

Názory učitelů ZŠ na prvky humanismu ve výuce

Zuzana Skálová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Zuzana Skálová
Osobní číslo: H20413
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Názory učitelů ZŠ na prvky humanismu ve výuce

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti teorií výchovy a vzdělávání, humanistické výchovy a přístupů ke vzdělávání v základních školách.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

GRAY, Peter, 2012. Svoboda učení. Přeložil Jiří KOŠÁREK. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-093-6.

HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

NYKL, Ladislav, 2012. Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-4055-3.

ROGERS, Carl Ransom, 2014. Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. Praha: Portál. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 - bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 13.4.2023

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 nevydělěčně 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

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). Odpírá-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 přihlédně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na principy humanistické výuky a jejich aplikaci do vyučování na základních školách. Teoretická část přibližuje pojetí výuky a osobnost učitele, který výuku formuje. Dále se zaměřuje na humanistické přístupy, kterými by se humanistická výuka měla řídit. Praktická část se věnuje výzkumu, jehož hlavním cílem je zjištění názorů učitelů základních škol na prvky humanismu ve výuce. Výzkum byl realizován dotazníkovým šetřením vícestupňového náhodného výběru u 120 respondentů. Výsledky výzkumu ukazují míru orientace současných učitelů základních škol na humanistickou výuku.

Klíčová slova: humanistická výuka, přístup zaměřený na člověka, humanizace výuky, osobnost učitele, osobnost žáka

ABSTRACT

This Bachelor Thesis is focused on the principles of humanistic teaching and their application to education in primary schools. The Theoretical Part deals with the concept of teaching and personalities of teachers who form the educational process. It also deals with humanistic approaches that humanistic teaching should follow. The Practical Part focuses on research, the main goal of which is to find out the opinions of primary school teachers on elements of humanism in teaching. The research was done by a multistage questionnaire survey of 120 respondents. The results of the research show the degree of orientation of current primary school teachers towards humanistic education.

Keywords: humanistic education, person-centered approach, humanization of education, teacher's personality, pupil's personality

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Martinové, Ph.D. MBA za odborné vedení mé bakalářské práce a poskytnuté rady při jejím zpracování.

„Velkým zákonem kultury je nechat jednoho každého jedince, aby se stal vším, čím je schopen být, rozvinout se do úplného vzrůstu a projevit se ve vlastním výrazu a postojích, jaké jen mohou být.“

Thomas Carlyle

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝUKA	12
1.1 KONCEPCE VÝUKY	13
1.2 KOMPETENCE UČITELE	15
1.3 VÝUKOVÉ METODY UČITELE	15
1.4 STYLY UČENÍ A VÝUKY	17
2 HUMANISTICKÉ PŘÍSTUPY	21
2.1 HUMANISTICKÉ TEORIE PODLE Y. BERTRANDA.....	21
2.1.1 Personalistické teorie	22
2.1.2 Další humanistické teorie	23
2.2 HUMANIZACE VÝUKY	25
2.3 PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ČLOVĚKA	26
2.4 NEDOSTATKY TRADIČNÍ VÝUKY	28
2.5 HUMANISMUS VE VÝUCE V ČESKÉ REPUBLICE A ZAHRANIČÍ.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	33
3.1 CÍLE VÝZKUMU	33
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
3.4 VÝZKUMNÁ METODA A TECHNIKA	38
3.5 METODA ANALÝZY DAT	38
4 VÝSLEDKY	40
4.1 ANALÝZA DÍLČÍCH VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	41
4.2 ANALÝZA STATISTICKÝCH HYPOTÉZ	47
5 DISKUSE	49
5.1 LIMITY VÝZKUMU	50
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Stále si klademe otázky, jak by měla vypadat výuka. Jak by měl učitel přistupovat k žákovi, jaká práva a povinnosti by měl žák mít a jak by měla výuka ve škole fungovat, aby byla pro žáky opravdu přínosná a probouzela v žácích zájem o učení. Výuku a její pojetí tvoří učitelé, kteří jsou hlavními činiteli v procesu vzdělávání. Podle výzkumu Strakové et. al (2013) jsou si učitelé vědomi společenských změn a s tím spojenou potřebou reflektovat tyto změny ve své práci. Naprostá většina respondentů výzkumu uvedla, že během své školní praxe změnili názory a pojetí své výuky. Jsou si také vědomi potřeby zavádění nových výukových metod, protože současné děti není snadné zaujmout. Většina učitelů také kritizovala nedostatečnou přípravu dětí na běžný život a řešení praktických úkolů, jelikož převládá teoretické vyučování, které žáky nedostatečně motivuje a nevybavuje dovednostmi pro život. Podle Lokšové a Lokši (2003) je v současném rychle měnícím se světě důležité, aby jedinec přebral osobní odpovědnost za sebe i svůj vlastní rozvoj. V současném školství převažuje význam informativně-vzdělávací funkce školy nad funkcí rozvíjející osobnost a nad výchovou k humanistickým hodnotám jako je tolerance, prosociální citění, demokracie a osobní odpovědnost.

Bakalářská práce je zaměřena na humanistické prvky ve výuce na základních školách. Jedná se o stále aktuální téma, protože i přes snahu humanizace českého školství, je často preferovaný tradiční přístup k vyučování, ve kterém učitelé cílí zejména na transmisi poznatků a následné testování žáků, jak si předané poznatky zapamatovali. Osobnost žáka a jeho vnitřní přirozená motivace k učení je upozadována a žáci nemají možnost volby, ve kterých oblastech se chtějí rozvíjet nejvíce. Tyto faktory vedou k pasivitě žáka a nemožnosti objevit jeho plný potenciál. Dnešní školství má snahu orientovat se humanisticky, nicméně tomu tak nebývá ve všech oblastech výuky, současná výuka postrádá možnost svobodné volby a s ní spojenou zodpovědnost. Pojetí výuky je závislé na konkrétních učitelích, jejich názorech a postojích, od kterých se výuka odvíjí, a proto se v této práci zaměřujeme právě na ně.

V teoretické části si nejprve přibližujeme výuku a modely, podle kterých může být koncipována, dále se zaměřujeme na vyučovací styly učitele a styly učení žáka, jejichž správná volba je klíčová v úspěšném edukačním procesu. Rovněž se věnujeme humanistickým přístupům, zejména teoriím výchovy Y. Bertranda a Rogersovu přístupu zaměřeném na člověka. Odhalujeme také některé nedostatky tradiční výuky, které zabraňují růstu osobnosti žáka a přibližujeme si výsledky některým tuzemských a zahraničních

výzkumů. Praktickou část představuje výzkum, který zjišťuje názory učitelů základních škol na humanistické prvky ve výuce, protože pojetí výuky vychází mimo jiné i z učitelových subjektivních názorů a přesvědčení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝUKA

Maňák a Švec (2003, s. 13) definují proces výuky jako *"zákonité, na sebe navazující, postupné a vnitřně vzájemně spojené změny jevů, věcí, systémů nebo situací,"* pomocí nichž se realizují nastavené cíle. Tyto změny se týkají myšlení, psychických procesů, dovedností, vztahů a vedou k získání potřebných vědomostí, postojů, aktivit a psychických stavů. Během tohoto procesu je třeba, aby učitel adekvátně měnil a přizpůsoboval své přístupy. Edukační proces můžeme chápat jako: *"uspořádanou organizaci vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou"* (Maňák a Švec, 2003, s. 13). Konkrétně vyučování pak Janík (2021) rozumí v nejširším smyslu jako *"každé působení, jehož důsledkem je rozvoj dispozic nějakého člověka. Takové působení může být nezamýšlené či náhodné"* (Janík, 2021, s. 76). Při vyučování si podle něj žáci mají vytvořit vztah s určitou skutečností, která je reprezentovaná obsahem vzdělávání.

Proces výuky rozdělujeme na 5 vzájemně propojených fází: 1. motivace 2. expozice 3. fixace 4. diagnóza 5. aplikace. Během výuky dochází ve škole ke dvěma základním propojeným procesům – vyučování a učení. Vyučování, jako činnost učitele, podněcuje žáky k učební aktivitě. Aby učitel navodil učení žáků, využívá různých postupů, například vyvolává diskusi, zadává žákům samostatnou práci, předkládá jim klíčové informace, a tímto si žáci osvojují dovednosti, vědomosti, návyky a dochází rovněž ke změnám v jejich postojích a schopnostech. Učení je významná poznávací aktivita žáků, která spočívá v konstruování poznatků. Učení ale doprovází emoce, proto je důležité, aby v žácích učivo vzbuzovalo zájem a výuka byla atraktivní. Učitel musí umět zvolit správnou výukovou metodu, která bude v souladu s vývojovými zvláštnostmi žáků (Maňák a Švec, 2003). Během edukačního procesu dochází ke vzdělávání neboli kultivaci člověka, výstupem edukačního procesu by mělo být vzdělání, které mnoho autorů, například Georg Kerchensteiner, charakterizuje takto: *„Vzdělání je to, co zůstane, když zapomeneme, co jsme se učili“* (Janík, s. 14, 2021).

Výuka by měla naplňovat určité funkce, Turek (2008) je rozdělil takto:

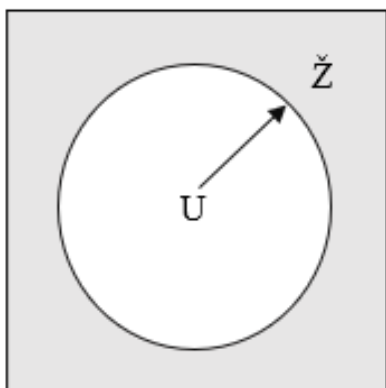
- **Vzdělávací funkce** – žáci si osvojují vědomosti, dovednosti a návyky podle současného stavu poznání.
- **Výchovná funkce** – formování postojů a návyků pracovních, mravních, estetických, etických, hygienických, budování demokratických a humanistických hodnot a s tím souvisejícího chování, formování osobnostních kvalit, budování pozitivního vztahu ke společnosti, přírodě apod.
- **Rozvíjející funkce** – cílevědomé a systematické strategie rozvoje motivace, autoregulace, zájmů a potřeb žáků, rozvoj jejich kognitivních schopností, kreativity a kritického myšlení.

1.1 Koncepce výuky

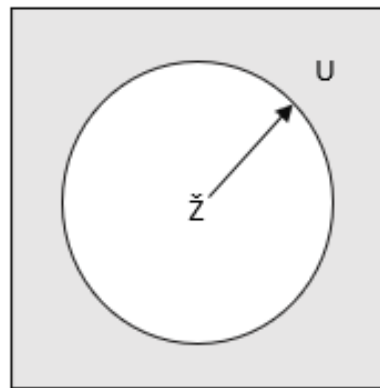
"Koncepce výuky jsou výrazem daného stavu poznání edukační reality, zobecňují dosažené teoretické poznatky i praktické zkušenosti a jsou východiskem pro nové nebo inovované pojetí výchovně-vzdělávací práce" (Maňák a Švec, 2003, s. 9). Koncepce výuky je poměrně neměnná, mění se jen v případě, pokud nastává plošná reforma. Naproti tomu výukové metody se poměrně často mění v závislosti na aktuálních potřebách a cílech, i když jejich využití může být ovlivněno zvyky a tradicemi. Volba výukových metod je rovněž závislá na osobnosti učitelů a žáků, protože odrážejí jejich názory, postoje a zkušenosti. Koncepci výuky můžeme rozdělit do čtyřech základních modelů, které vyjadřují vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem (Maňák a Švec, 2003).

1. Pedeutologický model – ve kterém je žák objektem působení učitele. Učitel zde organizuje a řídí všechny edukační činnosti. Výrazné jsou zde metody předvádění, vysvětlování a znázorňování. Žák má vnímat, zapamatovat si dané jevy a následně je správně reprodukovat, což poukazuje na pasivní roli žáka, která nepodporuje jeho vlastní aktivitu a samostatnost (Maňák a Švec, 2003).

2. Pedocentrický model – v tomto modelu je žák veden k aktivitě a samostatnosti a zároveň je zde kladen důraz na využití učiva v praktickém životě. Žák a jeho potřeby a zájmy jsou zde ve středu dění a učitel je v roli poradce, pomocníka a facilitátora. Škola by tak měla být pro žáka atraktivnější, ale na druhou stranu oproti škole tradiční je zde nižší množství osvojených poznatků (Maňák a Švec, 2003).



Obr. 1: Pedeutologický model

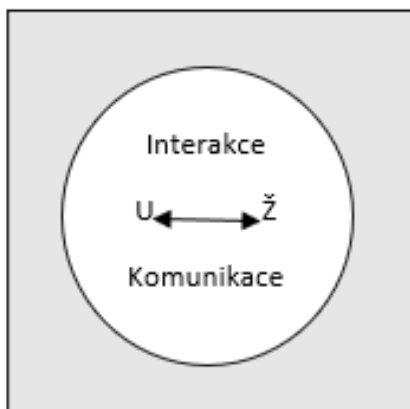


Obr. 2: Pedocentrický model

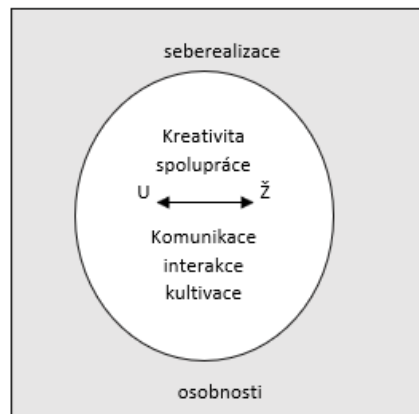
(Maňák a Švec, 2003)

3. Interaktivní (komunikativní) model – akcentuje vzájemnou komunikaci a spolupráci učitele a žáka. Žák je zde aktivním činitelem, ale narozdíl od modelu pedocentrického není ponechán sám sobě, protože učitel zde plní roli partnera a usměřovatele vlastního úsilí (Maňák a Švec, 2003).

4. Humanisticko-kreativní model – navazuje na předchozí model ale narozdíl od interaktivního modelu, se tento model zaměřuje více na formování osobnosti člověka. Soustřeďuje se na celkovou kultivaci člověka a formování všech stránek osobnosti žáka v oblasti kognitivní, konativní i emotivní. Důraz je kladen také na tvořivost a hledání nových výukových metod s využitím všech zdrojů i mimo učebnice a třídu. Důležitá je rovněž kooperace a žáci jsou vedeni k samostatnosti a odpovědnosti. Tento model vychází z humanistické psychologie C. Rogerse, která staví do popředí individuální svobodu volby a seberealizaci. Důležité je žákům poskytnout vhodné zdroje učení a žáci budou mít chuť učit se, objevovat, hledat a tvořit. Podle Rogerse jsou životní situace skvělé příležitosti k učení, protože podporují snahu hledat, samostatně se projevovat a tvořit. Tímto modelem je v současnosti inspirováno mnoho inovativních škol. Model výuky, ve kterém je žák veden k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti a podněcuje jej k autoregulaci učení, je stále více prosazován. Žáci se podílí na výuce tím, že si mohou vybírat učební úlohy, cíle a aktivity. Odpovědnost za výsledky učení jsou ponechány na žácích a učitel má za úkol je motivovat, napomáhat v poznání jejich vlastního stylu učení, pomáhat při plánování učení a volbě strategií učení a také kontrolovat průběh a výsledky. Hodnocení žáků učitelem je propojeno s jejich sebehodnocením na základě portfolia, které představuje soubor písemných, grafických nebo praktických činností a výsledků žáka (Maňák a Švec, 2003).



Obr. 3: Interaktivní model

Obr. 4: Humanisticko-kreativní model
(Maňák a Švec, 2003)

1.2 Kompetence učitele

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 129) představují kompetence učitele *"soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese."* Janík (2005, s. 15) zase chápe profesní kompetence učitele jako *"komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese."* Podle něj do učitelových kompetencí spadají pedagogické znalosti učitele (formální a praktické), jeho pedagogické jednání, které je záměrné a motivované nějakým cílem, na rozdíl od chování, které je obecnější a zahrnuje všechny vnější projevy člověka. Takové jednání se vždy týká sociální skupiny žáků a vychází z vědění nebo současně vědění produkuje. Dále sem spadají subjektivní teorie učitele, které se týkají jeho poznání světa a sebe sama, a nakonec jeho pedagogické zkušenosti, které představují základ kompetentního jednání. Už Carl Rogers přisuzoval zkušenosti největší význam podle jeho známého citátu: *„Zkušenost je pro mne tou nejvyšší autoritou. Prubířským kamenem platnosti je moje vlastní zkušenost. Žádná myšlenka někoho jiného ani žádná moje myšlenka není tak směrodatná jako moje zkušenost"* (Rogers in Janík 2005, s. 34). Z těchto pohledů na učitelské kompetence můžeme odvodit, že pro dobrý výkon učitelské profese nestačí pouhé vzdělání v oboru, ale učitel musí rovněž obsáhnout komplexní požadavky na jeho osobnost.

1.3 Výukové metody učitele

Vymezení pojmu metoda není vždy jednoznačné, někteří autoři jimi označují komplexní výukové koncepce, postupy, modely a projekty, ale i dílčí postupy, techniky a úkony. Všechny tyto prvky s metodou úzce souvisí, takže tento termín je velmi komplexní, ale

současně není přesně vymezený. Současná situace reaguje na potřebné změny v edukačním procesu. Některé postupy předávání poznatků jsou kritizovány, protože nejsou v souladu s individuálním zaměřením dítěte, nerespektují jeho výběr anebo fungují na pouhé transmissi informací a jejich memorování. Volba výukové metody je součástí organizace výukového procesu a je nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence, protože za její pomoci dochází k naplňování edukačních cílů. Výukové metody zprostředkovávají žákům učivo a napomáhají k poznání a pochopení reality. Volba metody je závislá na aktuálních podmínkách a obsahu výuky, který je tvořen v součinnosti učitelů a žáků. Při výběru a realizaci metod má učitel sice větší vliv než žáci, ale platí, že úspěšná výuka je vždy výsledkem vzájemné a úzké spolupráce učitele a žáků (Maňák a Švec, 2003).

Tradiční koncepty výuky vnímají volbu metody zejména jako činnost učitele, který řídí práci žáka a určuje postupy a cíle. Druhý pohled spojuje výukovou metodu hlavně s aktivitou žáka a učitelova činnost řídit výuku je druhořadá. Při volbě vhodné metody, je správné zvážit žákovo pojetí učiva, a co žák již o daném učivu ví. I když jeho informace mohou být nepřesné, žák tak přináší do výuky svůj pohled a své zkušenosti s daným tématem. K zjištění těchto tzv. prekonceptů mohou sloužit různé aktivizující metody jako je učitelem moderovaná diskuse – kdy žáci skupinově diskutují o tématu, prezentují své pohledy a hledají nejsprávnější řešení (Maňák a Švec, 2003). Mezi metody, které vedou k rozvoji tvořivosti a aktivizaci, řadí Lokšová a Lokša (2003) metody problémové a dialogicky problémové, výzkumné metody, metody zaměřené na originální řešení problému, diferenciované úlohy, inspirativní metody, laboratorní a demonstrativní metody, heuristické metody, didaktické hry, relaxačně-aktivační metody a metody aktivizující – kam řadíme metody situační, inscenační, simulační a dramatizační.

Výukové metody mají jednu z hlavních funkcí, aby pomáhaly k vlastnímu řízení žákovu učení tzv. autoregulaci učení. „*Autoregulace představuje rozvoj specifických strategií, které žákům pomáhají hodnotit své učení, kontrolovat vlastní porozumění a – pokud je to potřeba – opravovat chyby. Autoregulace vyžaduje reflexi ve smyslu uvědomění si vlastních přesvědčení, pojetí strategií*“ (Dvořák, 2005, s. 45). Aby žák ovládal vlastní řízení učení, musí mít dostatek motivace ke splnění osobních učebních cílů a k sebezdokonalení. Učitel směřuje žáka k osamostatnění tím, že ho vede k tvorbě vlastního učebního stylu, učení se učit a utváření kladného vztahu ke vzdělávání. Právě metody učení jsou pro žáky i studenty velmi důležité, ale na školách je věnováno málo prostoru k objevování vhodné studijní metody, což má za následek neschopnost žáků třídit a zpracovávat informace. Žáci a studenti

si kvůli tomu memorují informace, kterým mnohdy ani nerozumí (Maňák a Švec, 2003). Dvořák (2005) uvádí, že učitel by měl žáky učit postupům sebeřízení a předvádět jim vhodné strategie, které jsou významné zejména pro žáky, kteří mají v této oblasti menší schopnosti a neuvědomují si význam sebeřízení a reflexe svých procesů. Někteří žáci si totiž sami neumějí vytvořit účinné strategie pro vlastní učení, nicméně pokud je učitelé zařadí do výuky a budou je sami předvádět, mohou si je i takoví žáci osvojit.

1.4 Styly učení a výuky

Vyučování je úzce spojeno s osobností učitele a žáka. Na jedné straně přistupují ke svému učení žáci různým způsobem a na druhé straně učitelé mají různé způsoby, kterými vyučují. Styl učení nebo vyučování chápe pedagogická a psychologická literatura jako *"integrovanou, individuální charakteristiku činnosti subjektu (žáka, učitele)"* (Maňák a Švec, 2003, s. 30). Styl učení znamená tedy způsob, který žák upřednostňuje přijímání informací, způsob uvažování o učivu a postup jeho zvládnutí. Vyučovací styl představuje učitelův pohled na učivo, žáka, výukové metody, edukační proces apod. a tento styl se promítá do jeho vyučování. Volba výukových metod je tedy závislá na učitelově i žákově stylu vyučování a učení. Existuje mnoho typologií učení, například **Kolbův model**, ve kterém rozlišuje učení žáků, které je založeno na:

- 1. Divergenci** – tito žáci poznávají na základě zkušeností, produkují nápady a návrhy na řešení problémů a mají silnou představivost.
- 2. Asimilaci** – takoví žáci poznávají abstrahováním, poznatky tvoří na základě pozorování, mají tendenci k abstraktnímu myšlení a prozkoumávají teorie a myšlenky.
- 3. Konvergenci** – tito žáci poznávají rovněž abstrahováním, tvoří pojmy, zobecňují a zkušenosti získávají experimentováním. Projevují se rychlým řešením úloh, na problémy se dívají racionálně, preferují manipulaci s předměty před spoluprací se spolužáky.
- 4. Akomodaci** – takoví žáci poznávají na základě konkrétních zkušeností, které zpracovávají experimentováním. Projevují se netrpělivostí, zbrklostí, tendencí riskovat, k řešení problému často využívají metodu pokusu a omylu, teorie pro ně nemá praktický užitek (Maňák a Švec, 2003).

Jednodušší rozdělení pak představuje **Marešova (1998) typologie učení** na povrchový a hloubkový přístup k učení.

1. Povrchový přístup k učení – žáky učivo nebo učení příliš nebaví, typický je strach z učitele nebo rodiče, kterým mají žáci snahu vyhovět reprodukcí poznatků. Postup při učení bývá memorování čtením textu z učebnice a reprodukce poznatků. Výsledkem učení je pak velmi malé nebo žádné porozumění učivu a tím pádem nejsou poznatky osvojeny ve vzájemných souvislostech a žáci neumí rozlišit podstatné informace od nepodstatných. Faktory, které tento přístup ovlivňují, mohou být na straně žáků – nedostatečné zkušenosti s různými učebními strategiemi, neporozumění zadaným úkolům, nezájem o učivo, orientace na chybu, úzkostnost. A ze strany učitele – špatný výklad učiva, rozsah učiva, nestrukturované učivo, nepřiměřené učební úlohy, požadavek pouhé reprodukce učiva (Mareš, 1998).

Dvořák (2005) přibližuje výsledky výzkumu, které ukazují, že nakladatelé učebnic stále rozšiřují množství témat, které mají učitelé ve škole probrat, nicméně kvůli velkému množství těchto témat nezacházejí do hloubky a učivu chybí soudržnost, výuka dovedností je oddělena od znalostí a celkově chybí vzájemné propojení znalostí s praxí. Podle takových učebnic si žáci nevytvářejí ucelené a provázané vědomosti, ale pouze si zapamatují nesouvisející části znalostí, které snadno zapomenou, protože jim stejně neporozuměli. Aby žáci učivu porozuměli, musí dostat příležitost o něm přemýšlet, diskutovat o něm se spolužáky a učiteli, vyjasňovat si nesrovnalosti a pochopit jeho využití pro různé situace.

2. Hloubkový přístup k učení – učení a učivo žáky baví, chtějí porozumět jevům, věcem a lidem, mají z učení radost a učí se, protože vidí uplatnění poznatků v budoucím životě. Postup při učení je smysluplný, čerpají z více zdrojů, snaží se hledat vztahy a souvislosti mezi poznatky a jejich životními zkušenostmi, pouze nereprodukuje poznatky, ale vytvářejí vlastní. Výsledkem je porozumění učivu, schopnost popsat učivo vlastními slovy, dovednost argumentovat a odlišit podstatné informace od nepodstatných a také umět zaujmout k učivu vlastní stanovisko. Mezi faktory, které mohou tento přístup ovlivňovat, patří ze strany žáků – zkušenosti s různými strategiemi učení, zájem o učivo, flexibilita, zdravá sebedůvěra, a ze strany učitele – nadšení, porozumění žákům, kvalitní výklad učiva, strukturované učivo adekvátního rozsahu, promyšlené zadávání úloh, citlivost v reakci na chybu, individuální přístup k žákům, podpora tvořivosti a opakování učiva a reflexe jeho zvládnutí (Mareš, 1998).

Důležitost vlastní aktivity, zájmu a zkušenosti pro efektivní učení nám ukazuje i následující model, ve kterém si průměrný člověk zapamatuje přibližně:

"10 % z toho, co přečte,

20 % z toho, co uslyší,

30 % z toho, co vidí v obrazové podobě,

70 % z toho, co současně uvidí a uslyší,

80 % z toho, co uvidí, uslyší, a o čem i vypráví,

90 % z toho, co sám aktivně vykoná" (Turek, 2008, s. 106).

Tento model nám jasně ukazuje, že pasivní metody učení jsou velmi málo efektivní a nevedou k získání trvalých poznatků, kdežto větší efektivita a získání trvalých poznatků nastává při využití participativních metod učení.

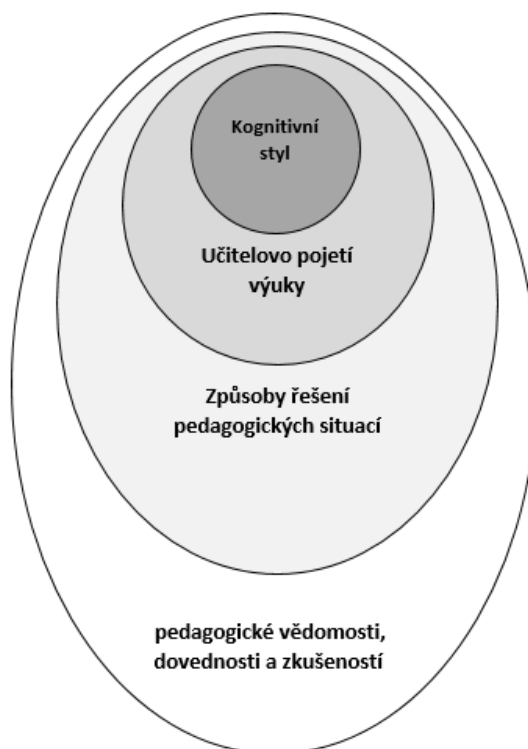
Vyučovací styly

Učitele můžeme rozdělit podle nejznámější typologie na:

- **Učitele logotropu** – který se zaměřuje hlavně na učivo, které je pro něj důležitější než osobnost žáků (Turek, 2008).
- **Učitele pjadotropu** – který se zajímá více o žáky než o učivo a respektuje individualitu žáků a jejich potřeby (Turek, 2008). Takového učitele můžeme považovat za humanisticky orientovaného.

Vyučovací styl učitele znamená *"svébytný postup, jimž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu. Pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění"* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 356). S učitelovým pojetím výuky je spojen pojem pedagogické myšlení, které představuje *„komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání i předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 195).

Podle Maňáka a Švece (2003) můžeme rozlišit 4 vrstvy ve stylu učitelova vyučování, které jsou znázorněny na tomto obrázku:



Obr. 1: Vrstvy učitelova vyučovacího stylu

- 1. Kognitivní styl** – ten je velmi složitě ovlivnitelný, protože je z velké části vrozený.
- 2. Učitelovo pojetí výuky** – jak učitel každodenně pojímá výuku, způsob, jakým vybírá učivo, výukové metody, jak komunikuje se žáky. Tuto vrstvu lze z části ovlivnit, pokud se učitel dál vzdělává a získává zkušenosti, které reflektuje.
- 3. Způsoby řešení pedagogických situací** – tato vrstva je do určité míry ovlivněna učitelovým vzděláním, rovněž jeho pedagogickými zkušenostmi a způsobem zpracování těchto zkušeností (sebereflexe zkušeností).
- 4. Pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti** – tato vrstva se překrývá se 3. vrstvou, kterou lze nejnáze ovlivnit. Pedagogické dovednosti představují významnou součást učitelovy výbavy, které se vyvíjí a zdokonalují u každého pedagoga jinak. Aby mohli tyto dovednosti uplatnit, musí nejprve porozumět pedagogickým situacím, učitel musí být vnímavý a pohotový (Maňák a Švec, 2003).

2 HUMANISTICKÉ PŘÍSTUPY

Velkým zastáncem humanistického přístupu k žákům byl u nás Jan Amos Komenský, který kladl důraz na humanizaci vyučování tím, že požadoval demokratické vzdělávání, které bude dostupné všem bez rozdílu a také chtěl, aby školy byly dílnami lidskosti a výchova byla v souladu s přírodou (Turek, 2008). Ries (2008) upozorňuje, že pojmu humanita rozumí autoři různě. Humanitu směrem k edukaci můžeme vnímat tak, že člověk nikdy není obětován cíli nebo že není ve svém lidství omezován. Rovněž zdůrazňuje, že humanita v edukačním procesu má být jeho základním atributem, což ale podle něj současné vyučování nesplňuje. To, zda je učitel dobrým vzdělavatelem, není založeno pouze na jeho dokončeném vzdělání v oboru. Tím sice získá způsobilost k výkonu učitelského povolání, ale neznamená to automaticky, že bude dobrým vychovatelem a bude žáky umět vést k sebeřízení, sebepoznávání a sebeutváření. Dobrý učitel disponuje tzv. pedagogickým uměním, které prohlubuje učitelovu profesní způsobilost. Učitelovo umění nese své charakteristické znaky, mezi které patří svoboda, originalita, subjektivita, fantazie, osobitost, celostní náhled, harmonie, krása, radost, emoce a vnitřní zření. Helus (2004) ještě přibližuje pojem černá pedagogika, který odporuje všem požadavkům humanismu, stojí na principu potřeb vychovatele a míří proti potřebám žáka. Žák se pod vlivem strachu absolutně přizpůsobuje vychovateli a nevyjadřuje přirozeně své potřeby, žák je tak manipulován vychovatelem pod záminkou dobrých záměrů vůči němu. Nedochozí zde k rozvoji osobnosti žáka a dochází k oddanosti vychovateli na úkor vlastní osobnosti.

2.1 Humanistické teorie podle Y. Bertranda

Y. Bertrand (1998) rozčlenil teorie vzdělávání podle odlišného přístupu k subjektu vzdělávání – žákovi, k obsahu výuky, k pedagogické interakci a ke společnosti na teorie:

- **Spiritualistické** – zabývají se duchovními hodnotami, vztahu mezi lidským já a vesmírem, rozvíjejí duchovní rozměr v životě a soustředí se na transcendenci – překročení sebe sama. Jedná se o kontakt člověka s všudypřítomnou božskou energií.
- **Personalistické** – nedirektivní humanistické teorie, které kladou důraz na osobnost jedince, jeho přání, cíle, rozvoj a svobodu. V následujícím textu jsou více přiblíženy.
- **Kognitivně psychologické** – tyto teorie zdůrazňují důležitost vlastní konstrukci poznatků před pouhou reprodukcí již hotového vědění, soustředí se na rozvoj

kognitivních procesů jako je analýzy, řešení problémů, vytváření reprezentací a prekonceptů.

- **Technologické** – soustředí se na zdokonalení předávání poznatků s využitím moderních technologií ve výuce.
- **Sociokognitivní** – zdůrazňují význam kulturních a sociálních aspektů při vzdělávacím procesu.
- **Sociální** – tvrdí, že vzdělání by mělo umožnit řešení sociálních a kulturních problémů a také životního prostředí. Soustředí se na přípravu žáků k řešení těchto problémů.
- **Akademické** – jsou teoriemi obecného vzdělávání, které žákovi mají umožnit stát se široce kultivovaným jedincem. Podstatou je předávání trvalých hodnot, neboť současný systém poskytuje příliš hluboké vzdělání v úzkých oblastech prakticky všem.

2.1.1 Personalistické teorie

I přes to, že ve většině vyjmenovaných teorií můžeme spatřovat určité humanistické prvky, nejvíce humanistickými jsou personalistické teorie, jejichž myšlenky šířil zejména C. Rogers. Tento proud vznikl i jako kritika vyučování, které se soustředilo pouze na předávání již známých poznatků frontální metodou výkladu a úkolem žáků bylo memorovat tyto poznatky a následně reprodukovat. Žáci tak neměli prostor k vlastní aktivitě, určité svobodě a rozvoji osobnosti. Tato teorie vychází z lidského já a svobody osobnosti, ve které má žák řídit proces svého vzdělávání sám. Učitel je v edukačním procesu v roli facilitátora a žákovi při učení pomáhá, vede jej k seberealizaci a celý proces mu usnadňuje ale nevede jej direktivně. Tato teorie se soustředí na rozvoj osobnosti žáka, zdůrazňuje svobodu volby žáka, jeho zájmy a vnitřní motivaci k učení (Bertrand, 1998). Kopřiva et al. (2008) chápe vnitřní motivaci jako činnosti, které děláme, protože je dělat chceme a přijdou nám správné, kdežto vnější motivace přichází z obav, aby nenásledoval určitý trest, výčitky, kázání apod. nebo abychom získali nějakou odměnu či pochvalu. V rámci vnější motivace pro nás daná činnost nemá takový smysl, ale uděláme ji, abychom se vyhnuli nepříjemnostem.

Personalistické teorie vychází ze 3 zdrojů inspirace. Prvním zdrojem byli pedagogové, kteří experimentovali a vytvářeli různé alternativní tzv. „svobodné“ školy. V Anglii to byl například Alexander Sutherland Neill, který je zakladatelem školy Summerhill (Bertrand, 1998). v Itálii to byla zase Maria Montessori, která se držela motto "pomoz mi, abych to dokázal sám," které poukazuje na aktivní roli žáka ve vyučovacím procesu a zároveň dává prostor učiteli jako facilitátorovi a průvodci (Janík, 2021).

Druhým zdrojem inspirace byla humanistická psychologie, jejímž představitelem byl třeba A. Maslow, který tvrdil, že „*člověk v sobě nese vrozenou lásku a realizuje se tím, že přispívá k dobru celé společnosti*“ (Bertrand, 1998, s. 44). M. Pagès zase prosazoval zkušenostní učení, které probouzí v žákovi zvědavost, respektuje jeho zájmy a vlastní cíle, poskytuje mu vhodné pomůcky, nechává mu možnost volby s jeho vlastní zodpovědností, nechává žáka podílet se na tvorbě osnov, dává prostor sebehodnocení, poskytuje žákovi prostředky pro tvůrčí řešení problémů a poskytuje dostatečnou interakci. Učitel má být v roli rádce, poskytovat své zkušenosti a učení žákům usnadňovat, snažit se tvořit pozitivní klima ve třídě, být žákům nápomocný při tvorbě vzdělávacích cílů, zajišťovat co nejvíce vhodných pomůcek k výuce, svobodně sdělovat své myšlenky a pocity a tento prostor poskytovat i svým žákům (Bertrand, 1998).

Třetím zdrojem inspirace jsou teorie dynamiky osobnosti. Představitelem je K. Lewin, který tvrdil, že „*rozvoj osobnosti se opírá o vnitřní potřebu, konkretizovanou v jistém cíli, záměru či vizi, a je pak definován jako rozšíření životního prostoru dítěte v závislosti na jistých cílech*“ (Bertrand, 1998, s. 45). Stěžejní je, aby si žák mohl svobodně stanovit vlastní cíle na základě svých potřeb a autonomně jednat na základě vlastního úsudku (Bertrand, 1998).

2.1.2 Další humanistické teorie

Bertrand (1998) uvádí i další směry, které vychází z personalistických teorií. Předním představitelem **neohumanistické teorie** je psycholog A. Adler, který chápe jedince jako tvůrčí sílu, která se opírá o své genetické predispozice a vliv svého prostředí. Z Adlerovy psychologie pak čerpal C. Fotinas, který spatřoval úkol učitelů v přípravě učebních situací, které se soustředí více na žáka než na řídicí metody a předávané vědomosti. Učitel by měl zase být pro žáka průvodcem při vzdělávání, měl by jeho učení usnadňovat a využívat svých zkušeností. Další teorií, která se zrodila z nedirektivní pedagogiky je **interaktivní teorie rozvoje osoby**. Tato teorie dává žákům jisté meze, avšak stále respektuje individuální

zvláštnosti každého jedince. Soustředí se na využívání kooperativních metod, které podněcují k dynamice mezi jedincem a skupinou. Kooperativní učení je pro žáky velkým přínosem, jak uvádí Dvořák (2005) rozvíjí afektivní a sociální oblast například tím, že pomáhá zvyšovat zájem žáků o učivo a jeho důležitost, práci ve skupinách se zlepšuje sociální interakce a formují se kladné postoje k žákům s různými odlišnostmi, také zlepšuje komunikační dovednosti, neboť žáci musí vyjadřovat jejich myšlenky a strategie řešení daného úkolu. Bertrand (1998) spatřuje cíl tohoto směru v rozvoji osobnosti dítěte, i když dítě nemá absolutní svobodu, protože moc je rozdělena mezi žáky i učitele. Výuka se snaží podporovat tvořivost, autonomii, představitivost, spontánnost, autonomní hodnocení a úsudek. Učitel podporuje učební aktivitu žáka a vzájemnou interakci, usiluje o vzbuzení zvědavosti a analyzuje ale nezasahuje do interakce mezi žáky a prostředím.

Dalším směrem, který vzešel z humanistických teorií, je **otevřená pedagogika**, která stojí na myšlence, že „*lidská bytost musí být autorem a aktérem svého života*“ (Bertrand, 1999, s. 60). Otevřená pedagogika se řídí východiskem, že nejdůležitější na světě jsou lidské bytosti, kterými jsou i děti a každá osoba je jedinečná. Lidská bytost se během celého života mění k lepšímu a růst osoby předpokládá hlubokou angažovanost. Stejný význam jako znalostem je pokládán citům a lidská bytost potřebuje svobodu, aby mohlo dojít k seberealizaci. Zastáncem otevřené školy byl Paquette, který požadoval, aby taková škola umožňovala osobní růst žáka s využitím jeho osobních schopností ve stimulujícím prostředí a aby interakce žáka a prostředí vedla k příležitostem pro důležité učení (Bertrand, 1999).

Dále si přiblížíme pět postulátů, které uvádí Greening (2006, vlastní překlad) jedná se o pět základních požadavků, na kterých stojí humanistický přístup k člověku:

1. Lidé jakožto lidské bytosti přesahují součet svých částí. Nemohou být rozloženi na jednu ze svých částí.
2. Lidské bytosti existují v unikátním lidském kontextu stejně jako v kosmickém prostředí.
3. Lidské bytosti jsou vědomé a uvědomují si vlastní vědomí – jsou uvědomělé. Lidské vědomí vždy zahrnuje vědomí sebe sama v kontextu ostatních lidí.
4. Lidské bytosti mají určitou možnost volby a s tím spojenou zodpovědnost.
5. Lidské bytosti jednají záměrně, směřují k určitým cílům, jsou si vědomé toho, že tvoří budoucí události a hledají smysl, hodnotu a kreativitu.

2.2 Humanizace výuky

Dvacáté století je označováno jako stoletím dítěte, protože se reformní pedagogika začala ubírat směrem, který se zaměřoval na osobnost dítěte a jeho rozvoj. Mezi představitele reformní pedagogiky patřila třeba Maria Montessori, která upozorňovala na hodnotu dětství a dospělosti a vzájemné spolupráce (Helus, 2004). Podle Lokšové a Lokši (2003) přispívá humanizace školství ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka. Školství v České republice se od roku 1989 začalo proměňovat směrem k humanizaci, demokratizaci a decentralizaci. Školské vzdělávací programy by se měly přizpůsobovat tomu, aby rozvíjely tvořivost žáků a přispívaly k humánnějšímu vztahu mezi učitelem a žákem. Současné trendy výuky směřují k důrazu na aktivní úlohu žáka, kritické hodnocení poznatků a aplikaci moderních výukových koncepcí – tvořivého vyučování, alternativních forem, projektového vyučování a vyučování, které buduje u žáků autoregulaci. Švec (1995) pokládá za humanisticky orientovanou výuku takovou, která podporuje sebedůvěru a seberealizaci žáka, klade důraz na citovou výchovu, posiluje vlastní hodnotu, respektuje individualitu žáka a jeho zájmy a potřeby, využívá pozitivní motivaci k činnosti místo forem sankcí, probouzí v žácích tvořivost a samostatnost, vede žáky k toleranci odlišností, klade důraz na kooperaci mezi žáky i učitelem a vede žáky k formování humanistických hodnot. Podobně vnímá humanisticky pojatou výuku i Turek (2008) a zdůrazňuje důležitost vést žáka k sebevýchově, sebehodnocení, seberealizaci a autoregulaci učení. Výsledkem humanizované výuky je osobnost, která je motivovaná, citově vyrovnaná, společenská, s pozitivní hodnotovou orientací a s tendencí se stále zdokonalovat. Janík (2021) vnímá úlohu pedagogů rovněž humanisticky. Podle něj je jejich úlohou vedle zprostředkovávání různých obsahů přispívání k rozvoji lidskosti, pomoc lidem poznávat svět a učit se.

Helus (2004) také zastává humanistický přístup a uvádí 6 oblastí, kterých se týká osobnostní pojetí k dítěti:

1. **Osobnost jako celek, zřetel k celistvosti osobnosti** – zde spadají vlastnosti osobnosti a rysy osobnosti – schopnosti osobnosti, temperament, charakter. Celistvost osobnosti není pouze statická vlastnost, ale jedná se o dynamický děj, který se vytváří, je ohrožovaný, znovu získávaný, oslabovaný a upevňovaný.
2. **Osobnost jako cíle směrné usilování, zřetel k zaměřenosti** – zaměřenost osoby tvoří její potřeby (nižší a vyšší), motivy, které vycházejí z vnitřní motivace jedince,

zájmy, jejichž pomocí se osoba realizuje a jeho hodnotová orientace, pomocí které se zaměřuje na pro ni důležité cíle.

3. **Osobnost jako sounáležitost, zřetel k mezilidským vztahům** – mezilidské vztahy jsou realizovány pomocí sociální interakce a komunikace. Komunikace v dlouhodobých vztazích probíhá v určitých komunikačních sekvencích či scénářích, to znamená, že mají určitý typický průběh, který se opakuje. Průběh a charakter komunikace působí na osobnost a ovlivňuje její vývoj. To, jak s námi daná osoba komunikuje – jakým způsobem, tónem, jaký je obsah komunikace, ovlivňuje ve školním prostředí například úspěšnost žáka při zkoušení.
4. **Osobnost jako muž či žena, zřetel k pohlaví/genderu** – pohlaví jakožto anatomicko-fyziologické znaky a gender je potom, vývin člověka daného pohlaví, na kterého působí sociálně-kulturní vlivy.
5. **Osobnost jako svébytné sebevyjádření – zřetel k identitě** – kterou chápeme jako *"totožnost jedince se sebou samým – jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život"* (Helus, 2004, s. 147).
6. **Osobnost jako vláda nad sebou samým – zřetel k autoregulaci** – sebeřízení je úzce propojeno s identitou, jelikož předpokládá, že jedinec není objektem působení někoho dalšího, který jej reguluje, ale je subjektem, který vyjadřuje svébytnost svým vlastním záměrným jednáním.

2.3 Přístup zaměřený na člověka

Carl Rogers byl zastáncem přístupu zaměřeného na člověka, jehož základ vytváří postoje akceptace, empatie a kongruence, ze kterých vyplývá nedirektivita (Nykl, 2012).

- **Akceptace** – jedná se o přijetí osoby bez jakýchkoliv podmínek, označuje úctu k člověku bez výhrad a podmínek, stanovených například ve větě: „budu tě mít rád, když se změníš.“ Zde se nejedná o akceptaci. Akceptace znamená přijetí člověka jako osobnosti bez ohledu na jeho momentální chování (Nykl, 2012).
- **Empatie** – empatické porozumění neboli porozumění vcítěním a navazuje na akceptaci osoby, protože bez opravdového přijetí osoby bez podmínek, se není možné vcítit do vnitřního světa druhé osoby. Je důležité vnímat vnitřní svět jako by byl člověk ona osoba, ale zároveň musí umět odlišit své vlastní pocity a pocity

člověka během vcítění se a být schopen mezi těmito dvěma světy rozdílných osob přecházet (Nykl, 2012).

- **Kongruence** – neboli ryzost a opravdovost ve vztahu, zahrnuje přechodí dva principy – bezpodmínečné přijetí a empatické porozumění. Jedná se o komplexní pojem, pod který zahrnujeme nedirektivitu, společné prožívání a situativní jednání. Označuje také to, že vzájemný vztah mezi osobami je naplňující a neobjevují se negativní pocity strachu nebo viny. Poradce je ve vztahu opravdový a otevřený, bez jakékoliv masky a dává najevo své postoje a pocity, které v daný okamžik prožívá (Nykl, 2012). Pokud je dítě podřizováno tlaku a formováno podle potřeb vychovatele, hovoříme o inkongruenci – vzdaluje se od opravdovosti, vlastní autentičnosti. K inkongruenci dochází, pokud je akceptace dítěte něčím podmíněná a jedinec není plně přijat bez ohledu na okolnosti (Helus, 2004).

Ústředním pojmem Rogersové humanistické psychologie je aktualizační tendence, kterou má v sobě každá osoba. Projevuje se tendencí k růstu osobnosti, realizaci cílů, zvyšování nezávislosti (Helus, 2004). Podle Rogerse má každý jedinec zdravé jádro, které se může konstruktivně a sociálně rozvíjet, pokud jsou mu poskytnuty správné podmínky. Růst a rozvoj osobnosti, na který je tento přístup zaměřený, je důležitý ve všech sociálních oblastech, takže i ve škole pro učitele a žáky. Pokud se ohlédneme do minulosti na to, jaký byl vývoj přístupu k dítěti, zjistíme, že dítě bylo bráno ve smyslu jakéhosi malého dospělého, na jehož potřeby se staletí nezaměřovalo. Pokusy o změnu postavení dítěte a prosazování jeho zájmů při výuce se snažili například John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a Jan Amos Komenský (1592-1670) (Nykl, 2012).

Přístup zaměřený na člověka je humanistický koncept, který zdůrazňuje psychický potenciál v každé bytosti, který při vhodných podmínkách vede k sebeporozumění, akceptaci a pochopení okolí, ke konstruktivnímu jednání a sebeaktualizaci, která zahrnuje vlastní zodpovědnost, sebetvoření, sebeurčení a podobné faktory. V každém člověku jsou tyto tendence vrozené a přirozeně směřují k sociálnímu růstu. Každý jedinec má své potřeby, které musí být naplněny, tyto potřeby rozdělil A. Maslow do pyramidy lidských potřeb, podle které nejprve musí být uspokojeny elementární – nižší potřeby, aby člověk mohl pokračovat k uspokojení vyšších potřeb. (Nykl, 2012). Mezi potřeby na nižší úrovni řadíme fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, které jsou základem pro přežití jedince. Vyšší potřeby pak představují potřebu lásky a úcty, jejichž uspokojení přináší duševní

pohodu a rozvoj jedince. Potřeba sebeaktualizace patří na nejvyšší místo této pyramidy a jedná se o nikdy nekončící proces, ve kterém jedinec naplňuje svůj potenciál a duchovně roste (Drapela, 2011). Smysl života je pak tvořen vyrovnaným uspokojením těchto potřeb. Podle Rogerse je pro zdravý psychický růst jedince stěžejní uspokojení potřeby pozitivního přijetí, kam se řadí potřeba vztahu, empatického porozumění, komunikace a transparence okolí. Každý jedinec má také potřebu nejen dostávat ale i dávat, což znamená být potřebný a užitečný. Ve vztahu k sobě i okolí chce vytvářet soulad, který můžeme označit jako kongruenci a opravdovost. Základem přístupu zaměřeného na člověka je nedirektivita, která napomáhá jedinci najít sama sebe bez hodnocení druhých ve formě příkazů, nabádání, kritizování. Direktivní přístup k dítěti můžeme spatřovat právě v příkazech, zákazech a negativním hodnocení jako: „Tohle nesmíš!“ „Zase zlobíš!“ „Seš líný!“ Tímto můžeme do dítěte zasévat postoje a tendence, jejichž výsledkem je neustálá potřeba hodnotit a direktivita rovněž může vést k depresi a vzbouření (Nykl, 2012).

V Rogersově teorii je také důležitým pojmem „self“, jedná se motivační sílu organismu, která se projevuje aktualizační tendencí, která organismus pohání k biologickému vývoji (udržení existence) a psychickému vývoji (růstu). Self můžeme definovat jako *„psychickou podstatu člověka, obsahující veškeré postoje a jejich vztahy mezi sebou včetně vztahu k sobě samému a k dřívějším zkušenostem zaznamenaným v paměti; je to psychický proces vyvíjející se momentální, vědomí dosažitelné zkušenosti“* (Nykl, 2012, s. 368).

2.4 Nedostatky tradiční výuky

V teoriích učení opakovaně zjišťujeme, že proces učení je kontrolovaný a motivovaný zvědavostí učícího se subjektu. Podle Graye (2012) ale naše školy těmto autoregulačním procesům a zkoumáním zabraňují. Také upozorňuje na fakt, že *„V každém člověku je zakořeněna přirozená touha po svobodě“* (Gray, 2012, s. 4), kterou škola dětem postupně bere. Většina dětského vzdělávání se uskutečňuje před tím, než nastoupí do školy. V raném dětství se naučí všechny základní věci, a to bez nuceného systematického způsobu. Děti zkoumají, hrají si a pozorují a tím se učí sami. Naučí se chodit, mluvit, naučí se vlastnosti všemožných objektů, naučí se základy psychologie – jak ostatní lidi reagují na různé situace, jak je potěšit, naštvat, získat to, co chtějí apod. Tohle vše se naučí díky jejich zvědavosti a z ní vycházející pozornosti vůči světu. Tato touha objevovat nekončí raným dětstvím, ale přetrvává do té doby, dokud má jedinec možnost jít svobodně svou vlastní cestou. Škola pak ale ve většině případech začne svobodu jedince omezovat, a tak je jasné,

proč většina dětí nemá rádo školu nebo ji dokonce nazývá vězením. „*Děti nemají rády školu, protože milují svobodu*“ (Gray, 2012, s. 83).

Gray (2012) vyzdvihuje důležitost věkové diverzity mezi žáky ve třídě, která funguje ve svobodné škole. Nejvíce učení podle něj nastává při vzájemné interakci a ve věkově smíšených třídách získávají mladší děti od těch starších informace, myšlenky, dovednosti a inspiraci. Starší dětem to také přináší užitek, protože se učí, jak být vůdci a vychovateli a tím si vyvíjí smysl pro zodpovědnost vůči ostatním. „*Učení je tak jednoduché a zábavné, pokud nastává přirozeně*“ (Gray, 2012, s. 44). Bohužel jsou ve školách děti často nuceny k přesně daným činnostem a tím se stává učení náročné a depresivní. Jak uvádí Dvořák (2005) velkou část školních činností se nedá označit za smysluplné, protože žáci ani nerozumějí tomu, proč je vykonávají a ani tomu, jak by je mohli využít v praktickém životě.

Turek (2008) přiblížil některé nedostatky v systému hodnocení žáků na tradičních školách. Například pokládá za nevýhodu, že učitelé nemají hodnotící prostředky, kterými by měřili výstupy, jako jsou postoje a hodnotový systém žáků, dokážou zjistit pouze výstupy ve formě vědomostí a dovedností. Proto se stává tvorba hodnot a postojů žáků procesem neřízeným a v podstatě náhodným. Častým jevem rovněž je, že se žáci učí podle toho, jak je učitelé zkoušejí, a protože se většina učitelů zaměřuje na reprodukci informací – definicí, vzorců faktů apod., žáci v důsledku preferují memorování učiva. Rovněž zkoušení žáků na známky vyvolává v mnohých velký stres a strach, který může vést k snížení efektivnosti žáků až zablokování procesu učení, protože mozek v případě ohrožení (strachu) reaguje přepnutím na nižší úroveň činnosti. Dále kritizuje zkoušení a hodnocení na tradičních školách, které neplní rozvíjící funkci sebepoznání, seberozvoje a sebehodnocení, protože žáci nemají prostor k účasti na hodnocení a jsou tudíž jen pasivními objekty zkoušení a hodnocení. Problematice hodnocení žáků se věnují i Straková a Slavík (2013, s. 280), kteří tvrdí, že „*vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků,*“ kvůli nedostatku zaměření k tomuto tématu přichází české školství o možnosti zkvalitnění výuky.

Výuka na tradičních školách postrádá možnost svobodné volby pro vlastní růst a s tím spojenou sebezodpovědnost. Šimíčková (b. r.) uvádí, že změny, ke kterým má české školství směřovat, se týkají rozvoje osobnosti žáka a respektování jeho individuality. Helus (2004) zase vidí hlavní problém současné tradiční školy v tom, že potlačuje vnitřní motivy dítěte k

přirozenému učení a pak se snaží hledat umělé motivy – tlaky, odměny, kterými chce žáky k učení přimět.

Výčet kritiky tradičního školství by mohl být samozřejmě daleko obsáhlejší, ale základ pro všechny tyto nedostatky můžeme vidět v potlačování vnitřní motivace žáka, který je přirozená a hledání vnější motivace, která není efektivní a výsledky učení často nevedou k osvojení trvalých poznatků.

2.5 Humanismus ve výuce v České republice a zahraničí

V Polsku je jeden z hlavních cílů kurikula posilovat smysl pro individualitu žáků, upevňovat jejich kulturní, národní, regionální a etnickou identitu, rozvíjet jejich smysl pro osobní důstojnost a respektovat jiné lidi, povzbuzovat jejich zvědavost a motivovat je k učení. Slovinsko má zase jako hlavní cíl optimální rozvoj jedince bez ohledu na jeho sociální, kulturní či biologická specifika. Vzdělávací cíl Singapuru zní také velmi humanisticky – najít to nejlepší v každém dítěti tím, že mu umožní objevit svůj talent, využít plně svůj potenciál a rozvíjet zápal pro celoživotní vzdělávání (Vyhnálková, 2021). Hlavním cílem RVP pro základní vzdělávání v České republice je umožnit žákům podnětné a tvůrčí prostředí, které *„je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 8). Tyto cíle zní velmi humanisticky, ovšem je na místě otázka, do jaké míry se ve školách opravdu naplňují.

Srovnávací studie Potužníkové, Lokajíčkové a Janíka (2014), která zjišťovala, jak se odlišuje výuka českých učitelů od zahraničních, přišla s těmito hlavními body:

- 1. Cíle vyučovacích hodin** – učitelé v Česku definovali cíl hodiny nejčastěji znalostí v nějaké oblasti a zahraniční učitelé nejčastěji na základě porozumění učivu.
- 2. Prostor žáků k aktivitě** – u českých žáků byla nejvýznamnější frontální výuka, současně jim nebyl poskytnutý přílišný prostor k vlastní aktivitě, což nevede k individualizaci výuky.
- 3. Prostor pro spolupráci** – v české výuce byla míra spolupráce podstatně nižší.
- 4. Vzdělávání učitelů** – zahraniční učitelé se vzdělávali podstatně častěji a jejich vzdělávání nesouviselo pouze s předměty, které vyučují.

Dále se zaměříme na výsledky některých zahraničních výzkumů. Výzkum, který se zaměřoval na hodnotovou orientaci budoucích učitelů v Rusku, zjišťuje, že budoucí učitelé jsou nedostatečně vedeni k humanistickým hodnotám k žákům a rovněž k tomu, aby následně k těmto hodnotám žáky sami vedli. Mělo by se tomuto tématu věnovat více pozornosti při vzdělávání budoucích pedagogů, aby využívali jejich humanistický potenciál ve všech výchovných aspektech (Khlyzova, Illarionova a Ivanova, 2020).

Další výzkum se věnoval aplikaci nehumanistické výuky „learning by doing“ v indonéské základní škole. Jednalo se o případovou studii, jejímž cílem bylo popsát, jak vzdělávání prostřednictvím akcí nad rámec třídních aktivit kultivuje charakter žáků a zjistit, zda to bude účinný koncept pro alternativní budování charakteru žáků. Výsledky výzkumu potvrdily, že aktivity, do kterých žáky zapojovali, jsou efektivní ke kultivaci jejich osobnosti, jelikož stojí na konceptu učení se praxí, což je pro žáky zajímavější a hodnotnější při osvojování nových poznatků (Wardhani, Mahendradhani a Putra, 2022).

Studie z Kypru se zase zaměřovala na určení úrovně humanistických vztahů u žáků vybrané základní školy, data byla sbírána sociometrií, dotazníky, rozhovory a pozorováním. Výsledky ukázaly, že učitelé základních škol věří, že humanistická výuka probíhá, ale není cílevědomá a systematická, rovněž učitelé neshledávají výuku humanismu jako důležitou součást edukačního procesu. Zároveň se zjistilo, že žáci nerozumí podstatě humanistického přístupu a někteří neumí podle tohoto přístupu jednat ve vzájemných interakcích (Rysbayeva et al., 2021).

Poslední uvedený výzkum kvantitativní povahy byl realizovaný formou dotazníkového šetření a zaměřoval se na učitele a ředitele základních škol. Dotazník zkoumal 4 oblasti týkající se humanistické výuky – prostředí výuky, roli učitele, roli žáka a metody hodnocení. Přes 65 % učitelů si myslí, že humanistický přístup není ve vzdělávání příliš používán a přes 75 % učitelů se domnívá, že humanistický systém výuky není uplatňován ani v hodnotících metodách. Výsledky tak ukázaly, že tyto 4 oblasti v humanistickém pojetí nejsou na tamních základních školách dostatečně aplikovány, takže humanistický přístup je ve vzdělávání málo využíván (PourAli, SeifNaraghi a Naderi, 2017).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tento výzkum zjišťuje názory učitelů základních škol na humanistické prvky ve výuce, protože převládající direktivní a transmisivní pojetí školství, produkuje většinou pasivní žáky bez větší míry kritického myšlení a vlastní identity (Bertrand 1998).

Turek (2008) tvrdí, že tradiční pojetí výuky se zdálo efektivní v minulých stoletích, nicméně již nevyhovuje nynějším požadavkům společnosti a už vůbec ne těm budoucím. Z výzkumu Janíka (2005) také vychází, že pro většinu vysokoškolských studentů pedagogiky jsou ve výuce nejdůležitější kognitivní cíle – předávání znalostí a informací. Na druhou stranu na nedokončený výrok: „žák je pro mě...“ se na prvních příčkách umístily odpovědi jako – člověk, osobnost a partner. A také názory na alternativní metody a formy práce byly u většiny respondentů přijímány pozitivně nebo neutrálně. Což může značit, že současní učitelé jsou nakloněni k humanistické výuce, ale tradiční školství jí nedává dostatek prostoru.

Naším cílem je zjistit, jak současní pedagogové, kteří učí na základních školách, vnímají humanistický přístup ve výuce a zda při vlastní výuce tíhnou k tradičnímu nebo humanistickému pojetí a zda se jejich názory odlišují na základě délky jejich pedagogické praxe a stupni základní školy, na kterém vyučují.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaké jsou názory učitelů základních škol na využití humanistických prvků ve výuce. Prvním dílčím výzkumným cílem zjišťujeme, **jak učitel přistupuje k osobnosti žáka**. Druhý dílčí cíl přibližuje, **jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem ve výuce**. Dalším cílem chceme zjistit, **jak učitel vnímá svou roli ve třídě**. Poslední dílčí cíl zjišťuje, **jak učitel přistupuje k obsahu výuky**. Všechny tyto cíle jsou zaměřeny na to, jestli je výuka učitelů orientovaná více tradičně nebo humanisticky.

Dále jsme si stanovili tyto relační výzkumné cíle:

1. Zjistit souvislost mezi délkou pedagogické praxe učitele a jeho názory na humanisticky orientovanou výuku.
2. Zjistit souvislost mezi stupněm základní školy, na kterém učitel působí a jeho názory na využití humanistických prvků ve výuce.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou názory učitelů základních škol na využití humanistických prvků ve výuce?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jak učitel přistupuje k osobnosti žáka?

VO2: Jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem ve výuce?

VO3: Jak učitel vnímá svou roli ve třídě?

VO4: Jak učitel přistupuje k obsahu výuky?

Relační výzkumné otázky:

1. Jaká je souvislost mezi délkou pedagogické praxe učitele a jeho názory na humanisticky orientovanou výuku?

2. Jaká je souvislost mezi stupněm základní školy, na kterém učitel působí a jeho názory na využití humanistických prvků ve výuce?

Na základě relačních výzkumných cílů jsme si stanovili tyto hypotézy:

H1: Mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku existuje rozdíl.

H2: Mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce existuje rozdíl.

3.3 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor

Základní soubor představují všichni učitelé základních škol v České republice. Ve školním roce 2021/2022 bylo podle Českého statistického úřadu v České republice evidováno 4238 základních škol, na kterých učilo 71 325 učitelů, kteří byli zaměstnáni na plný úvazek (Školy a školská zařízení – školní rok 2021/2022, 2022). Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., jsou základní školy tvořeny 9 ročníky, které se člení na první a druhý stupeň. První stupeň představuje první až pátý ročník a druhý stupeň šestý až devátý ročník. Některé základní školy neobsahují všechny ročníky, protože v daném území nejsou podmínky pro zřízení všech ročníků.

Tabulka 1: Počet základních škol a učitelů v jednotlivých krajích České republiky ve školním roce 2021/2022

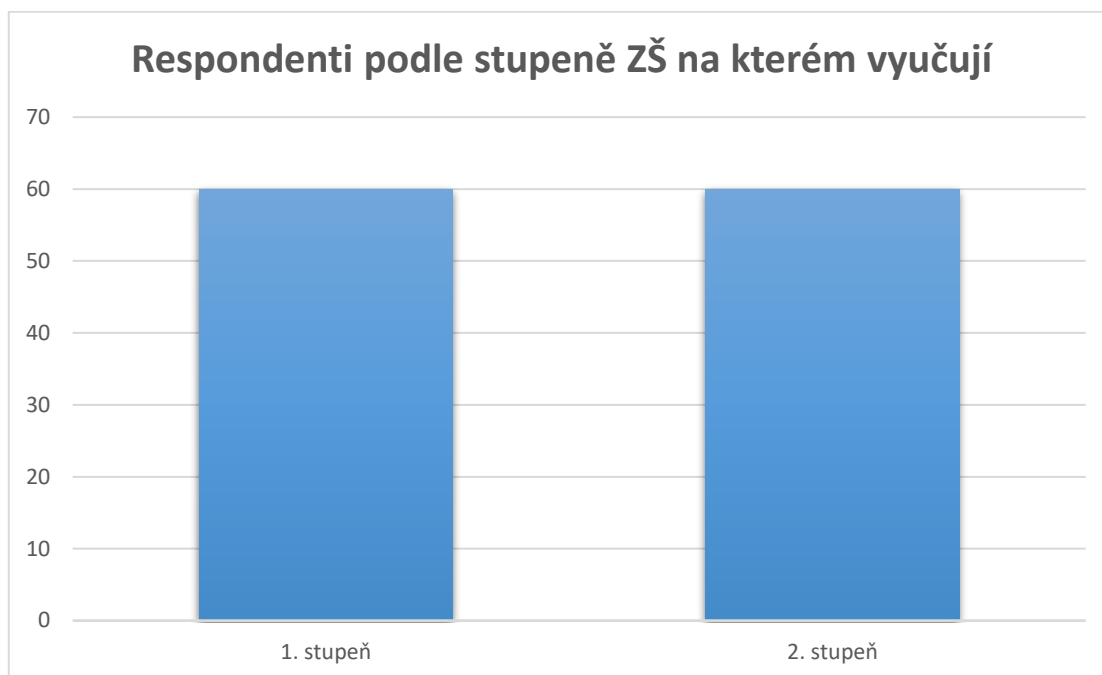
Kraj	Počet škol	Počet plně zaměstnaných učitelů
Hlavní město Praha	286	7847
Středočeský kraj	574	9600
Jihočeský kraj	270	4300
Plzeňský kraj	225	3772
Karlovarský kraj	108	1918
Ústecký kraj	284	5619
Liberecký kraj	201	3158
Královohradecký kraj	272	3839
Pardubický kraj	251	3518
Kraj Vysočina	272	3473
Jihomoravský kraj	487	8056
Olomoucký kraj	298	4310
Zlínský kraj	264	3927
Moravskoslezský kraj	446	7987

(Školy a školská zařízení – školní rok 2021/2022, 2022)

Výběrový výzkumný soubor

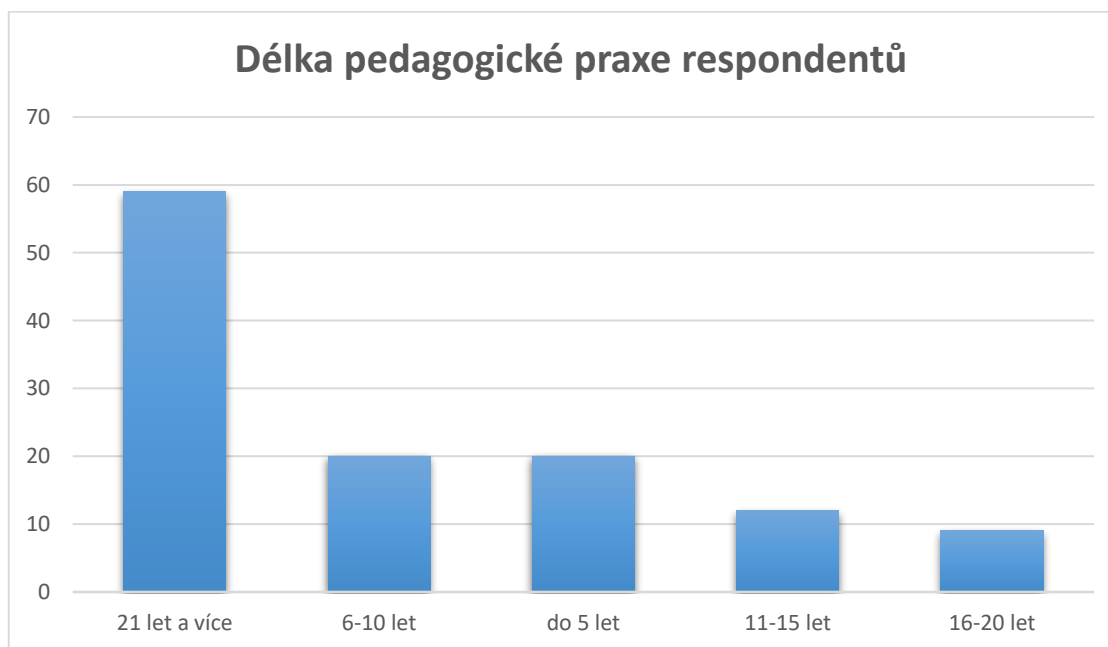
Abychom docílili co největší reprezentativnosti výzkumného souboru, respondenti byli vybráni náhodným víceetapovým výběrem, což znamená, že všichni mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybráni pro účast ve výzkumu. Nejprve bylo vylosováno 6 ze 14 krajů v České republice – Jihočeský, Zlínský, Středočeský, Karlovarský, Ústecký a Olomoucký kraj. Následně bylo z každého kraje vylosováno 20 základních škol, které byly požádány o účast ve výzkumu. Se spoluprací souhlasilo celkem 21 škol, ze kterých se zúčastnilo 126 respondentů, z nichž bylo 6 vyřazeno, protože na filtrační otázku, zda jsou učitelé na základní škole odpověděli „ne“. Některé údaje o respondentech přibližují následující grafy.

Graf 1: Rozdělení respondentů podle stupně ZŠ



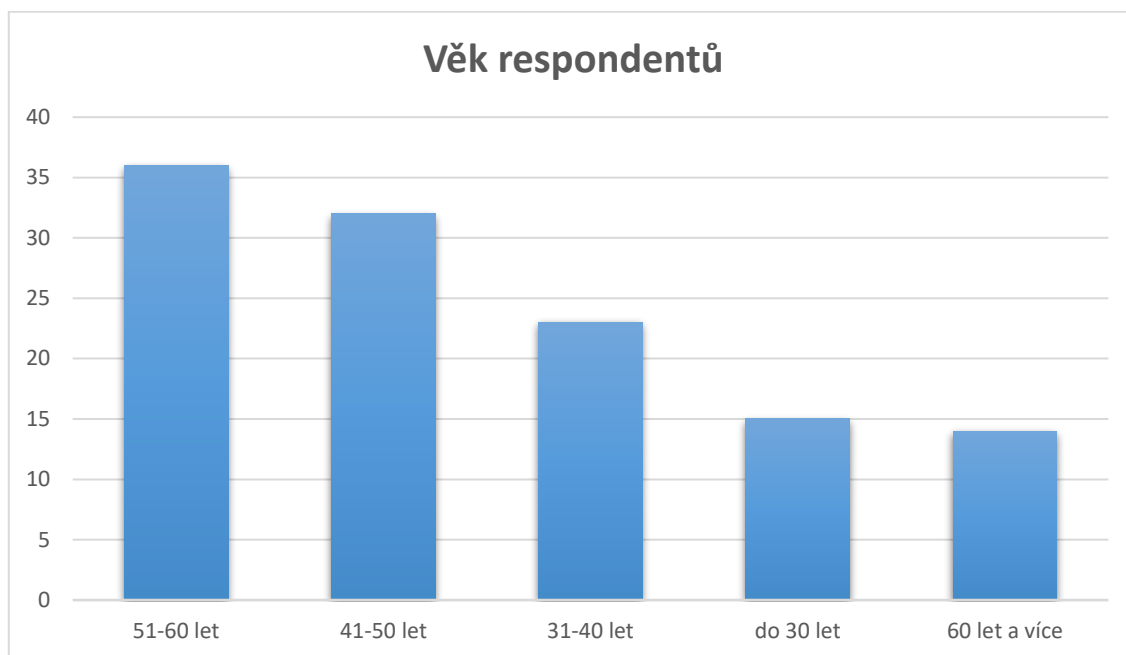
Výzkumu se zúčastnilo 60 učitelů (50 %) 1. stupně ZŠ a 60 učitelů (50 %) 2. stupně ZŠ.

Graf 2: Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe



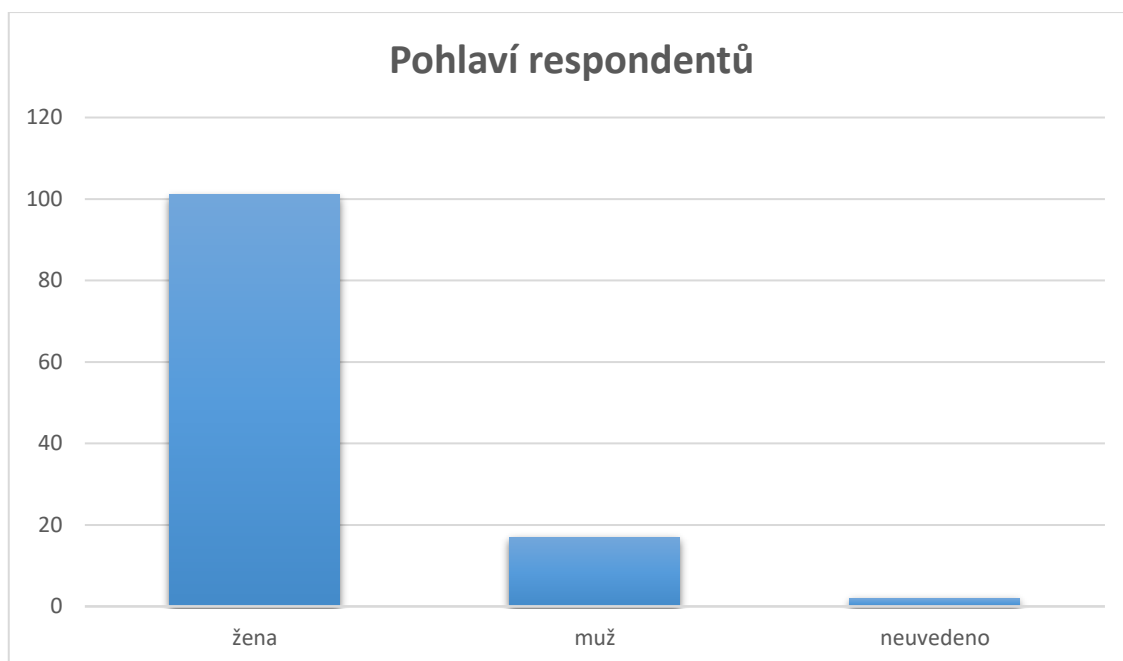
Celkem 59 (49,2 %) respondentů má pedagogickou praxi delší než 21 let, 20 (16,7 %) respondentů uvádí praxi 6-10 let a shodně 20 (16,7 %) respondentů má pedagogickou praxi do 5 let. Dalších 12 (10 %) respondentů uvádí praxi 11-15 let a 9 (7,5 %) respondentů 16-20 let.

Graf 3: Rozdělení respondentů podle věku



Největší počet respondentů, celkem 36 (**30 %**), tvoří učitelé ve věku **od 51 let do 60 let**, 32 (**26,7 %**) respondentů uvádí věk **41-50 let**, 23 (**19,2 %**) respondentů je ve věku **31-40 let**, 15 (**12,5 %**) respondentům je **do 30 let** a nejméně respondentů 14 (**11,7 %**) tvoří učitelé **nad 60 let**.

Graf 4: Rozdělení respondentů podle pohlaví



Většinu respondentů tvořily **ženy**, celkem 101 (**84,2 %**) respondentek, 17 (**14,2 %**) **mužů** a 2 (**1,7 %**) respondenti **pohlaví neuvedli**. Pohlaví respondentů koresponduje s údaji

Českého statistického úřadu, kdy ve školním roce 2021/2022 tvořily ženy 83,8 % učitelů ZŠ zaměstnaných na plný úvazek (Škoły a školská zařízení – školní rok 2021/2022, 2022).

3.4 Výzkumná metoda a technika

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému problému, je výzkum realizován kvantitativní metodou výzkumu, ve kterém získáváme odpovědi od většího počtu respondentů. Jako nástroj výzkumnému šetření jsme využili dotazník. Úvod a závěr dotazníku tvoří identifikační položky, jako jsou údaje o pohlaví, věku, délce pedagogické praxe. Dále jsme zařadili filtrační položku, která ověřuje, zda je respondent relevantní pro náš výzkum. Nepodařilo se nám dohledat standardizovaný dotazník, a proto jsme využili autodiagnostický dotazník od Turka (2008) „Humanistická koncepcia vyučovania.“ Originální podoba dotazníku obsahuje výroky a učitelé mají za úkol označit ty výroky, se kterými se ztotožňují a následně si na základě získaných bodů sami vyhodnocují, zda je jejich výuka orientovaná spíše tradičně nebo humanisticky. Pro naše potřeby jsme si dotazník upravili do podoby Likertovy škály, která obsahuje výroky, a respondenti označují u všech výroků, do jaké míry se s nimi ztotožňují. Odpovědím byla přidělena čísla (2 - souhlasím, 1 - spíše souhlasím, 0 - nevím, -1 - spíše nesouhlasím, -2 - nesouhlasím). Před sběrem odpovědí byl proveden předvýzkum, ve kterém byl dotazník rozeslán 8 respondentům pro ověření, zda je dotazník srozumitelný. Následně byl převeden do online podoby a pomocí odkazu zasílán ředitelům škol, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu. Ředitelé dotazník rozeslali učitelům ve svých školách. Online dotazník byl zvolen zejména z důvodu rozmístění výzkumného souboru po celé republice a snadné dostupnosti a pohodlnosti pro respondenty.

3.5 Metoda analýzy dat

Data získaná z odpovědí respondentů byla zpracována v programu Microsoft Office Excel. Nejprve bylo pomocí filtrační položky vyřazeno 6 respondentů, kteří nebyli relevantní pro výzkum. Následně jsme přiřadili k dílčím výzkumným otázkám jednotlivé položky v dotazníku a vypočítali procentní zastoupení jednotlivých odpovědí, průměr a modus. Dílčí výzkumné otázky byly zodpovězeny deskripcí výsledků dotazníku.

Dále jsme si stanovili nulové a alternativní statistické hypotézy:

H1₀: Mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku neexistuje statisticky významný rozdíl.

H1_A: Mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku existuje statisticky významný rozdíl.

H2₀: Mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce neexistuje statisticky významný rozdíl.

H2_A: Mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce existuje statisticky významný rozdíl.

Pro statistickou analýzu těchto hypotéz jsme si zaznačili jednotlivé odpovědi do tabulky v MS Excelu a rozdělili respondenty podle stupně ZŠ, na kterém učí a podle délky pedagogické praxe, kterou jsme sloučili do dvou kategorií – s kratší praxí (do 10 let) a s delší praxí (11 a více let), dále jsme změnilí znaménka hodnot u reverzibilních položek a vypočítali průměrné hodnoty odpovědí každého respondenta a hodnoty jsme seřadili. K analýze jsme využili Mann-Whitney test, který zjišťuje, zda mezi odpověďmi dvou skupin existuje statisticky významný rozdíl.

4 VÝSLEDKY

Jak již bylo uvedeno, po nasbírání dat bylo vyřazeno 6 nerelevantních respondentů. Do programu Microsoft Excel jsme přepsali odpovědi respondentů a zaměřili se na zodpovězení našich výzkumných otázek. Dotazník se skládal ze 41 otázek, z toho 5 identifikačních a 36 výroků Likertovy škály, ve kterých byly kladné odpovědi označeny číslicemi 1, 2 (souhlasím, spíše souhlasím), neutrální odpověď číslicí 0 (nevím) a negativní odpovědi číslicemi -1, -2 (spíše nesouhlasím, nesouhlasím). ke každé výzkumné otázce jsme přiřadili několik položek z dotazníku a následně jsme se zaměřili na interpretaci výsledků s využitím aritmetického průměru a modu, který nám ukazuje nejčastěji zvolenou odpověď u každé otázky. Protože dotazník obsahuje i reverzibilní položky, museli jsme u těchto položek otočit znaménka hodnot odpovědí, abychom je mohli správně interpretovat. K první výzkumné otázce, **jak učitel přistupuje k osobnosti žáka**, odpovídají položky dotazníku 4, 6, 7, 9, 13, 18, 24, 26, 27, 28, 30, 31 a 36. Druhé výzkumné otázky, která se týká **průběhu interakce mezi učitelem a žákem**, jsou přiřazeny položky 14, 21 a 39. Třetí výzkumná otázka, **jak učitel vnímá svou roli ve třídě**, souvisí s položkami 5, 8, 10, 15, 16, 17, 33 a 34. A čtvrtou výzkumnou otázku, týkající se **učitelova přístupu k obsahu výuky** jsme spojili s položkami 11, 12, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 32 a 35. Některé položky jsme nepřičítali k dílčím výzkumným otázkám, ale pomáhají nám při odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

Následně jsme se zaměřili na analýzu stanovených hypotéz:

H1: Mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku existuje rozdíl.

H2: Mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce existuje rozdíl.

4.1 Analýza dílčích výzkumných otázek

V této podkapitole se budeme věnovat dílčím výzkumným otázkám. U každé výzkumné otázky jsou pomocí tabulky znázorněny jednotlivé položky v dotazníku, které s nimi souvisí a současně si odhalujeme jejich výsledky, včetně průměrných hodnot odpovědí (\emptyset) a nejčastěji označené hodnoty (modus). Některé položky jsou zkráceny a jejich přesné znění je uvedeno v příloze dotazníku.

Maximální hodnoty každé odpovědi mohly dosahovat hodnoty **2 (naprosto souhlasí)** a minimální hodnoty **-2 (naprosto nesouhlasí)**. Čím vyšší hodnota vychází, tím více jsou v souladu s humanistickým přístupem k výuce. Dotazník obsahuje i reverzibilní položky, u kterých bylo nutné pro správnou interpretaci modu a průměru otočit znaménka u jejich hodnoty. V tabulce uvádíme původní hodnoty, v následné interpretaci však již hodnoty obrácené, aby odpovídaly vztahu – čím vyšší hodnota, tím větší tendence k humanistickému přístupu.

VO1: Jak učitel přistupuje k osobnosti žáka? S touto výzkumnou otázkou spojujeme následující položky dotazníku: 4, 6, 7, 9, 13, 18, 24, 26, 27, 28, 30, 31.

Tabulka 2: Přístup učitele k osobnosti žáka

	2	1	0	-1	-2		
Položky dotazníku	Souhlasí	Spíše souhlasí	Neví	Spíše nesouhlasí	Nesouhlasí	∅	Modus
Učitel se snaží vžít do postavení žáka.	69 (57,5 %)	43 (35,8 %)	7 (5,8 %)	1 (0,8 %)	0	1,5	2
Učitel preferuje rozvoj osobnosti žáka před osvojením poznatků.	54 (45 %)	53 (44,2 %)	9 (7,5 %)	4 (3,3 %)	0	1,3	2
Není dobré žákům důvěřovat.	2 (1,7 %)	13 (10,8 %)	4 (3,3 %)	40 (33,3 %)	61 (50,8 %)	-1,2	-2
Žáci mohou otevřeně vyjadřovat své myšlenky a city.	78 (65 %)	37 (30,8 %)	3 (2,5 %)	2 (1,7 %)	0	1,6	2

Disciplína a pořádek ve třídě jsou důležitější než zájmy a potřeby žáků.	1 (0,8 %)	23 (19,2 %)	16 (13,3 %)	54 (45 %)	26 (21,7 %)	-0,7	-1
Při neúspěchu se snaží žáka povzbudit.	106 (88,3 %)	14 (11,7 %)	0	0	0	1,9	2
Dostatečně neví, jak rozvíjet nekognitivní funkce.	2 (1,7 %)	19 (15,8 %)	22 (18,3 %)	50 (41,7 %)	27 (22,5 %)	-0,7	-1
Snaží se zabránit stresu ve výuce.	74 (61,7 %)	39 (32,5 %)	4 (3,3 %)	2 (1,7 %)	1 (0,8 %)	1,5	2
Snaží se žákům porozumět (zájmům, potřebám, pocitům).	77 (64,2 %)	35 (29,2 %)	6 (5 %)	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	1,6	2
V jejich předmětu se nedá formovat prosociální chování.	2 (1,7 %)	6 (5 %)	9 (7,5 %)	44 (36,7 %)	59 (49,2 %)	-1,3	-2
Není jim jasné, jak realizovat citovou výchovu.	6 (5 %)	15 (12,5 %)	14 (11,7 %)	43 (35,8 %)	42 (35 %)	-0,8	-1
Žák nemůže svobodně rozhodovat, nezávisle a zodpovědně poznávat, otevřeně vyjadřovat city a myšlenky.	7 (5,8 %)	8 (6,7 %)	12 (10 %)	44 (36,7 %)	49 (40,8 %)	-1	-2

K této výzkumné otázce, jsme vypočítali nejčastěji označovanou odpověď u jednotlivých položek (celkový modus = 2), což znamená, že respondenti nejčastěji odpovídali, že souhlasí s humanistickým přístupem k osobnosti žáků a snaží se k nim takto ve své výuce přistupovat. Průměr nám ukazuje střední hodnotu všech odpovědí (celkový průměr = 1,3) a můžeme z něj vidět silnější tendenci k souhlasu s humanistickým přístupem k osobnosti žáka.

Nejvyšší je průměrná hodnota u položky, která tvrdí, že učitelé se snaží žáka při neúspěchu a nezdaru povzbudit (průměr = 1,9, modus = 2). Z toho můžeme vyvodit, že se učitelé neorientují na chybu. Nejnížší průměrné hodnoty pak vidíme u položek, které zjišťují, jestli je ve třídě důležitější pořádek a disciplína než zájmy a potřeby žáků (průměr = 0,7, modus = 1), stejných hodnot dosahuje položka, která zjišťuje, jestli učitelé vědí, jak rozvíjet nekognitivní funkce osobnosti (průměr = 0,7, modus = 1) a jen o málo vyšší je průměrná hodnota, která ukazuje, že někteří učitelé nevědí, jak realizovat citovou výchovu (průměr = 0,8, modus = 1).

VO2: Jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem ve výuce? S touto výzkumnou otázkou spojujeme následující položky dotazníku: 14, 21 a 39.

Tabulka 3: Interakce mezi učitelem a žákem

	2	1	0	-1	-2		
Položky dotazníku	Souhlasí	Spíše souhlasí	Neví	Spíše nesouhlasí	Nesouhlasí	∅	Modus
Žák by s učitelem neměl polemizovat.	4 (3,3 %)	10 (8,3 %)	14 (11,7 %)	55 (45,8 %)	37 (30,8 %)	-0,9	-1
Snaží se k žákům přistupovat jako starší přítel a poradce/organizátor.	45 (37,5 %)	50 (41,7 %)	11 (9,2 %)	10 (8,3 %)	4 (3,3 %)	1	1
Je pro ně těžké před žáky otevřeně projevit své pocity a city.	3 (2,5 %)	13 (10,8 %)	6 (5 %)	53 (44,2 %)	45 (37,5 %)	-1	-1

V oblasti interakce mezi žákem a učitelem odpovídali respondenti nejčastěji možností spíše souhlasím (celkový modus = 1) a (celkový průměr = 1), můžeme tedy sledovat větší tendence k humanistickému pojetí vzájemné interakce, ale v nižší míře, než v předchozí sledované oblasti. Nejnížší hodnoty dosahuje položka, zda by měl žák s učitelem polemizovat (průměr = 0,9, modus = 1). Z výsledků vidíme, že si někteří učitelé nejsou jisti nebo se přiklání k autoritativnějšímu přístupu jako u položky, která nám ukazovala, že někteří učitelé preferují ve třídě disciplínu a pořádek před zájmy žáků.

VO3: Jak učitel vnímá svou roli ve třídě? S touto výzkumnou otázkou spojujeme následující položky dotazníku: 5, 8, 10, 15, 16, 17, 33 a 34.

Tabulka 4: Role učitele ve třídě

	2	1	0	-1	-2		
Položky dotazníku	Souhlasí	Spíše souhlasí	Neví	Spíše nesouhlasí	Nesouhlasí	Ø	Modus
Snaží se být k žákům upřímní a otevření.	102 (85 %)	17 (14,2 %)	1 (0,8 %)	0	0	1,8	2
Jejich slovo musí ve třídě vždy platit.	30 (25 %)	48 (40 %)	7 (5,8 %)	32 (26,7 %)	3 (2,5 %)	0,6	1
Je dobré, když má učitel mezi žáky své informátory.	5 (4,2 %)	19 (15,8 %)	25 (20,8 %)	39 (32,5 %)	32 (26,7 %)	-0,6	-1
Myslí, že jim žáci důvěřují.	63 (52,5 %)	53 (44,2 %)	3 (2,5 %)	0	1 (0,8 %)	1,5	2
Neumí si představit, jak udržet ve třídě pořádek bez známek.	2 (1,7 %)	10 (8,3 %)	18 (15 %)	35 (29,2 %)	55 (45,8 %)	-1,1	-2
Udržují si od žáků odstup, aby věděli, kdo je ve třídě pánem.	2 (1,7 %)	9 (7,5 %)	8 (6,7 %)	47 (39,2 %)	54 (45 %)	-1,2	-2
Vzdělávání žáků je důležitější než jejich výchova.	1 (0,8 %)	7 (5,8 %)	20 (16,7 %)	54 (45 %)	38 (31,7 %)	-1	-1
Dokáží se upřímně radovat z úspěchu svých žáků.	106 (88,3 %)	12 (10 %)	0	2 (1,7 %)	0	1,9	2

Průměr odpovědí sledované oblasti nám ukazuje opět spíše souhlasná stanoviska s humanistickým pojetím role učitelů. Nejčastěji volená odpověď byla souhlasím (celkový modus = 2), (celkový průměr = 1,1). Avšak v oblasti, ve které jsme sledovali, jak učitel vnímá svou roli ve třídě, jsme zjistili první významnější rozdíly v názorech na položku, zda jejich slovo ve třídě musí vždy platit. Větší část respondentů je přesvědčena, že jejich slovo ve třídě musí vždy platit (průměr = -0,6 a modus = -1). Záporné hodnoty ukazují, že respondenti nejčastěji označili, že spíše souhlasí s tím, že jejich slovo musí vždy platit. Tato

data znovu ukazují tíhnutí k autoritativnímu postavení učitelů. Nižších hodnot dosahuje i položka, která zjišťuje, jestli je dobré, když má učitel mezi žáky své informátory (průměr = 0,6, modus = 1). Nejvyšších hodnot naopak dosahuje položka: „dokážu se upřímně radovat z úspěchu svých žáků“ (průměr = 1,9 a modus = 2) a položka: „snažím se být k žákům upřímný a otevřený“ (průměr = 1,8 a modus = 2). Většina učitelů se tedy domnívá, že je k žákům upřímná a otevřená a upřímně se raduje z jejich úspěchů, nicméně ne všichni žákům plně důvěřují, 20 % respondentů schvaluje a 20,8 % respondentů zvažuje, zda je dobré mít své informátory.

VO4: Jak učitel přistupuje k obsahu výuky? S touto výzkumnou otázkou spojujeme následující položky dotazníku: 11, 12, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 32 a 35.

Tabulka 5: Přístup učitele k obsahu výuky

	2	1	0	-1	-2		
Položky dotazníku	Souhlasí	Spíše souhlasí	Neví	Spíše nesouhlasí	Nesouhlasí	∅	Modus
Zájmy žáků naplňují jen do míry, která souvisí s předepsaným učivem.	3 (2,5 %)	18 (15 %)	5 (4,2 %)	61 (50,8 %)	33 (27,5 %)	-0,9	-1
Když dovolí, aby žáci byli aktivní a tvořiví, může to ohrozit plán vyučovací hodiny.	13 (10,8 %)	15 (12,5 %)	6 (5 %)	37 (30,8 %)	49 (40,8 %)	-0,8	-2
Vyučování se snaží organizovat tak, aby žáci byli samostatní, aktivní a tvořiví.	55 (45,8 %)	58 (48,3 %)	4 (3,3 %)	3 (2,5 %)	0	1,4	1
Neuměli by organizovat vyučování tak, aby vycházelo z potřeb a zájmů žáků.	1 (0,8 %)	10 (8,3 %)	13 (10,8 %)	47 (39,2 %)	49 (40,8 %)	-1,1	-2
Žáci v hodinách hodnotí jejich vyučovací postupy.	7 (5,8 %)	29 (24,2 %)	25 (20,8 %)	44 (36,7 %)	15 (12,5 %)	-0,3	-1

Žáci by se měli podílet na rozhodování i hodnocení toho, co se děje ve výuce.	17 (14,2 %)	69 (57,5 %)	13 (10,8 %)	14 (11,7 %)	7 (5,8 %)	0,6	1
Pro osvojení nového učiva používají nejčastěji metodu výkladu.	8 (6,7 %)	37 (30,8 %)	16 (13,3 %)	45 (37,5 %)	14 (11,7 %)	-0,2	-1
Nemohou současně realizovat vyučovací postupy a akceptovat potřeby žáků.	2 (1,7 %)	7 (5,8 %)	13 (10,8 %)	61 (50,8 %)	37 (30,8 %)	-1	-1
Ve vyučování využívají i kooperativní formy práce žáků.	85 (70,8 %)	28 (23,3 %)	3 (2,5 %)	4 (3,3 %)	0	1,6	2

Poslední sledovaná oblast se týkala přístupu učitele k obsahu výuky. Průměrné hodnoty zvolených odpovědí vyšly u této oblasti nejnižší (celkový průměr = 0,9). Nejčastěji volená odpověď byla „spíše souhlasím“ (celkový modus = 1). Úplně nejnižší hodnoty dosahuje položka „žáci v hodinách běžně hodnotí mé vyučovací postupy“ (průměr = -0,3, modus = -1). V našem školním systému není příliš běžné, aby žáci hodnotili vyučovací postupy učitele, takže nejčastěji volená odpověď „spíše nesouhlasím“ není příliš překvapivá. Poměrně nízké hodnoty dosahuje také položka zjišťující, zda učitelé využívají pro osvojování nového učiva nejčastěji metodu výkladu (průměr = 0,2, modus = 1). Tyto hodnoty ukazují, že poměrně velká část učitelů realizuje předávání poznatků nejčastěji metodou výkladu. Nižších hodnot dosahuje také výrok: „žáci by se měli podílet na rozhodování i hodnocení toho, co se děje ve výuce“ (průměr = 0,6, modus = 1), nejčastější odpověď byla spíše souhlasím, nicméně průměr nám ukazuje, že učitelé nemají jednotný názor, jestli se žáci mají podílet na rozhodování a hodnocení výuky, nicméně mají spíše souhlasná stanoviska. Nejvyšší hodnoty pak vykazuje položka, která zjišťuje, jestli učitelé využívají ve výuce kooperativní formy, nejčastější odpověď byla „souhlasím“ (modus = 2 a průměr = 1,6).

4.2 Analýza statistických hypotéz

Pro ověření stanovených hypotéz byl použitý neparametrický Mann-Whitney test, který zjišťuje, zda mezi hodnotami dvou nezávislých skupin existuje statisticky významný rozdíl. Jak jsme již popsali výše, rozdělili jsme respondenty na dvě skupiny, vypočítali průměrné hodnoty jejich odpovědí, přiřadili jim pořadí a použili vzorec pro výpočet Mann-Whitney testu. Vypočítali jsme testovací kritérium vzhledem k našim hodnotám a stanovili jsme si 5 % hladinu významnosti.

H1₀: Mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku neexistuje statisticky významný rozdíl.

H1_A: Mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 6: Výsledky H1

R1 – součet pořadí skupiny 1	4685
N1 – velikost skupiny 1	80
R2 – součet pořadí skupiny 2	2444
N2 – velikost skupiny 2	40
U – testovací statistika	1445
Směrodatná odchylka	179,6292
Hladina významnosti	0,05
Z – testovací statistika	-0,86289
Obor přijetí H ₀	-2 až 2

Z tabulky můžeme vidět, že námi vypočtený výsledek Z spadá do oboru přijetí nulové hypotézy, takže můžeme konstatovat, že mezi názory učitelů s delší pedagogickou praxí a učitelů s kratší pedagogickou praxí na humanisticky orientovanou výuku **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H2₀: Mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce neexistuje statisticky významný rozdíl.

H2_A: Mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 7: Výsledky H2

R1 – součet pořadí skupiny 1	3667
N1 – velikost skupiny 1	60
R2 – součet pořadí skupiny 2	3462
N2 – velikost skupiny 2	60
U – testovací statistika	1632
Směrodatná odchylka	190,5256
Hladina významnosti	0,05
Z – testovací statistika	-0,88177
Obor přijetí H_0	-2 až 2

Námi vypočtený výsledek Z opět spadá do oboru, ve kterém nezamítáme nulovou hypotézu. Znamená to tedy, že mezi názory učitelů prvního stupně a učitelů druhého stupně na využití humanistických prvků ve výuce **neexistuje statisticky významný rozdíl.**

5 DISKUSE

Z výsledků vyplývá, že učitelé smýšlejí a svou výuku se snaží orientovat spíše humanisticky, to můžeme odvodit na základě nejčastěji označované odpovědi „souhlasím“ s daným humanistickým prvkem, průměrná hodnota všech odpovědí však činí 1,1. Tato hodnota znamená, že průměrně s humanistickými prvky ve výuce spíše souhlasí, u některých výroků jsou odpovědi velmi pozitivní a poměrně jednotné, v některých názorech se však respondenti více rozcházejí. Nejpozitivnější výsledky jsme zjistili v oblasti, jak učitel přistupuje k osobnosti žáka, většina učitelů se domnívá, že vychází ze žakových potřeb a zájmů a snaží se jej vést k seberealizaci. Nicméně někteří učitelé nemají dostatečné vědomosti, jak rozvíjet nekognitivní funkce žáků a jak realizovat citovou výchovu. Bylo by vhodné se při vzdělávání studentů pedagogiky více zaměřit právě na tyto oblasti.

V některých oblastech jsme si mohli všimnout tendenci k tradičnímu přístupu ve výuce, konkrétně v postavení učitele ve třídě. Někteří učitelé vnímají svou roli spíše autoritativně, upřednostňují disciplínu ve třídě před zájmy a potřebami žáků, dbají na to, aby jejich slovo vždy platilo a někteří zvažují či schvalují mít ve třídě své informátory. Toto zjištění podporuje i výzkum Janíkové et al. (2009), který ukazuje, že komunikace mezi žákem a učitelem je asymetrická a učitel má dominantní roli v komunikaci během výuky. Janík a Najvar (2008) upozorňují, že během výuky mluví učitel průměrně 5x více než všichni žáci dohromady. Podle Šed'ové (2005) dialog mezi učitelem a žákem je často tzv. iluzivní – neposkytuje možnosti žákům smysluplně komunikovat o učivu, i přesto, že rozhovor je hlavní metodou, jak žáci zpracovávají nové učivo. Iluzivní dialog spočívá v tom, že jsou předem jasné odpovědi, které chce učitel slyšet, a tak žáci nezapojují vlastní myšlení a nevyvíjejí aktivitu.

Méně pozitivní výsledky jsme zjistili také v oblasti přístupu k obsahu výuky. Někteří učitelé naplňují zájmy žáků jen do takové míry, která souvisí s předepsaným učivem, někteří se domnívají, že pokud dají žákům prostor k tvořivosti a aktivitě, ohrozí to plán jejich vyučovací hodiny. Zatloukal et al. (2021) poukazuje na to, že ve vyučování přetrvává nedostatečné zařazování aktivit, které by rozvíjely tvořivost, objevování a experimentování žáků a které by posilovaly jejich sebepojetí, sebedůvěru a růstové myšlení a dávaly prostor sebehodnocení.

Z našich výsledků vyplývá, že hodně učitelů nejčastěji používá metodu výkladu jako prostředek pro osvojení nového učiva, na druhou stranu se většina z nich snaží využívat i

kooperativní formy práce žáků. Srovnávací studie Potužníkové, Lokajíčkové a Janíka (2014) potvrzuje, že převažuje frontální výuka, která nedostatečně aktivizuje žáky a zároveň upozorňuje, že podíl kooperativní výuky je nedostatečný.

Negativnější tendenci odpovědí jsme odhalili u položky, která zjišťovala, jestli žáci běžně hodnotí vyučovací postupy učitele, nicméně u další položky, zda by se žáci měli podílet na rozhodování a hodnocení toho, co se děje ve výuce, měli učitelé tendenci odpovídat spíše pozitivně. Z toho vyvozujeme, že jsou nakloněni k případné změně a tento prvek neaplikují spíše z důvodu, že to v našem školství není běžné, což nám potvrzuje i Zatloukal et al. (2021), který tvrdí, že převažuje tradiční známkování. Formativní hodnocení a sebehodnocení žáků je oproti tomu málo využívané. Zatloukal et al. (2020), poukazuje na podobná zjištění, žáci nejsou ve výuce vedeni k posuzování svých znalostí a dovedností a ani k vzájemnému hodnocení spolužáků, což vede k nižšímu zájmu o vlastní růst a nižší odpovědnost za vlastní učení. Žáci nejsou dostatečně vedeni k autoregulaci učení a jen zřídka plánují a vyhodnocují vlastní učení a hodnocení výuky bývá využíváno jen minimálně.

Posledním zjištěním, které plyne z našeho výzkumu je, že jsme neprokázali souvislost mezi stupněm základní školy, na kterém učitel působí a jeho názory na humanisticky orientovanou výuku a ani souvislost mezi délkou pedagogické praxe učitele a jeho názory na humanisticky orientovanou výuku.

5.1 Limity výzkumu

I přes to, že jsme se snažili docílit co největší reprezentativnosti výzkumného souboru víceetapovým náhodným výběrem, účast v dotazníkovém šetření byla podmíněna ochotě ředitelů škol, kteří souhlasili s rozesláním dotazníku pedagogickému sboru, a i následná účast pedagogů byla dobrovolná, takže se někteří mohli zdržet účasti ve výzkumu z důvodů nezájmu o téma nebo negativnímu postoji k tématu. Takže výsledky mohou reprezentovat více učitele, které humanistická výuka zajímá a snaží se jejími principy orientovat vlastní výuku.

Jako další limit výzkumu můžeme spatřovat v nedostatku standardizovaných metod pro oblast zkoumané problematiky. Vycházeli jsme ze slovenské literatury Turka (2008), který vytvořil autodiagnostický dotazník, pomocí něhož si učitel může ověřit, zda u něj převažuje tradiční nebo humanistický přístup k výuce. Avšak jednotlivé výroky jsou postaveny tak, že mohou respondenta navádět k označení odpovědi, která se jeví jako sociálně žádoucí i přesto,

že není v souladu s vnitřním postojem respondenta. Někteří respondenti mohli s vědomím anonymity odpovídat velmi otevřeně, ale jiní mohli s vědomím zveřejnění výsledků v bakalářské práci své odpovědi záměrně zkreslovat. Jelikož respondenti sami posuzují své postupy ve vyučování, jedná se o výsledky na základě subjektivních přesvědčení. Výsledky výzkumu tak můžeme interpretovat spíše jako tendence v myšlení učitelů, které automaticky nemusí být v souladu s vlastním průběhem výuky ve školách.

Výzkum, který by dále rozvíjel tuto problematiku, by mohl být kvalitativní povahy. Pro zajištění objektivnosti by bylo vhodné využít metody pozorování, výzkumník by se přímo účastnil výuky a nezávisle hodnotil průběh. Výzkum by mohl být doplněn polostrukturovaným rozhovorem s učiteli, díky němuž bychom mohli zjistit, jestli je učitelovo přesvědčení o jeho pojetí výuky v souladu se zjištěnými skutečnostmi na základě pozorování. V případě navázání na výzkum dalším kvantitativním výzkumem by bylo vhodnější nepoužívat odpověď „nevím“, protože se u některých výroků objevovala poměrně často, což nám klade otázku, zda respondenti opravdu nevěděli, jak na daný výrok reagovat nebo tuto možnost volili z důvodu, aby nemuseli odhalit svůj názor, který by se mohl jevit jako sociálně nežádoucí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala humanistickému přístupu ve výuce, a proto byla soustředěna i na učitele, kteří každé výuce dávají konkrétní podobu zejména na základě svých názorů a postojů. Téma práce bylo zvoleno z důvodu zájmu o danou problematiku a její aktuálnost, protože i přes humanizaci školství po roce 1989, je v některých oblastech výuky stále preferováno tradiční školství, které se příliš nezaměřuje na potřeby a zájmy žáka. Současná výuka se snaží být humanistická, ale není tomu tak ve všech jejích ohledech, avšak stále více škol se vydává inovativními směry, které vychází z humanistických přístupů. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili na učitele běžných základních škol, abychom zjistili, jejich názory, zda se přiklání k tradičnímu nebo humanistickému pojetí jejich výuky.

V teoretické části jsme nejprve vymezili výuku a s ní související pojmy, přiblížili jsme různé koncepce výuky, abychom si ukázali rozdíly mezi jednotlivými přístupy ve výuce a zjistili, jak se modely výuky vyvíjely až po model humanisticko-kreativní, který rozvíjí osobnost člověka všestranně. Pro účelný edukační proces jsou významné také styly výuky učitele a styly učení žáka, které jsme si rovněž podrobně popsali. Stěžejní částí práce je kapitola, která popisuje humanistické přístupy, vycházíme zejména z personalistických teorií Y. Bertranda a přístupu zaměřeného na člověka C. Rogerse.

Praktická část práce se věnovala výzkumu názorů učitelů základních škol na prvky humanismu ve výuce. Výzkum byl realizován kvantitativní metodou pomocí sebeposuzovacího dotazníku, obsahujícím výroky a odpovědi na stupnici Likertovy škály. Dílčími cíli jsme mohli odpovědět na náš hlavní cíl. Učitelé, kteří odpovídali na dotazník, mají názory na humanisticky orientovanou výuku spíše pozitivní a sami se domnívají, že je jejich výuka takto orientovaná. Někteří respondenti využili možnost odpovědi „nevím“, a tak se zdrželi jasného vyjádření názoru, průměr těchto odpovědí vzhledem ke všem položkám dotazníku činí 9 %, avšak u některých položek dosahuje tato odpověď až 21 %. Vyloženě negativní postoje k prvkům humanistické výuky vyjádřili respondenti pouze v řádu jednotek.

Z dotazníku vyplývá, že se učitelé soustředí na rozvoj celé osobnosti žáka a zároveň na akceptaci jejich zájmů a potřeb, domnívají se, že vztah k nim staví na vzájemné důvěře a otevřenosti. Nicméně se učitelé staví odlišně k jejich postavení vůči žákům. Z výsledků nám vyplývá, že se učitelé domnívají, že se snaží žáky aktivizovat a podporovat jejich tvořivost a využívají ve výuce i kooperativní metody, avšak pro osvojení nového učiva používá velká

část respondentů nejčastěji metodu výkladu. Zajímavé výsledky se vztahují k průběhu vyučovací hodiny a jejího hodnocení, 75 % respondentů si myslí, že by ve třídě dokázali udržet pořádek i bez využívání známek, jen 30 % respondentů uvádí, že žáci hodnotí běžně jejich vyučovací postupy, ale na druhou stranu 71,7 % učitelů si myslí, že by se žáci měli podílet na rozhodování i hodnocení toho, co se děje ve výuce.

Relačními výzkumnými cíli jsme zjistili, že mezi délkou pedagogické praxe učitele a jeho názory na humanisticky orientovanou výuku neexistuje souvislost a ani mezi stupněm ZŠ, na kterém učitel působí a jeho názory na humanistické prvky ve výuce neexistuje souvislost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BERTRAND, Yves, 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Studium. ISBN 80-7178-216-5.
2. DRAPELA, Victor J., 2011. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0040-6.
3. DVOŘÁK, Dominik, 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8556-3.
4. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
5. GRAY, Peter, 2012. *Svoboda učení*. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-093-6.
6. HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
7. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5080-8.
9. JANÍKOVÁ, Marcela et al., 2009. *Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* [online]. Brno: Paido [cit. 2023-04-23]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.
10. KOPŘIVA, Pavel et al., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
11. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
12. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
13. MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8246-7.
14. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.

15. RIES, Lumír, 2008. *Člověk a výchova: k humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis. ISBN 978-80-900745-4-5.
16. ŠVEC, Štefan, 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: s anglicko-slovenských slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov*. Bratislava: Iris. ISBN 80-887-7815-8.
17. TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

Elektronické zdroje:

1. Český statistický úřad. *Školy a školská zařízení – školní rok 2021/2022* [online], 2022. [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20212022>
2. GREENING, Tom, 2006. Five Basic Postulates of Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology* [online]. **46**(3),239 [cit. 2023-03-26]. ISSN 0022-1678. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/002216780604600301>
3. JANÍK, Tomáš a Petr NAJVAR, 2008. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *ORBIS SCHOLAE* [online]. **2**(1), 7-28 [cit. 2023-04-23]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0034.pdf>
4. JANÍK, Tomáš, 2021. *Vše pro výchovu: lekce z pedagogiky* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-03-17]. Munice. ISBN 978-80-210-9768-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vse-pro-vychovu-1133441/>
5. KHLYZOVA, Irina, Lyudmila ILLARIONOVA a Marina IVANOVA, 2020. *Humanistic foundations of the teacher's professional activity in modern sociocultural conditions* [online]. Moscow [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018117>
6. NYKL, Ladislav, 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka* [online]. Praha: Grada [cit. 2023-03-17]. ISBN 978-80-247-4055-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/carl-ransom-rogers-a-jeho-teorie-804/>
7. POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Veronika LOKAJÍČKOVÁ a Tomáš JANÍK, 2014. Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace* [online]. Brno, **24**(2) [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-2-185>

8. POURALI, PariNaz, Maryam SEIFNARAGHI a Ezatollah NADERI, 2017. Humanistic Education and students' Educational Motivation in Tehran Primary Schools. *International Journal of Mental Health and Addiction* [online]. **15** [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9703-1>
9. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
10. RYSBAYEVAA, Ardak et al., 2021. Formation of humanistic relations of primary school students. *Cypriot Journal of Educational Sciences* [online]. **16(5)** [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6365>
11. STRAKOVÁ, Jana a Jan SLAVÍK, 2013. *(Formativní) hodnocení – aktuální téma* [online]. [cit. 2023-03-26]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085>
12. STRAKOVÁ, Jana et al., 2013. Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *ORBIS SCHOLAE* [online]. [cit. 2022-11-23]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.27>
13. ŠEĎOVÁ, Klára, 2005. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika* [online]. **55(4)**, 368-381 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1729>
14. ŠIMÍČKOVÁ, Helena. *Postoje učitelů k transformaci české školy* [online]. [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_simickova.pdf
15. VYHNÁLKOVÁ, Pavla, 2021. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XV: Výzvy pro učitele v 21. století* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2023-03-30]. ISBN 978-80-244-5886-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/aktualni-problemy-pedagogiky-ve-vyzkumech-studentu-doktorskych-studijnich-programu-xv-10471/>
16. WARDHANI, Ni Ketut Srie Kusuma, Gusti Ayu Agung Riesa MAHENDRADHANI a Komang Edy PUTRA, 2022. Cultivating elementary school students' characters through Neo-Humanistic Education. *Kasetsart Journal*

- of Social Sciences* [online]. 43(2), 323-328 [cit. 2023-04-01]. Dostupné z:
<https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.2.08>
17. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbirka zákonů. Dostupné také z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
18. ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy: Výroční zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 81 [cit. 2023-04-23]. ISBN 978-80-88087-43-4. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf
19. ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2021. *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, s. 86 [cit. 2023-04-23]. ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné z:
https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%5%99%3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. – A podobně

H – Hypotéza

Obr. – Obrázek

RVP – Rámcový vzdělávací program

Tzv. – Takzvaný

VO – Výzkumná otázka

S. – Strana

Sb. – Sbírký

ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Pedocentrický model	14
Obr. 2: Pedeutologický model	14
Obr. 3: Humanisticko-kreativní model	15
Obr. 4: Interaktivní model	15
Obr. 5: Vrstvy učitelova vyučovacího stylu	20

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozdělení respondentů podle stupně ZŠ	36
Graf 2: Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe	36
Graf 3: Rozdělení respondentů podle věku.....	37
Graf 4: Rozdělení respondentů podle pohlaví	37

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počet základních škol a učitelů v jednotlivých krajích České republiky ve školním roce 2021/2022.....	35
Tabulka 2: Přístup učitele k osobnosti žáka.....	41
Tabulka 3: Interakce mezi učitelem a žákem.....	43
Tabulka 4: Role učitele ve třídě.....	44
Tabulka 5: Přístup učitele k obsahu výuky.....	45
Tabulka 6: Výsledky H1	47
Tabulka 7: Výsledky H2	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Zuzana Skálová a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Žádám Vás o vyplnění dotazníku, ve kterém zkoumám názory učitelů ZŠ na humanisticky orientovanou výuku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro zpracování mé bakalářské práce. Proto Vás žádám o upřímné odpovědi. Moc Vám děkuji za spolupráci.

1. Jste učitel/ka na základní škole?

- a) ano
- b) ne

2. Na jakém stupni ZŠ učíte?

- a) 1. stupeň
- b) 2. stupeň

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe:

- a) do 5 let
- b) 6–10 let
- c) 11–15 let
- d) 16–20 let
- e) 21 let a více

Dotazník dále obsahuje výroky. U každého výroku, označte prosím, do jaké míry s ním souhlasíte.

	souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
4. Snažím se vžít do vyučování a vcítit se do postavení žáků a tyto pocity využívám při svých vyučovacích postupech.	2	1	0	-1	-2
5. Snažím se být k žákům upřímný a otevřený.	2	1	0	-1	-2
6. Považuji za důležitější, aby vyučování žákům umožnilo objevit sebe sama a rozvíjet jejich osobnost, než aby si pouze osvojovali vědomosti a dovednosti.	2	1	0	-1	-2

7. Není dobré žákům důvěřovat.	2	1	0	-1	-2
8. Mé slovo musí ve třídě vždy platit.	2	1	0	-1	-2
9. Moji žáci mohou ve vyučování otevřeně vyjadřovat své city a myšlenky.	2	1	0	-1	-2
10. Je dobré, když má učitel mezi žáky své informátory.	2	1	0	-1	-2
11. Zájmy žáků naplňuji jen do takové míry, do jaké jsou v souladu s předepsaným učivem.	2	1	0	-1	-2
12. Když dovolím, aby žáci byli ve vyučování aktivní a tvořiví, může to ohrozit můj plán vyučovací hodiny.	2	1	0	-1	-2
13. Disciplína a pořádek ve třídě jsou důležitější než zájmy a potřeby žáků.	2	1	0	-1	-2
14. Žák by s učitelem neměl polemizovat.	2	1	0	-1	-2
15. Myslím, že mi žáci důvěřují.	2	1	0	-1	-2
16. Neumím si představit, jak bych udržel ve třídě pořádek, kdybych neměl k dispozici známky.	2	1	0	-1	-2
17. Udržuji si od žáků odstup, aby věděli, kdo je ve třídě „pánem“.	2	1	0	-1	-2
18. Při nezdaru, neúspěchu se snažím žáka povzbudit.	2	1	0	-1	-2
19. Vyučování se snažím organizovat tak, aby žáci byli samostatní, aktivní a tvořiví.	2	1	0	-1	-2
20. Neuměl bych organizovat vyučování tak, aby vycházelo z potřeb a zájmů žáků.	2	1	0	-1	-2
21. K žákům se snažím přistupovat jako jejich starší přítel, poradce a organizátor.	2	1	0	-1	-2
22. Do vyučování se snažím vnést co nejvíce entuziasmu a vitality.	2	1	0	-1	-2
23. Žáci v hodinách běžně hodnotí mé vyučovací postupy.	2	1	0	-1	-2
24. Nemám dostatečné vědomosti o tom, jak rozvíjet nekognitivní funkce osobnosti žáků.	2	1	0	-1	-2

25. Žáci by se měli podílet na rozhodování i hodnocení toho, co se děje na vyučovací hodině.	2	1	0	-1	-2
26. Snažím se zabraňovat stresu žáků v mých vyučovacích hodinách.	2	1	0	-1	-2
27. Snažím se žákům co nejvíce porozumět (jejich motivům, zájmům, potřebám, pocitům, tužbám apod.)	2	1	0	-1	-2
28. Ve třídě se snažím vytvářet co nejpříznivější klima a stimulativní prostředí pro rozvoj osobnosti žáků, jejich sebedůvěru a seberealizaci.	2	1	0	-1	-2
29. Pro osvojení nového učiva žáků používám nejčastěji metodu výkladu.	2	1	0	-1	-2
30. V mém předmětu se nedá formovat prosociální chování žáků.	2	1	0	-1	-2
31. Není mi jasné, jak mám realizovat citovou výchovu žáků.	2	1	0	-1	-2
32. Nemohu současně realizovat vyučovací postupy a akceptovat potřeby žáků.	2	1	0	-1	-2
33. Vzdělávání žáků je důležitější než jejich výchova.	2	1	0	-1	-2
34. Dokážu se upřímně radovat z úspěchu mých žáků.	2	1	0	-1	-2
35. Ve vyučování využívám i kooperativní formy práce žáků – např. skupinové výuky.	2	1	0	-1	-2
36. Myslím, že není možné dosáhnout toho, aby žák ve vyučování svobodně rozhodoval, nezávisle myslil a poznával, konal zodpovědně a otevřeně vyjadřoval své city a myšlenky.	2	1	0	-1	-2
37. Humanistická koncepce vyučování mě velmi zajímá.	2	1	0	-1	-2
38. Učitel by měl nejdříve mít rád děti a až potom předmět, který vyučuje.	2	1	0	-1	-2
39. Často je pro mě těžké před žáky otevřeně projevit své pocity a city.	2	1	0	-1	-2

40. Jste:

- a) žena
- b) muž

41. Jaký je Váš věk?

- a) do 30 let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51-60 let
- e) 60 let a více

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.