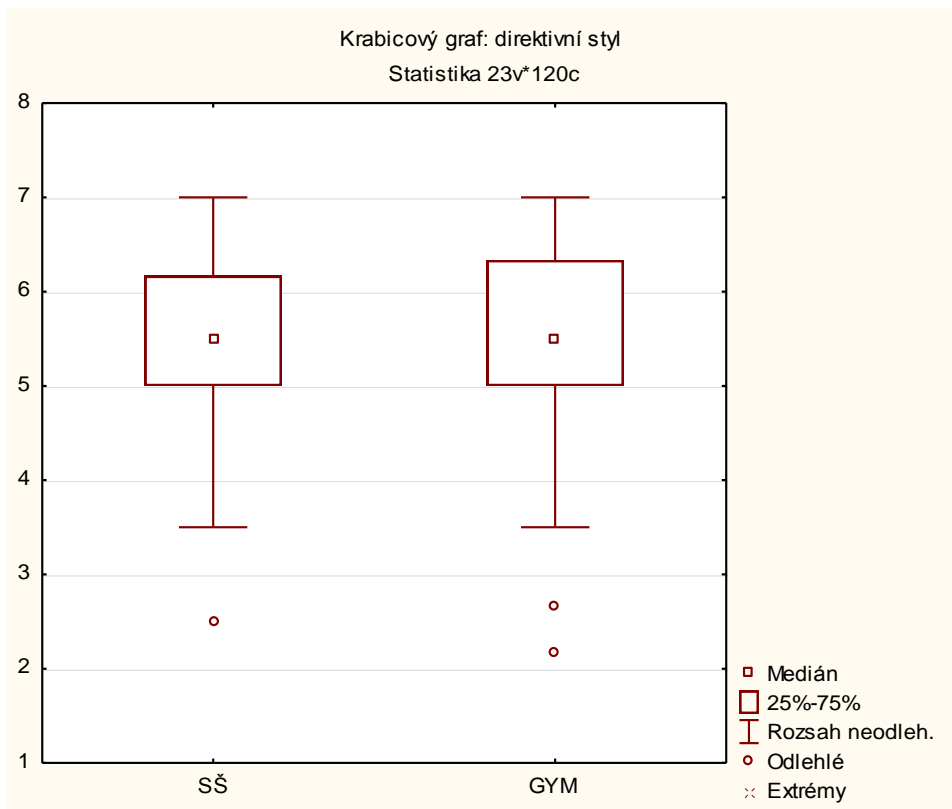
Grafické znázornění přístupu k direktivnímu stylu z pohledu studované školy



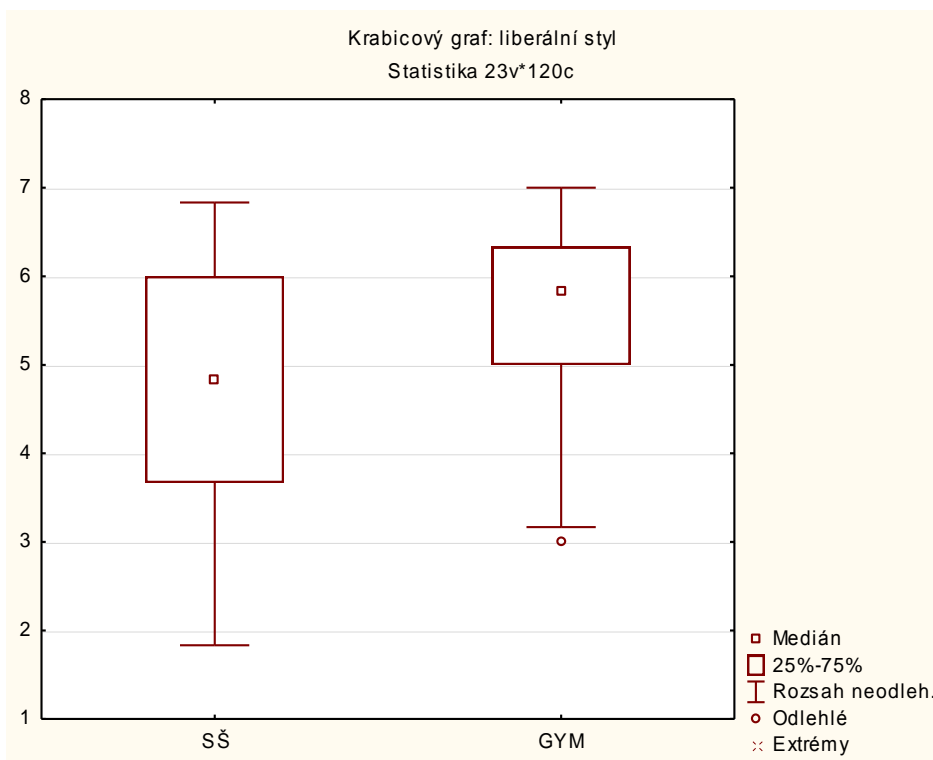
Grafické znázornění přístupu k liberálnímu stylu z pohledu studované školy



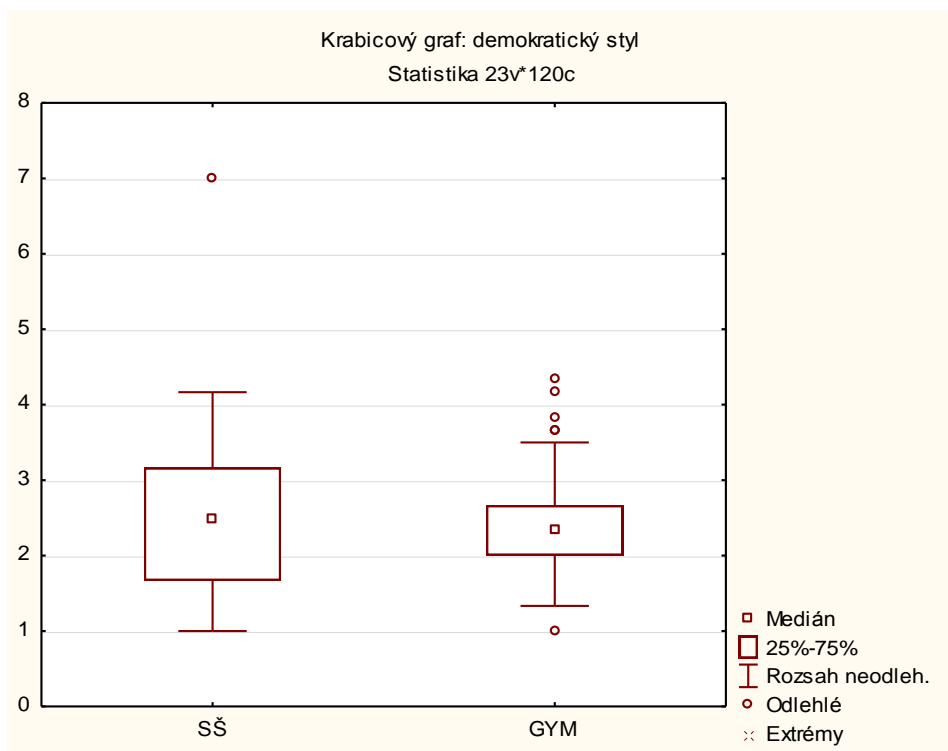
Grafické znázornění přístupu k demokratickému stylu z pohledu studované školy



Grafické znázornění přístupu k direktivnímu stylu z pohledu studované školy



Grafické znázornění přístupu k liberálnímu stylu z pohledu studované školy



Grafické znázornění přístupu k demokratickému stylu z pohledu studované školy

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK

Milí žáci a studenti,

Ráda bych poprosila o vyplnění tohoto dotazníku, což by nemělo trvat déle než 5 minut Vašeho času.

V tomto dotazníku Vám předkládáme výroky, které charakterizují přístup učitele k žákům a studentům. Nejsou zde správné nebo špatné odpovědi, cílem je získat informace o vašich postojích k přístupu učitele. Dotazník je anonymní, údaje budou použity pro studijní účely závěrečné diplomové práce.

Pečlivě si přečtete uvedené výroky a zakroužkujte jednu číselnou hodnotu, která nejvíce odpovídá vašemu názoru na něj.

1. Jste:

- a) Dívka
- b) Chlapec

2. Jste:

- a) Žák/ žákyně ZŠ
- b) Student/studentka SŠ
- c) Student/ studentka gymnázia

3. Učitel je pouze od toho, aby něco žáky naučil, není třeba, aby se zajímal o jejich starosti
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

4. Učitel by měl neustále přesně žákům říkat, co mají dělat a jak mají dělat
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

5. Učitel by měl neustále ovlivňovat žáka a usměrňovat jeho iniciativu
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

6. Učitel se může k žákům chovat nadřazeně
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

7. Učitel má právo použít k udržení kázně jakékoliv prostředky
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

8. Učitel má právo nevybíravě kritizovat žáka před ostatními
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

9. Učitel by měl být více přítel než autorita
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
10. Učitel by měl nechat žákům volnost, aby si mohli ve výuce dělat co chtějí
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
11. Učitel by měl mít na žáky co nejmenší požadavky, aby se nemuseli příliš namáhat
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
12. Není nutné, aby učitel trval na dodržování stanovených pravidel
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
13. Nevadí, když si učitel nedovede udržet kázeň
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
14. Nevadí, když jsou učiteli studijní výsledky žáků lhostejné
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

15. Učitel by měl zacházet se žáky jako se sobě rovnými a respektovat je
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
16. Učitel by se měl zajímat nejen o učivo, ale i problémy žáků a snažit se jim pomoci
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
17. Učitel by měl žákům pomáhat při výukových problémech a zajímat se o důvody neprospívání
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
18. Učitel by měl postupovat podle jasných a srozumitelných pravidel
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
19. Učitel by měl mít k žákům důvěru
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím
20. Učitel by měl umožnit žákům pracovat na úkolech, ve kterých mohou prokázat schopnost samostatné práce
naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

Děkuji Vám za Váš čas!