

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
Katedra psychologie

PSYCHOLOGICKÉ  
ASPEKTY VÝCHOVY  
ŽÁKŮ NA SŠ

*Diplomová práce*

Klára Dlouhá

Učitelství pro SŠ: český jazyk - psychologie (2006-2013)

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

Plzeň, 2013

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne ..... 2013

.....  
*vlastnoruční podpis*

*Děkuji touto cestou PhDr. Mgr. Michalu Svobodovi, Ph.D. za cenné rady, jež mi během vedení diplomové práce poskytl. Současně děkuji učitelům a žákům Gymnázia Nad Štolou v Praze 7 za ochotnou spolupráci na výzkumu. Poděkování patří i mé rodině, jež mi byla vždy oporou, a mému příteli, který mi dodával po celou dobu mých studií energii.*

# ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára DLOUHÁ**  
Osobní číslo: **P061130**  
Studijní program: **M7504 Učitelství pro střední školy**  
Studijní obory: **Učitelství českého jazyka pro střední školy**  
**Učitelství psychologie pro střední školy**  
Název tématu: **Psychologické aspekty výchovy žáků na SŠ**  
Zadávající katedra: **Katedra psychologie**

### Zásady pro vypracování:

1. Prostudování literatury
2. Analýza a komparace odborných informací
3. Stanovení cíle diplomové práce
4. Vypracování osnovy
5. Zpracování diplomové práce, teoreticko-aplikační charakter
6. Praktické závěry

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 VÝCHOVA.....	8
1.1 Definice a vymezení výchovy.....	8
1.2 Vybrané psychologické koncepce a jejich využití ve výchově .....	14
1.2.1 Psychoanalýza.....	14
1.2.2 Ego-psychologie .....	15
1.2.3 Individuální psychologie.....	16
1.2.4 Analytická psychologie.....	17
1.2.5 Behaviorismus a nebehaviorismus.....	17
1.2.6 Humanistická psychologie .....	19
2 SUBJEKTY VÝCHOVY.....	22
2.1 Osobnost žáka SŠ.....	22
2.1.1 Charakteristika vývojového období.....	23
2.1.2 Vývojové úkoly období adolescence.....	30
2.2 Učitel .....	33
2.2.1 Typ temperamentu učitele .....	33
2.2.2 Podstatné rysy učitelovy osobnosti.....	35
2.2.3 Důležité schopnosti učitele .....	37
2.2.4 Typologie učitele.....	38
3 ZPŮSOB VÝCHOVY .....	42
3.1 Výchovný styl.....	43
3.2 Výchovné prostředky a metody .....	46
3.2.1 Kladení požadavků a jejich kontrola .....	47
3.2.2 Odměny a tresty.....	48
3.2.3 Slovní působení, přesvědčování.....	54

3.2.4 Působení modelu .....	57
3.2.5 Využití situace ve výchově .....	60
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>64</b>
4.1 Příprava výzkumu.....	64
4.2 Průběh výzkumu.....	67
4.3 Vyhodnocení výzkumu .....	68
4.3.1 Výsledky učitelských dotazníků.....	68
4.3.2 Výsledky jednotlivých učitelů a jejich hodnocení žáky.....	76
4.3.3 Výsledky nedokončených vět .....	158
4.3.4 Rozprava nad výsledky výzkumu.....	163
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>165</b>
<b>RESUMÉ .....</b>	<b>166</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>167</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>168</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>171</b>

# Úvod

Laická i odborná veřejnost se shoduje na tom, že vedle funkce vzdělávací má škola svůj nesporný význam také ve výchově. Takový názor má své opodstatnění i v tom, že žáci tráví ve škole převážnou část svého času, a to navíc v období, které je velmi významné pro utváření jejich osobnostních charakteristik. Shoda již nemusí panovat v tom, do jaké míry je ještě pomocí školní výchovy ovlivnitelná osobnost žáka navštěvujícího SŠ.

Ani diskuze o míře podílu na utváření osobnosti žáků střední školy však nemohou vyvrátit skutečnost, že je potřeba tomuto tématu věnovat pozornost. Právě to je důvodem, proč se tato diplomová práce zmíněnému tématu věnuje. Upozorňujeme v ní na některé důležité stránky výchovy i možná rizika a problémy, jež může nevhodné výchovné působení zapříčinit. Psychologické aspekty představují základní osu diplomové práce.

První kapitola obsahuje vymezení výchovy v pojetí uznávaných autorit v oblasti pedagogiky a psychologie. Druhá kapitola je věnována subjektům výchovy, tedy žákovi a učiteli. U žáků se snaží postihnout období, v němž se středoškoláci nacházejí, tedy období adolescence. U učitele se zabýváme podstatnými rysy jeho osobnosti, které pozitivně ovlivňují a stimulují žákovu osobnost. Kapitola věnuje pozornost i temperamentnímu ladění a vhodnosti jednotlivých temperamentních typů pro pedagogickou profesi a schopnostem, které jsou pro toto povolání podstatné. Nahlíží i do typologie učitele, kterou přibližuje pomocí Caselmannovy eliptické typologie.

Třetí kapitola se zabývá způsobem výchovy. Obsahuje charakteristiky výchovných stylů a věnuje pozornost vhodnosti jejich užití. U výchovných metod a prostředků se zabývá zejména jejich klady i možnými zápory a vhodností jejich aplikace ve výchovném procesu.

Praktická část má výzkumný charakter. Tématem výzkumu se stalo výchovné působení učitelů a jeho hodnocení ze strany žáků. Základním nástrojem bylo dotazníkové šetření a vyhodnocení odpovědí. Výsledky tohoto šetření uvádějí poslední kapitoly práce.

Dotazník pro učitele, dotazník pro žáky i ukázky vyplnění se nacházejí v příloze.

Při realizaci diplomové práce byla pro bibliografické údaje použita nová citační norma ČSN ISO 690:2011.

# 1 Výchova

## 1.1 Definice a vymezení výchovy

Chceme-li se blíže věnovat tématu výchovy, měli bychom se nejprve pozastavit nad obsahem a významem tohoto termínu.

Podle nejobecnějšího pojetí se jedná o činnost zajišťující ve společnosti předávání vzorců, norem chování apod. z generace na generaci. Z historie pedagogiky pak vyplývá, že výchova vždy odrážela ideály a potřeby své doby a společnosti.<sup>1</sup> Dalo by se tedy říci, že výchova reflektuje potřeby a rysy dané společnosti a připravuje jedince na život v tomto systému i na budoucí rozvoj dané společnosti.

V odborné literatuře můžeme nalézt mnoho definic výchovy, z nichž jsou si některé více či méně podobné a v nichž různí autoři věnují pozornost různým rysům výchovy. Nahlédneme-li například do pedagogického slovníku, zjistíme, že definuje výchovu pomocí slov Jiřího Pelikána takto: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“<sup>2</sup> Dále se zde můžeme dočíst, že „*Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“<sup>3</sup>

Podobně popisuje běžné vnímání výchovy i Jan Čáp: „*Záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež.*“<sup>4</sup> Dále dodává, že toto působení je bráno jako záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli, vymezovanému jako rozvinutí určitých vlastností dítěte, jeho názorů, postojů a hodnotových orientací, a že se jedná o působení užívající určité výchovné

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. Vyd. 3., aktualizované. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7

<sup>2</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 257

<sup>3</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4. s. 257

<sup>4</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 247



prostředky a metody, založené na zkušenostech, tradici, případně i na vědeckých poznacích.<sup>5</sup>

I psychologický slovník vnímá výchovu jako „*záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.*“<sup>6</sup>

Můžeme si všimnout, že se v uvedených pohledech na výchovu opakují některé definující rysy. Jedním z opakovaných momentů je v definicích cílenost a záměrnost. To však neznamená, že by neexistovala výchova či výchovné momenty, jež by nebyly záměrné a cílené. Mezi vychovávající subjekty bychom totiž kromě rodičů, učitelů a jiných dospělých mohli zařadit i televizi, rozhlas, knihy apod., jež mohou mít na daného jedince formující, tedy výchovný vliv, aniž by o to přímo usilovaly. Stejně tak může i dospělý v určitém momentě vychovávat bezděčně a bez nějakého úmyslu a úsilí na jedince působit. Výchovné působení tedy může být intencionální – záměrné, cílené, či funkcionální – nezáměrné, necílené.<sup>7</sup> V poli zájmu této diplomové práce však bude především výchova intencionální. Takováto výchova se vyznačuje cíleností a směřováním k výchovnému ideálu, o který je pomocí různých prostředků usilováno.

Často se můžeme setkat s názorem, že výchova je působení dospělých na děti či dospívající. Dítě je zde vnímáno jako objekt, předmět výchovy, který je potřeba náležitě tvarovat a odstranit u něj nežádoucí rysy. Nevyužívá se tedy vlastní aktivity dítěte. Ve skutečnosti se však jedná o proces, který je oboustranný – stejně jako vychovávající (dospělý) působí na vychovávaného (dítě), působí zároveň i vychovávaný na svého vychovatele. Děti a dospívající totiž nejsou pasivní, reagují na požadavky a chování vychovatele a tím ovlivňují jeho další chování a jednání i postupy ve výchově. Každý vychovávaný je svým prostředím nejen formován, ale i on sám do něj zasahuje, a tak ho i ovlivňuje. V ideálním případě si totiž dospělý vezme z reakce dítěte nějaké zpětnovazebné informace, které ho mohou dovést i ke změně přístupu.

---

<sup>5</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jirí. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>6</sup> HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X. s. 680

<sup>7</sup> LINHARTOVÁ, Dana. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4. s. 148

*„Adekvátnější je studovat výchovu jako vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jejich vzájemnou interakci a komunikaci. Výchova je proces, v němž se vyvíjejí jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, v pedagogické interakci a komunikaci, která je zvláštním případem sociální interakce a komunikace. Vychovávaní také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou.“<sup>8</sup>*

Jak upozorňuje Jan Čáp, je výchovné působení učitele jen jednou součástí vzájemného působení v systému, kde učitel působí na dítě a dítě naopak působí na učitele (svými reakcemi, náladou, ukázněností, plněním požadavků atd.), na dítě působí rodiče, kamarádi, další učitelé, četba, filmy, televizní programy a jiné. Dítě také přijímá, či odmítá výchovné působení podle svých dosavadních zkušeností, postojů, návyků, přítomného stavu apod., sleduje vlastní cíle (což může realizaci výchovného cíle podpořit, nebo naopak zbrzdit). Pro efektivnější výchovu bychom tedy měli mít na paměti všechny tyto působící skutečnosti.<sup>9</sup>

Na vliv vychovávaného na účinnost výchovy upozorňuje i Jana Kantorová: *„Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K té dochází, je-li jedinec otevřen pedagogickému působení, odpovídá-li jeho zkušenosti, vytvoří-li se v jeho povědomí potřeba zdokonalovat se, stát se subjektem vlastního utváření (sebevýchova).“<sup>10</sup>*

Vydeme-li z výše uvedeného, jeví se jako nejvíce vyhovující definice Jiřího Pelikána: *„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“<sup>11</sup>*

Takto pojatá výchova má podle Jiřího Pelikána několik typických rysů. Jedním z těchto základních rysů je **spontánní formování osobnosti**. Pro výchovu osobnosti žáka je využíváno jeho současného života a situací, jež jej obklopují; těchto podmínek se poté

---

<sup>8</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 248

<sup>9</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

<sup>10</sup> KANTOROVÁ, Jana a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II. 1. vyd. Olomouc, Hanex, 2010. 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1. s. 75

<sup>11</sup> PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Vyd. 1. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8. s. 36

využívá pro formování žákovy osobnosti nebo se naopak projevuje snaha tyto podmínky ovlivňovat, vytvářet, či dokonce měnit.

Základem takto pojaté výchovy je **nepřímé pedagogické působení**. Život dítěte tak není ovlivňován převážně přímo, ale budováním zkušenostního základu, a to nejen kognitivně, ale i emocionálně podloženého. Pokud je výchovná situace spojena s emocemi, je osobnost zasahována více, než při pouhém působení na jedincovu rozumovou stránku. Přímé a nepřímé pedagogické působení by pak samozřejmě mělo být jednotné.

Dalším podstatným rysem je **vedení k uvědomělosti jedince**, k postupnému otevírání se světu, pochopení vlastní lidské podstaty a svého místa ve světě. Výchova by neměla podávat pouze jednostranný pohled na skutečnost, ale snažit se i o integraci poznatků.

Správná výchova by měla také poukazovat i na rozporuplnost a konfliktnost světa, ne se jí snažit před dětmi a dospívajícími skrývat. Úměrně svému věku a chápání by se žáci naopak měli učit tuto rozporuplnost chápat a učit se na ni reagovat. Jedním ze základních prvků výchovy je proto **rozhodovací proces**, kterým by měl vychovávaný neustále procházet, učit se reagovat na alternativní možnosti, zvolit adekvátní řešení rozporné situace a především nést za toto vlastní rozhodnutí zodpovědnost.

Výchova by měla poskytovat **prostor pro autenticitu člověka** a jeho individuální rozvoj umožňující jeho realizaci ve společnosti. Nemělo by tedy docházet k tendenci přizpůsobovat všechny jednomu ideálu, ale naopak k rozvoji vnitřních sil vytvářejících neopakovatelnou a jedinečnou bytost.

S tím souvisí i **zaměření na integraci** osobnosti a vytvoření jasných hodnotových systémů a mravních zásad. Záměrem je **aktivní přizpůsobování se** podmínkám společnosti, aniž by docházelo k potlačení jeho osobnosti a názorů.

V takto pojaté výchově není žák pouhým objektem, ale subjektem procesu, on sám má na své vlastní formování vliv. Z tohoto důvodu je velký důraz kladen také na žákovu **sebepoznání**, které je základním kamenem pro vlastní formování. Dalo by se říci, že teprve ve chvíli, kdy člověk pozná sám sebe, pozná i realitu, která ho obklopuje. Každý člověk by měl proto poznat kdo je, odkud přichází, a především kam směřuje. I z tohoto důvodu by měl být při výchově dáván žákovi dostatečný prostor. Pokud se při výchově snažíme potlačit žákovu individualitu a pokoušet se uzpůsobit ho svým představám o tom, jaký by

měl být, nejen že z něj činíme bytost nesvobodnou a nástroj naší manipulace, ale zároveň tak bráníme žákovi poznat jeho přirozené reakce, myšlenky, sebe samého.

Výchova v takovémto pojetí usiluje o vnitřně svobodné osobnosti, které budou respektovat právo svobody druhých. Proto by výchova měla **vést k empatii, respektu a snaze pochopit individuální motivy jednání** a v neposlední řadě k netoleranci všeho, co tuto lidskost odmítá či potlačuje. Za velmi důležité považujeme i to, aby se v duchu této ideje choval i učitel sám. Učitel by měl být pro žáka zprostředkovatelem tohoto přístupu k lidem a jednat takovýmto způsobem i se svými svěřenci. Žák, se kterým tak není z učitelovy strany zacházeno, si může jen stěží zvnitřnit principy takového jednání s lidmi. Naopak v případě, kdy s ním bude jednáno tolerantně a empaticky, se dá předpokládat žákova pozitivní zkušenost a vliv na jeho další jednání s ostatními.

Výchova by se měla snažit o prevenci konformity, která vede k vnitřní nesvobodě.

Toho se snaží dosáhnout **rozvojem emocionality, intelektu, schopnosti sebeovládání, posilováním sebevědomí a potlačováním sugestibility.**<sup>12</sup>

Výchova by také měla **respektovat vývoj dítěte** a z tohoto při svých postupech vycházet. Nerespektování vývoje by totiž mohlo vést ke kladení nepřiměřených požadavků. Na druhou stranu může být mínusem, pokud se výchova snaží jít pouze za vývojem, aniž by se ho snažila do jisté míry předstihnout. Stupeň rozvinutosti osobnosti není určen jen samotným vývojovým obdobím a věkem, ale je ovlivňován také prostředím a kulturou, výchovou a činností. Je proto vhodné, aby výchova podněcovala vývoj dítěte nabídkou vhodných úkolů, činností a cílů a postupně zvyšovala své nároky, přičemž by nepřestávala sledovat individuální reakce a v případě, že by se požadavky ukázaly jako jakkoli nepřiměřené, změnila by výchovný postup.<sup>13</sup>

Při správném výchovném vedení bychom měli respektovat žáka takového, jaký skutečně je, uznávat jeho individualitu a originalitu. U žáka, který cítí, že je akceptován, dochází k pocitu životní jistoty a správnému a přiměřenému zrání osobnosti.<sup>14</sup> Pokud nebudeme žáka uznávat jako plnohodnotnou osobnost, může se stát, že žák náš postoj vůči

---

<sup>12</sup> PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Vyd. 1. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

<sup>13</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

své osobě vycítí a bude podle tohoto jednat – hrozí apatie či nepřijetí výchovného působení a žákova snaha jít proti tomuto působení. Takováto výchova by však postrádala smyslu. Chceme-li u žáka dosáhnout zlepšení či změn, musíme k němu přistupovat s úctou a přijetím takového, jaký je. Chceme přeci ovlivňovat jeho osobnost, a proto musíme vycházet z jejích rysů a dispozic, nikoliv z ideálních představ vychovatele, jaký by měl žák být. Výše jsme uvedli, že vychovávaný má být veden k respektu osobních svobod a snaze pochopit motivy jednání svého i druhých. Stěží bychom mohli dosáhnout těchto cílů, pokud bychom je v průběhu výchovy sami nectili a nebyli v tomto ohledu žákovi příkladem.

Optimální výchova by měla **vést k sebevýchově** tak, že se ze žáka stane aktivní činitel výchovy, nikoliv pouhý objekt, aby se sám bez vnějšího nátlaku snažil dosahovat pozitivních změn, rozvíjení vlastní osobnosti a náležitému způsobu života. K sebevýchově může být žák motivován mnoha způsoby, jako je například potřeba uskutečnit určitý životní cíl, vzory a antivzory dospělých či vrstevníků, zájmy, životní konflikt apod., ale za základní kámen výchovy můžeme stále považovat učitelovo uznání žáka

Sebevýchova je závislá také na správném sebepoznání, o němž byla řeč již výše, na získání základních poznatků o člověku, na realizaci životních cílů. Sebevýchova vyžaduje nejen sebepoznání, ale i rozhodnutí pracovat sám na sobě a vytrvalost v uskutečňování této snahy a v neposlední řadě také životní optimismus a pocit zodpovědnosti za sebe samého. Jak uvádí Jana Kantorová, je v sebevýchově zdůrazněno směřování k cílům, sebedeterminace, aktivní působení jedincova já, jeho sebepojetí a sebehodnocení, aktivnost osobnosti apod.

Sebevýchova vyžaduje již poměrně zralou osobnost. Intenzivnější působení sebevýchovy můžeme zpozorovat již v pubertě a adolescenci, později samozřejmě také v dospělosti. V těchto vývojových obdobích již člověk určitým způsobem prošel procesem výchovy, získal s ním určité zkušenosti, a měl by tak být tedy připraven vstoupit do vyššího výchovného stupně sebevýchovy. Počátky sebevýchovy se projevují především identifikací s modelem a jednoduchou nápodobou tohoto modelu. Zpočátku se jedná o krátkodobější

---

<sup>14</sup> LINHARTOVÁ, Dana. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4

pokusy o změnu vlastního chování, ty však mohou postupně přejít až k cílevědomé snaze přiblížit se představě svého ideálního já.<sup>15</sup>

Úlohou školy není (a ani nemůže být) připravit žáky skutečně na všechny nároky života a plně zformovat jeho osobnost tak, aby v tomto světě obstála. Měla by však jedince naučit jisté sebereflexi a motivovat ho k sebevýchově jako k dlouhodobému a celoživotnímu procesu.

## **1.2 Vybrané psychologické koncepty a jejich využití ve výchově**

Východiska pro různá pojetí výchovy bychom mohli nalézt také v teoriích různých psychologických směrů. Některé tyto koncepty odrážejí pojetí výchovy této diplomové práce, některé se našemu pojetí více či méně vzdalují. V následující kapitole se budeme věnovat vybraným psychologickým směrům, jejich pohledům na výchovu a bodům jejich teorií, jež mohou být pro výchovu přínosné.

### **1.2.1 Psychoanalýza**

Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy, při nahlížení na osobnost vyzdvihoval biologická hlediska. Zdůrazňoval především touhu po libosti a slasti, která pohání člověka, a to zejména pud pohlavní. Tento pud je však omezován pudem sebezáchovy, jenž touhu po slasti redukuje, neboť proti tomuto instinktu stojí mnoho překážek a hrozí sankce. V každém člověku se tak odehrávají pudové konflikty, jejichž nezvládnutí může vést k problémům ve vývoji osobnosti, neurózám, psychosomatickým onemocněním a těžkým duševním chorobám.

Pro nás je však mnohem více důležitý posun, jehož psychoanalýza dosáhla v pohledu na osobnost a její vývoj. Zatímco dosavadní psychologie se soustředila především na vědomé poznávací procesy, psychoanalýza se začala zaměřovat na motivaci, konflikty mezi potřebami a potíže v řešení těchto konfliktů. Detailně rozvedla sexuální problematiku a otázku konfliktů a nevědomé motivace. Dále psychoanalýza rozvinula teorii osobnosti jako

---

<sup>15</sup> KANTOROVÁ, Jana a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II. 1. vyd. Olomouc, Hanex, 2010. 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1

systému jednotlivých částí, jež na sebe navzájem působí. Tyto části byly pojmenovány jako id, ego a superego, jež je souhrnem pravidel a příkazů a zákazů, které jsou přebírány z jedincova prostředí.

Jedny z největších zásluh psychoanalýzy však můžeme spatřovat v jejím prozkoumání rozmanitých forem obranných mechanismů, jako je například potlačení, kompenzace, projekce, identifikace atd., pomocí nichž se člověk vyrovnává s náročnými životními situacemi.

Přínos psychoanalýzy pro výchovu spočívá především ve vysvětlení negativních výsledků nesmlouvavé, přísné výchovy. Psychoanalýza upozornila na to, že tato forma výchovného působení omezuje vychovávaného jedince a pěstuje u něj přehnaně silné svědomí (superego) a pocity viny, jenž mohou často přerůst až do neurotických potíží.

Psychoanalýza však sklidila také mnoho kritiky. Její odpůrci poukazovali na fakt, že tato teorie přeceňuje biologickou stránku osobnosti a naopak nedoceňuje sociální působení a determinaci. Nevhodné bylo také to, jak velký význam přisuzovala biologickým instinktům. Psychoanalýza také silně nedocenila aktivnost jedince a možnost jeho sebevýchovy a sebedeterminace.<sup>16</sup>

## **1.2.2 Ego-psychologie**

Vzhledem k tomu, že ve své práci Freud rozpracoval nejméně právě složku ega, vznikl další směr, tzv. psychoanalytická ego-psychologie, jenž se tento nedostatek pokoušel napravit. Jejími zakladateli se stali Anna Freudová, dcera Sigmunda Freuda, a Heinz Hartmann.

Z představitelů ego-psychologie stojí v poli našeho zájmu především E. H. Erikson, jenž je autorem vývojové teorie. Na rozdíl od Freuda, jenž je autorem teorie psychosexuálního vývoje, hovořil Erikson o vázanosti vývoje na biologické, společenské a kulturní faktory. Stádia vývoje tedy nejsou psychosexuální, ale psychosociální, neboť zde důležitou roli sehrávají vztahy.

---

<sup>16</sup> ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3

Erikson se ve svých studiích zabýval také funkcí svědomí a ideálního Já, které je podle něj individuálně a sociálně orientováno. Sociální role pak pomáhají formovat identitu jedince, vedoucí k integritě osobnosti, nebo naopak působí na jedincův vývoj negativně.

Erikson rozlišil celkem osm stádií, na nichž se formuje identita jedince. Pro každý z těchto stupňů je typický určitý psychosociální konflikt, jež musí jedinec během tohoto období vyřešit, teprve pak postupuje do dalšího stádia.

Pro příznivý průběh psychického vývoje je podle Eriksona nutná přechodná identifikace s pozitivním vzorem. Dojde-li k identifikaci se vzorem negativním, mohou nastat i značné problémy (například identifikace s členy delikventní party). Pozitivními vzory se mohou stát nejen rodiče, vrstevníci, knižní, filmové a jiné postavy, ale i učitelé.<sup>17</sup>

### **1.2.3 Individuální psychologie**

Alfred Adler, Freudův žák, nesetřval u dogmatické psychoanalýzy, ale vytvořil směr nový – individuální psychologii.

Na rozdíl od Freuda spatřoval Adler podstatné síly v člověku ve společenském citu a snaze překonat pocit méněcennosti. Děti i dospívající pocítují vůči dospělým ve svém okolí pocity méněcennosti různé intenzity, jež je vedou ke zdolávání překážek a dosahování jejich cílů. Míra pocitu méněcennosti závisí na tom, jakých výsledků jedinec dosahuje v interakci s druhými. Podle svého sebehodnocení se pak jedinec rozhoduje pro způsob vyrovnání se s pocitem méněcennosti. Problém nastává v případech, kdy je pocit méněcennosti příliš silný. Jedinec, který se snaží o kompenzaci tohoto pocitu, pak za tímto účelem může volit nepřilíš vhodné prostředky.

Velký vliv na jedincovy pocity méněcennosti má mimo dalšího sociálního okolí také rodinné prostředí, které může vést k negativnímu sebehodnocení. Svou roli zde hraje například již postavení dítěte mezi sourozenci či jeho pohlaví. Zvláště negativních důsledků může podle Adlera dosahovat také výchovný styl, přičemž zdůrazňoval především na silnou otcovskou autoritu. Ta provokuje dítě k nesnášenlivosti autorit a k boji o moc. Druhý extrém, příliš slabá výchova, zase vede vychovávaného k neschopnosti překonávat životní překážky.

---

<sup>17</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. Dějiny psychologie. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X.



Podle Adlera lze však záporné sebehodnocení způsobené rodinou alespoň zčásti změnit. Dosáhneme tak tím, že takovýto jedinec získá zkušenosti, jež ho přivedou ke vnímání vlastní hodnoty. Významnou roli v tomto sehrává právě škola.

Při výchově by tedy měla být základním principem podpora společenského citu, potlačování nesprávných cílů a životních stylů. Správné výchovné působení pomáhá dítěti vymanit se z pocitu méněcennosti a pomáhá mu porozumět vlastnímu chování a zprostředkovat mu tímto způsobem sebezpoznání. Individuální psychologie klade důraz na optimistický pohled na člověka i možnosti jeho vývoje.<sup>18</sup>

#### **1.2.4 Analytická psychologie**

Dalším z Freudových žáků byl Carl Gustav Jung. I on měl však námitky k akcentování sexuality Freuda, a proto vytvořil nový směr, analytickou psychologii.

Přesto, že se Jungova teorie blíží mytologii, a je proto přijímána nepříliš velkým množstvím psychologů, můžeme v ní najít i body přínosné pro výchovnou praxi. Každý pedagog by měl jistě znát Jungovu typologii osobnosti založenou na principu protikladných složek, a to postojových (introverze – extraverze), racionálních (myšlení - cítění), iracionálních (intuice – vnímání) a soustředění se na úspěch a činnost nebo naopak uchýlení se do fantazijního a snového světa.<sup>19</sup>

#### **1.2.5 Behaviorismus a neobehaviorismus**

Tento psychologický směr bychom mohli vůči psychoanalýze považovat za v podstatě protikladný. Behavioristé požadovali, aby psychologie nezkoumala pouze vnitřní prožívání člověka, ale především vnější chováním, které je možné studovat mnohem objektivněji. Osobnost je podle zastánců této teorie determinována zvenčí, a to pomocí společenského prostředí a výchovy. Osobnost je zde vnímána jako soubor návyků a spojů S – R (stimul neboli vnější podnět a reakce na něj), pomocí nichž se adaptuje na své prostředí. Jakékoliv

---

<sup>18</sup> VACÍNOVÁ, Marie, LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN978-80-86723-42-6

<sup>19</sup> ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3

chování, tedy i chování sociální, je tak podle behavioristů většinou výsledkem učení. Úkolem vychovatele je tento proces učení usnadnit.

Zakladatelem behaviorismu byl J. B. Watson, jenž zastával názor, že pomocí výchovy lze jedince formovat zcela podle vychovatelových potřeb a představ.

Jedním z pokračovatelů J. B. Watsona se stal B. F. Skinner, jenž behavioristickou teorii více rozšířil. Skinner rozvinul způsoby, jimiž lze formovat osobnost a měnit její návyky, a to pomocí zákonů učení. Zdůrazňoval především potřebu užívat nejen ve výchově, ale i psychoterapii a poradenství odměny.

Skinner zastával názor, že chování je posilováno a upevňováno, pokud po něm přichází pozitivní zpevnění, a naopak tlumeno ve chvíli, kdy po něm pozitivní zpevnění nepřichází, nebo dokonce přichází negativní účinek.

Při svých pokusech vymežil tři typy zpevnování chování, a to pozitivní posílení, negativní posílení a tresty. Operantní podmiňování je pak takovým druhem učení, a to i učení sociálního, které ovlivňuje pravděpodobnost znovuoobjevení se takového chování na základě důsledků, k nimž vede.

Behavioristé tak projeví snahu mít nad chováním kontrolu, na niž kladli důraz, stejně tak se však věnovali i prevenci chování. Můžeme zde hovořit o dvou prostředcích úpravy chování. Jsou jimi pravidla a různé typy posílení.

Pravidla jsou podle behavioristů jakýmsi základem, na němž společnost funguje. Tato pravidla by měla být odůvodněna, podávána jasnou a srozumitelnou formou, ale také opětovně připomínána a především neustále požadována. V neposlední řadě by tato pravidla měla hlavně odpovídat situaci, v níž jsou uplatňována.

Behavioristé také hovořili o posilování mající různé formy. Prvním typem je posílení (zpevnění) pozitivní, které směřuje k pozitivním a uspokojivým důsledkům. Tohoto posílení se užívá k upevnění vhodného chování, které přichází namísto chování nevhodného. Chování, jež pozitivně posílíme u jednoho vychovávaného, pak může fungovat jako vzor pro druhé. V takovém případě se pak jedná o zástupnou zkušenost.

Dalším typem je zpevnění negativní. Jedná se o chování, které vzniká jako reakce na nepříjemný podnět s cílem se mu vyhnout. Vzhledem k tomu, že nepříjemný podnět ustane, dochází ke kladným důsledkům chování a tím i k jeho posilování.

Dalším typem je trest, který je typickým prostředkem kontroly zevnějšku, kdy chování vede k negativním důsledkům.<sup>20</sup> Užívání trestů však může vést k řadě problémů, jež si blíže vymežeme v kapitole 3.2.2.

Behavioristické a nebehavioristické koncepce však sklidily také vlnu kritiky. Odpůrci těchto teorií jim vytýkali především jejich výchovnou strategii, která je podle nich málo účinná vzhledem k budoucímu výskytu daného chování, a to především z toho důvodu, že se tyto teorie nepokoušejí více porozumět příčinám vedoucím k určitému chování. Zastánci těchto směrů však na tuto kritiku reagují tím, že pedagogické situace díky své dynamičnosti neposkytují učitelům dostatek prostoru pro reflexi a sebereflexi, a tak je důležité, aby znal především techniky, jimiž je možné zasáhnout. Pedagogové podle nich berou v potaz jen takové příčiny chování, které mají možnost sami odhalit.

Další výtky se opírají o názor, že každý člověk je svobodná bytost, a proto by měl mít také svobodu volby, jak se vzhledem k účinkům svého počínání zachovat. Nikdo proto nemá nárok chování druhého modifikovat, a tím i daným jedincem manipulovat.

Další námitky se týkají toho, že tyto koncepce nezohledňují subjektivní postoj žáka a jeho interpretaci situace.<sup>21</sup>

## **1.2.6 Humanistická psychologie**

Slabé stránky již existujících pojetí si vyžádaly hledání nové koncepce, jež by byla schopna jak využít jejich přínosné myšlenky, tak i poupravit či doplnit jejich nedokonalosti. V polovině 20. Století tak vznikl nový směr, humanistická psychologie, který poukazoval především na odlišnost lidí a dříve zkoumaných zvířat. Humanističtí psychologové zdůrazňují lidskou schopnost svobodné volby, cílevědomého, účelného a tvořivého jednání.

Za zakladatele tohoto směru můžeme označit Carla R. Rogerse, Abrahama Maslowa a Viktora Frankla.

**Abraham Maslow** se nezabýval psychickými poruchami, jako jeho předchůdci, ale zaměřoval se naopak na to, co vede k psychickému zdraví. Zformuloval hierarchii potřeb tvořící svými pěti skupinami, řazenými od základních po nejvyšší, pomyslnou pyramidu.

---

<sup>20</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. Dějiny psychologie. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X

<sup>21</sup> VACÍNOVÁ, Marie, LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN978-80-86723-42-6

Těmito skupinami jsou základní fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, lásky, uznání a sebeaktualizace, přičemž první čtyři skupiny byly označeny jako nedostatkové. Vyšší potřeby jsou uplatňovány až ve chvíli, kdy jsou uspokojeny potřeby nižší.

Teorie Abrahama Maslowa se těšila velkému ohlasu, zároveň ji však neminula také jistá kritika. Ta se týkala především názoru, že snaha o seberealizaci přichází teprve po uspokojení nedostatkových potřeb. Přesto se však můžeme setkat například s umělci, kteří tvoří, přestože nemají uspokojeny základní biologické potřeby, jako je např. potřeba potravy. V. Frankl také později upozornil na to, že uspokojování vyšších potřeb může člověku pomoci v krajně vypjatých situacích, ve kterých je uspokojování nižších potřeb znemožněno nebo omezeno (např. v koncentračním táboře).

**Viktor Frankl** je tvůrcem směru zvaného logoterapie, v němž můžeme za ústřední pojem považovat vůli ke smyslu. Tu pak můžeme chápat jako potřebu smyslu života a jeho naplňování. Jedinec může nalézt smysl díky sebetranscendenci, tedy díky tomu, že překračuje sám sebe – zaměřuje se na něco či někoho mimo své vlastní osoby, např. na pomoc druhým, boha, tvůrčí činnost. Psychické problémy, jako jsou například neurózy, se rodí především z nedostatku tohoto smyslu.

**C. R. Rogers** upozornil na společnou chybu jinak protichůdných teorií psychoanalýzy a behaviorismu, a to na nazírání na člověka jako na pasivní produkt biologických či sociálních sil, přičemž je výrazně podceňována nejen jeho vlastní aktivita, ale i seberealizace a sebedeterminace. Svůj přístup označoval za zaměřený na člověka a vyslovoval myšlenku, že každý člověk přirozeně směřuje k pozitivní změně a růstu. Nejpodstatnější silou lidské motivace je pak úsilí o sebeaktualizaci.

Podle Rogerse směřuje osobnost k pozitivnímu vývoji, což se ovšem děje pouze v případě, že tomu nebrání nepříznivé vnější vlivy. Role terapeuta či vychovatele potom spočívá v úkolu vytvořit prostředí umožňující tento růst osobnosti a příznivé sebepojetí. Toto prostředí je nazýváno bezpečným prostorem a spočívá v atmosféře podporující sebepoznání, sebevyjádření a seberealizaci vychovávaného. Vychovávaný má v takovémto prostředí ideální možnost poznat sám sebe, své motivy a zodpovědnost za sebe samého. Představu o své osobě si jedinec formuje na základě jednání s druhými lidmi a pomocí nových zkušeností.

Pro vznik žádoucí atmosféry jsou za potřebí především tři základní předpoklady, kterými jsou autentičnost, akceptace a empatické porozumění.

Autentičnost neboli opravdovost vychovávajícího znamená jeho otevřené prožívání ve vztahu k vychovávanému. Tím pak danému jedinci pomáhá vytvořit autentické sebepojetí a rozvíjet sebedůvěru a sebeúctu.

Další důležitou podmínkou je akceptace, jež spočívá v bezpodmínečném přijetí jedince a projevování důvěry a zájmu.

Při empatickém porozumění si je vychovatel vědom pocitů a osobních významů, které daný jedinec prožívá, a toto své pochopení mu i sděluje. Každý vychovávající by proto měl být schopen citlivého a aktivního naslouchání.

Lidé, kteří jsou druhými akceptováni, projevují o sebe samé větší zájem. Empatické naslouchání druhých jim pak pomáhá naslouchat i sobě a uvědomovat si své vlastní prožitky. Ve chvíli, kdy sami sobě porozumí, k sobě budou pociťovat větší úctu. Schopnost sebereflexe je také podmínkou uvážlivějšího chování.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3

VACÍNOVÁ, Marie, LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN978-80-86723-42-6

## 2 Subjekty výchovy

### 2.1 Osobnost žáka SŠ

Osobnost žáka je v našem pojetí výchovy velmi důležitou složkou, která se podílí na ovlivňování výchovného procesu. Proto je důležitým úkolem každého pedagoga poznat osobnost žáka a problematiku vývojového období, ve kterém se nachází, a zvolit přístup odpovídající těmto skutečnostem. Pokud totiž vychovatel toto vývojové stádium nerespektuje, může dojít k řadě konfliktů a obtíží, narušení komunikace, osobních vztahů i výchovy samotné.

Mnoho učitelů se může k dospívajícím chovat podle zaběhnutého způsobu a jednat s nimi stále „jako s malými dětmi“. Adolescent může v takovém případě toto nepřihlížení k vývojové etapě, v níž se nachází, vycítit, a chápat ho jako celkové nerespektování jeho osobnosti, ponižující jednání a jako projev záporného emočního vztahu.

Vhodné formy výchovy naopak k vývojovým obdobím přihlížejí a vycházejí z dosažených schopností, z forem chování a komunikace, úkolů a problémů dané etapy atd.

V našem pojetí výchovy, kdy na ni nahlížíme jako na vzájemné působení a komunikaci, jako na oboustranný vztah subjektů výchovy, je poznání a uznávání vychovávaných a vychovávajících velmi důležité, a to i přesto, že se nacházejí v odlišných vývojových stádiích. Vcítění se do situace druhého, do jeho prožívání a způsobu uvažování není jednoduché, přesto však pro výchovu v podstatě nezbytné.

Samotná charakteristika této vývojové etapy samozřejmě není pro poznání žáka naprosto dostačující, vždy musíme přihlížet ještě k individuálním charakteristikám žáka, k prostředí, z jakého pochází, apod. a výchovný přístup přizpůsobit všem těmto poznatkům. I přesto považujeme za velmi důležité, aby měl každý učitel představu o tom, čím jeho žáci v aktuální fázi vývoje procházejí, co prožívají a jakou problematiku řeší. Přiblížení vývojového období žáka SŠ, tedy období adolescence, se věnují následující kapitoly.

## **2.1.1 Charakteristika vývojového období**

Období studia střední školy navazuje na bouřlivé období puberty, je jakýmsi jejím završením a přechodem do fáze dospívání. Z vývojového hlediska se žák SŠ nachází v období adolescence. Někdy se u této věkové skupiny můžeme setkat také s označením mladiství, dorost či teenagers.

Období adolescence zahrnuje přibližně dobu od 15 do 20-22 let, přičemž začátek tohoto období může být spojován s nástupem na střední školu a jeho konec s osamostatněním se a přechodem do zaměstnání.<sup>23</sup> Konec tohoto vývojového období je však těžce ohraničitelný. Problém ve vymezení působí rozdílné tempo biologického, psychického a sociálního vývoje. Se vstupem do dospělosti, další vývojové etapy, je spojena například i ekonomická nezávislost, která je dnes u mladých lidí oddálena. Příkladem může být vysokoškolák, jenž by měl být dle věkových kritérií řazen do období dospělosti, avšak vzhledem k jeho ekonomické závislosti, dané prodlouženým obdobím profesní přípravy, nebývá často za plnohodnotného dospělého považován.<sup>24</sup>

Adolescence je obdobím plným rozporů. Ty můžeme spatřovat již v tom, že adolescenti již nejsou bráni jako děti, ale zároveň s nimi stále není zacházeno jako s plnohodnotnými dospělými. Tato rozpornost se objevuje již v samotné legislativě. Adolescent se dovršením 15 let stává trestně odpovědným, a nese tedy odpovědnost za své chování a jednání, zároveň však zůstává existenčně závislý na rodičích. Na jednu stranu jsou tedy odpovědní sami za sebe, na což nemusí být plně připraveni, na druhou stranu zůstávají díky závislosti na rodičích svým způsobem stále omezováni ve své svobodě. V dnešní době, kdy jsou na dospívající kladeny stále větší finanční nároky, aby byli takřikajíc in, pociťuje adolescent finanční závislost jako stále více nepříjemnou. Volí proto často možnost různých brigád a přivýdělků, což opět zvyšuje zvláštnost jeho postavení mezi dětstvím a dospělostí.

---

<sup>23</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přepracované a rozšířené, v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

<sup>24</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

Sami dospělí si často nejsou jisti, jak velkou volnost, svobodu a důvěru mohou adolescentům poskytnout, což mnohdy vede k nejednotnosti jejich výchovného působení a nejistotě postavení adolescentů.<sup>25</sup>

Adolescence je dobou psychosociálních proměn. Mění se jak společenské pozice dospívajícího, tak i jeho osobnost. Dospívající se snaží vymezit a vytvářejí si specifickou subkulturu se zvláštními znaky, odlišným vyjadřováním, oblečením a úpravou, někdy dokonce zakládají různá neformální seskupení.<sup>26</sup> Sdílení stejných zážitků a hodnot má za cíl potvrzení příslušnosti k vrstevnické skupině a potvrzení jisté sociální identity.

Specifický účes či oděv posilují u dospívajících pocit jedinečnosti a výjimečnosti ve vztahu k běžné tradiční či konzumní společnosti dospělých a pocit soudržnosti se specifickou komunitou, skupinou vrstevníků a jistou hodnotovou orientací. Úprava zevnějšku je také jakýmsi prostředkem komunikace a výrazovým prostředkem.<sup>27</sup>

Dospívající se zaměřuje na rozvoj vlastní identity a snaží se nalézt odpovědi na otázky o svém místě ve světě, o tom, kým skutečně je a kam směřuje. Toto hledání znamená především proces poznávání sebe samého. „*Adolescent u sebe objevuje nové vlastnosti, které vznikají v tomto období, a uvědomuje si i vlastnosti, které měl již dříve, ale nikdy si jich nevšímal, nepřemýšlel o nich.*“<sup>28</sup> Toto objevování mu může přinášet příjemné pocity a dodávat sebejistotu, na druhou stranu však může nastat i ztráta iluzí.

Sebepoznání se uskutečňuje především v rámci vrstevnické skupiny a sebepojetí adolescenta může být ovlivněno i přístupem druhých a jejich hodnocením, které je pro dospívajícího velmi důležité. Silná je zde potřeba vědomí vlastní hodnoty, jedinečnosti a ocenění ze strany druhých. Dospívající se pokouší sebedefinovat i pomocí partnerství, kdy se projikuje do svého protějšku a získává tak cenné poznatky. Můžeme zaznamenat nejen intenzitu prožívání, ale především také intenzitu reflexe těchto prožitků.

Dospívající si již uvědomuje možnost ovládat vlastní život a aktivněji přistupuje k seberealizaci. Sám usiluje o různé změny, které se snaží i uskutečňovat. Experimentuje

---

<sup>25</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přepracované a rozšířené, v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

<sup>26</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přepracované a rozšířené, v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

<sup>27</sup> MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

<sup>28</sup> ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Vyd. 2., přepracované, v Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5. s. 221



s různými formami chování a způsoby sebevymezení, což může být přínosné, na druhou stranu však i velmi riskantní. Hledání hranic svých možností a zkoušení různých alternativ může mít i velmi extrémní podobu.<sup>29</sup>

Úloha vychovatele není v této situaci jednoduchá. Měl by být dospívajícímu trpělivým a shovívavým průvodcem k postupnému optimálnímu zařazení se do společnosti, zároveň mu však nechávat i dostatečný prostor a svobodu pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů. „*Smyslem adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.*“<sup>30</sup>

Jak bylo nastíněno již výše, mají pro dospívajícího velkou důležitost především vztahy, a to jak vztahy k vrstevníkům jako skupině i jako jednotlivcům, tak vztahy k rodičům, pedagogům a v neposlední řadě k sobě samému. Interpersonální vztahy nabývají na nové kvalitě, období dospívání je důležité i pro převzetí pozdějších dospělých rolí. Schopnost adolescenta obstat v mezilidských vztazích je také zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie i kritériem samostatnosti při rozhodování. Důležitým hlediskem těchto vztahů je rozvoj komunikačních schopností, jako je například zdvořilost v jednání s druhými, dovednost položit otázku a požádat o názor druhého, schopnost vyjádření vlastního názoru, naslouchání druhým, umění přijmout i udělit pochvalu atd. V případě, že si tyto schopnosti dospívající potvrdí, nebude se tak často dostávat do sporů s autoritami a nebude mít takové problémy s vnitřním napětím, protože si ho častěji ventiluje v aktivitách s vrstevníky. Dospívající pak nabývá pocitu větší jistoty v navazování vztahů, což vede k větší sebejistotě, emoční opoře, vědomí sociální prestiže a pocitu vlastní hodnoty. Jinak řečeno je způsobilost adolescenta obstat v interpersonálních vztazích zdrojem sebedůvěry, pocitu autonomie a kritériem samostatnosti při rozhodování.<sup>31</sup>

Dospívající řeší různé oblasti svých zájmů v nekonečných diskuzích, kdy si často tříbí své názory, jimiž pak často rádi provokují dospělé autority. Střet s autoritami, započatý většinou v období puberty, v adolescenci stále v určité míře pokračuje a pro dospívajícího je důležité, aby se měl možnost s opravdovými autoritami setkávat. Opravdová autorita, např.

---

<sup>29</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

<sup>30</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 372

dobrý a uznávaný učitel, může být pro adolescenta svým životním postojem, názory a zásadami vzorem. Důležité je pro dospívajícího i to, aby mohl s touto autoritou diskutovat a mluvit s ní i o kontroverzních tématech, aniž by se dospělý nějak urazil či se snažil těmito názorům a diskuzím zamezit. Dospělý by si měl naopak vážit zájmu adolescenta sdělit mu jeho myšlenky a měl by se ho snažit vést k zamyšlení a vyjádření názorů.

V adolescenci dochází k proměně uvažování, které již začíná přesahovat konkrétní realitu, mluvíme zde o rozvoji formálních logických operací. Objevuje se hypotetické uvažování a filozofování o různých možnostech, schopnost uvažovat abstraktně. Časté jsou úvahy o smyslu života, filozofování a promýšlení nejrůznějších koncepcí.

Dochází i ke změně vztahu k časové dimenzi. Zatímco v předchozích vývojových obdobích byla pro jedince nejdůležitější současnost, pro adolescenty nabývá na významu budoucnost. Hypotetické uvažování dospívajícího se proto často točí právě kolem úvah o jeho budoucnosti, předvídání a plánování budoucích situací a událostí. Podobně může dospívající uvažovat i o minulosti, o tom, proč nastala určitá situace, něco se událo a zda bylo možné průběh věci nějakým způsobem ovlivnit. Zvyšuje se schopnost uvažovat o aktuálních možnostech a variantách řešení problému. Tyto schopnosti pak mohou přispívat k pocitům vlastní autonomie a hodnoty.<sup>32</sup>

*„Adolescenti jsou stále větší měrou schopni uvažovat stejně jako dospělí, kromě čistě „logických“ argumentů nabývají na významu jejich prožitky, vztahy, zkušenosti a potřeba být v určitém vztahovém rámci efektivní, stabilní a oceňovaný.“<sup>33</sup>*

Vágnerová uvádí typické znaky způsobu myšlení dospívajících. Jedním z těchto rysů je, že dospívající připouští variabilitu různých možností, což přispívá k rozšíření a obohacení úvah a pochopení různorodosti názorů jiných lidí či různých teorií. Uvažování se stává systematictější a mění se způsob manipulace s informacemi. Adolescenti jsou již schopni stanovit si nějakou hypotézu, kterou postupnými kroky vyloučí, nebo potvrdí. Díky akceptaci různých možností jsou také schopni uvažovat o různých způsobech řešení. Můžeme zpozorovat i schopnost experimentace s vlastními úvahami, jejich propojování a kombinování. Myšlení dospívajících je již flexibilnější.

---

<sup>31</sup> MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

<sup>32</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

<sup>33</sup> MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7. s. 47

V tomto období se setkáme i s rozvojem metakognice, zlepšením odhadu vlastních schopností a dovedností. Příčinou je do určité míry celková tendence k introspekci a uvažování o sobě samém a svých kompetencích. Adolescenti však neuvažují pouze racionálně, ale v hodnocení jejich kompetencí se uplatňují i iracionální mechanismy, mezi něž patří například nízká sebedůvěra, strach ze selhání apod.<sup>34</sup>

Způsob rozhodování a hodnocení totiž nezávisí jen na dosažené úrovni myšlení, ale z velké části také na samotné situaci a emocích, které vyvolala. Regulační kompetence adolescenta jsou v podstatě nezralé, což se může odrazit při řešení emočně vypjaté situace, kdy může dospívající reagovat způsobem odpovídajícím spíše nižší vývojové úrovni. V teoretické rovině tak může k problému zaujmout jiný postoj, než ke stejné otázce v situaci, která na adolescenta silně emotivně působí. V tomto věku snadno dochází k emocionálnímu zatížení úsudku a emočně významnější argument mívá obvykle větší váhu.<sup>35</sup>

V oblasti emocí je adolescence příznačná postupným zklidňováním oproti citově vypjaté a bouřlivé pubertě předcházející tomuto období. Odeznívá náladovost a labilita a přibývají silné prožitky. Podíl na tom má hormonální vyrovnání a přizpůsobení se organismu pohlavní dospělosti. Navíc je již adolescent ovlivňován zkušeností, mnohé zážitky a poznatky přestávají být neznámé, ubývá původní nadšení a nastupuje stereotyp. Pro dobu dospívání je charakteristická i větší extravertze, menší impulzivnost, emocionální dráždivost a vyšší stálost. Na významu nabývají emoce a city související s erotickou sférou a takzvané city vyšší – city estetické, intelektuální a morální.

Za jeden z hlavních prvků socializace bychom mohli považovat osvojování mravních norem a sociálních hodnot. Pro adolescenty představují nové hodnoty především poctivost a opravdovost, které se uplatňují jako integrující faktory při střetu dospívajícího s různými hodnotovými systémy.<sup>36</sup>

Spolu s postupným překonáváním egocentrismu v interpersonálních vztazích rozvíjejí dospívající také svoji osobní morálku. Adolescentní morálka je utvářena na dvou základech

---

<sup>34</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

<sup>35</sup> Steinberg, van Duijvenvoorde et al. in VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

<sup>36</sup> MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

– na rozvoji logického a abstraktního myšlení vedoucích k etickým úvahám o dobru, zlu a spravedlnosti a na měnících se vztazích k nejbližšímu sociálnímu okolí – k přátelům, rodičům, příbuzným atd. Adolescenti si již uvědomují hodnotu vztahů, což se odráží i ve změně jejich pojetí pomoci a péče a starosti o druhé.<sup>37</sup>

Často se objevují mravní soudy beroucí ohled na druhého. Z jejich pozice teď dospívající dokáže pohlížet i sám na sebe, a tak se jako princip spravedlnosti často uplatňuje vzájemnost. Nový způsob myšlení dostavující se v tomto období umožňuje adolescentovi pohlížet na svůj život, myšlenky a pocity jakoby zvnějšku, podrobuje je analýze a kriticky hodnotí. Dospívající je nyní schopen porovnávat realitu s tím, co by mělo být, tedy s jakýmsi ideálem.<sup>38</sup>

Podle Kohlbergovy teorie morálního vývoje se toto období vztahuje především k období tzv. konvenční morálky, okrajově se může vyskytnout i postkonvenční morálka. Konvenční morálka je založena na principech odvozených z jednání lidí z adolescentova okolí v nejrůznějších situacích. Ve středu zájmu dospívajícího stojí vztahy s okolím a to, aby byl pro něj důležitými lidmi vnímán jako dobrý. Jedná se o třetí morální stupeň, kdy se adolescent orientuje na souhlas ostatních. Jeho zájmem je chování, které se bude líbit ostatním, dobré úmysly a pomoc druhým. Setkáme se zde s přihlížením k pocitům a potřebám druhých a schopností rozeznat zájmy druhých osob. Jednotlivé zkušenosti s dobrem a zlem se postupně generalizují a dospívající směřuje k obecnějšímu pojetí spravedlnosti, pravidel a povinností. Hovoříme pak o čtvrtém stupni morálního vývoje, který je typický orientací na právo a pořádek. V popředí zájmu je v tomto stupni konání povinností, respektování autority a hájení sociálního uspořádání.

Pojetí dobra a zla je u adolescentů úzce spojeno i s celkovým pozitivním či negativním hodnocením dotyčné osoby a souvisí i s popularitou, sociální vlivem, průbojností a celkovou aktivitou této osoby. Z tohoto vyplývá, že morálka dospívajících je spojena s určitými situacemi, událostmi, širším sociálním kontextem a účelem chování.

Někteří autoři poukazují na jisté rozdíly v morálce chlapců a dívek. Zatímco u mužského pojetí mravnosti jsou zdůrazňovány abstraktní morální principy a dodržování

---

<sup>37</sup> Seifert, Hoffnung in MACEK, Petr. *Adolescence. 2.*, upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

<sup>38</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přepracované a rozšířené, v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

neměnných a univerzálních norem, u žen je zmiňován aktivní zájem, péče a starost o druhé, vyzdvihování ohleduplnosti, empatie a snahy vyhnout se ubližování druhým. Macek však hovoří o tom, že výzkumy neprokazují příliš velké rozdíly v mravnosti dospívajících chlapců a dívek a že většina adolescentů rozvíjí komplementárně oba směry etického myšlení, cítění a jednání. Výsledky jsou determinovány širším kulturním, politickým a historickým kontextem a socializačními vlivy rodiny, školy apod.<sup>39</sup>

Z hlediska vývoje můžeme tedy utváření mravnosti pojímat jako cestu od sobeckého pohledu ke skutečnému zájmu o okolí a lidi v něm. Z potřeby autonomie a orientace na druhé pak vyplývá pocit zodpovědnosti za sebe i druhé a také další rozvoj svědomí, jež se v adolescenci stává strukturovanější a získává zřetelnější autonomní podobu.

Z biologického hlediska je období adolescence charakteristické postupným dokončováním růstu, tělesným dospíváním v ženu (o něco dříve) a v muže (o něco později) a dovršením plné pohlavní zralosti. Chlapcům mohutní svalstvo, čímž jejich postava mužní, dívčí postava se zase růstem ňader a boků stává ženštestější.

Vlastní tělo je nyní ještě více než v pubescenci objektem pozornosti. Vzhledem k tomu, že je zevnějšek součástí identity, bývá jeho změna silně prožívána. Změna, která je zásadní a patrná, může být dokonce až zdrojem pocitu ohrožení integrity vlastní osobnosti a může vést ke ztrátě sebejistoty. Fyzické změny a nesourodé tempo tělesného vyspívání v porovnání s ostatními vrstevníky mohou adolescentům působit starosti a trápení. Protože fyzický vzhled je pro adolescenty velice důležitý, nemusí být smíření se s odlišností ideálu a reality zrovna jednoduché. Jako jiné nelehké životní úkoly však dává příležitost vnitřně dozrát. Tělesná změna může mít různý subjektivní význam, který mimo jiné závisí na psychické vyspělosti jedince a sociálních reakcích doprovázejících tuto změnu. Sociální reakce na tělesné změny ovlivňují adolescentovo sebepojetí a mohou zvýšit jeho nejistotu i zhoršit jeho sebehodnocení.<sup>40</sup>

Adolescent se svým tělem často zabývá, zvláště dívky věnují svému zevnějšku mnohdy více pozornosti než čemukoliv jinému, někdy můžeme hovořit až o narcistním zaměření. Pokud tělesný vzhled adolescenta odpovídá současnému ideálu, slouží mu jako podpora sebevědomí, podporuje jeho pocit sebejistoty, že bude sociálně akceptován a

---

<sup>39</sup> MACEK, Petr. *Adolescence. 2.*, upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

<sup>40</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. Vyd. 2.*, přepracované, v Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5

pomáhá dosahovat uspokojivé prestiže. Zvláště dívky jsou schopny vyvinout velké úsilí, aby se přiblížily současnému ideálu. Krása je v podstatě vnímána jako úkol, který je potřeba splnit. V opačném případě, kdy je jedinec v tomto hledisku nějakým způsobem znevýhodněn, bude narušena adolescentova sebejistota a sebevědomí, tělesná odlišnost může způsobovat i různé obranné reakce a adolescent může svou tělesnou odlišnost od vrstevníků prožívat jako nespravedlnost. Mohou se dostavit pocity zklamání, úzkosti a napětí, někdy i vzteku a zlosti, které může dospívající ventilovat různým způsobem – uzavřením se do sebe, vzdorem a agresí a mnohdy i autoagresí.

Velmi důležitá je pro adolescenty také úprava zevnějšku a oblečení sloužící k vyjádření identity. Tento fakt se může projevovat různou formou stylizace vyjadřující sounáležitost s určitou skupinou, vzorem apod. Dospívající často nosí oblečení jiné než dříve, které je nějakým způsobem vymezuje. Tento styl může vyjadřovat příslušnost k nějaké skupině. Dospívající tímto do jisté míry naplňuje potřebu prezentace své sociální identity, která posiluje jeho sebeúctu. Oblečení vyjadřuje také snahu odlišit se od dětí a od dospělých. Úprava zevnějšku adolescenta je mnohdy odrazem nejistoty a hledání vlastní identity. Časté jsou také různé výstřelky, jimiž chce dospívající buďto poutat pozornost, získat uznání nebo provokovat a vzdorovat.

Jak vyplývá z výše uvedeného, má tělesná atraktivita pro dospívajícího značnou sociální hodnotu. Adolescenti vnímání jako atraktivní bývají lépe přijímáni dospělými, a především vrstevníky, a tak snáze získávají lepší sociální status. Tělesná přitažlivost posiluje adolescentovu vnitřní jistotu a pozitivní očekávání do budoucnosti. Pokud se dospívající za atraktivního nepovažuje, může to změnit jeho žebříček hodnot i další orientaci. Takovýto jedinec hledá, jak svou „neatraktivitu“ kompenzovat a jakým jiným způsobem se seberealizovat. Nedostatky v oblasti vzhledu tak mohou znamenat jistou výhodu, protože mohou být pro jedince popudem k dalšímu osobnostnímu rozvoji.<sup>41</sup>

## **2.1.2 Vývojové úkoly období adolescence**

Adolescence je vývojové období, jež má jedince připravit na jeho budoucí dospělou roli, a jako takové s sebou nese i vývojové úkoly, které by měl člověk během tohoto období

---

<sup>41</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

zvládnout. Vývojový úkol zahrnuje jednak potřeby a očekávání společnosti, tak i vlastní potřeby a očekávání dospívajícího. „*Ve vývojovém úkolu jsou zahrnuty potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, stejně jako jeho individuální potřeby a očekávání. Je často definován konkrétními typy situací. Zahrnuje to, co člověk sám chce naplnit jako podstatné a důležité ve svém životě, a také to, co si uvědomuje, že je důležité naplnit v kontextu vlastního života v určitém prostředí, komunitě a společnosti.*“<sup>42</sup>

Tento úkol se týká vztahu k sobě samému, vztahu k druhým lidem, skupině, institucím i společnosti jako celku. V plnění vývojového úkolu je sice již určitá míra osobní svobody, na druhou stranu je však spojován s pocitem zodpovědnosti a osobní perspektivou. Pro naplnění daného úkolu nabízí konkrétní kultura vzorce chování. V případě neuznávání těchto vzorců a zvolení vlastní cesty může být jedinec sankcionován.<sup>43</sup>

Tyto úkoly mají biologický, psychologický a kulturní rozsah. Některé můžeme z vývojového hlediska označit jako kontinuální, ty začínají již v dětství a v období adolescence by mělo dojít k jejich dovršení, jiné mají povahu spíše specifickou, neboť se vyskytují právě v tomto konkrétním období. Nežádka se jedinec může rozhodnout k takovým krokům, kterými svůj vývojový úkol předběhne, to s sebou však nese mnoho obtíží. Příkladem mohou být nezletilé matky či jedinci rozjíždějící svou profesní kariéru ještě v době, kdy by měli studovat.<sup>44</sup>

Mezi hlavní vývojové úkoly období adolescence Petr Macek řadí:

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, pohlavní zralosti a genderové role
- Kognitivní komplexnost, flexibilita a abstraktní myšlení, schopnost uplatnit potenciál intelektu v každodenních zkušenostech
- Vytvoření nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví, uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu v těchto vztazích, schopnost a dovednost tyto vztahy vytvářet a udržovat
- Změna vztahu k dospělým autoritám, emocionální nezávislost na těchto dospělých, autonomie, vzájemný respekt a kooperace

---

<sup>42</sup> MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7. s. 16

<sup>43</sup> Flammer, Avramakis in MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

<sup>44</sup> MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

- Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k věcem s ní souvisejícím – volbě povolání a přípravě na tuto profesi
- Představa o prioritách v dospělosti, důležitých životních cílech a stylu života
- Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava na partnerský a rodinný život
- Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti neboli získání kompetencí pro sociálně zodpovědné chování
- Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu<sup>45</sup>

Realizace vývojových úkolů není pro adolescenta jednoduchá, dochází při ní ke střetu různých vzájemně si odporujících tendencí a působení, jak intrapsychických, tak interpersonálních. Dospívající může pociťovat tlak na svou osobu a vnitřní nejistotu, zda se mu povede dosáhnout všech vytyčených cílů.

Období adolescence rozpracoval ve své teorii i E. H. Erikson. Označil ho za pátý z celkem osmi stupňů životního cyklu. Dvěma protipóly jsou v tomto období identita a konfuze rolí. Vývojový úkol tohoto období je Eriksonem chápán jako formování vlastní identity neboli ego-identity. Dospívající by si měl v tomto stádiu vytvořit pojetí vlastního já, svého místa ve společnosti a životního smyslu. Identita však neznamená jen přizpůsobení se aktuálním podmínkám, nese s sebou i vědomí vlastní historie a perspektivy. Jedná se o spojení dosavadních zkušeností, vědomých i pudových potřeb a sociálních rolí do co nejvíce kompaktního celku. Toto sebepojetí navíc pomáhá jedinci při navazování vztahů nejen k sobě samému, ale především k druhým lidem.

V případě, že proces sebevymezení neproběhne úspěšně a adolescent v sobě neskloubí své dřívější emocionální zkušenosti, reflektované i neuvědomované potřeby, výkonové kapacity i identifikace do jednoho kompaktního celku, vzniká tzv. difuzní identita. Ta představuje jakousi nepřítomnost či dokonce aktivní odmítání vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu. Jedná se o stav, kdy jedinec neprožívá ani krizi, ani závazek. Sebehodnocení je v tomto případě velmi kolísavé a závisí na reakcích a hodnocení druhých. Takovýto jedinec je vrstevníky snadno ovlivnitelný, své názory a postoje často mění a

---

<sup>45</sup> MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7



zaujímá takové, které budou souhlasné s očekáváním a normami skupiny, jímž je zrovna členem.<sup>46</sup>

## **2.2 Učitel**

Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících výchovu je osobnost učitele. Výchovné působení leží v jeho rukou, a tak právě na učiteli závisí, jakých výchovných postupů, metod a prostředků se rozhodne užívat a jakou konkrétní formu svému pedagogickému působení přisoudí.

Učitel je nejen jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující výchovné působení, ale především tím, kdo žákovi zprostředkovává výchovné požadavky školy i celé společnosti, tím, kdo na žáky dnes a denně působí. Z tohoto důvodu je na učitele kladen nejen požadavek na poznání žáků, ale i na dobré poznání sebe samotného a schopnosti sebereflexe.

Na vzniku přívětivého prostředí pozitivně ovlivňujícího proces učení a výchovy má podíl také učitelova životní a pedagogická orientace, jeho pedagogicko-psychologické, sociologické a kulturní znalosti, sociální a profesionální dovednosti, životní i profesní zkušenosti a mnoho dalšího.

Učitel působí na žáky komplexně a rozmanité pedagogické situace, k nimž při výchovném procesu dochází, kladou na jeho osobnostní vlastnosti různé požadavky. V následujících kapitolách se budeme zabývat některými podstatnými rysy osobnosti učitele, které ovlivňují průběh výchovného působení a jeho interakce s žáky.

### **2.2.1 Typ temperamentu učitele**

Často se můžeme setkat s diskusemi o tom, jaký typ temperamentu je vhodný pro výkon učitelské profese. Tyto polemiky jsou oprávněné, neboť typ temperamentu učitele se promítá do průběhu celé interakce mezi ním a žáky.

Můžeme se setkat s tím, že je často upřednostňován učitel sangvinik. Mezi vlastnosti, jež jsou u učitelů tohoto temperamentního ladění vyzdvihovány, patří především snadnost navazování kontaktů s žáky, družnost v jednání, otevřenost k druhým, výřečnost,

---

<sup>46</sup> MACEK, Petr. *Adolescence. 2.*, upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

pohotovost, společenskost a absence trémy. Existují však i stinné stránky sangvinické osobnosti, a tak bychom neměli zapomínat také na možné důsledky záporných vlastností sangvinika, jako jsou lehkomyšlnost, nestálost, časné přesycení činností a vztahy apod.

Své přednosti a úskalí pro učitelskou profesi v sobě zahrnují i ostatní temperamentní typy. Například u cholera bychom mohli za kladné vlastnosti považovat jeho aktivitu, pracovitost, snadný přechod od jedné činnosti k druhé, schopnost nadchnout žáky, iniciativnost, důkladnost, výkonnost či ochotu překonávat překážky. Stejně tak bychom ale mohli vymezit řadu vlastností pro pedagogickou profesi nevhodných, jako je např. nevyrovnanost, impulzivnost, zbrkllost, nevyváženost, výbušnost a další.

Flegmatický typ disponuje pozitivními rysy, jako je uvážlivost a trpělivost, vytrvalost, schopnost snášet dlouhodobé zatížení, přizpůsobivost, přátelskost, smysl pro spravedlnost a řada dalších. Na druhou stranu se u něj však může projevit malá citlivost, pohodlnost a pomalost, váhavost a nerozhodnost, nedostatek pracovního nadšení, neprůbojnost atd.

Poslední, melancholický typ temperamentu se ve své podobě nejeví jako zrovna ideální pro pedagogickou profesi a ze všech temperamentních typů ho můžeme hodnotit jako nejméně vhodný.

Je těžké, až téměř nemožné stanovit, jaký z temperamentních typů je pro nároky pedagogického povolání nejvhodnější. Jak vyplývá z výše uvedeného, každý typ s sebou nese své klady, ale i zápory. Zde se proto opět dostáváme k úkolu učitele být schopen jisté sebereflexe, ale především sebevýchovy a práce na sobě samém.

V rámci Eysenckovy typologie bývá nejlépe hodnocen typ extravertní, a to díky své dynamičnosti a schopnosti vytvářet uvolněnou atmosféru. Je u něj však také upozorňováno na jeho nedostatek obsahové hloubky a propracovanosti a samostatnosti jeho poznání, což jsou vlastnosti důležité při působení ve vyšších ročnících. Jako nejvhodnější se proto z tohoto hlediska jeví jedinec umístěný zhruba uprostřed škály extraverte – introverte.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7

## **2.2.2 Podstatné rysy učitelovy osobnosti**

Mezi důležité rysy pedagogovy osobnosti, pozitivně ovlivňující a stimulující vývoj žáků, můžeme řadit vřelost, integritu osobnosti, dynamičnost osobnosti, přiměřenou dominanci a pedagogický takt.

**Vřelost** se projevuje milým, přátelským a laskavým chováním, které podporuje žáky a kooperativní vztahy mezi nimi, a schopností reflexe žákovských potřeb a očekávání.

Marta Langová upozorňuje na skutečnost, že vřelost ve větší míře ovlivňuje žáky s výraznější afiliativní motivací, tedy žáky, jež se orientují na přátelské vztahy s učitelem, a v menší míře již žáky, jež jsou orientováni spíše na vlastní úspěch a prosazení se ve třídě bez ohledu na ostatní.<sup>48</sup> Vzhledem k tomu, jakou důležitost zaujímají v životě adolescenta vztahy, však můžeme učitelův vřelý a přátelský přístup považovat za podstatný pro všechny žáky SŠ, na něž působí.

**Integritu osobnosti** můžeme chápat jako jednotu vlastností učitele a jeho chování. Spočívá v pedagogově emocionální stabilitě, v jeho sebedůvěře a racionálním přístupu k pedagogickým situacím.

*Emocionální ladění* učitele se ve značné míře podílí na klimatu školní třídy a ladění pedagogických situací. Při pozitivním rozpoložení a pocitu psychické pohody doprovázeném přiměřenou mírou emocí a vzrušivostí můžeme hovořit o vhodných podmínkách pozitivně stimulujících výchovný proces. Učitel, který je emocionálně nestabilní, vzrušivý, netrpělivý a jehož citové reakce neodpovídají situaci, naopak vytváří žákům náročné a stresující situace, navíc může svou emoční labilitu a napětí přenášet i na žáky samotné.

Neméně důležitá je při jednání s žákem učitelova *sebedůvěra*. Ta by se měla projevovat přirozenou ctižádostivostí, podnikavostí, energií a optimismem. Tyto vlastnosti jsou důležité již pro samotné vyučování a organizaci hodiny, ale největší potřebnosti nabývají při jednání s žáky. Z pedagogického počínání by měla být cítit uváženost a jistota a učitel by měl jít žákům svým zdravým sebevědomím nejen příkladem, ale stejně tak podporovat a pěstovat tyto vlastnosti i v nich samých. Kladné sebehodnocení učitele je spojeno s celkovou zralostí

osobnosti, která je předpokladem příznivého pedagogického působení. Zralá osobnost se nenechá vyprovokovat, působí uvážlivě a projevuje svou sebejistotu, díky čemuž ji žáci uznávají a snáze přijímají výchovné požadavky.

Nedostatek sebedůvěry, energie a pasivita učitele působí na učitelovu interakci s žáky negativně. Žáci mohou jeho nejistotu snadno vycítit, čímž mohou učitelova slova ztrácet na důvěryhodnosti, a zamýšlené výchovné působení tak nemusí dosáhnout svých záměrů. Takto nezralá osobnost často reaguje na nezralé chování žáků, jako je drzost, hrubost a agresivnost, obdobným způsobem, a oslabuje tak možnost svého výchovného působení.

Jan Čáp v této věci připomíná také výzkum z konce padesátých let, podle něhož se učitelé s negativním sebehodnocením vyznačují např. negativním reagováním na žáky, kteří je nemají rádi, vyvoláváním pocitu viny žáků za nedostatky, podporou konkurence mezi žáky, podporou setkávání se žáků s drsnou realitou života, předpokládáním žákovské nečestnosti při zkouškách a úsilím o striktní kázeň za pomoci přísných trestů.<sup>49</sup>

Pedagog by měl být při řešení rozmanitých situací schopen *racionálního přístupu* a neřešit vzniklé situace pouze emocionálně.

Další důležitou vlastností učitele je jeho **dynamičnost** a schopnost pružného reagování. Během výchovného procesu dochází k rozmanitým situacím, na něž musí být pedagog schopen reagovat. Znamená to požadavek na schopnost rychlé adaptace na situace – schopnost rychlé percepce změn v situaci a přizpůsobení dané skutečnosti.

V pedagogické profesi je stejně jako u jiných řídicích funkcí předpokladem úspěšnosti **přiměřený stupeň dominance**. Ten je pro učitele důležitý již z toho důvodu, že se při vedení žáků směrem k vytyčeným cílům musí umět prosadit, a to i v situaci, kdy například žák zkouší, co vše si může k učiteli dovolit a zda nad ním má učitel skutečně „převahu“. Přiměřenou dominanci bychom v podstatě mohli definovat jako schopnost vést žáky za daným výchovným cílem, iniciovat a usměrňovat jejich vývoj a schopnost přiměřeně se prosadit.

Dominanci učitele bychom mohli považovat za důležitější spíše na nižších stupních školy, kde žáci vedení ze strany učitele de facto i předpokládají a pociťují vyšší potřebu vedení a

---

<sup>48</sup> LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7

<sup>49</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

jasně zformulovaných požadavků. Na střední škole se však již setkáme s žáky, kteří jsou samostatnější a také vyhraněnější, co se zájmu o předmět týče. Silná dominance učitele a častá kontrola žáků pak může nepříznivě působit na vývoj žáků, neboť funguje jako jakási brzda jejich samostatnosti a tvořivosti. To však samozřejmě neznamená, že žáci SŠ již nepotřebují učitele vůdčího a kontrolujícího, ale pouze to, že každý pedagog, který pracuje s dospívajícími, by si měl uvědomovat vyspělost svých svěřenců a vycházet z ní při svém výchovném zacházení.<sup>50</sup>

Důležité sociální dovednosti učitele bychom mohli označit jako **pedagogický takt**, který je v práci s žáky velice důležitým jevem. O pedagogickém taktu hovoříme, dokáže-li učitel včas a správně rozpoznat reakci žáků na situaci (zvláště je-li tato situace charakteristická učitelovým působením), změnu v psychickém rozpoložení žáků a tyto poznatky dokáže využít ve svém dalším působení a přizpůsobit jim své další chování a jednání. Takový učitel pozná nejen to, zda žáci chápou jeho výklad, zda neklesá jejich koncentrace, a proto je vhodné tomuto přizpůsobit organizaci hodiny, ale například i to, zda je způsob vyjádření pochvaly či forma uděleného trestu vzhledem k žákovi a dané situaci adekvátní. Tento fenomén můžeme chápat i v poněkud obecnější rovině, tedy jako taktnost v sociální interakci a komunikaci. Učitel disponující pedagogickým taktem je empatický, díky čemuž snáze rozpoznává potřeby druhých a vyjádření jejich uspokojení či naopak neuspokojení. Tyto projevy dokáže nejen rozpoznat, ale také na ně reaguje a uzpůsobuje jim své další jednání a chování.

Osvojení pedagogického taktu (či naopak jeho nepřítomnost) má své těžiště pravděpodobně již v dětství. Vzniká na základě toho, jakým způsobem nejbližší okolí jedince formuje jeho sociální percepci, komunikaci, empatii a ohleduplnost.<sup>51</sup>

### **2.2.3 Důležité schopnosti učitele**

Kromě rysů osobnosti jsou pro tuto profesi velmi důležité i pedagogické schopnosti, které zajišťují úspěšnost pedagogického působení učitele. Patří mezi ně následující:

---

<sup>50</sup> LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7

<sup>51</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

- **Didaktické schopnosti** jsou schopnosti projevující se ve formulaci konkrétních vyučovacích metod a v tom, jak tyto metody respektují psychologické zákonitosti učení. Jedná se o schopnosti, díky kterým by měl být pedagog schopen žákům předat učivo srozumitelným a zpřístupňujícím způsobem, a probouzet v nich zájem o předmět a samostatné myšlení.
- **Konstruktivní schopnosti** umožňují učiteli formulovat vyučovací a výchovné postupy na základě anticipace jejich výsledků, reakcí žáků apod. Jedná se v podstatě o schopnost předvídat možné následky svého jednání. Tyto schopnosti v sobě zahrnují i flexibilitu učitele, tvořivost a ochotu přejímat nové postupy.
- **Percepční schopnosti** umožňují učiteli vnímat nejen dění ve třídě, ale i žáky a jejich psychiku. Poznávání druhých je označováno termínem *sociální percepce* a zahrnuje především percepci emočního stavu druhých spolu s motivy a postoji vztahujícími se k probíhající interakci, jejich potřeb a snah.
- **Expresivní schopnosti** jsou schopnostmi verbální i neverbální komunikace, vyjádření svých myšlenek, postojů a citů. Můžeme sem zařadit schopnost plynulého slovního projevu a užívání živé, obrazné a poutavé řeči.
- **Komunikativní schopnosti** spočívají ve schopnosti komunikovat a jednat s druhými, tedy s žáky. Můžeme sem zařadit i *pedagogický takt*, o němž bylo hovořeno výše.
- **Organizační schopnosti** jsou podstatné pro organizaci nejen vlastní pedagogické činnosti, ale i pro organizaci školních a mimoškolních aktivit žáků a organizaci žáků jako skupiny.<sup>52</sup>

## **2.2.4 Typologie učitele**

Jak vyplývá z výše uvedeného, je každý učitel jedinečnou osobností disponující individuálními vlastnostmi a realizující pedagogické působení po svém. Každý se vyznačuje nějakým specifickým chováním a jednáním a požadavky na svou profesi uzpůsobuje na

---

<sup>52</sup> V Ščerbakov in LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7

základě vlastních zkušeností, vědomostí, vlastností a celkového životního i pedagogického zaměření.

I přes tuto rozličnost však můžeme mezi učiteli rozlišit skupiny, v nichž se nacházejí učitelé blízcí si rysy svého pedagogického působení a zároveň odlišní od učitelů spadajícím svým zaměřením do skupin jiných. I v praxi dochází mezi žáky k jistému „škatulkování“ učitelů – jednoho označují za pohodáře, druhého za příliš přísného, dalšího třeba jako osobu neautoritativní. Je tedy zřejmé, že se zde nachází snaha o typologizaci učitele. Smysl těchto typologií můžeme spatřovat ve snadnější orientaci mezi jednotlivými učiteli, zároveň se mohou stát významnými i pro učitele samotné, neboť skrz ně mohou dojít k sebepoznání své profesní orientace a pomocí tohoto i k případné sebevýchově.

Existuje mnoho typologií učitele utvořených na různých základech. V následující stati se však budeme zabývat pouze eliptickou typologií Christiana Caselmana, ve které jsou vydělovány dva základní typy učitelů. Tyto typy mají souvislost se dvěma hlavními požadavky učitelské profese – vzděláváním a výchovou. Tyto momenty nebývá jednoduché sloučit, a proto se jednotliví učitelé liší tím, na který z nich se soustředují více. Na základě tohoto kritéria vymezuje Caselmann dva hlavní typy učitelů – logotropa a paidotropa.

**Logotrop** je učitel, který se soustředí především na vzdělávání. Je zaměřený teoreticky, orientuje se na předmět, který vyučuje, a snaží se vzbudit zájem žáků o tento obor. Menší pozornost již věnuje žákům, jejich individuálním zvláštnostem a problémům, zvláště pak těm žákům, kteří nejeví přílišný zájem o jeho předmět. Mnozí logotropové se u žáků setkávají s kázeňskými problémy.

**Paidotrop** je typ učitele, který se orientuje spíše na žáky než vyučovaný obor. Snaží se žáky pochopit, přiblížit se jim a pomoci, důraz klade na vzájemný vztah mezi ním a žáky. Problém učitele tohoto zaměření tkví často v tom, že podceňuje zdokonalování své odborné kvalifikace, navíc může být k žákům až nevhodně shovívavý, snižovat požadavky, které na ně klade, nebo se dokonce může pokoušet zasahovat i do osobního života žáků.

Caselmann svou teorii ještě více prohloubil a u každého ze základních typů rozpracoval ještě další typy na základě jejich odborné a sociální orientace. Tím vznikají další čtyři typy.

**Filozoficky orientovaný logotrop** si klade u žáků za cíl prohloubení životní filozofie a vtisknutí pevného světového názoru na základě vlastního chápání. Silný vliv má na žáky

podobného zaměření, ale často se může setkat i s neúspěchem, a to především u žáků jinak orientovaných či nedostatečně vyzrálých, neschopných jeho myšlenky přijmout.

**Vědecky orientovaný logotrop** se vyznačuje orientací na svůj obor, často již od útlého věku. Dosahuje vysokých vědomostí, umí učivo dobře podat a žáky pro svůj předmět nadchnout. Výchovné působení však realizuje pouze skrz svůj předmět a často nebere příliš zřetel na věkové a individuální zvláštnosti žáků a jejich potřeby. Z těchto důvodů se mu mohou žáci odcizovat a pro učitele může být obtížné udržet u nich disciplínu.

**Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** je charakteristický svou snahou poznat a pochopit žáky. Usiluje o to je vnitřně získat a formovat. V jeho pedagogickém působení je akcent kladen na výchovu, pochopení a důvěru. Často se vyznačuje také tím, že neztrácuje ani žáky, se kterými to již jiní učitelé vzdali, a snaží se je vrátit na správnou cestu. Tento typ učitele dbá také na pořádek ve třídě a kázeň žáků.

**Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** se nezaměřuje na žáky jako jedince, ale jako skupinu. Zajímá se o celkové problémy mládeže a obecnější výchovné problémy, jako je například vzbuzení žakovského zájmu o daný předmět, překonání jejich vzdorovitosti, cvičení paměti apod. Tento typ učitele by si měl dávat pozor hlavně na své tendence snižovat věcné požadavky na žáky.

Christian Caselmann ve své teorii rozlišil ještě dva typy křížící se s logotropem a paidotropem. Jsou konstituovány na základě učitelova chování ve třídě. Jsou jimi typ autoritativní a typ sociální.

**Autoritativní typ** se vyskytuje spíše u logotropů. Tento typ má potřebu vše řídit a nedává žákům příliš prostoru. Často se u něj setkáme s absencí smyslu pro spravedlnost, laskavosti a humoru.

**Sociální typ** je příznačný především pro paidotropy. Žáky se snaží vést přátelsky, poskytovat jim volnost, přičemž jeho vlastní osobnost často ustupuje do pozadí. U žáků usiluje o samostatnost, a chce jim proto poskytnout volnost. Často se však může stát, že bude mít problémy s disciplínou a výsledky jeho pedagogické práce nebývají nejlepší.

Eliptická teorie hovoří ještě o dalších třech typech, které jsou rozlišovány na základě didaktických postupů učitelů. Prvním z nich je **vědecko-systematický typ**, pro který je příznačný racionální a systematický postup v hodině. Takovýto učitel dokáže logicky



vyvozovat závěry, učivo objasňuje a vysvětluje a své žáky vede k jasnému vyjadřování. Usiluje také o rozvoj jejich logického myšlení.

**Typ umělecký** má silně rozvinutou představivost a názorné myšlení. Pod vlivem tohoto podává učivo názorně a plasticky, ale zároveň k látce nepřistupuje příliš logicky a řídí se spíše svou intuicí. Tento typ rozvíjí u žáků hlavně představivost, a tak je vhodný především pro obory jako je literatura či dějepis.

Pro **typ praktický** jsou příznačné především organizační vloh. Dokáže uspořádat práci žáků tak, aby dosahovala co největší efektivity, učivo je díky němu přehledné a snáze zapamatovatelné. U žáků rozvíjí především názorně praktické myšlení a organizační schopnosti. Mírnus tohoto typu spočívá v tom, že u něj často hrozí stereotypnost a rutina.<sup>53</sup>

V závěru této kapitoly ještě zbývá připomenout, že zařazením učitele k určitému typu vyjadřujeme pouhý zlomek jeho vlastností a poznání jeho typu ještě neznamena, že jsme poznali jeho individualitu. Přínosnost této typologie spatřujeme především v tom, že pomáhá učiteli s profesním sebepoznáním a poskytuje mu orientaci v sobě jako pedagogovi. Uvědomění si důsledků, které může inklinace k některému typu přinášet, je pak ideální výchozí pozicí pro sebevýchovu a vlastní rozvoj.

---

<sup>53</sup> LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7

### 3 Způsob výchovy

Výchova může mít v rukou různých vychovávajících rozmanité podoby. Pro dosažení vytyčených cílů mohou tito dospělí užívat různé výchovné metody a prostředky, které mohou mít větší či menší účinnost na vychovávaného jedince. Stejný výchovný prostředek či postup se přitom může jevit účinný, jindy však může nabývat působení přímo opačného. Účinnost těchto prostředků a metod totiž nezávisí pouze na nich samotných, ale především na formě jejich užití, na vychovávajícím, vychovávaném, jejich vzájemném vztahu, bezprostřední výchovné situaci a na mnoha dalších podmínkách.

Způsob výchovy tedy označuje celkovou interakci dospělých s dítětem či dospívajícím. Vyznačuje se volbou výchovných prostředků a jejich užitím, volbou metod a postupů, prožíváním a chováním vychovávaného, reagujícího na zvolený výchovný způsob, a dalším chováním vychovatele, vzniklým jako odezva na reakci vychovávaného. Různé formy výchovného působení nám mohou pomoci vysvětlit reakce dětí a dospívajících na různé dospělé a nastinit i odpovědi na to, proč jsou účinky téhož výchovného postupu, prostředku či metody odlišné, pokud jsou užívány různorodými vychovávajícími a vztaženy k různým vychovávaným.

*„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“<sup>54</sup>*

Ke způsobu výchovy se vztahuje několik dalších pojmů, jako je například postoj k dítěti. Můžeme s ním spojovat i širší pedagogické, společenskohistorické a filozofické souvislosti týkající se jak emočního vztahu k dítěti, tak výchovného řízení. *„Kladný – záporný emoční vztah k dítěti souvisí s protikladným chápáním člověka, možností jeho vývoje a výchovy. Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru: člověk je v podstatě dobrý, je schopen příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu, i když se v přítomné době projevuje nežádoucím způsobem. Každý člověk, každé dítě zasluhuje úctu. Úcta k osobnosti, láskyplné,*

---

<sup>54</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 303

*ohleduplné zacházení je předpokladem příznivého vývoje dítěte. Naproti tomu záporný, přezíravý až nenávislný vztah k dítěti odpovídá negativnímu hodnocení člověka, pesimistickému pohledu na možnosti jeho vývoje a výchovy.*<sup>55</sup>

### **3.1 Výchovný styl**

Termínu styl výchovy užíváme k označení tří základních typů způsobu výchovy. Jsou jimi styl autokratický, liberální a sociálně integrační.

**Autokratický styl vedení** se vyznačuje dominantností vychovatele. Učitel užívající tohoto stylu hodně mluví, rozkazuje a zakazuje a druhé příliš nepouští ke slovu. Pro dosažení žádoucích výsledků využívá rozkazů, varování, hrozeb a trestů, vyčítá a je netrpělivý, příliš neuznává přání a potřeby vychovávaných. Učitelé užívající tohoto stylu jsou přesvědčeni o nutnosti časté kontroly, kterou mnohdy uskutečňují nepřítulní formou. Nemají příliš pochopení pro druhé, jsou málo empatictí, příliš nerespektují odlišnosti svých svěřenců. Žáky determinují svými zkušenostmi a rozhodnutími, vyžadují přesné plnění požadavků tak, jak to oni sami předepisují.

Tento styl vedení zatěžuje nejen žáky, ale i učitele samotného, neboť musí být neustále ve střehu, stále kontroluje a je stále nespokojen s výkonem žáků, který málokdy odpovídá jeho až perfekcionistačtím představám. U žáků vede autokratické řízení k vyššímu napětí, dráždivosti a zvýšené agresivitě k ostatním ve skupině. Tento styl výchovy staví žáka do podřízené role a především nevychovává žáka k samostatnému jednání a tvořivému rozhodování a řešení problémů. Pracovní aktivita žáků závisí na přítomnosti vychovatele, který je v podstatě v pozici dozorce.<sup>56</sup>

Tento záporný emoční postoj učitele k žákům může být někdy zakrýván chováním učitele. To se může projevat například tím, že učitel přejímá způsoby vyjadřování blízké mladistvým, či žertováním, které má však ironický ráz. Tato ironie může vzbuzovat smích až posměch spolužáků a může vést k frustraci zesměšněného a narušovat jeho sebehodnocení.

---

<sup>55</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 337

<sup>56</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

Za jakýsi opak autokratického stylu bychom mohli považovat **styl liberální**. Přestože je pro žáky méně frustrující, nemá však ani tento zrovna příznivé účinky. Učitel neklade požadavky přímo, a pokud již nějaké vysloví, nekontroluje již příliš jejich plnění. Žák si toto chování může vysvětlit jako nezáměr učitele nebo jako jeho nejistotu a slabost. To může vést až k tomu, že se žáci předmětu tohoto učitele příliš nevěnují, vyrušují a učitel u nich ztrácí svou autoritu. Nepříznivý vliv tohoto působení se však nejvíce projevuje v tom, že u žáků nerozvíjí svědomitost a vytrvalost, sebeovládání a další důležité charakterové rysy.

Tyto dva styly výchovného vedení také působí jako rušivé podmínky pro vývoj dítěte či mladistvého v aktivní osobnost. *„Krajně silné řízení, autokratické diktování dítěti do podrobností, co a jak má dělat, tlumí samostatnost, iniciativu, aktivnost osobnosti; formuje nerozhodnost, submisivitu, závislost na rozhodování a řízení zvenčí, tj. podporuje pasivnost osobnosti. Liberální, slabé řízení neklade na dítě adekvátní požadavky, takže se u něho formují spíše únikové techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi a neutvářejí se dostatečně volní vlastnosti – jedinec nemá rozvinutou charakterovou aktivnost osobnosti.“*<sup>57</sup>

Za optimální můžeme považovat styl třetí, **styl sociálně integrační**. Vychovatel při něm dává méně příkazů a působí spíše osobním příkladem, než zákazy a tresty. Dává žákům přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, skupina diskutuje o společné práci a podskupiny se zde nevytvářejí příkazem, ale spontánně. Jedním z hlavních prostředků působení vychovatele je podávání návrhů. Dává žákům vybrat z několika možností a je přístupný hovorům i o jiných než pracovních tématech.

Učitel hlásící se k sociálně integračnímu stylu přiznává žákům lidská práva a důstojnost, neponižuje je, bere je vážně a respektuje v nich samostatnou osobnost. Neprojevuje svou převahu a moc nad žáky, projevuje k nim naopak důvěru a víru, že splní požadavky. Učitelovo chování je klidné, bez agrese, úzkosti či nervozity. Je ochoten mluvit i o mimoškolních tématech a snaží se žáky pochopit a pomoci jim. Ve svém chování bere ohledy na žákovy názory a city a podporuje jeho samostatnost a iniciativu. Snaží se působit

---

<sup>57</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 345

především osobním příkladem, zároveň se však snaží i o samostatné uvažování žáků a jejich účast při rozhodování.<sup>58</sup>

Při sociálně integračním stylu výchovy učitel nevyužívá pouze přímého působení, ale využívá i působení nepřímého – činností, skupin, vhodných materiálních a organizačních předpokladů pro činnost atd. Při hodině nemluví pouze učitel, žákům je poskytován prostor pro vyjádření jejich vlastního názoru. Pro případné sjednání kázně nepotřebuje užívat trestů, pořádek dokáže sjednat díky své autoritě. Pokud je již trestu nutno užít, volí takový způsob, který žáka neponižuje a při jehož užití je jasné, že trest neodsuzuje osobu trestaného jako takovou, ale týká se jen určitého činu či způsobu chování.

Ani tento výchovný styl se samozřejmě bez jisté formy dominantního chování učitele, jakým jsou napomenutí, potrestání či příkazy, neobejde, důležité však je, aby tyto dominantní projevy nepřevažovaly. Jedná se o styl netradiční a jeho realizace může být pro vychovatele obtížná.

Tento styl dosahuje v mnoha ohledech výrazně lepších výsledků než styly předchozí. *„Sociálně integrační způsob vedení má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd. Neznamená to, že po přechodu k tomuto stylu výchovy jsou všechny děti ihned vzorné, důležité však je, že se zmenšuje jejich opozice proti vedoucímu, jsou ochotny jednat podle rozumných požadavků, lépe se u nich rozvíjejí skupinové vztahy i postoj k práci. Ve frustrujících situacích členové skupiny spojují úsilí ke zvládnutí překážky.“*<sup>59</sup>

Sociálně integrační styl je sice považován za optimální, ale při jeho praktikování se někdy stává, že se ve skutečnosti překlene spíše do stylu liberálního. Proto není ani tak důležité pojmenování tohoto typu výchovného řízení, ale jeho vymezení. *„Sociálně integrační výchova neznamená pedocentrismus, odstranění výchovy a vedení; neznamená měkkost a nejistotu učitele. To vše jsou chyby spjaté s liberálním, a ne s integračním způsobem výchovy.“*<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3

<sup>59</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 333

<sup>60</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 340

Pro každého vychovatele je typický určitý způsob výchovy, který je relativně stálý, současně však do jisté míry nastávají jisté změny ve vztahu k různým dětem a v ontogenezi učitele, kdy může v průběhu času pod vlivem zkušeností nastat změna jednání a přístupu. Způsob výchovy je podle Čápa determinován především třemi skupinami činitelů. Řadí mezi ně společenskohistorické podmínky od ekonomických, polických a kulturních podmínek až po výchovné tradice, osobní zkušenosti a vlastnosti vychovatelů a vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí a jejich chování. Klidné děti, které dobře komunikují s dospělými i vrstevníky, podporují ve vychovateli kladný emoční vztah. Výzkumy K. Lewina a dalších opakovaně ukázaly, že děti, které si navykly na určitý způsob výchovy, např. autokratický, provokovaly nového vychovatele ke způsobu chování a výchovy, na který byly z minulosti zvyklé.<sup>61</sup>

Výchovný styl silně působí na psychický stav dítěte a nejrůznější složky jeho osobnosti. Kladný emoční vztah a z něj plynoucí přístup k dítěti uspokojuje jeho důležité potřeby, jako potřebu jistoty, péče, ochrany, porozumění, sociálního styku apod. Naopak záporný emoční vztah tyto potřeby hluboce frustruje a ovlivňuje psychosomatický stav jedince, jeho projevy, jednání s druhými lidmi, výsledky jeho činností a tím opět zpětně i hodnocení druhými a sebehodnocení. „*Požadavky na jedince, včetně výchovných, jsou činitelem, který může stimulovat činnosti a vývoj, nebo je naopak ruší a dezorganizuje. Adekvátní výchovné požadavky působí příznivě, kdežto požadavky neadekvátní (příliš nízké, příliš vysoké, rozporné a nepředkládané adekvátní formou) narušují socializaci a formování rysů osobnosti.*“<sup>62</sup>

### **3.2 Výchovné prostředky a metody**

Při výchově užívají různí vychovatelé k dosažení vytyčených cílů rozmanitých prostředků a metod. Pro každý ze stylů výchovy, o kterých jsme hovořili výše, jsou typické také určité postupy a volba prostředků a metod. V následující kapitole vymezíme nejčastější výchovné „nástroje“ a vhodnost jejich užití.

---

<sup>61</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

<sup>62</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 339

### **3.2.1 Kladení požadavků a jejich kontrola**

Mezi základní výchovné prostředky řadíme kladení požadavků (příkazy a zákazy, formulaci pravidel chování, norem atd.) a kontrolu jejich plnění. Požadavky vychovávajícího předávají vychovávanému požadavky společnosti, jako jsou morální a právní normy, pravidla soužití apod. Tyto požadavky v ideálním případě podněcují děti a dospívající k žádoucímu způsobu života a vývoji, dobrému rozvinutí osobnosti a snazšímu osvojování životních požadavků a dosahování cílů.

U výchovných požadavků platí stejné pravidlo účinnosti jako u spousty dalších věcí v životě, a to tzv. pravidlo zlaté střední cesty. Při nedostatečných požadavcích se osobnost vyvíjí jen v malé míře, nebo se dokonce nevyvíjí téměř vůbec. Žák, na něhož nejsou kladeny téměř žádné požadavky, se jen stěží naučí, že v životě existují i povinnosti, které je třeba plnit, a překážky, které se musí při cestě za cílem zdolávat. Při požadavcích příliš vysokých, které výrazně překračují aktuální předpoklady jedince, nastává nepříznivé působení na člověka a dochází až k narušení činnosti, jeho psychosomatického stavu a zdravého vývoje osobnosti. Oba tyto extrémní přístupy mohou vést k neurotizaci a labilitě žáka. Kladení požadavků středních, které mírně překračují současné předpoklady jedince a postupně se zvyšují, je ideální cestou k optimálnímu rozvoji osobnosti.

Stejně důležitá jako velikost požadavků je i forma jejich kladení a kontrolování. Můžeme je vyjadřovat ve formě příkazů, ale také jako žádost, přání či prosbu, můžeme použít rozkazů, ale také otázek a náznaků. Forma otázky a žádosti přitom dává dítěti najevo, že ho dospělý vnímá jako rovnocenného partnera. Při pokládání požadavků záleží nejen na jejich formě, ale jsou ve velké míře ovlivněny také prostředky metakomunikace - intonací, mimikou a gesty. Požadavek vyjádřený laskavou formou dítě či dospívající přijme rozhodně lépe, zvláště pak pokud je provázen zdůvodněním. Naopak nezdůvodněné požadavky se mohou jevit jako nesmyslné a nepříjemné, a obzvláště pokud se nesou v duchu vyhrožování, ironizování, agresivity a jsou proneseny křikem, ztrácejí zcela na své efektivitě a vychovávaného mohou dovést opozice a negativismu, a to až globálně ke všem vychovávajícím.

Zamyslíme-li se v této souvislosti nad vývojovým obdobím, ve kterém se žák SŠ nachází, dojdeme závěru, že dospívající potřebuje možná ještě více než dřív, aby s ním bylo zacházeno jako s rovnocenným partnerem, a to i při kladení požadavků. Dospívající má již

také své představy o tom, co je správné a co není, a sám již na sebe jisté požadavky klade. Požadavky na něj pak dále klade i skupina vrstevníků, která má na dospívajícího silný vliv, ať se jedná o skupinu oficiální (např. školní třída), či neoficiální (parta kamarádů). Ideální situace samozřejmě nastane, pokud rodina, škola, vrstevníci i dospívající sám kladou požadavky stejné nebo alespoň vzájemně neprotichůdné, často však bohužel nastávají rozpory mezi požadavky přicházejícími z různých směrů, čímž se dospívající dostává do konfliktu, který může představovat zátěžovou situaci.

Obecné výchovné požadavky kladoucí apel například na morální chování člověka (brát ohled na druhé, pomáhat a kooperovat, svědomitě a vytrvale pracovat) jsou velmi často vyjadřovány také v literatuře, filmu apod. Díky tomuto je možné na vychovávaného působit i jinak než pouze přímým kladením požadavků ze strany vychovatelů, kteří si tak mohou dovolit snížení četnosti těchto nároků, a proto nesnižují efektivitu svého výchovného působení věčným opakováním.

Kladení požadavků a kontrola jejich plnění není výchovný prostředek, jenž by byl izolovaný, naopak je úzce spjatý se souborem ostatních podmínek ve vývoji člověka a s celým jeho životem i životem jedince sociálního okolí.<sup>63</sup>

### **3.2.2 Odměny a tresty**

Mezi nejčastější prostředky výchovného působení patří odměny a tresty. Na jejich význam upozornily již výzkumy v první polovině 20. Století, které zdůraznily důležitost posilování a zpevňování při vytváření spojů. Výchova omezující se jen na užívání odměn a trestů, nebo dokonce pouze trestů, však může napáchat opravdu velké škody. I při užívání odměn a trestů je tedy potřeba postupovat svým způsobem opatrně a dodržovat zásady jejich správného užívání.

V pedagogické psychologii jsou odměny a tresty chápány ve společenských speciálních výchovných souvislostech. *„Odměnu můžeme stručně vymezit z hlediska pedagogické psychologie tak, že je to působení (některého z rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny), které*

- 1. je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,*



2. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
3. přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb a tím i libost.

Naproti tomu trest je takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, sociální skupiny, které

1. je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,
2. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
3. přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.<sup>64</sup>

Odměny a tresty jsou dvěma rozličnými prostředky, a jako takové tedy při svém užívání vyžadují rozvahu. Každý, kdo jich chce užívat, by měl v první řadě vědět, jakých účinků mohou tyto dva prostředky nabývat.

V první řadě lze konstatovat, že výchova užívající spíše odměn má lepší efekt než výchova založená především na užívání trestů. Jak prokázaly mnohé výzkumy, podporují odměny učení, a to i učení sociální, které má ve výchově zásadní význam. Účinky trestů jde však předvídat jen obtížně. Jak uvádí i Jan Čáp, má trest různé účinky závislé na předchozích zkušenostech dítěte či dospívajícího, na vztazích mezi dospělým a vychovávaným, na vlastnostech dítěte či dospívajícího, na konkrétní situaci, ve které byl použit, a na mnoha dalších podmínkách. „*Stejný trest vede u jednoho dítěte k žádoucí nápravě, u druhého k poslušnosti jen navenek při skrytém nesouhlasu, třetí dítě reaguje negativisticky a ve zvýšené míře pokračuje v nežádoucím chování, čtvrté upadá do deprese, ztrácí kladné morální sebehodnocení, jeho činnost a vývoj se dezorganizuje.*“<sup>65</sup> Každý vychovatel by proto měl při užívání trestů postupovat s rozvahou a nezapomínat na skutečnost, že trest může někdy docílit právěho opaku toho, čeho dosáhnout měl.

Účinek odměn můžeme sice označit za méně problematický, i přesto by však měl mít každý, kdo jich užívá, na paměti, že ani ony nedosahují jednoznačného a jednoduchého působení. Výsledek tohoto působení závisí například již na druhu odměny, na míře vyspělosti vychovávaného, na přiměřenosti odměny této zralosti a situaci, již hodnotí, a na mnohém dalším.

---

<sup>63</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 252

<sup>64</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 315

<sup>65</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 254

Obecně lze říci, že odměny nemateriální povahy bývají účinnější. „*Diferencovanější odměny „emoční“, „morální“ (pochvala, projevy sympatie, kladného citového vztahu, kladného společenského hodnocení) jsou často účinnější než materiální odměny, zejména u vyspělejších jedinců a skupin. Je až překvapivé, jak velkou radost může dítěti i mladistvému (ostatně i dospělému) způsobit odměna ve formě pochvaly ve spojení s úsměvem. Pochvala uspokojuje potřebu uznání, výkonu, porozumění a má silný motivační účinek.*“<sup>66</sup>

Jan Čáp připomíná také hodnotu odměny ve formě vnitřního zážitku, radosti, že jedinec něčeho dosáhl. Toto uspokojení, nevycházející pouze z vnějšího hodnocení, představuje důležitý moment ve vývoji vnitřní motivace, sebedeterminace a celkové zralosti osobnosti.<sup>67</sup>

Dalším pravidlem, které je potřeba mít při užívání odměn na paměti, je jejich přiměřená četnost. Již B. F. Skinner upozornil ve svých výzkumech na zjištění, že odměna působí silněji, pokud je užívána pouze občasně, ne při každém správném výkonu. Pokud totiž následuje po každém dílčím úspěchu, zevšední a ztratí na svém účinku.

V dnešní době bohužel ještě stále považuje spousta učitelů za nezbytné i tresty. Ty mívají většinou podobu uložení práce navíc nebo odebrání nějakých výsad. Trestání mající formu uložení práce navíc má však často za důsledek narušení motivace k této práci, a jedná se proto o postup nevhodný. Zvláště při opakovaném užití tohoto trestu pak může trestaný jedinec k této práci cítit vnitřní odpor i v budoucnu, přestože se již nebude jednat o trest.<sup>68</sup>

Opatrnosti je třeba i při odepírání nějakého uspokojení či zákazu oblíbené činnosti. Při takovémto trestání je vždy nezbytné zvážit, zda nezakazujeme právě něco, co je pro život a správný vývoj důležité. Uložený trest totiž může dítě či dospívajícího frustrovat a může tak mít vliv i na jeho další vývoj. Zakážeme-li například žákovi za jeho přestupek účast na školním výletě, musíme dobře zvážit, odpovídá-li tento trest úměrně provinění. Školní výlet, na který se žáci těší, je často mocnou zbraní v rukách učitelů, což ale neznamená, že se jedná o vhodnou formu trestu. Zvláště v období adolescence může být neúčast na akci

---

<sup>66</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 315 - 316

<sup>67</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>68</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

takového typu pro žáka velikou ztrátou. Nejenže se nemůže se svými přáteli zúčastnit něčeho, na co se již těšil, ale navíc bude připraven o zážitky z akce a nebude mít možnost sdílet je s ostatními. Po návratu třídy, která hýří historkami a barvitě si vypráví události posledních dní, se může žák, jež na výlet nejel, cítit z kolektivu vyloučen. Takováto situace může navíc skutečně nastat. Při aktivitách, jež nejsou pro kolektiv třídy jinak běžné, může dojít ke změně vztahů ve třídě, mohou být navazovány a prohlubovány vztahy se spolužáky. Žák, který se za trest nesměl výletu zúčastnit, je o tuto možnost samozřejmě ochuzen. Trest je tedy ve výsledku daleko rozsáhlejší, než bylo možná původně zamýšleno. Žák jeho účinek nepocítuje jen v době, kdy jsou ostatní pryč a on musí například navštěvovat vyučování v jiné třídě, ale i v době po návratu. Období, ve kterém je trest vnitřně prožíván, tak může být různě dlouhé. Může se jednat o několik dní, po nichž zážitky ochladnou a kolektiv se vrátí do zaběhnutých kolejí, zároveň však mohou nastat změny trvalejší, například v již zmiňovaných přátelských vztazích.

David Fontana vymezuje ještě další rizika, která s sebou nese učitelovo využívání trestu: „*Užití trestu jakéhokoli druhu může narušit vztah dítěte k učiteli, někdy i trvale. To platí zvláště tehdy, když je trest vnímán jako nespravedlivý nebo pokořující.*“<sup>69</sup>

U dospívajícího, který, jak jsme zmínili již výše, pokládá spravedlnost za velmi důležitý princip, může vést nespravedlnost, ať již reálná či pouze domnělá, ke vzdoru a nepřátelství. Každý vychovatel by proto měl být v tomto směru schopen určité sebereflexe a uvědomovat si, zda jedná v jejích zásadách. „*Spravedlnost znamená, že jakékoli odebrání výsad je přiměřené původnímu provinění (a podle možností s ním má i nějakou spojitost, aby dítě mohlo vidět příčinnou souvislost mezi nimi). Znamená to jednat s dětmi důsledně, aby věděly, s čím mohou počítat, a dodržovat dané slovo.*“<sup>70</sup>

Trestání by se mělo rozhodně vyvarovat také jakémukoli ponižování trestaného. Při opačné situaci se totiž jedná o útok na pozici dítěte či dospívajícího, jež mezi spolužáky má. Jako pokořování je často vnímána například ironie, která navíc vybízí k obdobně štiplavé odpovědi. Dospívající, který potřebuje po takovémto chování učitele obnovit své postavení mezi spolužáky, může navíc užívat postupů, které budou zaměřeny na autoritu učitele a její

---

<sup>69</sup> FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8. s. 354

<sup>70</sup> FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8. s. 350

snížení. Právě postavení mezi vrstevníky je pro dospívajícího velmi důležité. Každý učitel by si tohoto měl být vědom a z této skutečnosti vycházet při svém jednání s dospívajícím. V opačném případě totiž může dojít k frustraci trestaného, nebo naopak k již zmiňovaným pokusům učitele před ostatními shodit. V každém případě však takové trestání nevede k žádoucímu projevení učitelské autority, jak by si mnozí myslet, ale naopak může způsobit její pokles.

Za další riziko trestů můžeme považovat to, že si dítě či dospívající může vytvořit určité strategie, aby se trestu vyhnulo, jako je např. lhaní. Taková situace pak ohrožuje důvěru mezi učitelem a žákem, a navíc je nepříznivá pro další potenciální vývoj osobnosti. Neměli bychom zapomínat také na nebezpečí toho, že trest může vyvolat pocit a přesvědčení, že silní smějí trestat slabší.

I přes všechna tato negativa však mají tresty i své kladné motivační účinky. V první řadě slouží jako prostředek udržení pořádku a kázně ve třídě – ten by měl být sice v ideálním případě nenucený, vzniklý především na základě učitelovy přirozené autority, ale otázkou zůstává, jakou autoritu by měl u žáků i sebelepší pedagog nedisponující takovými prostředky. Trest je nejen uplatňován jako důsledek nežádoucího chování žáka, ale působí v tomto ohledu i preventivně. Pokud je trest užíván vhodně, v rozumné míře a je kombinován i s odměnami, může se stát účinným prostředkem výchovného působení. Jako motivační činitel je však spojen s vnitřním napětím na podkladě strachu a úzkosti, což může mít za následek nejen negativní postoje a nedůvěru k vychovateli, ale dokonce i neurotické symptomy.

Nabízí se tedy otázka, jakých trestů užít, pokud už se k trestání uchylujeme. Ať již zvolíme trest jakýkoli, je potřeba mít vždy na paměti následující. Při užívání jakékoliv formy trestu je velice důležité, aby trestaný jasně chápal, že učitel odsuzuje jeho konkrétní chování, nikoliv jeho osobu samotnou. Žák by měl v danou chvíli vědět, že nedošlo ke ztrátě sympatie, porozumění atd. a že ho dospělý nepovažuje za nenapravitelně špatného. Účelem trestu by nemělo být pokoření dítěte, demonstrování převahy a autority, ale to, aby vychovávaný pochopil důvody, z jakých není jeho chování či jednání žádoucí, dopady tohoto chování a aby se v budoucnosti takovému počínání vyhýbal.

Jako jedna z optimálních forem trestu se jeví tzv. **metoda přirozených následků**, kterou ve svých studiích uváděl již J. J. Rousseau. „*Je to takový postup, kdy po nevhodném*

*chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek tohoto chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelovy libovůle.*“<sup>71</sup> Tato metoda tak umožňuje vychovávanému lépe pochopit, čím se vlastně provinil, jaký dosah jeho jednání má a že trest má své opodstatnění. Dítě či dospívající tak svou činností, snahou, zdoláváním něčeho nepříjemného a citovým zážitkem prožívá význam narušených hodnot. Morálnímu chování a jednání se tak učí pomocí logiky a přirozenou cestou.

Metoda přirozených následků klade na vychovatele požadavek na jeho zralost a tvořivost, předpokládá jeho zkušenosti a jeho dobrý psychofyzický stav v momentě, kdy má následovat reakce na nežádoucí chování dítěte. Již tyto požadavky bohužel užití a tím i častost výskytu této formy znesnadňují. Přesto se však jedná o jednu z nejvhodnějších forem trestání, zvláště pak ve vztahu k adolescentovi a výchovnému působení. Metoda přirozených následků mu dává nahlédnout do důvodů, z jakých je potřeba ho potrestat, využívá jeho intelektu a dává možnost pochopit, proč je nežádoucí takové chování či jednání opakovat. Navíc se jedná o trest, který má poměrně spravedlivou formu, čímž splňuje i další požadavek trestání, pro dospívajícího velmi důležitý.

Každý, kdo chce užívat odměn a trestů, by měl mít kromě výše napsaného na paměti také skutečnosti, které vnímání a přijímání těchto metod ovlivňují. V první řadě můžeme za důležitý považovat samotný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. V případě kladného vztahu a vzájemného respektu můžeme očekávat lepší účinky odměn a trestů, naopak záporný emoční vztah může být použitím trestů ještě více negativně posilován a jisté formy odměny, jako je například pochvala, v něm nemusejí nabýt takových účinků. Důležité jsou i sociální role a pozice, které jedinci zaujímají a sociální kontext situace, ve které jsou odměny či tresty využívány.

Na účinek a prožívání odměn a trestů může mít vliv také přítomnost druhých osob. Představíme-li si takovou situaci v prostředí třídy střední školy, můžeme dojít k závěru, že například odměna ve formě slovního ocenění bude působit silněji, pokud bude pronesena před spolužáky. Zobecňovat takovéto závěry však není správné, protože i u odměny a jejího účinku při pronesení před ostatními záleží na konkrétní situaci, klimatu třídy, postavení mezi spolužáky aj. Mohlo by se tak tedy stát například i to, že žák, který je učitelem chválen častěji než ostatní, se i díky tomuto nemusí těšit přílišné oblibě mezi ostatními, mohou

---

<sup>71</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-

následovat i „kousavé“ poznámky od ostatních členů kolektivu a žák kvůli tomu může pociťovat až oslabení pozice v kolektivu. Z tohoto důvodu pak může ocenění učitele nabyt v podstatě opačného účinku.

Vhodnost přítomnosti druhých osob by měl učitel zvažovat především v případě udílení trestu. Některé formy trestu, zvláště pokud nejsou provedeny s citem, mohou způsobovat dospívajícímu nepříjemné pocity, které přítomnost spolužáků ještě zesiluje. Výše jsme uvedli, jak důležitá je pro adolescenta jeho sociální pozice a vztahy s vrstevníky. Při trestání před ostatními může dotyčný pociťovat oslabení své pozice. Každý učitel, který chce žáka trestat před kolektivem, by měl tedy uvážit, zda je forma udíleného trestu vhodná pro takovou situaci. V opačném případě je totiž v danou chvíli žák trestán v podstatě dvakrát - trestem uděleným učitelem a pocitem oslabení svého postavení v kolektivu.

V neposlední řadě můžeme v otázce udílení trestů považovat za velmi důležitý také způsob komunikace. Pokud již učitel využívá trestu, měl by ho udělovat způsobem, který nenaruší žakovu důstojnost. Trest v jakékoliv podobě by měl být udílen citlivým způsobem, který u žáka nevyvolá pocity ponížení a bezvýhradných práv autority, ale způsobem, kdy žák vycítí, že učitel neodsuzuje jeho osobu, ale pouze dané chování či jednání. Pouze za splnění tohoto předpokladu totiž můžeme očekávat, že trest nabyde svého záměru, žák pochopí, že opakování takového chování není z určitých důvodů žádoucí, toto přesvědčení si zvnitřní a příště se již bude snažit danému chování či jednání vyvarovat.

### **3.2.3 Slovní působení, přesvědčování**

V lidské komunikaci má jistě své výsadní místo řeč a slovní sdělování. Protože i výchova je nejčastěji realizována vzájemnou komunikací mezi vychovávajícím a vychovávaným, má i zde slovní působení velkou úlohu. Vždyť již samotné požadavky jsou slovně sdělovány a později je stejným způsobem oznamováno i jejich splnění či nesplnění, i řada odměn a trestů má slovní podobu. Tím však úloha slovního působení nekončí. Dospělý jeho pomocí zdůvodňuje požadavek, podává informace o možných následcích porušení zákazu, připomíná potřebnost splnění určitého požadavku k dosažení cíle, pro uspokojení další potřeby dítěte, úspěch skupiny atd. Často se také vyskytuje slovní apel na vyspělost osobnosti vychovávaného a na to, že jednání v rozporu s požadavkem bylo pod jeho

úroveň. Slovní sdělování má v první řadě stránku kognitivní, sděluje informace, ale neméně důležitá je také jeho stránka emoční. Slovo působí na emoce a motivy dětí a mladistvých, při čemž je využíváno i intonace, mimiky, gest a celkového emočního projevu.<sup>72</sup>

Slovo však nepůsobí na všechny jedince stejným způsobem, záleží při tom na spoustě podmínek. *„Lze říci, že slovo má emoční a motivační účinky především tehdy, když bylo v předchozím životě člověka spojeno se silnými emocemi a motivy, zejména v průběhu činnosti, jednání, a když se pronáší ve vhodné situaci. Základní úlohu přitom mají vlastní činnosti a události v životě vychovávaného, ale silně mohou působit také situace a události zprostředkované televizí, dramatem, literárním nebo jiným uměleckým dílem.“*<sup>73</sup>

V návaznosti na výše uvedené Jan Čáp upozorňuje, že je pro učitele i jiné vychovatele důležité vědět, jaký citový význam mají pro vychovávaného slova užívaná při výchovném působení, jako je morálka, humanita, svoboda, demokracie atd. Vychovatel a vychovávaný pocházejí ze dvou odlišných generací, z nichž každá disponuje jinými zkušenostmi, a některá slova pro ně tak mohou mít jiný emoční náboj.<sup>74</sup>

Slovní působení je často realizováno jako přesvědčování. Využívá se při něm intelektu dítěte či dospívajícího a jeho emočních zkušeností. Přesvědčováním se také snažíme působit na svědomí a charakter žáka.

Problematika přesvědčování byla podrobně zpracována J. Grácem, který pro něj používá termínu *persuáze* (odvozeno z latinského *persuadeo* – přemluvit, pohnouti, přesvědčiti). Zaměřil se zde na různé formy slovního působení, přičemž rozlišuje objasňování a již zmíněnou *persuázi*. *„Při objasňování jde o pochopení skutečnosti, o osvojení a prohloubení vědomostí. Naproti tomu při persuázi se jedná o hodnocení skutečnosti, o formování nejen kognitivních, ale také emočních, motivačních aspektů, o formování postoje.“*<sup>75</sup> Za další působení přesahující poznávací aspekt, ovlivňující emoce a jednání bychom mohli označit *sugesci*. Ta tak však činí s omezením kritického myšlení a s vědomou kontrolou člověka, na kterého působí. Na rozdíl od *sugesce* využívá

---

<sup>72</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>73</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 259

<sup>74</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

přesvědčování intelektu vychovávaného, pobízí ho ke kritickému uvažování a připomíná mu jeho motivy a hodnotové orientace. Persuáze vede vychovávaného k uvědomění si způsobu jednání, který odpovídá potřebám a cílům jedince.<sup>76</sup>

Při přesvědčování je důležité seřazení argumentů, které jsou předkládány pro posílení názoru a postoje, přičemž se jako nejúčinnější jeví postupná gradace těchto argumentů.

Při přesvědčování se často užívá také kladení otázek. Ty mají oproti pouhému sdělení hotového názoru tu výchovnou výhodu, že vybízejí k přemýšlení. Tento způsob přesvědčování je proto pro osoby, které jsou samostatnější, inteligentnější, vzdělanější a nonkonformnější, mnohem vhodnější. Vzhledem k charakteristice osobnosti adolescenta, jež byla nastíněna výše, ho můžeme pokládat za vhodnější i při výchově dospívajících. Ti, stejně jako například dominantní jedinci, většinou neradi přejímají hotové názory a pokyny, ale raději se k nim dopracují sami. Při kladení otázek má pak dojem samostatného postupu, a to i přesto, že otázky mohou být cíleně formulovány tak, aby postupně a nenásilně jedince navedly k určité odpovědi.<sup>77</sup>

Můžeme rozlišit dva typy přesvědčování, a to přesvědčování explicitní a implicitní. *„Explicitní způsob přesvědčování spočívá v tom, že uvedeme fakty, důvody a také z nich odvodíme závěr: je správné chovat se tak a tak. Při implicitním postupu ponecháváme odvození závěru na přesvědčovaném, umožňujeme mu samostatné myšlení a rozhodování.“*<sup>78</sup> Pro osoby zralejší a s již určitými zkušenostmi v dané oblasti je rozhodně vhodnější užívat způsobu implicitního, neboť explicitní způsob by je mohl vzhledem k jejich empirickým zážitkům přímo odpuzovat.<sup>79</sup> Stejný postup bude z těchto důvodů vhodnější i pro dospívajícího, který si často zakládá na vlastních názorech a postojích.

---

<sup>75</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 260

<sup>76</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>77</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>78</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 319

<sup>79</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3



*„Přesvědčování je cenný výchovný prostředek, zejména v protikladu k požadování slepé poslušnosti a k mnohonásobnému opakování příslušných forem chování (dril) bez ohledu na to, zda dítě nebo mladistvý chápou důvody a význam požadavků a norem.“<sup>80</sup>*

I při užívání slovního působení a přesvědčování je však zapotřebí jisté rozvážnosti. Pokud se užívá v nadměrné míře, nebo dokonce izolovaně od jiných výchovných prostředků, ztrácí na své účinnosti. *„Obšírné mluvení, vysvětlování, a přesvědčování bez živého, osobního příkladu, bez praktické činnosti se může stát neúčinným moralizováním, které mladiství často odmítají. Záleží na vhodném začlenění slovního působení do celistvého života rodiny, školní třídy, oddílu apod. Příznivé podmínky pro přijetí jsou vytvořeny kladným emočním vztahem dospělého k dítěti a také emočně zabarvenou, popřípadně přímo vzrušující situací (v životě rodiny či školní třídy, skupiny vrstevníků, v působivém filmu apod.). Často to bývá konfliktní situace a její řešení.“<sup>81</sup>*

### **3.2.4 Působení modelu**

Silněji než slovní působení i odměny a tresty mnohdy působí osobní příklad. Dítě či dospívající si dobrovolně volí určitý model, vzor, který napodobuje nebo se s ním přímo identifikuje. Tento vzor předkládá živě a srozumitelně model jistého způsobu života, názorů, morálních zásad a hodnotové orientace.

*„V modelu dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vybízí k napodobování modelu, usnadňuje interiorizaci morálního principu a jednání v souhlasu s ním. Proto model působí zpravidla silněji než samotné slovní působení.“<sup>82</sup>*

Výběr modelu se v ontogenezi každého jedince mění. V mladším věku děti inklinují spíše ke vzorům s hrdinskými rysy, přičemž je často napodobují spíše ve věcech nepodstatných, jako je například vzhled. Postupně upoutávají pozornost mladistvého také méně nápadné osoby, jako například lidé z jeho okolí, filmové a literární postavy či lidé

---

<sup>80</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 261

<sup>81</sup> Čáp, Mareš – psychologie pro učitele, ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 261

<sup>82</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 322

veřejně činní a mediálně známí. Do středu pozornosti se namísto okázalých hrdinských činů dostávají věci běžného života, jako je přístup k práci a k lidem, zvolené životní cíle a řešení morálních otázek. Adolescenti jsou však již ke svým vzorům i značně kritičtí, a tak často nastává situace, kdy si dospívající vytvoří vlastní ideální vzor pomocí sloučení jednotlivých vlastností různých lidí.<sup>83</sup>

Přejímání vzoru je ovlivňováno také sociálními skupinami i jednotlivci, kteří jsou pro daného jedince významní. Ti mohou na nějaký vzor jednak upozornit, ale také ovlivňují výběr z množství potencionálních vzorů.

Neměli bychom však zapomínat, že kromě kladného vzoru se často můžeme setkat také se vzorem negativním. Jedná se o postavu se silně negativními až odpuzujícími znaky a jedinec v tomto případě ze vzoru usuzuje, jaký by být nechtěl a čemu by se rád vyvaroval. Takto záporným vzorem může být například osoba, která nějakým způsobem daného jedince frustrovala a omezovala jeho potřeby. Takovýto model má velmi silný vliv a také pozitivně podporuje výchovu. Můžeme se však setkat i s případy, kdy dítě přijme vzor, jež mu byl předkládán jako negativní, kladně a snaží se ho napodobovat. Navrhovaný model totiž dítě či mladistvého něčím zaujal a vyvolal jeho obdiv a sympatie. Proto je potřeba zacházet s negativními modely velmi opatrně.<sup>84</sup>

Působení modelu však rozhodně není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Mohou nastat například situace, kdy dospívající odmítá určité vlastnosti modelu, přičemž jiné, třeba i nevědomě, přejímá. Tohoto si můžeme všimnout například ve vztahu adolescenta k rodičům, kdy dospívající kupříkladu odsuzuje určité způsoby jejich chování, zároveň však přejímá například jejich vztah k práci či jiným činnostem.

Můžeme tedy rozlišit několik jakýchsi typů modelu. Jedním z nich je model korigovaný, kdy jedinec přejímá většinu rysů tohoto vzoru, ale určité proměňuje a upravuje. Dále se můžeme setkat i se vzory syntetickými, které vznikají sloučením jednotlivých vlastností různých modelů.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>84</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

<sup>85</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

Otázka působení modelů byla detailně zpracována J. Grácem., který pro ni zavedl název **exemplifikace**. Označuje tak působení vzoru jako prostředku či metody ovlivňování. Tohoto procesu se účastní jak vzor, tak osoba modelem ovlivňovaná – percipient. Vzor zde plní několik funkcí. Je to funkce informační, kdy vede percipienta k určitému poznání, a funkce motivační, kdy vybízí k určitému chování, nebo naopak jeho projevy tlumí, přičemž obě tyto funkce jsou vzájemně spjaty. Tento vzor může někdy vyvolat i jistý neklid, a tím přispět k hlubšímu zamyšlení, poznání a rozhodování a také k podpoře či naopak potlačení určitého chování.<sup>86</sup>

*„Vzor může plnit rozmanité funkce a působit různým způsobem. Může být výstražný a pak plní odpuzující funkci, když v něm jedinec vidí jako v zrcadle svůj nedostatek skutečný či potencionální. Dále může mít funkci provokující, ospravedlňující, ujišťující v setrvání v dosavadním způsobu chování aj. – což může být příznivé, jindy nepříznivé z hlediska společnosti i adaptivního vývoje jedince.“<sup>87</sup>*

Jak jsme zmínili již výše, může někdy mezi vzor a percipienta vstoupit třetí strana plnící roli jakéhosi zprostředkovatele, upozorňujícího na vhodný vzor, na jeho důležité znaky. Tímto zprostředkovatelem mohou být rodiče, učitelé, přátelé či sociální skupina. J. Grác pro ně užívá termínu exemplifikátor.<sup>88</sup>

Neměli bychom však opomíjet fakt, že kromě vzoru a exemplifikátorů je činným členem exemplifikace také percipient sám. Právě na něm, na jeho zkušenostech, vlastnostech, postojích i aktuálním stavu záleží, jaké atributy si ze svého vzoru vybere a zda bude tento vzor vnímat jako kladný či záporný. Exemplifikace je spjata také s autoregulací a sebevýchovou. Nemalou úlohu v ní však mají již zmiňovaní učitelé, rodiče a další důležité osoby – exemplifikátoři, kteří mohou při dobré znalosti dospívajícího a z ní plynoucím individuálním přístupem, sledovat v projevech mladistvého působení jeho vzorů a to využívat, nebo případně vhodným a taktním způsobem korigovat.<sup>89</sup>

---

<sup>86</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>87</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 324

<sup>88</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

<sup>89</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

Exemplifikace je spolu s metodami objasňování, přesvědčování aj. jednou z metod výchovného působení, a jako taková se proto musí řídit určitými pravidly.

„J. Grác shrnuje pravidla pro užití vzorů ve výchově:

1. *kladný vzor má být mládeži sympatický;*
2. *má mít horší nebo nejvýše stejné podmínky k činnosti ve srovnání s percipientem;*
3. *jeho výsledky by neměly být extrémně vysoké, nedostižné pro percipienta;*
4. *záporný model by měl být pro percipienta silně odpudivý;*
5. *záporný model je vhodný tehdy, pokud má lepší nebo stejné podmínky ve srovnání s percipientem;*
6. *záporný model by neměl vést k extrémním, přehnaně negativním výsledkům.*<sup>90</sup>

### **3.2.5 Využití situace ve výchově**

Výrazně větší účinnosti než odměny a tresty a slovní působení dosahuje také získání osobní zkušenosti. Na základě rozdílných zkušeností koneckonců často dochází k mezigeneračním nepochopením ve výchově. Pokud jsou slova vychovatele v rozporu s dosavadní zkušeností vychovávaného, nemůže smysl těchto slov dobře pochopit, nevěří jim, na základě čehož může dokonce dojít i k nedůvěře v samotného vychovávajícího. Výchova by proto měla využívat především nepřímého pedagogického působení, při kterém žák pochopí nikoliv ze slov, ale z logiky jím prožívané situace, co je správné a co ne.<sup>91</sup>

Pro možnost volby optimálního řešení na základě vlastních zkušeností a z logiky situace je samozřejmě nutné, aby měl žák možnost vlastní svobodné volby. Rozhodovací proces vychovávaného je jednou z důležitých složek výchovy, a proto je potřeba, aby se v situacích vyskytly možné varianty řešení. Pokud chceme, aby výchova formovala člověka v samostatnou, autentickou a svobodnou osobnost, musí se vychovávaný postupně učit svobodnému rozhodování a nesení plné zodpovědnosti za následky svého rozhodnutí. Dalo by se říci, že zvláště u dospívajících, kteří budou muset za krátkou dobu jednat skutečně sami za sebe, platí toto dvojnásob.

---

<sup>90</sup> J. Grác in ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. s. 324

<sup>91</sup> PELIKÁN, Jiří. Výchova pro život. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4

Jedinec, kterému neumožníme samostatné rozhodování, si na tuto skutečnost zvykne a bude i v budoucnu očekávat autoritu, která rozhodne za něj. Jeho nepřipravenost na alternativní řešení může vyústit v neschopnost samostatného jednání a potřebu neustálého řízení. Tento jev nazýváme **naučená bezmocnost**. Tento fenomén může přetrvávat dokonce až do dospělosti a jedinec, který už si na takový stav zvykl, s ním již nemusí mít potřebu nic dělat, protože pro něj bude jako takový jednodušší a pohodlnější. Ten, kdo nerozhoduje, totiž nemusí nést ani žádnou odpovědnost. Zároveň však může nastat i to, že si jedinec natolik zvykne, že je za něj rozhodováno, že ve chvíli, kdy bude stát před nutností vlastního rozhodnutí, bude z této skutečnosti frustrován.

I Jiří Pelikán upozorňuje, že pouhá svoboda bez zodpovědnosti vede k formování nezodpovědné, egocentrické a často až asociální osobnosti.<sup>92</sup>

Důležitým momentem je i žákův subjektivní pocit svobodného rozhodnutí. „*V těchto případech vnímají situaci zcela jinak, než když je za ně rozhodnuto, nebo dokonce je jim uloženo, co řešit i jaký postup zvolit. Mají pocit svobody řešení, získávají sebedůvěru v případě správné volby, upevňuje se na základě zkušenosti zvyk řešit určité modelově blízké situace obdobným způsobem. Nesmíme zapomínat i na efektivní stránku celé záležitosti, kdy prožívání situace, kterou mám možnost sám řešit a úspěšně dovést do konce, je zcela jiné, daleko více zasahující Jáství, než prožití situace, v níž jsem pasivním objektem manipulace pedagoga.*“<sup>93</sup> Můžeme se setkat i se situacemi, které jsou vystavěny tak, aby žáci zvolili správné řešení ze samotné logiky situace. Tato situace je tedy zvenčí ovlivňována pedagogem či v podstatě připravena, ale přesto mohou mít žáci pocit, že rozhodli sami.

Neměli bychom však zapomínat ani na to, že rozhodující vliv na formování osobnosti nemá taková situace, která je obecně pokládána za významnou, ale ta, která tak je vnímána daným jedincem. Právě to, že je jedinec do situace „vtažen“, tvoří dispozice pro učení a vnitřní změny. V takovémto ideálním případě se pak původně vnější problémová situace stává vnitřním problémem, a výrazně se tak mění motivace k jejímu řešení.

---

<sup>92</sup> PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4

<sup>93</sup> PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4. s. 69

Pro to, aby se člověk situaci otevřel a nechal ji na sebe působit, je důležitý tzv. referenční rámec ega. „Referenční rámec ega je dán hodnotami, cíli, standardy nebo normami, které se staly...součástí toho, co nazýváme já. Tyto hodnoty, cíle, standardy nebo normy, které se staly našimi postoji, jsou reprezentovány, uspořádávány nebo tvořeny skupinovými aktivitami a sociálními situacemi, které formují konstelaci sociálních vztahů, s nimiž přicházíme do styku...“<sup>94</sup> V případě, že se situace nebo nějaký podnět dostane vědomě či nevědomě do referenčního rámce daného jedince, vzniká tzv. stav ego-angažovanosti. To znamená, že člověk je osloven danou situací a cítí k ní vztah, díky čemuž chápe svůj vztah k situaci nejen rozumově, ale také afektivně.<sup>95</sup>

Pro ego-angažovanou situaci je příznačná snaha osobnosti směřovat k jednání, které je v souladu se sebepojetím tohoto jedince. „Člověk cítí nebezpečí zejména v konfliktních situacích, kdy jsou ohroženy základní cíle, které si v životě kladl. Obává se, že dojde ke ztrátě integrity, že se nebude chovat v souladu se svým sebepojetím a vědomě, nebo někdy i podvědomě se tomu brání. Usiluje o to zůstat sám sebou. Snaží se udržet hlavní směry svého úsilí, bez čehož nelze o integritě hovořit.“<sup>96</sup>

To, že se od sebe liší referenční rámce různých osobností, pak pomáhá pochopit, proč tatáž situace někoho ovlivní, zatímco jiného vůbec neosloví.

Pro výchovu dětí a mladistvých je velmi vhodný také postup známý pod názvem **hraní rolí**. Jedná se o přehrávání modelových situací ze života a výcvik v jejich řešení.

Skupině se při tomto postupu zadá problém ve formě nedokončeného příběhu obsahujícího nějaký nedořešený konflikt. Několik členů skupiny se pak stane „účastníky“ této situace a připraví si svou roli, poté se dokončením příběhu zúčastní řešení onoho konfliktu. Možnou variantou je i vytvoření podskupinek, kdy si každá domluví postup řešení tohoto konfliktu a jednoho člena vyšle jako herce. Po dokončení příběhu následuje reflexe a posouzení příběhu i jeho řešení.

Příběhy se tak stávají místem, kde si mohou lidé vyzkoušet různé situace a životní role. Tento typ výchovy má přirozenou, nedirektivní formou pomoci překonat obvyklé způsoby

---

<sup>94</sup> Sherif, M. – Cantril, H. in PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4. s. 50

<sup>95</sup> PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4

<sup>96</sup> PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4. s. 51

myšlení o problému a vytvořit tak prostor pro nové perspektivy. Hraní rolí je výchovný způsob, který slučuje různé prostředky přímého a nepřímého působení a využívá vlivu činnosti, skupiny, vztahů a slovního působení učitele i vrstevníků. Výhody hraní rolí jsou opravdu veliké – silně upoutávají motivaci účastníků, přináší lepší poznání sebe i druhých, napomáhá lepšímu pochopení obecných morálních principů na konkrétních příkladech a v praktických souvislostech. Jeho účastníci poznávají i živou emoční zkušenost, díky čemuž jsou lépe ovlivňovány jejich postoje, motivy i sociální dovednosti.<sup>97</sup>

Neměli bychom však zapomínat na to, že při navozování situací, jimiž se chceme žáka „dotknout“, může docházet i k nelehkým a emočně vypjatějším momentům. Proto tento postup vyžaduje empatického učitele, který bude celý průběh sledovat a v případě potřeby citlivě zasáhne. Tato metoda si navíc po svém ukončení žádá provedení reflexe, kdy by se všichni její účastníci měli mít možnost k situacím, k nimž došlo, vyjádřit. Reflexe dává žákům prostor projevit své další postoje a názory, formovat je pomocí názorů ostatních a případnou diskuzí, a navíc zamezuje tomu, aby některý z účastníků odešel s nevyřešeným vnitřním konfliktem, jenž mohl při hraní vzniknout.

---

<sup>97</sup> ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

## 4 Výzkumné šetření

Tato kapitola je praktického rázu a pojednává o průběhu a výsledcích výzkumu realizovaného na Gymnáziu Nad Štolou v Praze 7.

Výzkum se zaměřuje na výchovné působení užívané učiteli ve třídách vyššího gymnázia a snaží se analyzovat nejen formu tohoto působení u vybraných učitelů, ale především to, jak na toto působení nahlíží žáci samotní.

V následujících podkapitolách popíšeme přípravu a průběh výzkumu a výsledky, které jsme jeho prostřednictvím získali.

### 4.1 Příprava výzkumu

Samotnému výzkumu samozřejmě předcházelo promyšlení postupu a jeho rozdělení na několik etap. Při přípravě výzkumu nám byla rádcem kniha Petra Gavory.<sup>98</sup>

#### Stanovení tématu a cíle výzkumu

Tématem našeho výzkumu se vzhledem k obsahu práce stalo *výchovné působení pedagogů na SŠ*. Cíl šetření jsme si stanovili jako *zjištění rozdílu mezi výchovným úmyslem pedagogů a vnímáním tohoto působení žáky*. Naše šetření neusilovalo o vyvrácení či potvrzení hypotéz, nýbrž o deskripci toho, jak působí zamýšlené i nevědomé výchovné působení učitelů na žáky SŠ.

#### Formulace výzkumného problému

S ohledem na výzkumný cíl byl zvolen výzkumný problém deskriptivní. Tento typ výzkumného problému se zabývá popisem situace, stavu či určitého jevu.

Výzkumný problém našeho šetření zní takto: *Jak žáci vnímají výchovné působení různých učitelů?*

---

<sup>98</sup> GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0



## **Stanovení předmětů výzkumu**

Pro tuto diplomovou práci není nezbytně nutné stanovit a ověřovat hypotézy. Pro specifikaci výzkumného problému proto byly zvoleny předměty, jež tento problém blíže vymezují a specifikují. Na základě teoretických poznatků v této práci byly zvoleny následující oblasti, které chceme podrobit zkoumání:

- *odměny a tresty*
- *míra kontroly žáků učitelem*
- *učitelovo odůvodňování požadavků*
- *prostor pro žáka (pro vyjádření jeho vlastního názoru)*
- *přístup k žákům (s přihlédnutím k jejich vyspělosti)*
- *individuální přístup učitele k žákovi*
- *schopnost učitele změnit pohled na žáka*
- *důvěra žáků k učiteli*
- *učitelovo působení jakožto osobního vzoru*
- *přirozená autorita učitele*

## **Výzkumné metody**

Pro co nejpřesnější zjištění byla zvolena kombinace kvantitativních a kvalitativních metod. Jako stěžejní metody jsme užili dotazník pro učitele a dotazníkové šetření a metodu nedokončených vět pro žáky, doplňujícími metodami pak bylo pozorování a rozhovor.

Vzhledem k tomu, že nebyly nalezeny již existující dotazníky vhodné pro naše zkoumání, vytvořili jsme dotazníky vlastní. Jeden z těchto dotazníků byl určen pro učitele, druhý pak pro žáky. Pro oba tyto dotazníky byly zvoleny Likertovy škály, tedy výroky, se kterými vyjadřuje respondent míru svého souhlasu pomocí pětibodové stupnice, učitelský dotazník navíc obsahoval ještě dvě otevřené otázky.

Po vytvoření dotazníků byl realizován předvýzkum, kdy jsme se pomocí zadání pilotních dotazníků snažili zjistit jejich srozumitelnost a náročnost vyplňování. Tyto dotazníky byly zadány dvěma učitelům SŠ a šesti žákům navštěvujícím I. – IV. ročník SŠ, tedy těm, kteří profilově odpovídali subjektům našeho zkoumání.

U obou dotazníků jsme se pomocí tohoto testu snažili zjistit především srozumitelnost pokynů, vhodnost způsobu vyplňování a označení jednotlivých bodů škál, srozumitelnost jednotlivých otázek, a hlavně časovou náročnost a přijatelnost délky dotazníku pro dotazované. Poté jsme s respondenty prodiskutovali slabé stránky dotazníku a na základě získaných podnětů tyto dotazníky upravili.

Učitelská verze byla ponechána veskrze ve své původní podobě, úpravy se týkaly jen formulací některých otázek. U žákovských dotazníků již byly zásahy do jejich struktury rozsáhlejší. Původní záměr dotazovat se žáků na všechny pedagogy vyučující ve třídě se projevil jako poněkud nadsazený. Časová náročnost dotazníku i nároky na pozornost respondentů byly vyhodnoceny jako značně přehnané, a tak si dotazník vyžádal jisté úpravy. Nová verze dotazníku proto obsahovala pouze čtyři pedagogy, a to třídní učitelku, vyučující českého jazyka, OSZ (občansko-společenského základu) a dějepisu. Vzhledem k tomu, že časová náročnost na dotazník díky tomuto zákroku výrazně poklesla, rozhodli jsme se získaný prostor využít pro další metodu výzkumu, a to pro nedokončené věty. Nově vzniklá verze pak byla ještě jednou vyzkoušena na dalším vzorku respondentů, a to dvou učitelích a pěti žácích SŠ, abychom se přesvědčili, že je již v této podobě vyhovující.

Učitelský dotazník tak ve své konečné podobě tvořilo dvacet Likertových škál a dvě otázky otevřené, žákovský dotazník byl složen z 25 Likertových škál, hodnotících zvlášť celkem čtyři učitele, a deseti nedokončených vět.

U tříd IV. ročníku byl zredukován počet učitelů, jež pomocí škál hodnotili, a to pouze na učitele třídní. Důvodem byl fakt, že v tomto závěrečném ročníku již s učiteli ostatních předmětů příliš nepřicházeli do styku.

### **Vymezení výzkumného a výběrového souboru**

Základním souborem, tedy tím, o kom chceme získat informace, jsou žáci středních škol v České republice. Výzkum takového rozsahu by pro nás však byl z mnoha důvodů neuskutečnitelný, proto jsme stanovili tzv. výběrový soubor, u kterého jsme šetření provedli. Tento soubor je tvořen žáky všech středoškolských tříd Gymnázia Nad Štolou v Praze 7 a učiteli tohoto gymnázia. Za pedagogy byli osloveni ti kantoři, jež vyučují ve třídách vyššího gymnázia zvolené předměty, tedy třídní učitelé a vyučující českého jazyka

občansko-společenského základu a dějepisu. Šetření proběhlo u patnácti pedagogů a celkem 188 žáků.

*Tabulka 1: Rozložení respondentů z řad žáků*

<b>TŘÍDA/ROČNÍK</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>SOUČET</b>
<b>I. ročník</b>	28 žáků	24 žáků	52 žáků
<b>II. ročník</b>	25 žáků	22 žáků	47 žáků
<b>III. ročník</b>	24 žáků	25 žáků	49 žáků
<b>IV. ročník</b>	20 žáků	20 žáků	40 žáků

## **4.2 Průběh výzkumu**

Výzkum byl realizován v průběhu tří týdnů na Gymnáziu nad Štolou v Praze 7. Jako první jsme při našem šetření oslovili pedagogy. Těm byl na počátku prvního týdne zaslán dotazník, který byl na konci téhož týdne osobně vyzvednut. Při tomto setkání proběhl rozhovor s pedagogy a byly stanoveny přesné termíny návštěv jednotlivých tříd.

Během následujícího týdne byly navštíveny hodiny jednotlivých učitelů, v nichž bylo realizováno nestrukturované pozorování. Pozornost byla věnována především učitelově komunikaci s žáky a oblastem uvedeným v předchozí kapitole, reakcím žáků a atmosféře třídy. Toto pozorování také poskytlo možnost alespoň částečně poznat kolektivy ve třídách, na něž bylo zaměřeno následné dotazníkové šetření.

Sběr dat pomocí žákovských dotazníků se uskutečnil během posledního, třetího týdne. Postupně byly navštíveny všechny třídy I. – III. ročníku, tedy celkem šest tříd.

Žákům IV. ročníku byl vzhledem k tomu, že jsou ročníky maturitními, a jejich dosažitelnost je tudíž náročnější, zaslán dotazník elektronicky. Návratnost dotazníků nebyla tímto faktem nijak závažně ovlivněna, došlo pouze k menší četnosti vyplnění nedokončených vět. Tato situace však byla předem předpokládána s ohledem na to, že tito respondenti věnovali na rozdíl od žáků nižších ročníků vyplňování svůj volný čas.

Výzkumné šetření ve třídách I. – III. ročníku již bylo provedeno osobně a bez přítomnosti učitelů. Žákům byl nejprve představen účel výzkumu a jeho téma, posléze byli seznámeni s dotazníky a způsoby vyplňování. Instrukce byly doplněny důležitou informací, že dotazníky budou vyplněny a zpracovány anonymně a jejich výsledky budou sloužit pouze účelům diplomové práce. Vlastní vyplňování dotazníků trvalo žákům přibližně 25 minut. Po

vyplnění následoval rozhovor s žáky. Zajímavým jevem byla spontánnost vzniku těchto rozhovorů. Tato situace potvrzovala domněnku, že se žáci k výchovnému působení svých učitelů vyjadřují ochotně a s chutí. Ve třídách, kde žáci pocítovali nějaký nedostatek ze strany učitele, byla z žáků cítit potřeba vyjádřit se a svěřit se někomu.

### **4.3 Vyhodnocení výzkumu**

Odpovědi získané dotazníky učitelů byly zaznamenány do tabulek pro dané výroky. Dle četnosti výskytu jednotlivých bodů škály byly posléze zkonstruovány grafy zobrazující rozložení odpovědí na jednotlivé výroky. Data z dotazníků pak dále posloužila pro porovnání způsobů výchovy jednotlivých učitelů a jejich vnímání žáky, na něž působí.

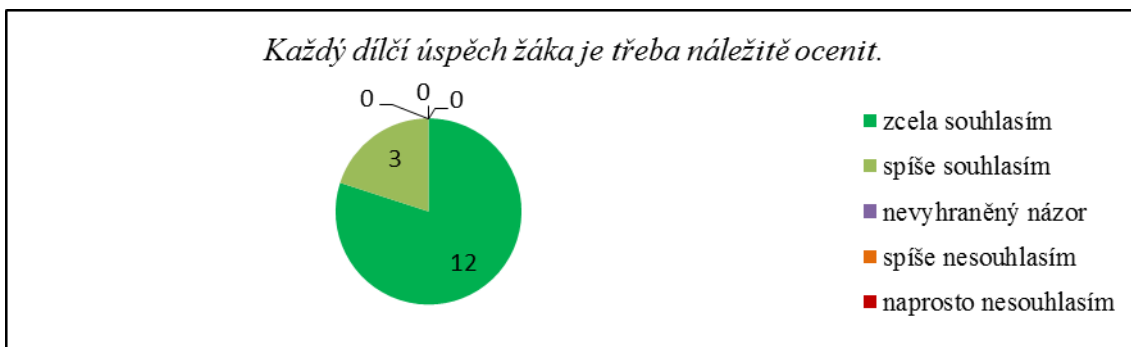
Data získaná žákovskými dotazníky byla zapsána do tabulky a posléze rozdělena dle identifikačního znaku „třída“ do jednotlivých podsouborů. Zpracování dat proběhlo pomocí kontingenčních tabulek, výsledkem pak byly tabulky frekvencí odpovědí na jednotlivé výroky. U učitelů, kteří vyučují ve více třídách, byla navíc data jednotlivých tříd sloučena a posloužila jako celkové hodnocení učitele všemi třídami, v nichž vyučuje.

Odpovědi získané metodou nedokončených vět byly po důkladném pročtení pro potřeby dalšího zpracování zakódovány, tedy byl vytvořen soupis nejčastějších typů odpovědí a každému z nich byla přiřazena číselná hodnota. Tyto číselné hodnoty pak byly zapsány do tabulky a následně byla vypočítána míra zastoupení jednotlivých typů odpovědí pro jednotlivé nedokončené věty.

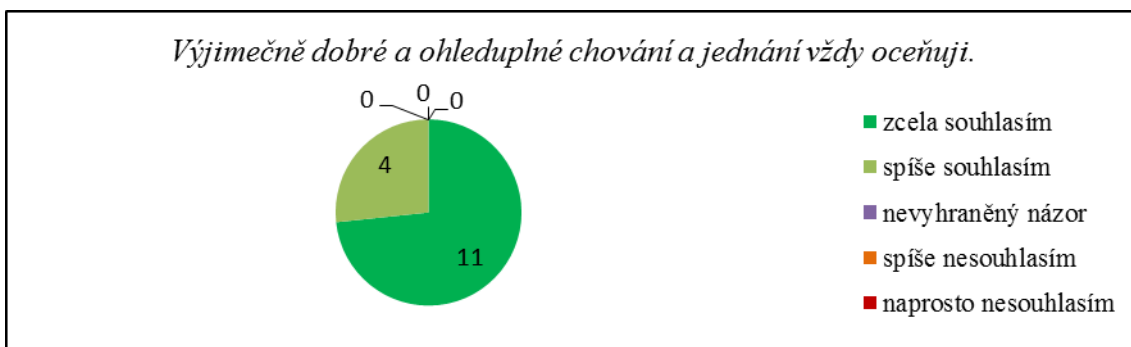
#### **4.3.1 Výsledky učitelských dotazníků**

Následující kapitola představuje rozložení odpovědí získaných pomocí dotazníků pro učitele. Čísla ve výsečích grafů znázorňují počet učitelů, kteří zaškrtnli danou hodnotu škály. Výsledky jednotlivých učitelů budou představeny v kapitole 4.3.2.

**Graf 1: Učitelé**

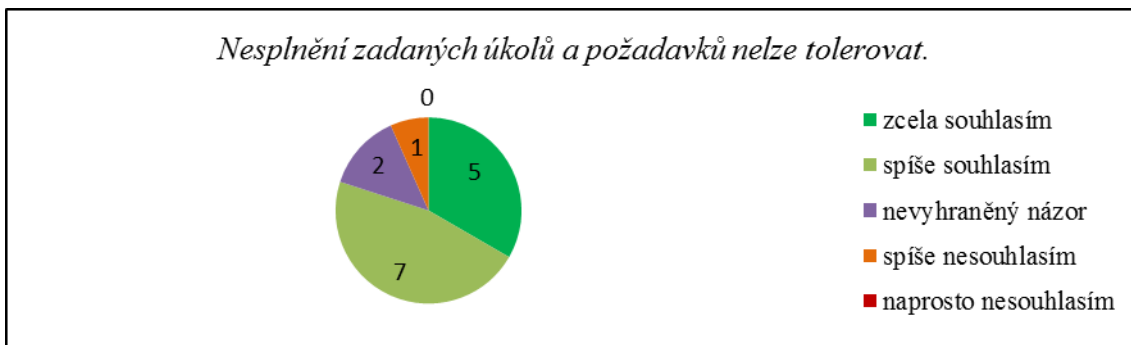


**Graf 2: Učitelé**

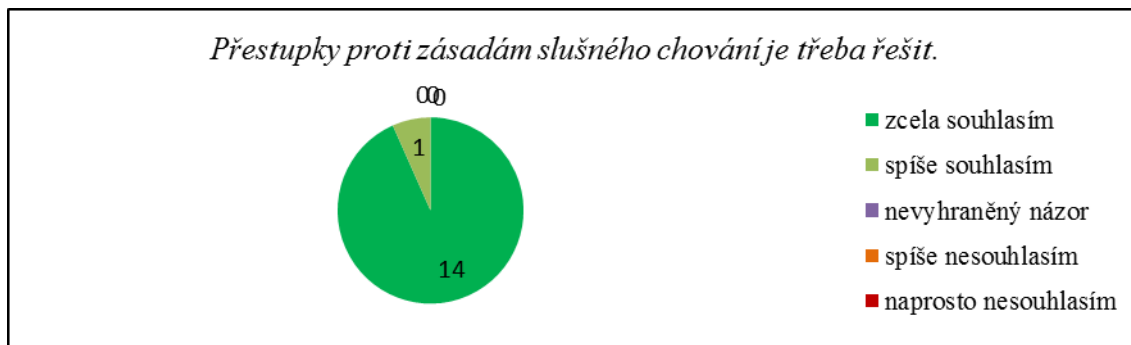


Grafy 1 a 2 znázorňují odpovědi na výroky týkající se oblasti odměn. Učitelé v obou případech souhlasí s tím, že žáky odměňují.

**Graf 3: Učitelé**



**Graf 4: Učitelé**



Grafy 3 a 4 naopak zobrazují rozložení odpovědí na výroky týkající se trestů. U prvního výroku, jenž byl věnován nesplnění úkolů a požadavků, si můžeme všimnout větší rozdílnosti názorů, nežli u výroku druhého. Přesto většina učitelů souhlasí s tím, že nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat. Dva učitelé nemají na tento výrok vyhraněný názor a jeden učitel s tímto výrokem vyjadřuje nesouhlasnost.

V otázce přestupků proti slušnému chování již byli učitelé jednotnější. Všichni zastávají názor, že tyto přestupky nelze tolerovat.

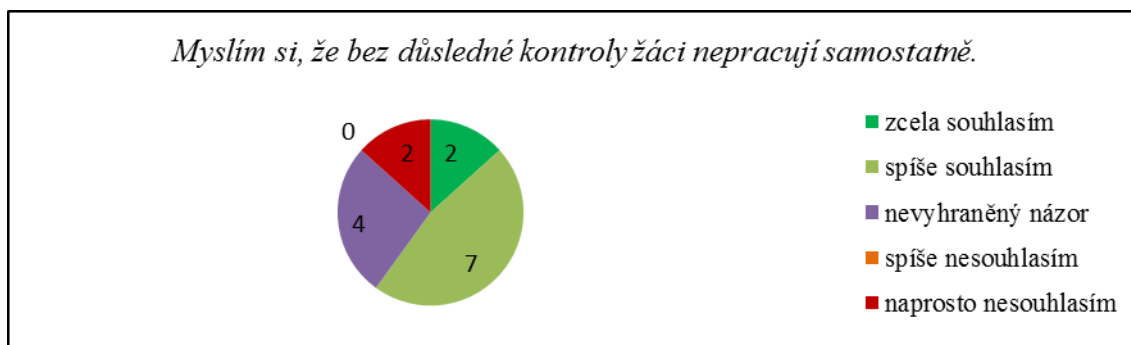
**Graf 5: Učitelé**



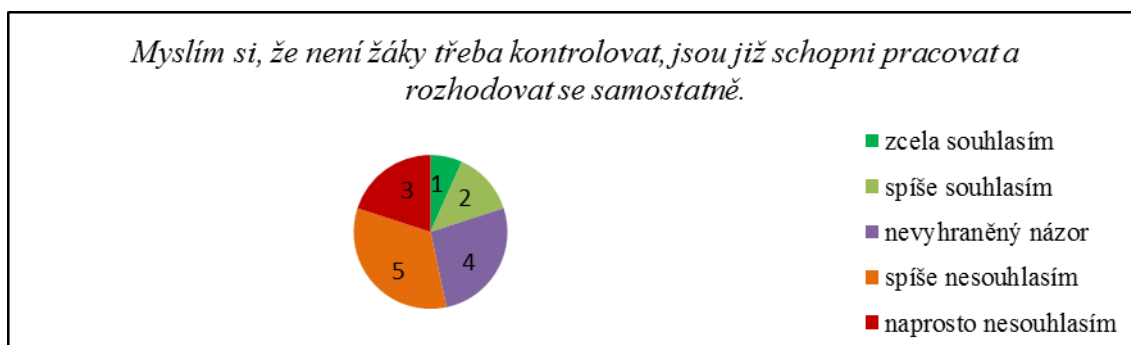
Pomocí výroku zobrazeného v grafu 5 jsme se snažili zjistit, v jaké míře jsou učitelé přesvědčeni o nutnosti postihů při dodržování pořádku ve třídě. Předpokládáme, že učitelé, kteří nepovažují postihy za nebytné, jsou pro žáky přirozenou autoritou a pořádek si dokáží sjednat na základě své osobnosti.

U tohoto grafu si můžeme povšimnout nejrovnoměrnějšího zastoupení všech stupňů škály. Celkem 6 učitelů vypovídá, že je možné udržet pořádek ve třídě i bez užití postihů, 6 učitelů je naopak vidí pro udržení kázně jako podstatné. Neutrálně se k tomuto výroku postavili 3 respondenti.

**Graf 6: Učitelé**

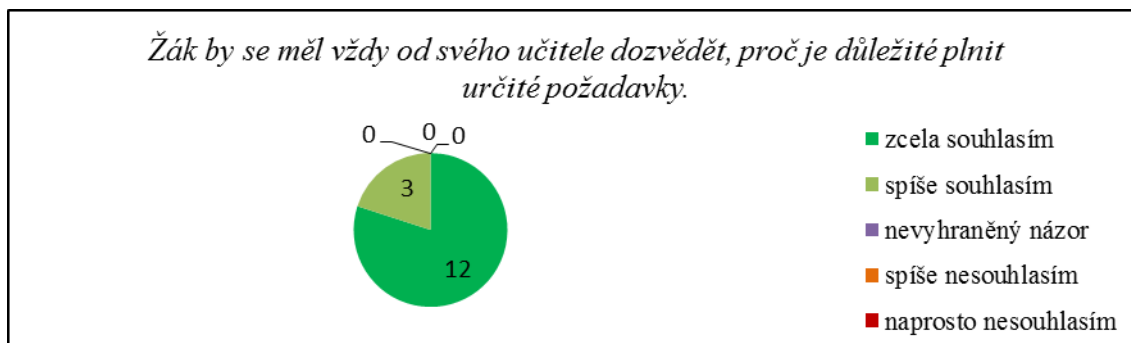


**Graf 7: Učitelé**



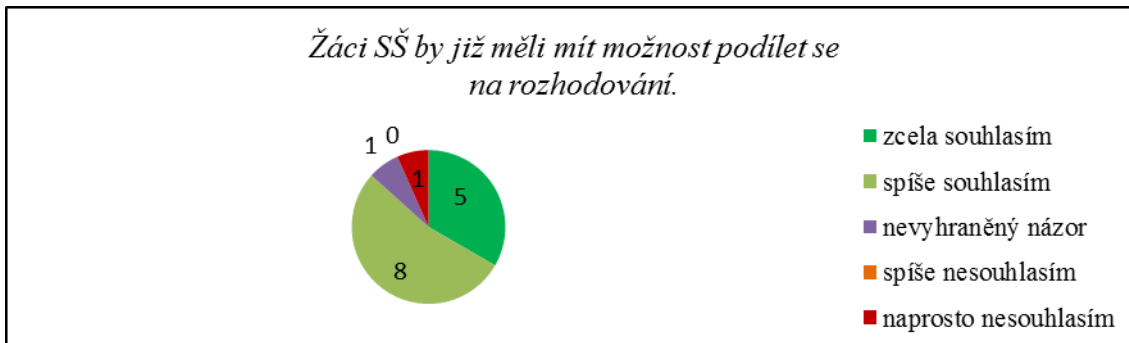
Grafy 6 a 7 zachycují rozložení odpovědí na výroky týkající se míry kontroly žáků učitelem. S tím, že žáci bez důsledné kontroly nepracují samostatně, a proto je tedy potřeba je kontrolovat, souhlasí celkem 9 učitelů, 2 učitelé nesouhlasí a 4 nezaujímají vyhraněný názor. U výroku druhého, který již hovoří spíše o poskytování jisté volnosti žákům, si můžeme všimnout shody s názory v souvisejícím výroku. Celkem 8 učitelů nesouhlasí, a tudíž vyjadřují potřebu kontroly žáků, 3 učitelé souhlasí, čímž vyjadřují příklon ke snížení kontroly, a 4 nemají vyhraněný názor.

**Graf 8: Učitelé**



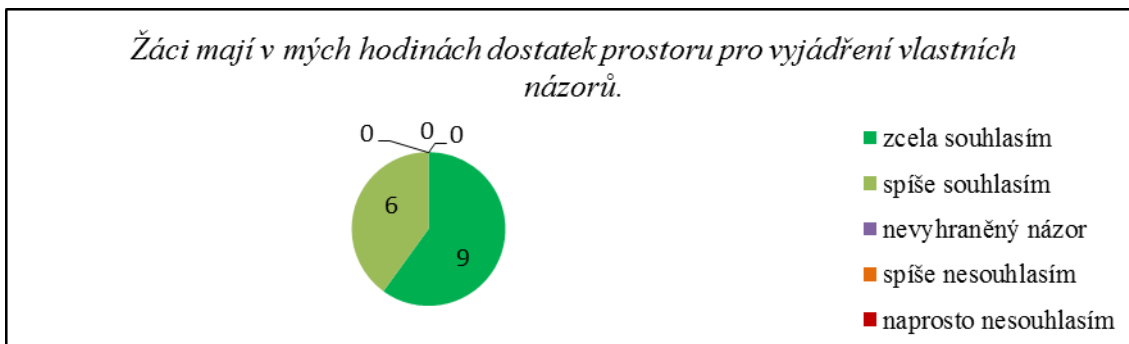
Výrok zachycený v grafu 8 se týká odůvodňování požadavků, které jsou na žáka kladeny. Všichni učitelé souhlasí, že by žáci měli vědět, proč je důležité tyto požadavky plnit.

**Graf 9: Učitelé**

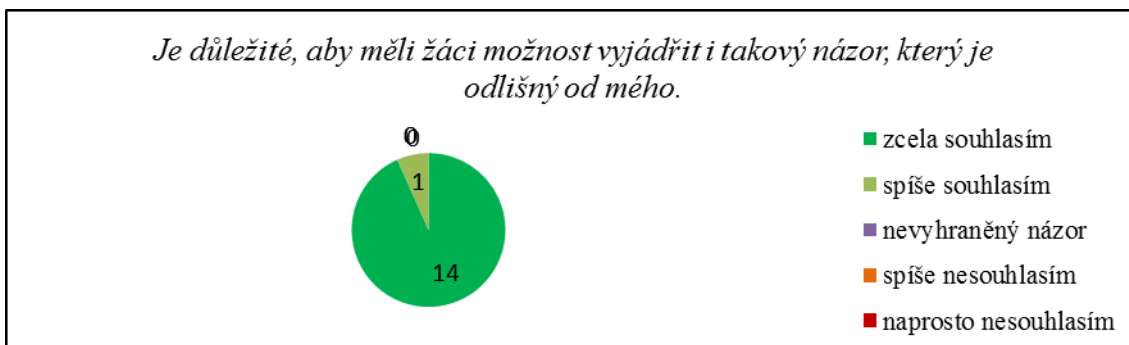


Pomocí tohoto výroku jsme se pokoušeli zjistit, zda učitelé přihlížejí k vyspělosti svých žáků, respektují jejich názor a předávají žákům do jejich rukou spoluúčasť na rozhodování. Kladně se k tomuto výroku postavilo celkem 13 učitelů, jeden učitel měl nevyhraněný názor a jeden učitel stojí vůči tomuto výroku v opozici.

**Graf 10: Učitelé**

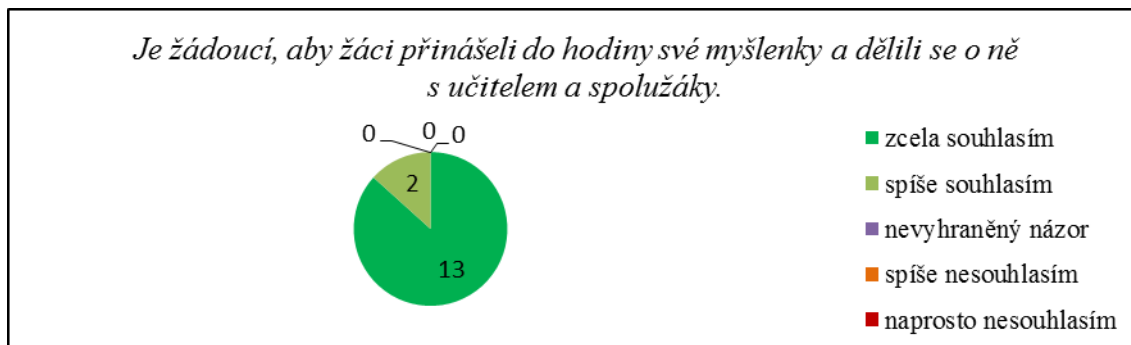


**Graf 11: Učitelé**



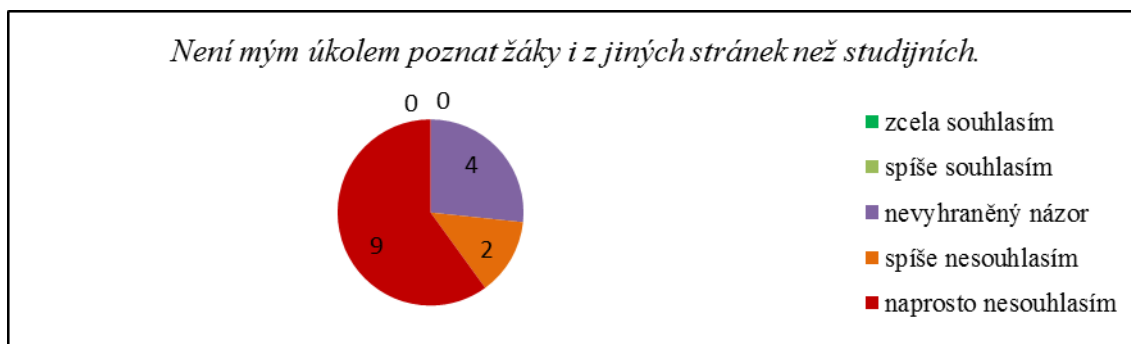


**Graf 12: Učitelé**



Výroky, jejichž odpovědi znázorňují grafy 10, 11 a 12, se týkají prostoru, jenž učitel poskytuje vlastnímu názoru žáka. Žádný z učitelů nepřipustil, že by názorům svých žáků neposkytoval dostatečný prostor, liší se jen míra souhlasu s tímto výrokem. Souhlasně se učitelé staví také k tomu, že by žáci měli vyjadřovat i své autentické názory, které nemusejí být shodné s učitelovými. Všichni učitelé také vypovídají, že je žádoucí, aby měli žáci možnost dělit se o své názory se spolužáky.

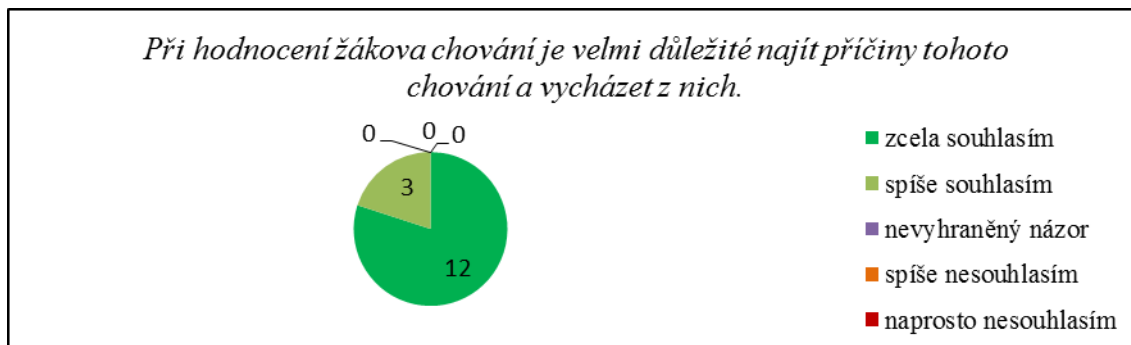
**Graf 13: Učitelé**



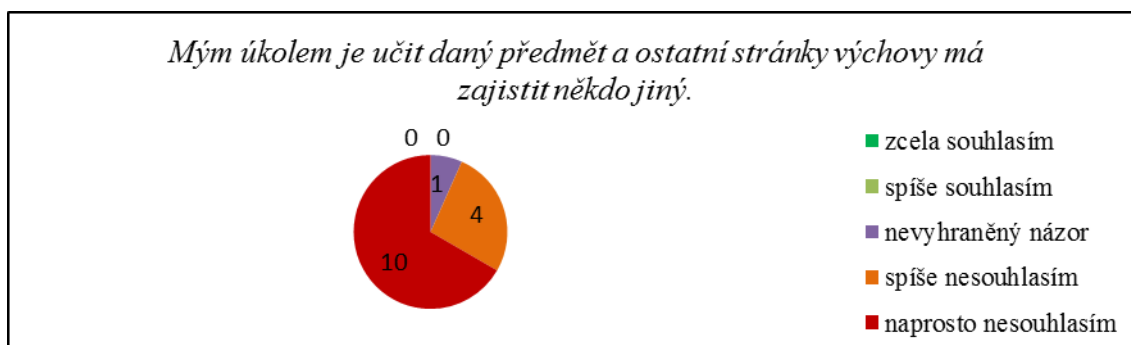
**Graf 14: Učitelé**



**Graf 15: Učitelé**



**Graf 16: Učitelé**

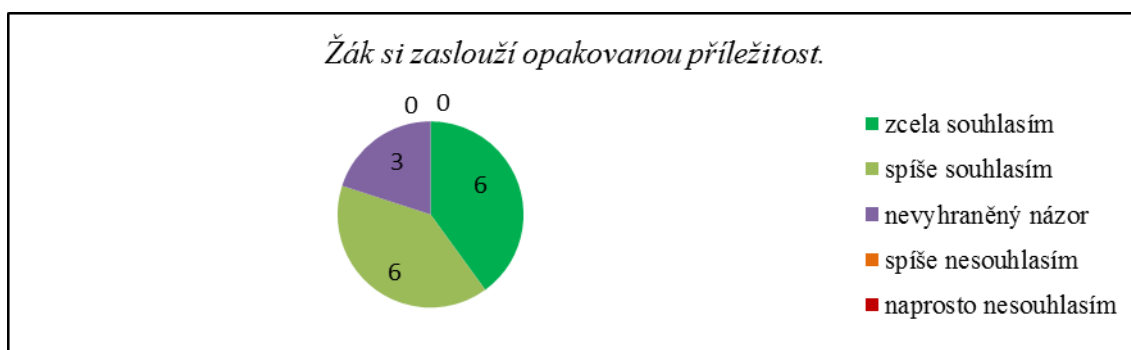


Grafy 13, 14, 15 a 16 zachycují, do jaké míry učitelé projevují zájem o žáka a snahu o jeho hlubší poznání. Celkem 11 učitelů nesouhlasí s tím, že by nebylo jejich úkolem poznat žáka i z hledisek, jež se netýkají studia, 4 učitelé k této otázce zaujímají nevyhraněný názor. S výsledky tohoto výroku korespondují i odpovědi na výrok následující, kdy 12 učitelů vypovídá o své snaze poznat žáka hlouběji a 3 učitelé zastávají nevyhraněný názor.

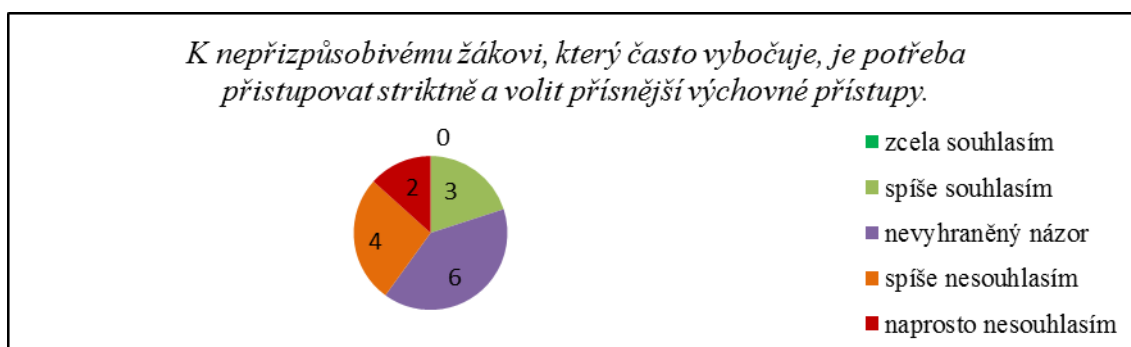
Všichni respondenti také souhlasí s tím, že při hodnocení žákova chování je důležité vycházet z jeho příčin. Pro takovýto postup je poznání žáka samozřejmě nezbytné.

S tím, že úkolem učitele je vzdělávání, nikoliv výchova žáka, nesouhlasí celkem 14 respondentů, v jednom případě se objevil nevyhraněný názor.

Graf 17: Učitelé



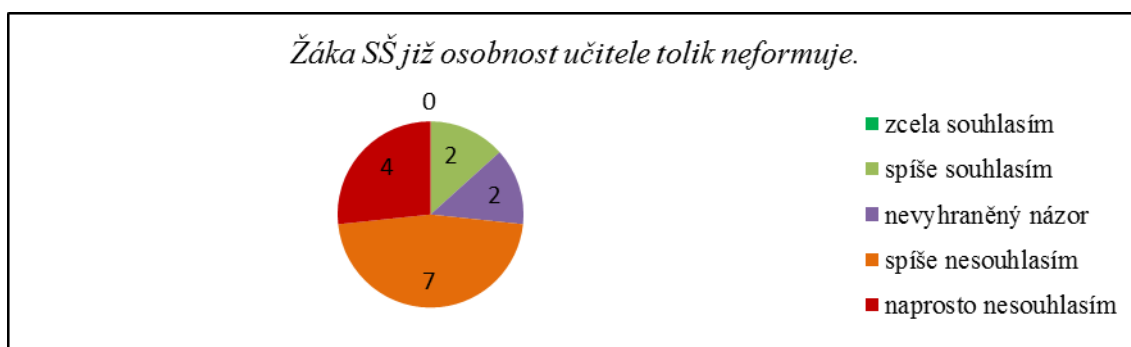
Graf 18: Učitelé



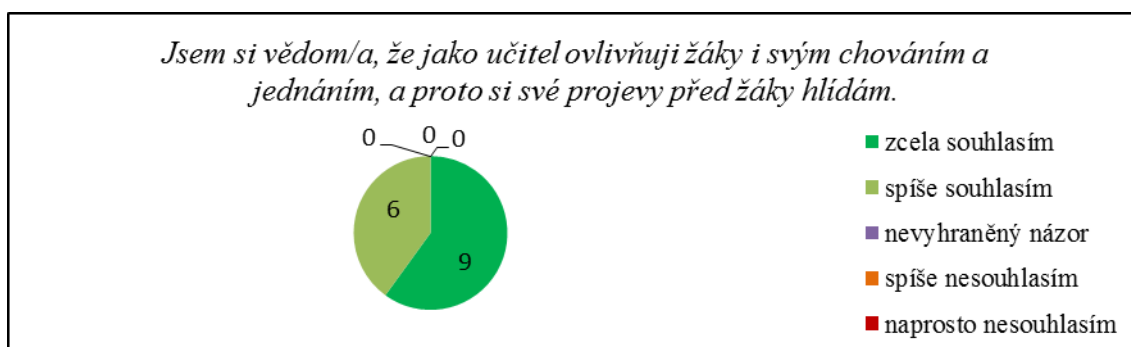
Výroky zobrazené pomocí grafů 17 a 18 navazují na předchozí sadu výroků. Dalo by se říci, že pokud se učitel snaží žáka poznat a při jeho hodnocení k tomuto poznání přihlížet, měl by být schopen také určité změny v pohledu na něj a nedopouštět se tzv. škaltulkování žáků.

Celkem 12 učitelů souhlasí s tím, že si žák zaslouží opakovanou příležitost, 3 učitelé se k této otázce staví neutrálně, žádný z učitelů nevyjadřuje s tímto výrokem nesouhlas. U výroku týkajícího se problematického žáka již můžeme zpozorovat rozmanitější rozložení odpovědí. S tím, že je s takovýmto žákem potřeba zacházet poněkud přísněji, nesouhlasí celkem 6 učitelů, 6 učitelů zaujímá neutrální názor a 3 učitelé s přísnějším výchovným přístupem souhlasí.

Graf 19: Učitelé



Graf 20: Učitelé



Grafy 19 a 20 znázorňují, do jaké míry si učitel uvědomuje působení na žáky svou vlastní osobou, tedy to, že je pro ně vzorem. Celkem 11 učitelů nesouhlasí s tím, že by jejich osobnost adolescenty již příliš neformovala, 2 učitelé se k tomuto naopak staví souhlasně. Neutrální postoj zaujali 2 respondenti.

Naprosto všichni učitelé však připouštějí názor, že svým chováním a jednáním ovlivňují žáky, liší se jen v míře souhlasu s tímto tvrzením.

### **4.3.2 Výsledky jednotlivých učitelů a jejich hodnocení žáků**

V této kapitole se budeme věnovat výchovnému působení jednotlivých učitelů a tomu, jak způsob výchovy těchto vyučujících vnímají jejich žáci.

U každého učitele byl nejprve vytvořen jakýsi jeho profil, který se skládá z informací o jeho pohlaví, věku, délce praxe, vyučovaných předmětech a z jeho odpovědí na dotazník a

poznatků získaných pozorováním. Výsledky hodnocení tohoto učitele žáky jednotlivých tříd jsou zobrazeny formou sloupcových grafů a připojeny za učitelovým profilem.

### **Učitel A:**

Žena

Věk: 20-30 let

Třídní učitelka I. A

Vyučované předměty: matematika, biologie

Délka pedagogické praxe: 5 let – Po celou dobu učí na tomto gymnáziu.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: „Říci, že jsem na ně pyšná.“

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: neúčast na školním výletu; v případě nedodržení úkolů a požadavků: nedostatečná známka

Tato mladá učitelka komunikuje se svými žáky živě a přátelskou formou. Jak z ní samotné, tak i z jejich žáků, je cítit přátelský vztah, který však očividně neubírá nic na autoritě této vyučující. Hodina začíná informacemi ohledně organizace třídního výletu (vyučující je třídní učitelkou této třídy), učitelka s žáky vtipkuje a předává dobrovolníkům úkoly týkající se potřeb tohoto výletu. Dále je hodina vedena zajímavě, živou formou, nechybí ani prostor pro humor. Žáci v hodině nevyrušují, pracují a vyvíjejí jistou snahu, jejich chování je přirozené, někteří glosují na téma výkladu, za což je vyučující nekárá, namísto toho se k nim přidá. Žákům je dáván také prostor pro jejich dotazy a názory, vyučující vše ochotně zodpovídá a průběžně se žáků sama ptá – jak na body probírané látky, tak na jejich porozumění látce.

**Tabulka 2: Učitel A**

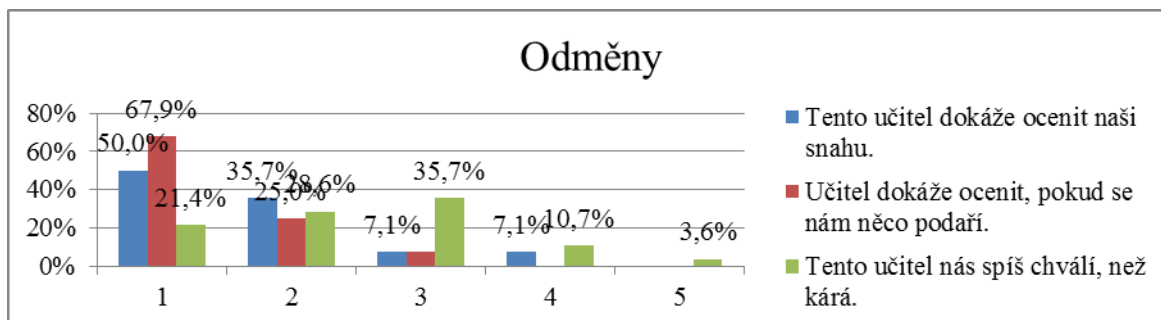
<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	zcela souhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	Zcela souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	spíše souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	spíše nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	spíše nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše souhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	spíše souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	nevyhraněný názor

Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.

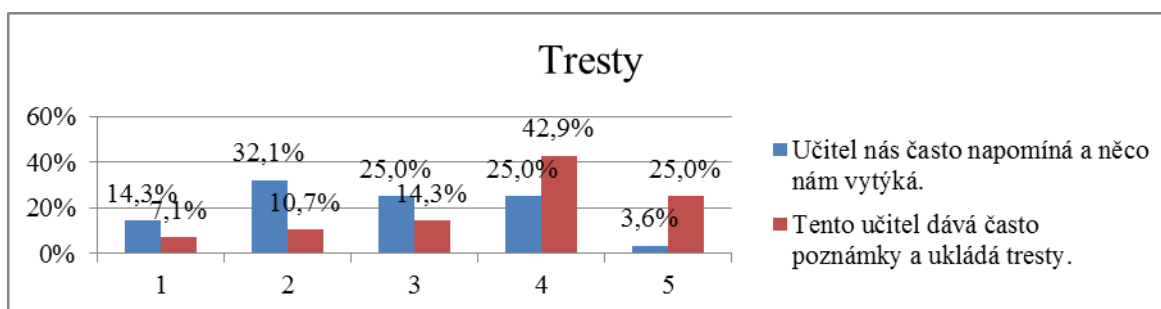
spíše souhlasím

## Hodnocení učitele A třídou I. A

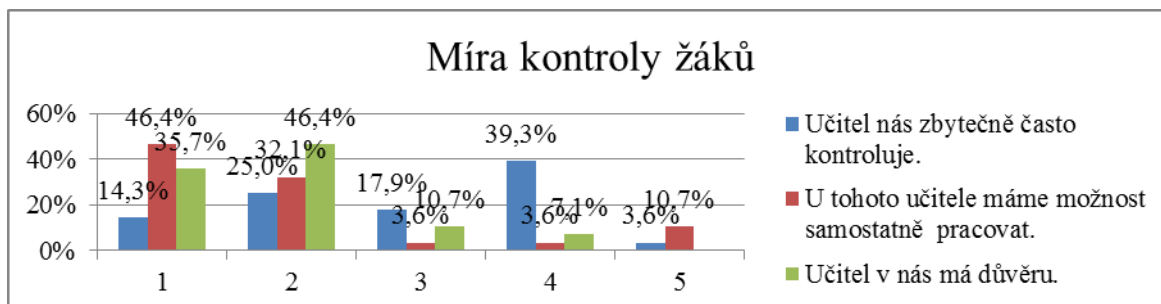
Graf 21: Učitel A – Odměny



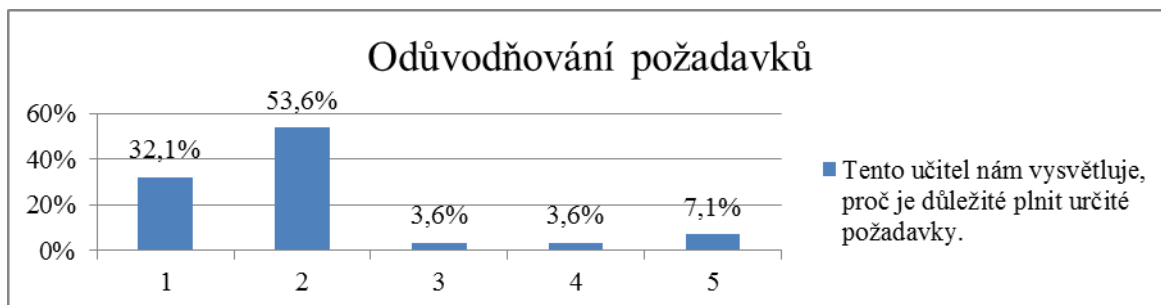
Graf 22: Učitel A – Tresty



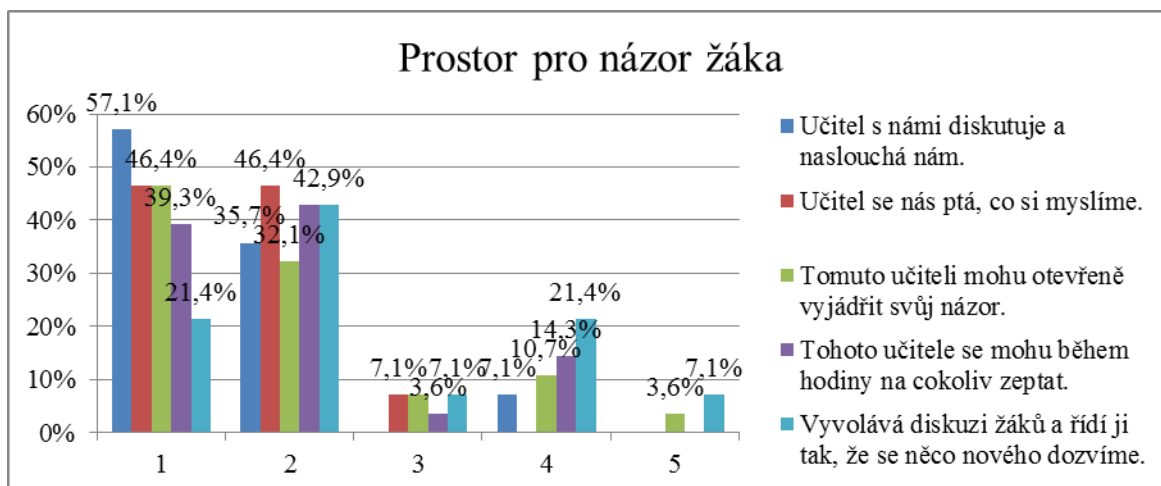
Graf 23: Učitel A – Míra kontroly žáků



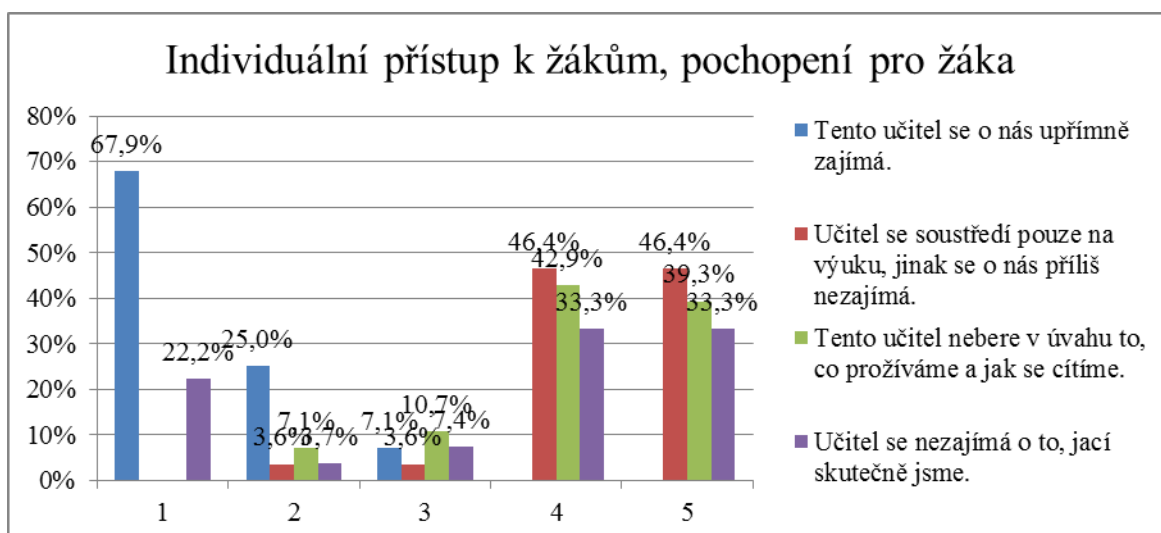
Graf 24: Učitel A - Odůvodňování požadavků



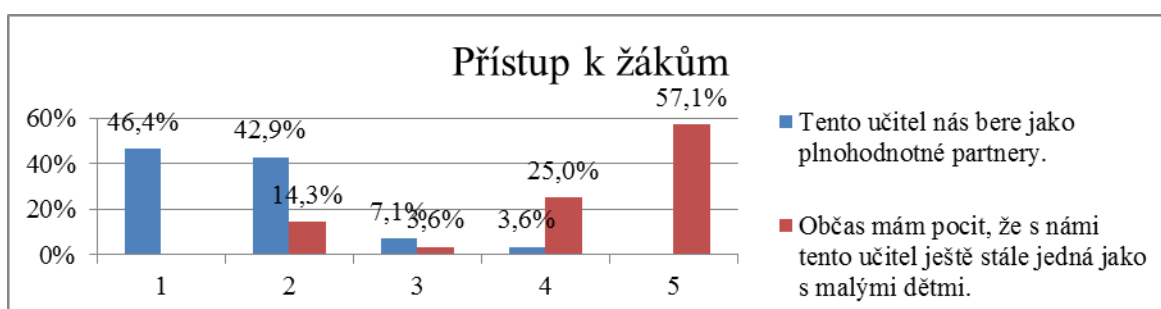
Graf 25: Učitel A – Prostor pro názor žáka



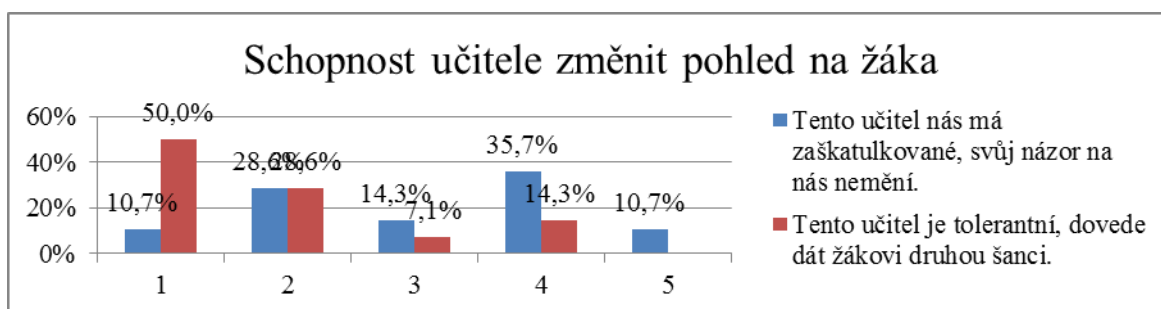
Graf 26: Učitel A – Individuální přístup k žákům, pochopení pro žáka



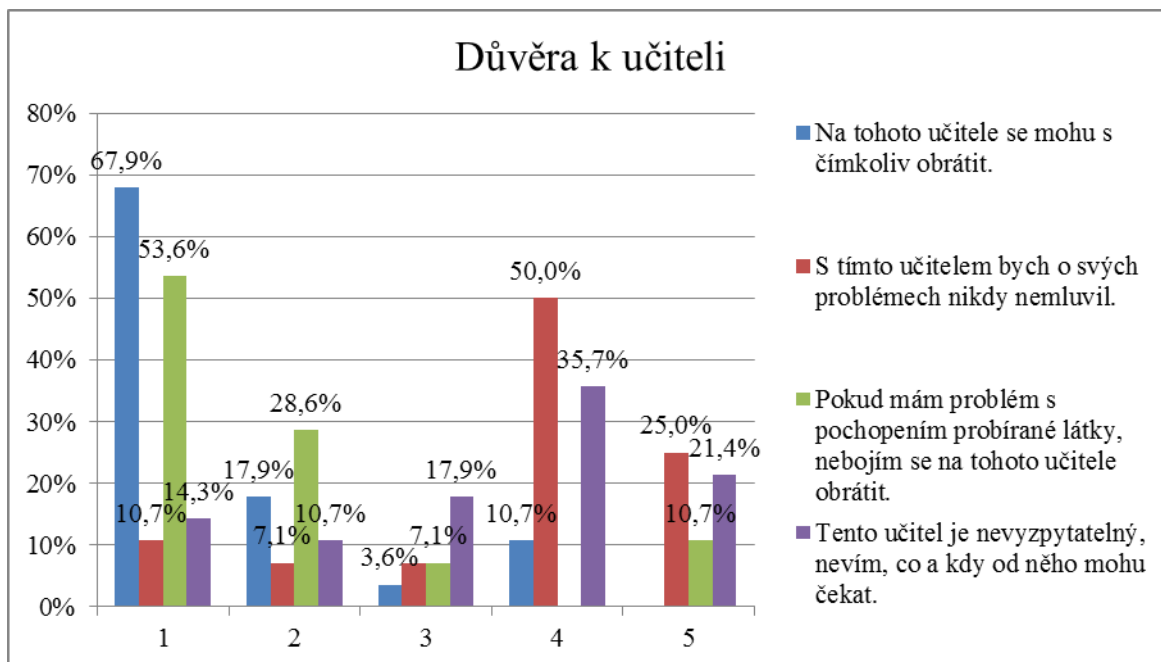
Graf 27: Učitel A – Přístup k žákům



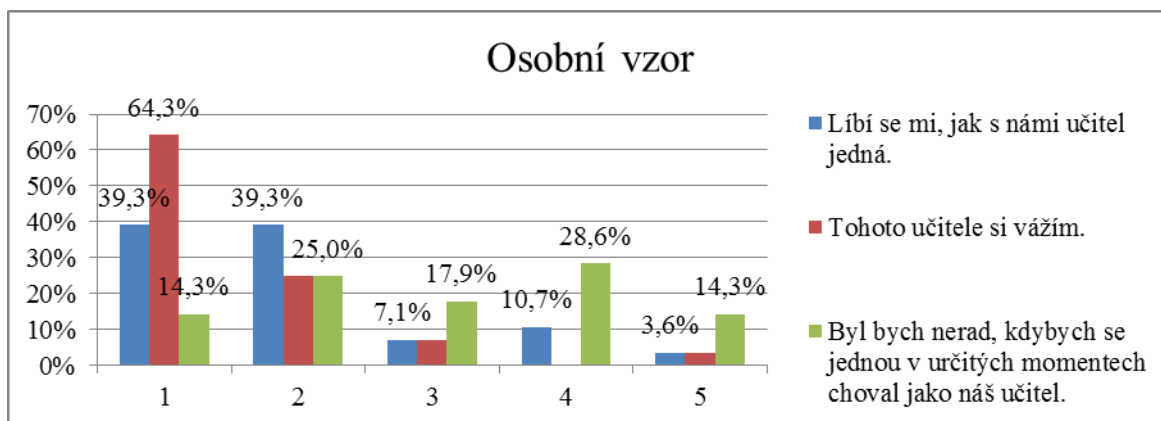
**Graf 28: Učitel A – Schopnost změnit pohled na žáka**



**Graf 29: Učitel A – Důvěra k učiteli**

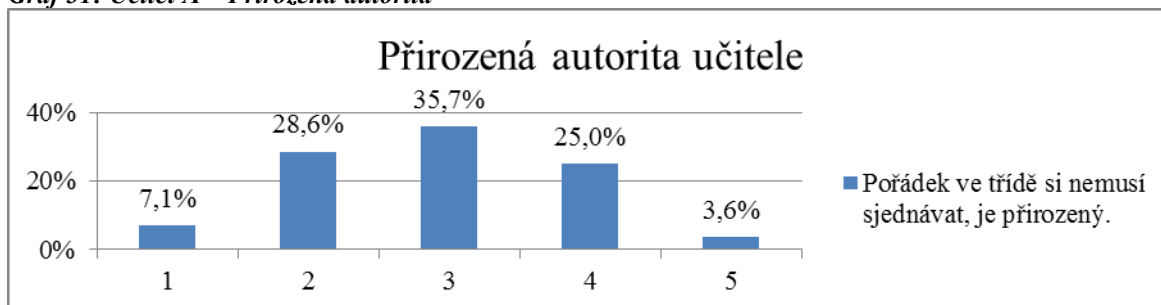


**Graf 30: Učitel A – Osobní vzor**





Graf 31: Učitel A – Přirozená autorita



Tato učitelka je dle očekávání žáky hodnocena velmi kladně. Žáci vypovídají, že dokáže ocenit jejich snahu i úspěchy a odměny převažují nad tresty. Většina žáků nesouhlasila s častým užíváním trestů, přestože připouštějí, že je učitel mnohdy napomíná. Žáci pociťují dostatek prostoru pro samostatnou práci a přiměřenou kontrolu učitelem a zastávají názor, že jim učitel důvěřuje. Tento názor má pravděpodobně své kořeny právě v dostatečném prostoru, který učitel poskytuje žákům. Požadavky kladené na žáky učitel odůvodňuje a vysvětluje – s tímto jevem souhlasí 85%, tedy většina žáků.

Vyučující poskytuje svým žákům dostatek prostoru. Většina (86%) žáků souhlasí s tím, že s nimi učitelka diskutuje a naslouchá jim. Podle 93% se vyučující ptá svých žáků na jejich názor, který mohou podle 69% otevřeně vyjádřit. Dále žáci souhlasí s tím, že učitelka vyvolává diskuzi žáků a že se na ni mohou během hodiny s čímkoliv obrátit.

Učitelčin zájem o žáky potvrzuje 92% žáků, s čímž koresponduje i inverzní otázka, kdy stejný počet žáků nesouhlasil s tím, že by se vyučující zajímala pouze o výuku, nikoliv o žáky. Výsledky hovoří také o tom, že učitelka bere v úvahu, co žáci prožívají a zajímá se o to, jací skutečně jsou. Žáci také pociťují, že k nim učitelka přistupuje jako k rovnocenným partnerům.

V otázce učitelovy schopnosti změnit pohled na žáka si můžeme povšimnout jistých rozdílů. Zatímco s výrokem, že učitelka pohled na žáky nemění, souhlasí 38%, 47% se k tomuto staví negativně. S výrokem, který hovoří o učitelčině tolerantnosti a schopnosti dát druhou šanci, souhlasí 78% žáků a pouze 14% nesouhlasí. Tato rozdílnost může být dána například tím, že vyučující někdy nemění pohled na žáky jako takové, přesto je jim v schopna dát druhou šanci a možnost napravit chybu.

Žáci pocítují k této učitelce vysokou důvěru. Převážná většina žáků pocítuje možnost obrátit se na svou vyučující s jakýmkoliv problémem a připouštějí, že by se na ni obrátili i s osobním problémem.

Můžeme předpokládat, že tato vyučující je pro své žáky kladným vzorem. Převážná většina (89%) žáků uvedla, že si této učitelky váží a že se jim líbí její chování (79%). I přesto však někteří žáci přiznávají, že je pro ně v určitých momentech vzorem negativním. Množství těchto respondentů je však vůči předchozím výsledkům zanedbatelné.

U výroku zkoumajícího přirozenou autoritu učitele můžeme zpozorovat rozličné názory respondentů.

### **Učitel B:**

Žena

Věk: 50 let

Třídni učitelka I. B

Vyučované předměty: dějepis

Délka pedagogické praxe: 21 let – Na tomto gymnáziu působí 16 let, předtím učila 5 let na učilišti Dopravních podniků.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: „obyčejná“ lidská pochvala

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: dle míry přestupku, zakotveno ve školním řádu; v případě nedodržení úkolů a požadavků: nedostatečná či neklasifikace za pololetí

Tato vyučující má velmi výrazný a sympatický projev, a to jak verbální, tak neverbální. U výkladu se usmívá, udržuje s žáky oční kontakt a ponechává jim prostor.

Ve třídě panuje příjemná atmosféra, žáci zaujatě poslouchají, dělají si zápisky, ptají se vyučující na věci související s probíranou látkou. V takovémto případě je dotaz ochotně zodpovězen a žák je za svou „zvědavost“ pochválen.

Při hodině proběhlo i zkoušení z probrané látky, ke kterému byli postupně vyvoláni dva žáci. Zkoušení probíhalo spíše formou rozhovoru, nežli pomocí pouhých otázek vyučující a odpovědí žáka. Před udělením známky vyučující zhodnotila výkon u zkoušení slovně a zdůraznila pozitivní stránky.

**Tabulka 3: Učitel B**

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	spíše souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	zcela souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	spíše souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	spíše souhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím

Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	spíše nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	zcela souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše souhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	zcela souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše souhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	spíše souhlasím

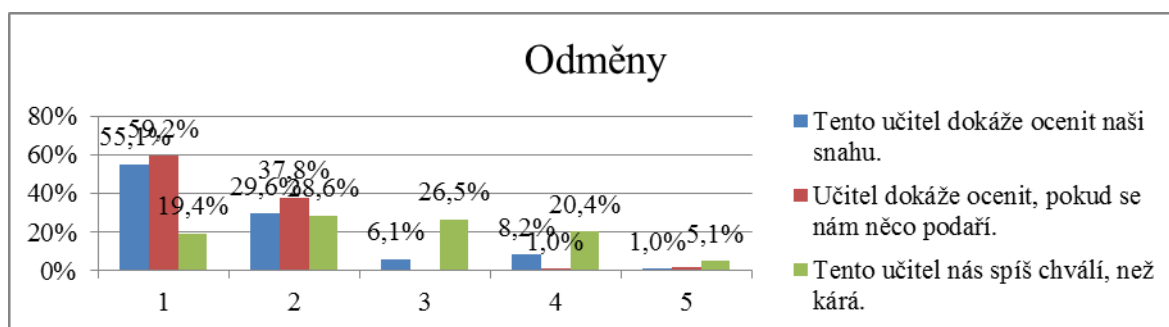
### Hodnocení učitele B třídami I. B, II. A a III. B

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků všech tří tříd, v nichž tato vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 9. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 4.

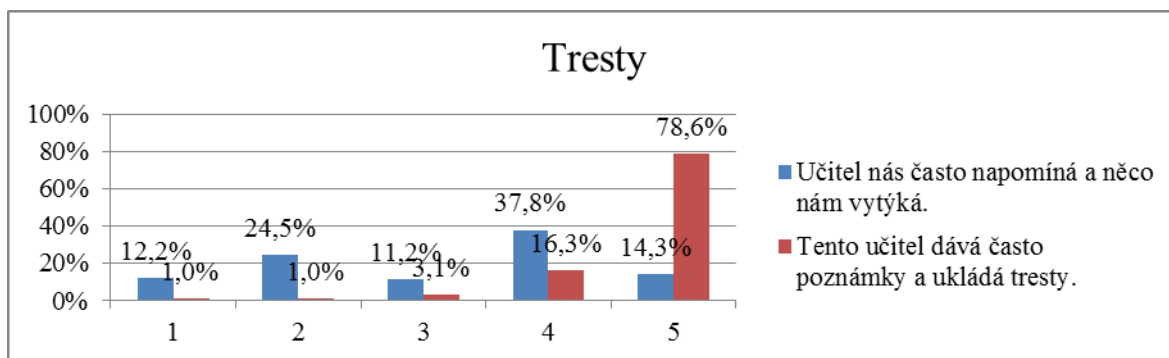
**Tabulka 4: Učitel B - rozložení respondentů**

I. B	II. A	III. B	SOUČET
24 žáků	25 žáků	25 žáků	74 žáků

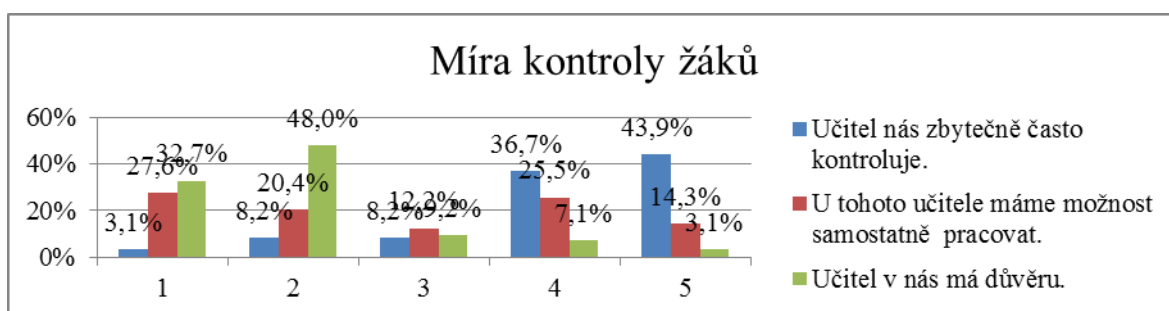
**Graf 32: Učitel B – Odměny**



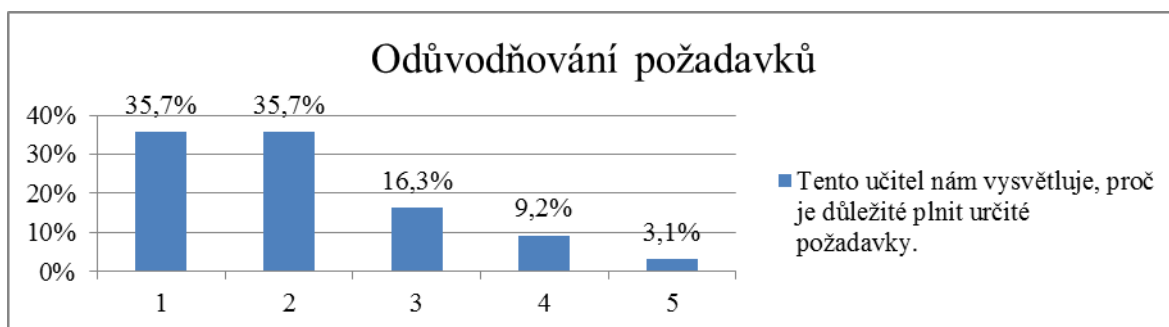
Graf 33: Učitel B – Tresty



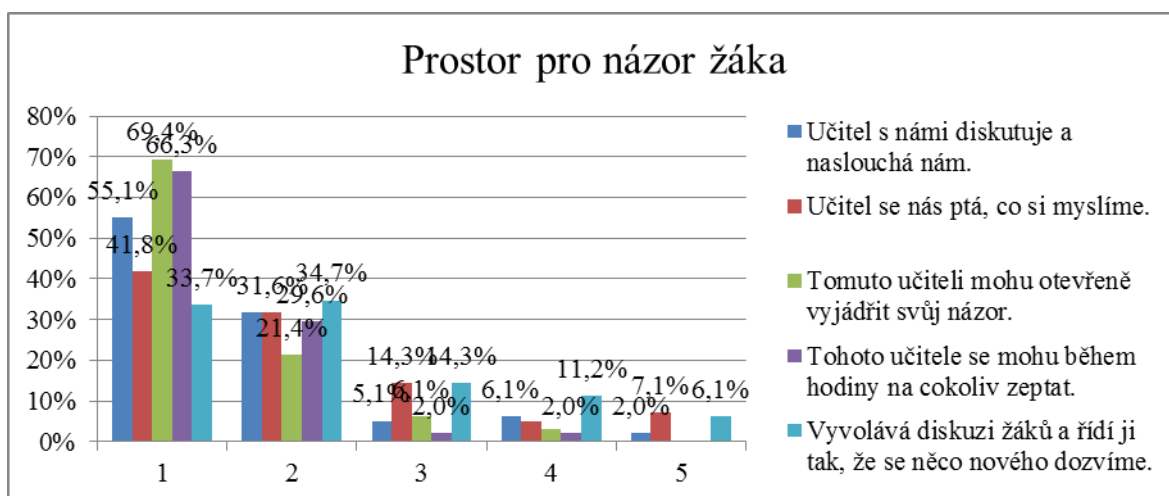
Graf 34: Učitel B – Míra kontroly žáků



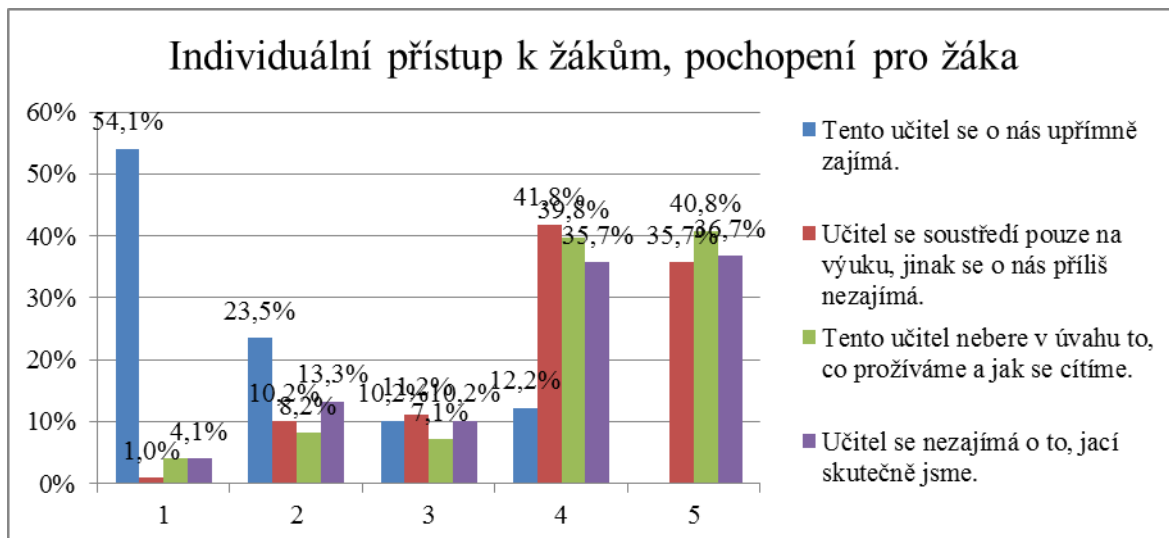
Graf 35: Učitel B – Odůvodňování požadavků



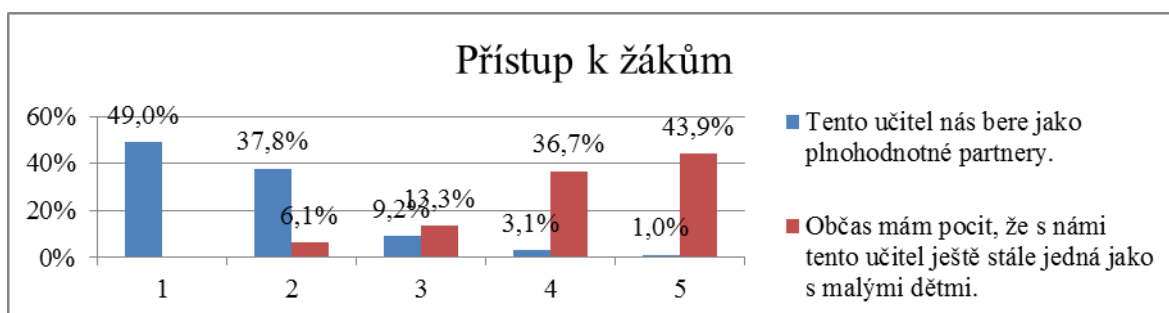
Graf 36: Učitel B - Prostor pro žáka



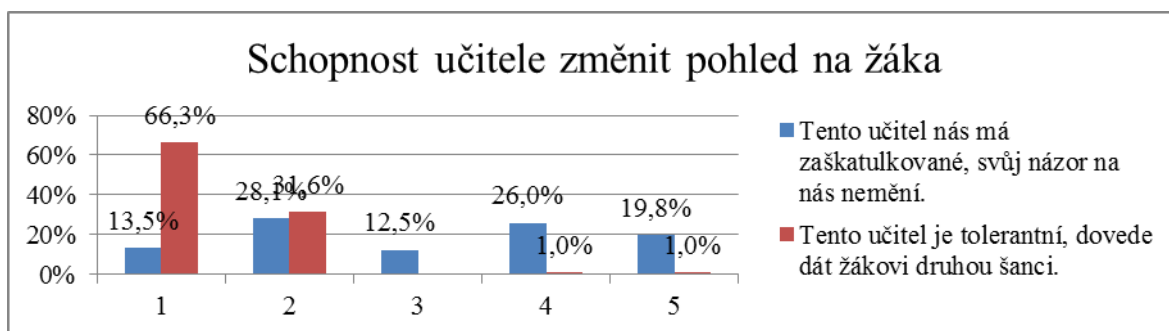
**Graf 37: Učitel B – Individuální přístup k žákům, pochopení pro žáka**



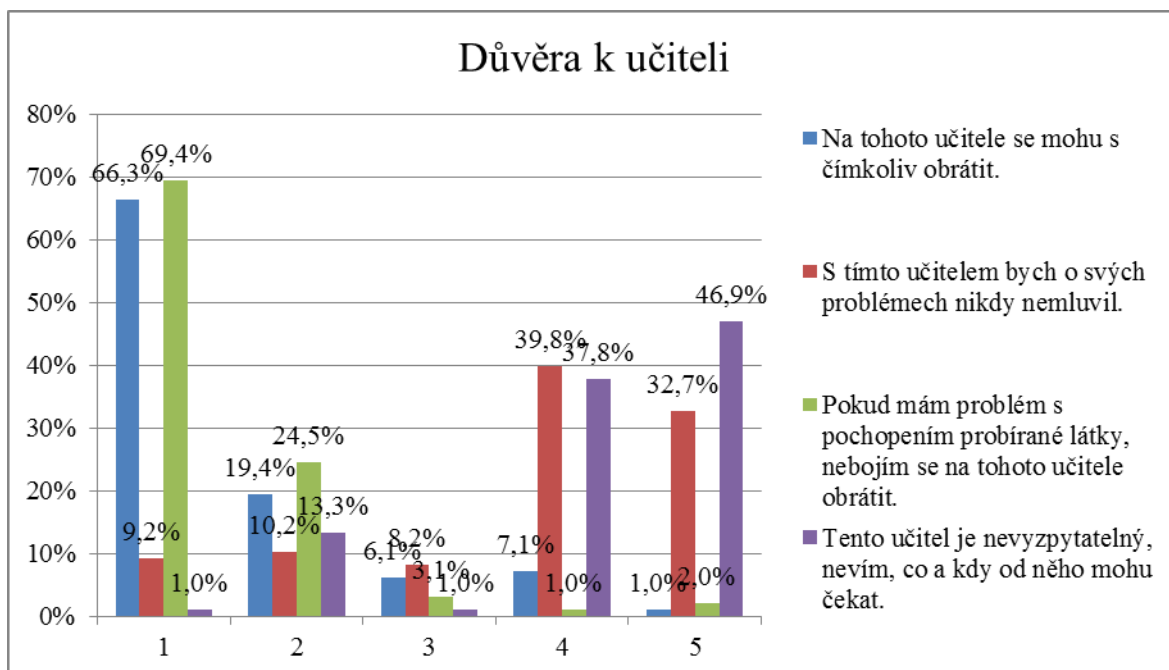
**Graf 38: Učitel B – Přístup k žákům**



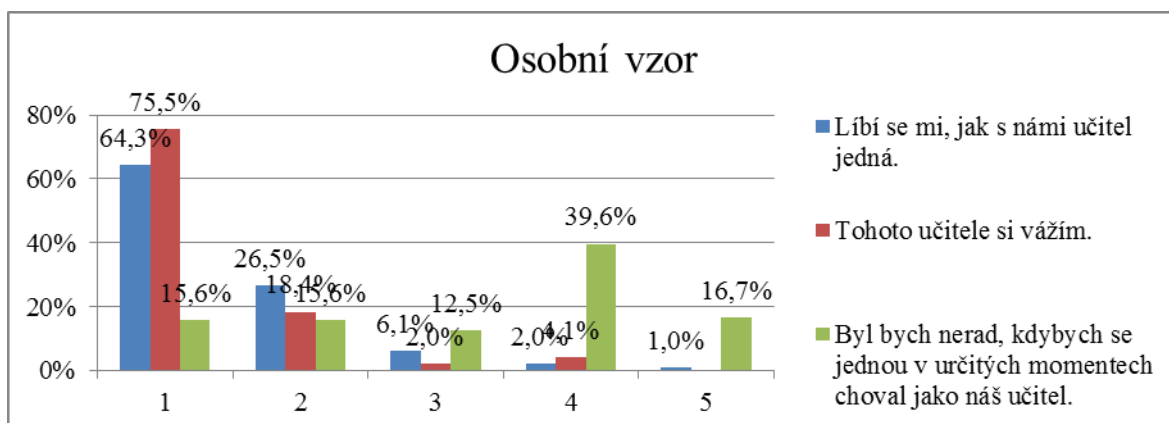
**Graf 39: Učitel B – Schopnost změnit pohled na žáka**



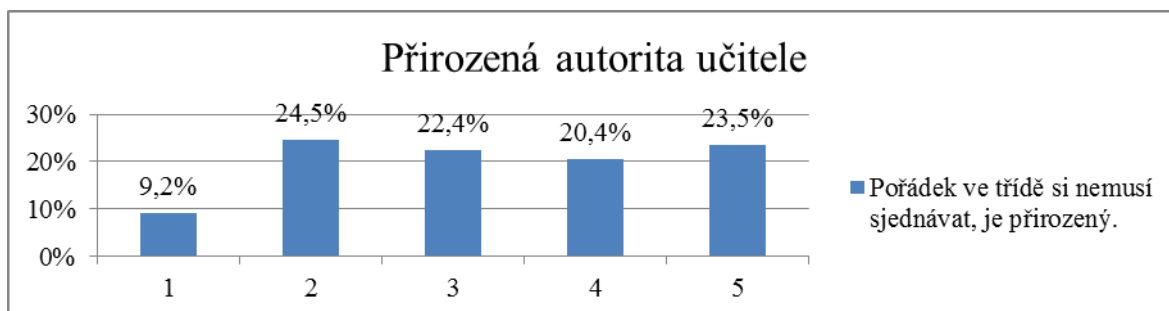
Graf 40: Učitel B – Důvěra k učiteli



Graf 41: Učitel B – Osobní vzor



Graf 42: Učitel B – Přirozená autorita



Tato vyučující je svými žáky hodnocena velice kladně. Převážná většina žáků vypovídá, že více chválí, než kárá, a přiznává této učitelce schopnost ocenit je, a to jak jejich úspěchy (97%), tak jejich snahu (85%). Většina žáků (57%) taktéž nesouhlasí s tím,

že by jim tato vyučující často něco vytýkala, 37% však s tímto jevem souhlasí. Téměř všichni žáci (95%) nesouhlasí s tím, že by je tato vyučující často trestala. Většina respondentů (80%) také nepocituje zbytečnou kontrolu ze strany učitele. Možnost samostatně pracovat však již u tohoto učitele připouští pouze 48%, 39% s tímto nesouhlasí. Tento výsledek však může způsobovat také fakt, že v hodinách dějepisu je prostor pro samostatnou práci žáků vytvářen obtížněji nežli v jiných předmětech. Většina žáků (81%) pocituje ze strany učitele důvěru.

Tato učitelka podle 71% žáků odůvodňuje požadavky, jež na ně klade.

Žákům tato učitelka poskytuje dostatek prostoru. Podle 86% svým žákům naslouchá, 73% také vypovídá, že se jich učitel ptá na jejich názor, který je podle 88% žáků možné tomuto učiteli otevřeně vyjádřit. Téměř všichni respondenti (96%) pocítují možnost se této vyučující během hodiny na cokoliv zeptat.

Žáci této vyučující připisují také její pochopení pro žáka. Upřímný zájem o žáky jí přiznává 79% respondentů, stejně tak 78% nesouhlasí s tím, že by se tato učitelka zajímala pouze o výuku. O tom, že tato vyučující dokáže přihlídnout k prožívání a problémům žáků, vypovídá 81% respondentů, 72% říká, že se učitelka zajímá o to, jací skutečně jsou.

Žáci také cítí, že s nimi tato vyučující jedná jako s plnohodnotnými partnery (87%), což potvrzuje i to, že 81% respondentů nemá pocit, že by s nimi bylo vzhledem k jejich vyspělosti jednáno neadekvátně.

V oblasti tzv. škatulkování dochází k poměrně rovnoměrnému zastoupení kladných (42%) a záporných (46%) bodů škály. Zároveň však 98% respondentů uznává, že je tato učitelka tolerantní a dokáže dát druhou šanci.

Žáci k této vyučující pocítují důvěru. Většina respondentů (86%) si myslí, že se na tuto vyučující mohou s čímkoliv obrátit, 94% by se na ni bez obav obrátilo kvůli probírané látce, 78% by tak učinilo i při osobních problémech.

U této vyučující můžeme také předpokládat, že je pro své žáky vzorem. Její jednání se líbí 90% respondentů, 94% uvádí, že si této vyučující váží. Zároveň však 30% žáků uvádí, že by se v určitých momentech nechtěli chovat jako tato vyučující.

V oblasti přirozené autority učitele si můžeme všimnout různorodého rozložení odpovědí.

## Učitel C:

Žena

Věk: 41 -50 let

Třídní učitelka II. A

Vyučované předměty: anglický jazyk

Délka praxe: 16 let – Na gymnáziu působí 4 roky, předtím vyučovala na ZŠ.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: osobní pochvala a vyzdvižení jimi splněného úkolu před ostatními

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: osobní rozhovor a práce navíc; v případě nedodržení úkolů a požadavků: navýšení požadavků na původní úkol

Hodina této vyučující probíhá poněkud chaoticky. Vyučující působí zmateným a nesebejistým dojmem, čemuž odpovídá i její projev. Přednes je nevýrazný, vyučující stojí většinu doby za katedrou a oči upírá do učebnice a poznámek. Oční kontakt s žáky je spíše výjimečný. Žáci nepracují příliš soustředěně a několikrát se stane, že svou vyučující upozorní na chybu nebo ji opraví. Autorita učitele zde není příliš znát.

Během hodiny vybízí učitelka žáky, aby přečetli daný text či vyřešili cvičení v učebnici. Výkony žáků nejsou nikterak hodnoceny.

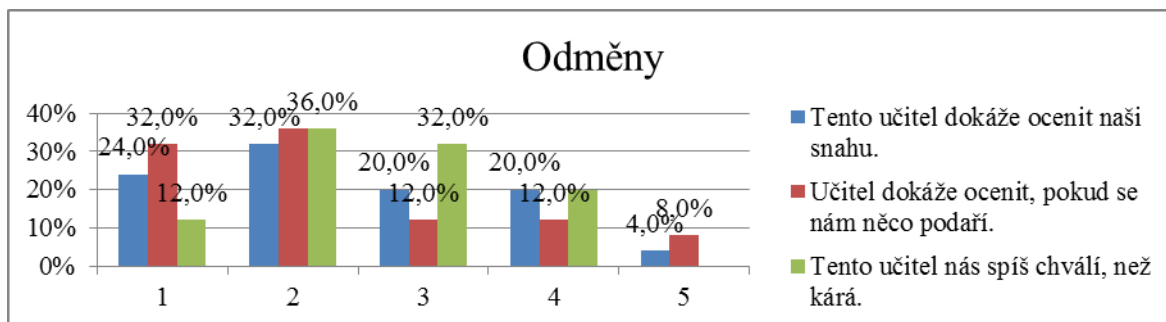
**Tabulka 5:Učitel C**

Výrok	Odpověď
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	nevyhraněný názor
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	naprosto nesouhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	nevyhraněný názor
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	nevyhraněný názor
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	zcela souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	zcela souhlasím
Při hodnocení žákovy chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřizpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše nesouhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	nevyhraněný názor
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

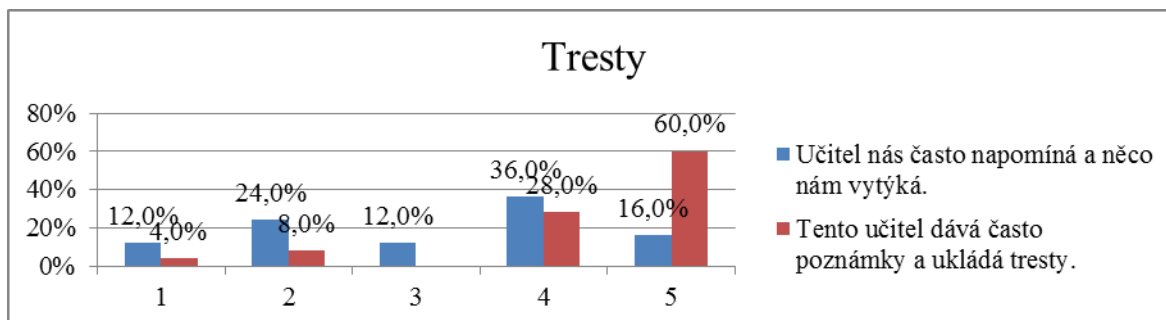


## Hodnocení učitele C třídou II. A

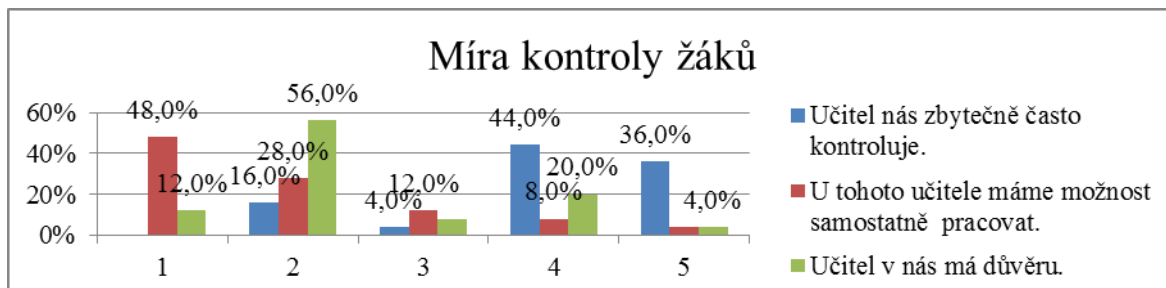
Graf 43: Učitel C – Odměny



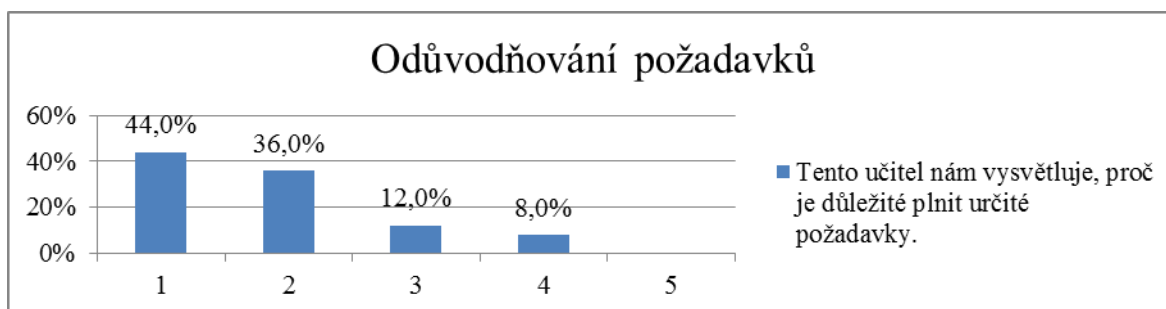
Graf 44: Učitel C – Tresty



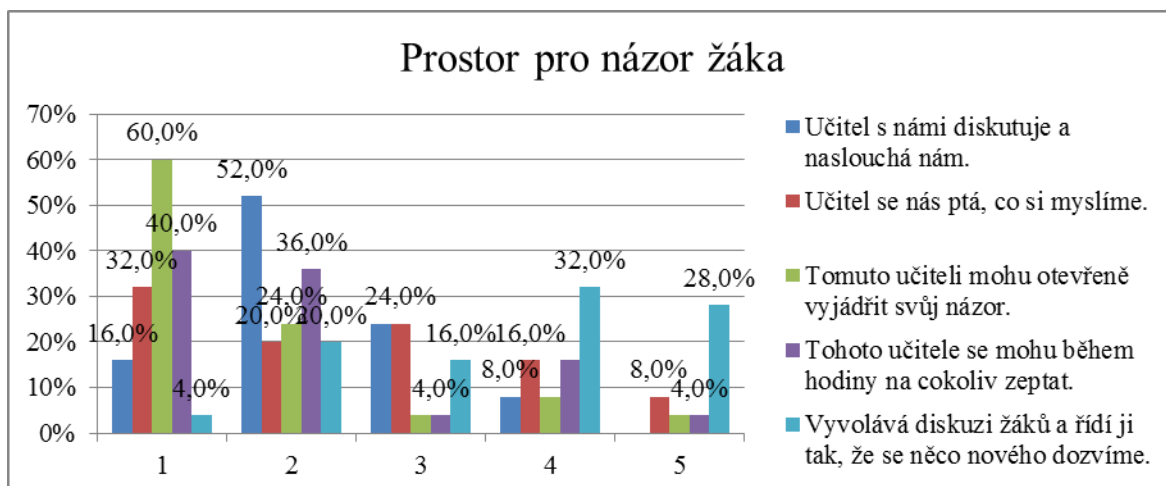
Graf 45: Učitel C – Míra Kontroly



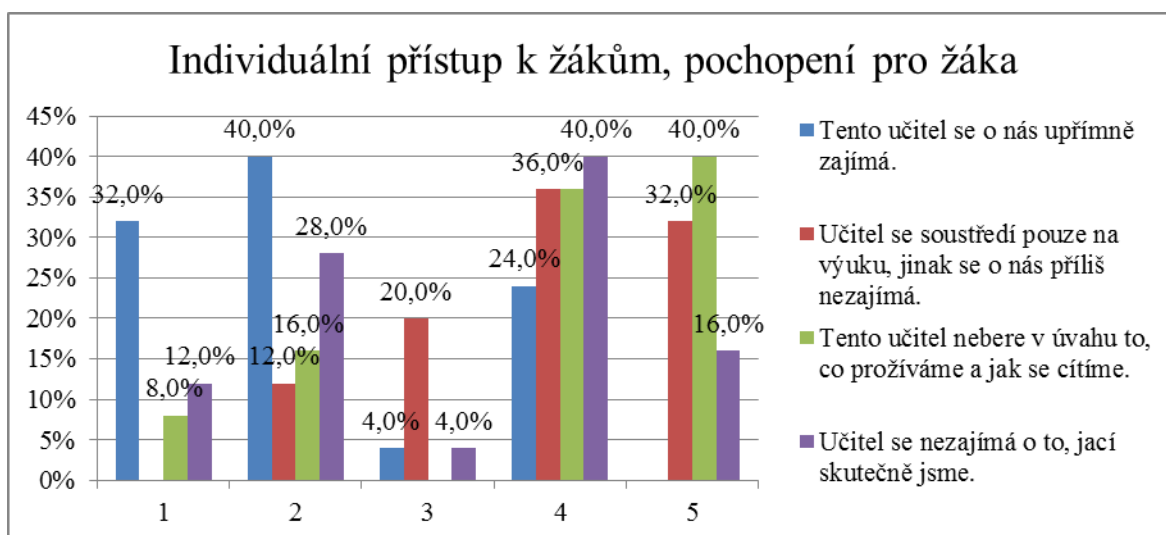
Graf 46: Učitel C – Odůvodňování požadavků



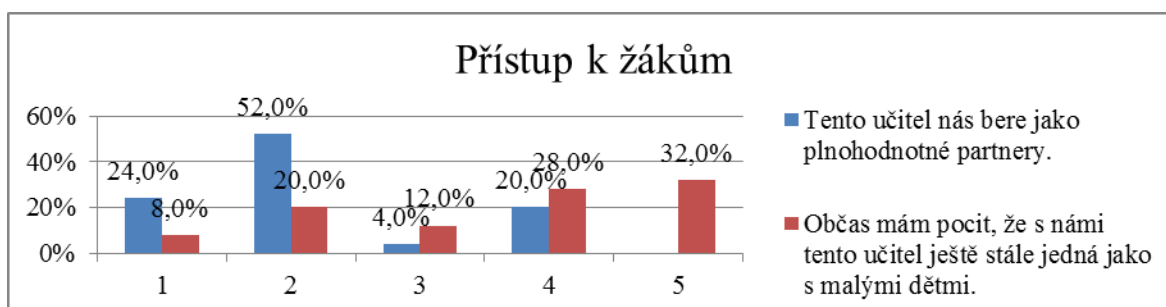
Graf 47: Učitel C – Prostor pro názor žáka



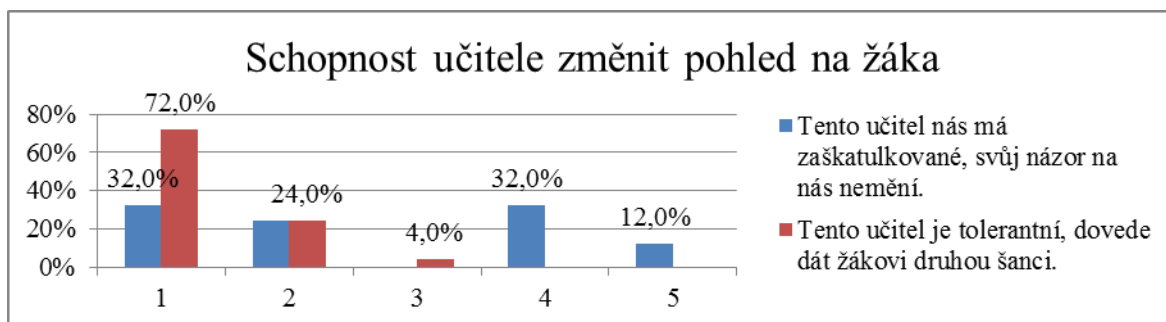
Graf 48: Učitel C – Individuální přístup, pochopení pro žáka



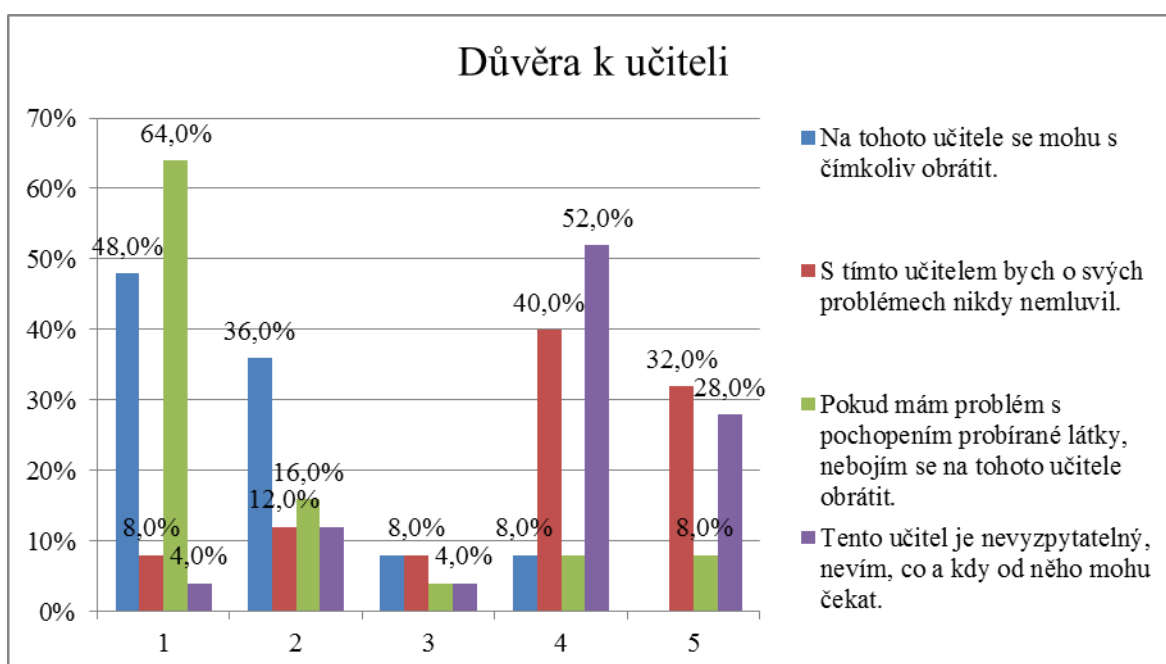
Graf 49: Učitel C – Přístup k žákům



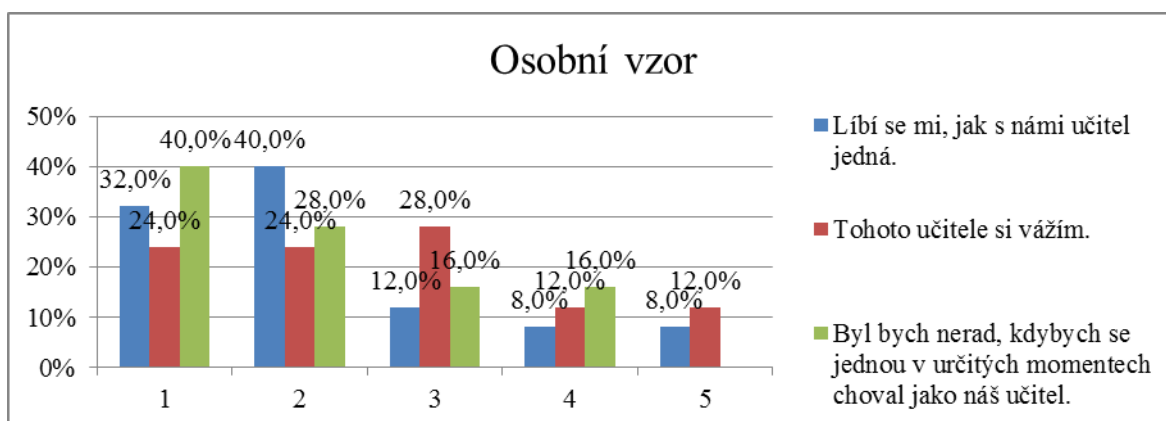
**Graf 50: Učitel C – Schopnost změnit pohled na žáka**



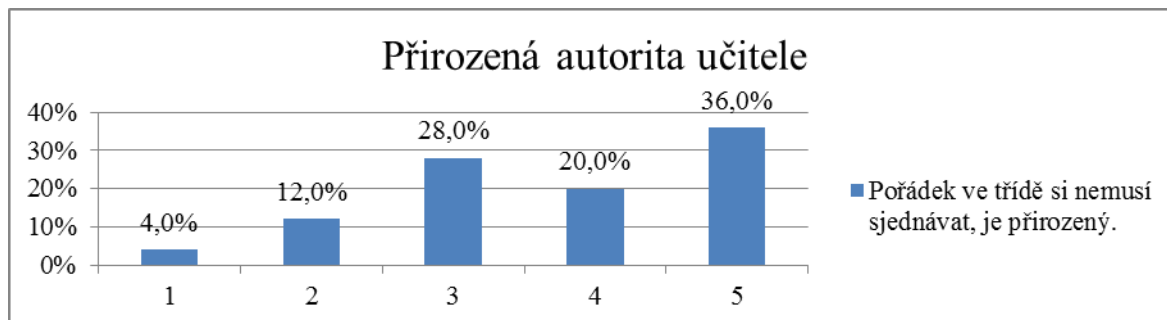
**Graf 51: Učitel C – Důvěra k učiteli**



**Graf 52: Učitel C – Osobní vzor**



Graf 53: Učitel C – Přirozená autorita



Tato vyučující již bohužel nedopadla v hodnocení žáků tak pozitivně jako její kolegyně. Snahu dokáže ocenit podle 56% respondentů, úspěch žáka již podle 68%. Necelá polovina (48%) si myslí, že tato učitelka užívá více odměn než trestů, 20% s tímto nesouhlasí. S častými výtkami ze strany učitele nesouhlasilo 52%, 36% je připouští. Časté udělování trestů této učitelce přisuzuje jen 12% žáků, 88% s tímto nesouhlasí.

Většina žáků (80%) nemá ze strany učitele pocit zbytečně časté kontroly, opačně to pociťuje 16%. Stejně tak přiznává 76% respondentů možnost samostatné práce, 12% s tímto tvrzením nesouhlasí. Důvěru ze strany učitele pociťuje 68% žáků, 24% si myslí, že jim učitel nedůvěřuje. Tento učitel odůvodňuje podle většiny třídy (80%) požadavky, jež na ně klade.

Vyučující dává svým žákům a jejich názorům prostor, otázkou však je, jestli tento prostor můžeme zhodnotit jako dostatečný. Žákům tato učitelka naslouchá podle 68%, na jejich názor se ptá podle 52% (24% hovoří proti). Podle 60% žáků tato učitelka nevyvolává přínosné diskuze. Na druhou stranu však 84% žáků pociťuje možnost svůj názor vyjádřit otevřeně a 76% uznává, že se mohou této vyučující během hodiny na cokoli zeptat. Vzhledem k tomu, že vyučující zcela souhlasila se všemi výroky hodnotícími v učitelském dotazníku prostor pro názor žáka, a vyjádřila tak tudíž svou tendenci žákům prostor poskytovat, měla by se zamyslet nad důvody, z jakých ji žáci nehodnotí příliš odpovídajícím způsobem.

Upřímný zájem o žáky připisuje této vyučující 72% respondentů, 24% s tímto nesouhlasí. Více než polovina (68%) žáků také nesouhlasí s tím, že by se učitelka soustředila spíše než na žáky na výchovu, opačný názor zastává 12%. Čtvrtina žáků (24%) si myslí, že tato vyučující nebere v úvahu, co cítí a prožívají, 76% však s tímto názorem nesouhlasí. Poměrně velká část žáků (40%) si myslí, že se tato vyučující nezajímá o to, jací

skutečně jsou. Přestože s tímto nesouhlasí 56% žáků, můžeme tento jev považovat za vhodný pozornosti. Vzhledem k tomu, že tato učitelka zastává v této třídě pozici třídní, bylo by žádoucí, aby v oblasti individuálního přístupu a pochopení pro žáka dosahovala lepších výsledků.

Podle 76% přistupuje tato vyučující k žákům jako k plnohodnotným partnerům, 20% tento pocit nesdílí. Občasné pocity, že s nimi vyučující jedná jako s malými dětmi, se dostavují u 28%, většina (60%) s tímto nesouhlasí.

Více než polovina žáků (56%) má pocit, že na ně tato vyučující není schopná změnit názor, opačně vypovědělo 44% žáků. Přesto 96% přiznává této učitelce tolerantnost a schopnost dát žákovi druhou šanci. Vzhledem k tomu, že tato vyučující bude třídu v pozici třídní učitelky provázet ještě další dva roky, měla by si uvědomit, že její žáci vospívají a v některých oblastech docházejí změn, a tomuto poznání přizpůsobit také její jednání s nimi. V opačném případě by u žáků, u nichž nebude i přes žádoucí změny v jejich chování schopna změnit přístup, mohla způsobit frustraci potřeb či vzbudit vzdor.

Výsledky také ukazují, že třída ke své vyučující pociťuje důvěru a neobává se na ni obrátit se svými problémy.

Jednání jejich třídní učitelky se líbí 72% respondentů, 16% se k němu staví záporně. Pouze necelá polovina žáků (48%) uvádí, že si své vyučující váží, záporně se k tomuto vyjadřuje 24%, 28% nemá vyhraněný názor. Z výsledků také vyplývá, že je tato vyučující pro své žáky i vzorem negativním. Jako ona by se v určitých momentech nerado chovalo 68% žáků, pouze 16% se k tomuto staví negativně. Více než polovina žáků (56%) také nepřipisuje své vyučující přirozenou autoritu.

Závěrem snad zbývá dodat pouze to, že z rozhovoru s žáky, který proběhl po vyplnění dotazníků, vyplynulo, že žáci mají k této vyučující poměrně ambivalentní vztah. Jak uváděli, vnímají ji rozdílně v pozici třídní učitelky a v pozici angličtinářky. Tento jev je dán především tím, že vyučující je v anglickém jazyce mnohdy za svými žáky, a proto je jimi jako angličtinářka hodnocena velmi záporně. Žáci však přiznávají, že mimo hodiny angličtiny si této učitelky váží a jako svou třídní ji mají rádi. Je tedy patrné, že u učitele na SŠ není žáky hodnocena pouze jeho osobnost, ale velkou důležitost má pro žáky i profesní úroveň vyučujících. Výsledky této učitelky pak nejsou nejpříznivější možná právě z tohoto důvodu.

## **Učitel D:**

Žena

Věk: 41 – 50 let

Třídní učitelka II. B

Vyučované předměty: anglický jazyk

Délka praxe: 22 let – Na tomto gymnáziu vyučuje 10 let, dříve působila 8 let na jiném gymnáziu, ještě předtím 4 roky na ZŠ.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: pochvala před ostatními

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: rozhovor se žákem, případně s rodiči; v případě nedodržení úkolů a požadavků: nedostatečná, úkol navíc

Vyučující vchází do třídy s úsměvem a vřele vítá žáky. Po zapsání do třídnice následuje zkoušení dvou vybraných žáků. Žáci během zkoušení stojí ve své lavici, vyučující zůstává sedět za katedrou. Před vyřčením známky vyučující hodnotí průběh zkoušení slovně, upozorňuje je na některé chyby ve výslovnosti.

Po zkoušení třída pokračuje prací s učebnicí. Vyučující působí zpočátku poněkud zmateně. Vyzve žáky, aby otevřeli určitou kapitolu v učebnici, a vybídne jednoho z nich k přečtení článku. Žáci však upozorňují, že kapitolu již celou probrali. Vyučující se omlouvá a děkuje žákům za upozornění. Po určení správné kapitoly již žáci pokračují ve čtení, po odstavcích se dle pokynů učitelky střídají ve čtení. Případná špatná výslovnost je učitelkou citlivě opravena, po dočtení vždy danému jedinci poděkuje a vyzve dalšího. Po přečtení článku se žáků ptá, zda všemu rozuměli, a po zodpovězení dotazů pokračuje cvičením.

Vyučující komunikuje s žáky po celou dobu anglicky, tedy ve vyučovaném jazyce. Její přednes se i přes poněkud rozpačitý začátek hodiny brzy uklidní a působí klidným a příjemným dojmem. S žáky udržuje vyučující oční kontakt. Ve třídě panuje přátelská atmosféra, žáci pracují ochotně a s chutí.

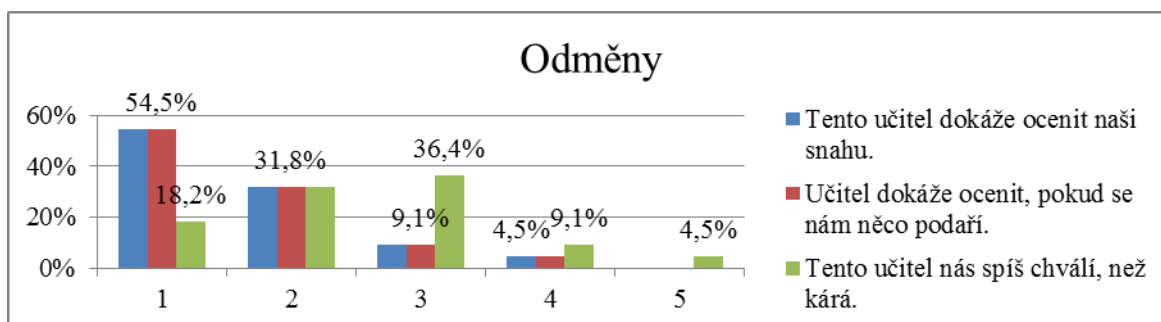
**Tabulka 6: Učitel D – Odměny**

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	zcela souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	zcela souhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	naprosto nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	spíše souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	spíše souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím

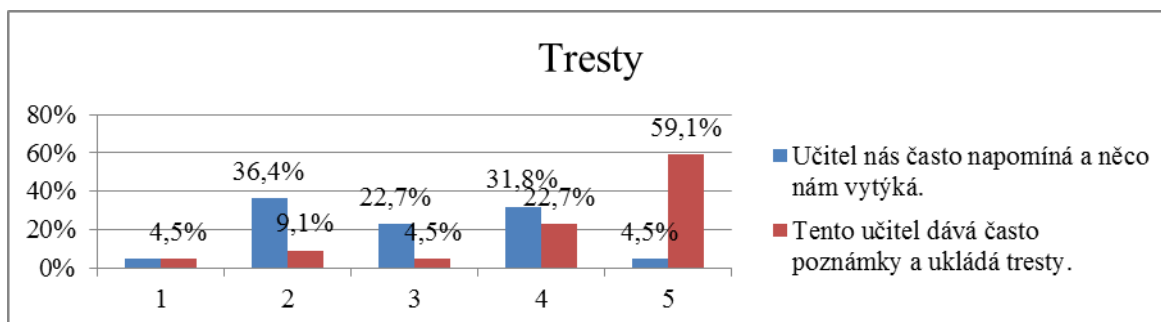
K nepřizpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	nevyhraněný názor
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	spíše souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	naprosto nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

## Hodnocení učitele D třídou II. B

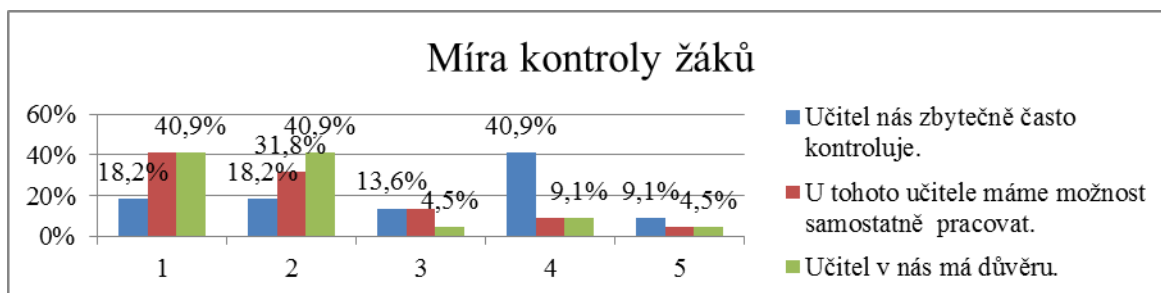
Graf 54: Učitel D – Odměny



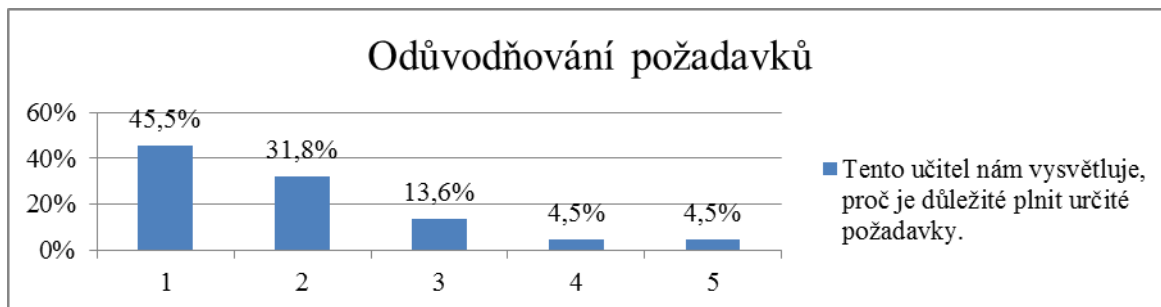
Graf 55: Učitel D – Tresty



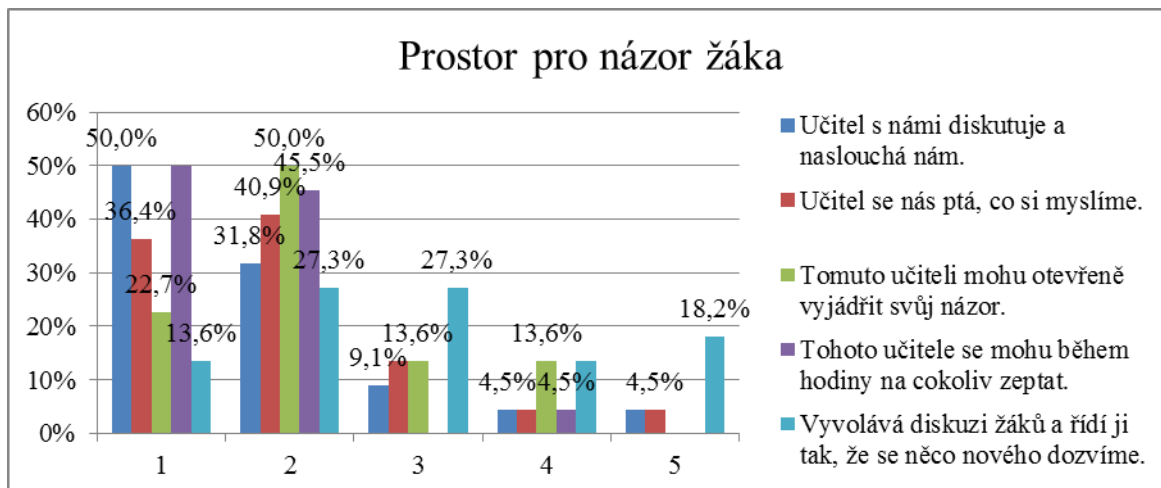
Graf 56: Učitel D - Míra kontroly



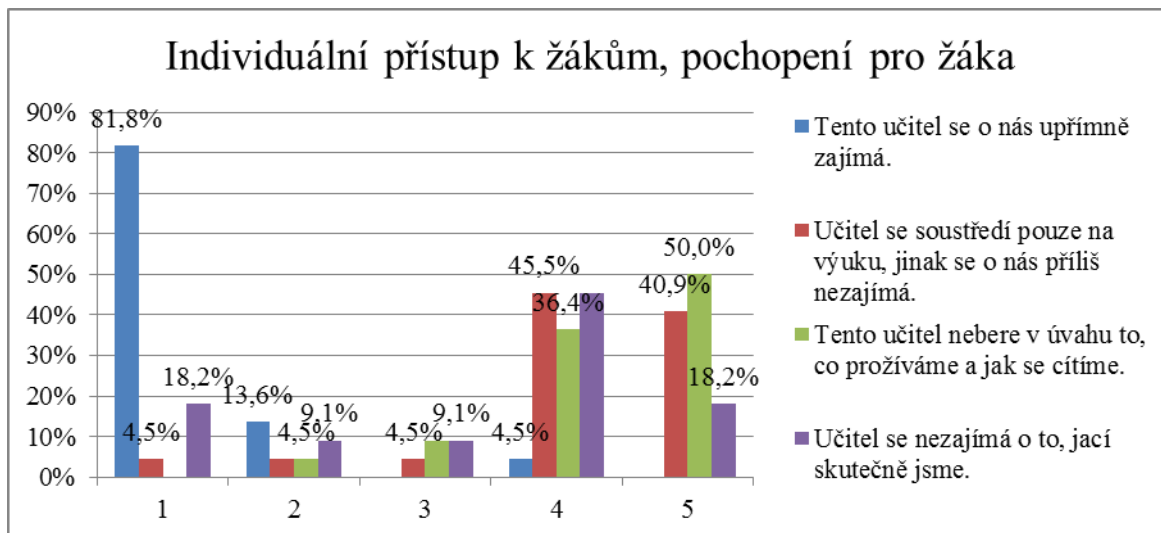
**Graf 57: Učitel D – Odůvodňování požadavků**



**Graf 58: Učitel D – Prostor pro názor žáka**

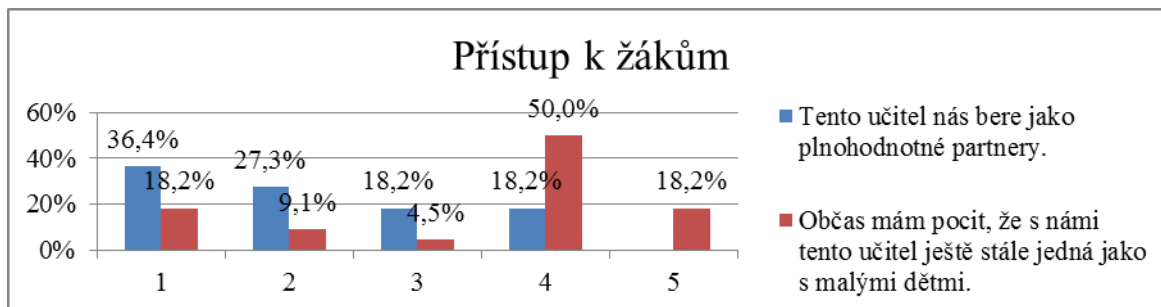


**Graf 59: Učitel D – Individuální přístup, pochopení pro žáka**

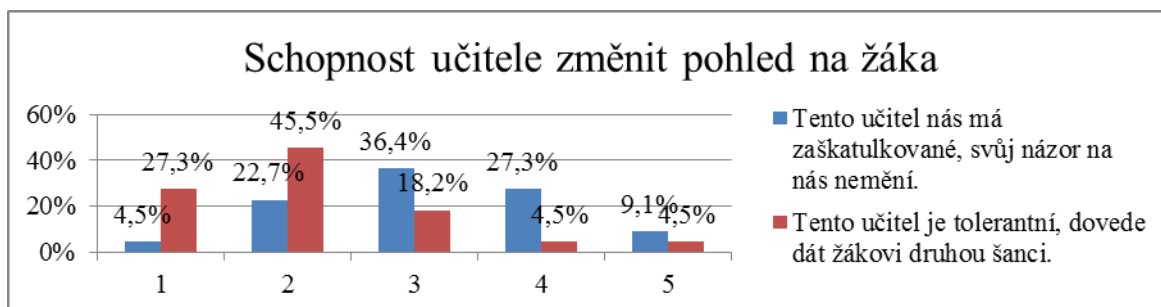




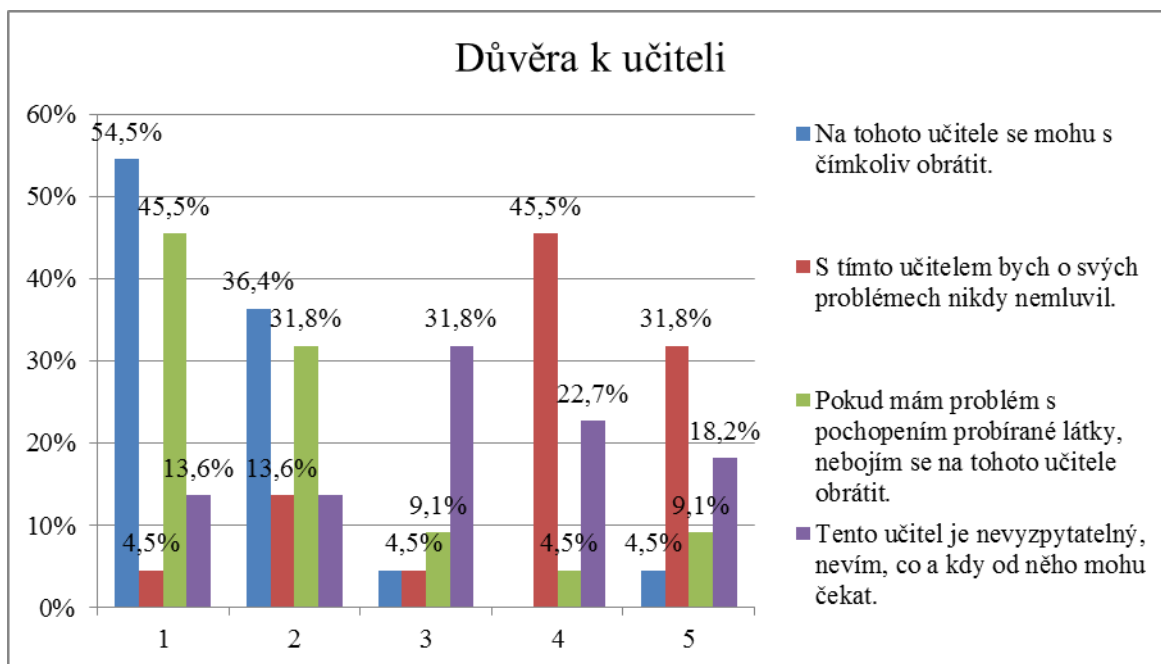
**Graf 60: Učitel D – Přístup k žákům**



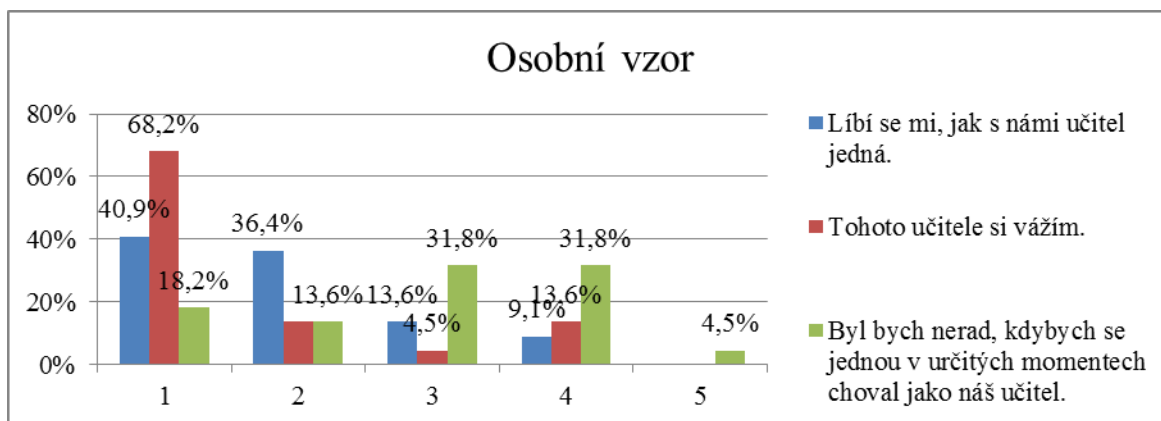
**Graf 61: Učitel D – Schopnost změnit pohled na žáka**



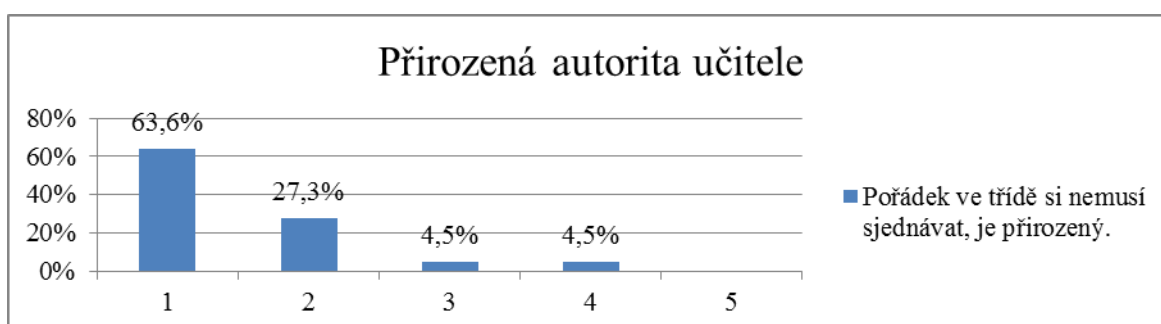
**Graf 62: Učitel D – Důvěra k učitelům**



Graf 63: Učitel D – Osobní vzor



Graf 64: Učitel D – Přirozená autorita



Tato vyučující dosahuje u své třídy velmi dobrých výsledků. Žáci vypovídají o tom, že dokáže ocenit jejich snahu a úspěch, přičemž trestů příliš nevyužívá. Většina (73%) žáků má pocit, že může u této vyučující pracovat samostatně, přesto má 36% pocit, že je kontrolována zbytečně často (50% tento pocit nesdílí). Většina žáků (82%) si myslí, že jim jejich vyučující důvěřuje. Žáci také vypovídají, že požadavky na ně kladené vyučující zdůvodňuje.

Tato učitelka také poskytuje svým žákům dostatek prostoru. Podle žáků s nimi diskutuje a naslouchá jim (82%), ptá se jich na jejich názor (77%), který mohou vyjádřit otevřeně (72%). Téměř všichni žáci (96%) uznávají, že se této vyučující mohou v jejich hodinách na cokoliv zeptat.

Upřímný zájem o žáky připisuje této učitelce celkem 95% respondentů, 86% procent také nesouhlasí s tím, že by se soustředila více na výuku než na žáky. Výsledky hovoří také o tom, že tato vyučující bere v potaz city a prožívání žáků.

Většina žáků také zastává názor, že s nimi vyučující jedná jako s plnohodnotnými partnery (64%). Přesto má 27% žáků pocit, že je s nimi někdy zacházeno neadekvátně jejich vyspělostí, 68% však toto nepotvrzuje.

Tolerantnost a schopnost dát druhou šanci připisuje této vyučující 73%, přesto však pouze 36% uznává, že je schopna změnit svůj pohled na žáky, přičemž 27% s tímto nesouhlasí.

Žáci pocítují k této vyučující důvěru a nebojí se na ni s čímkoliv obrátit (91%). O svých osobních problémech by se svou učitelkou hovořilo 77% žáků, stejné množství uvádí i to, že by neměli problém obrátit se na tuto vyučující při nepochopení probírané látky.

Tato vyučující je pro své žáky pravděpodobně i dobrým osobním vzorem, 77 % vyjadřuje, že se jim líbí její jednání, 82% uvedlo, že si této učitelky váží. Přesto se však můžeme setkat i s výsledky hodnotícími ji jako negativní vzor. Jako ona by se v určitých momentech nerado zachovalo 32%, 36% nesouhlasí a 32% označilo nevyhraněný bod škály. Vyučující má u svých žáků také přirozenou autoritu, kladně na tuto otázku odpovědělo 91% žáků.

### **Učitel E:**

Žena

Věk: 31 -40 let

Třídní učitelka III.A

Vyučované předměty: Čj – ZSV

Délka praxe: 10 let, z toho je 5 let zaměstnankyní tohoto gymnázia, dříve učila na jiném gymnáziu.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: vždy pochvala, uznání před ostatními, často i formou známky 1, za pomoc i sladkosti

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: ústní domluva, poté různá napomenutí až snížené stupně z chování, občas práce pro školu; v případě nedodržení úkolů a požadavků: „Při opakovaném neplnění (pro mě 3x a více) hodnotím známkou 5. Když zapomenou nějaký úkol, mohou mi ještě druhý den donést.“

Tato vyučující má velice milé a příjemné vystupování. V její třídě panuje velice přátelská atmosféra, vyučující se usmívá a s žáky během hodiny žertuje. Hodina má spád, výklad vyučující prokládá ukázkami, ke kterým se žáci po jejich přečtení vyjadřují a diskutují o rysech autorova stylu v dané ukázce. Žáci pracují soustředěně a ochotně, není zaznamenáno, že by někdo nedával pozor. Vyučující dává žákům prostor pro vyjádření názoru a sama je i vybízí ke zhodnocení přečteného textu. Ve chvíli, kdy žák projevuje svůj názor, ho vyučující zaujatě poslouchá a poté na jeho slova reaguje a hodnotí je.

### ***Tabulka 7: Učitel E***

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	zcela souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	spíše nesouhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	naprosto nesouhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	naprosto nesouhlasím

Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	spíše souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	zcela souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše nesouhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	zcela souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

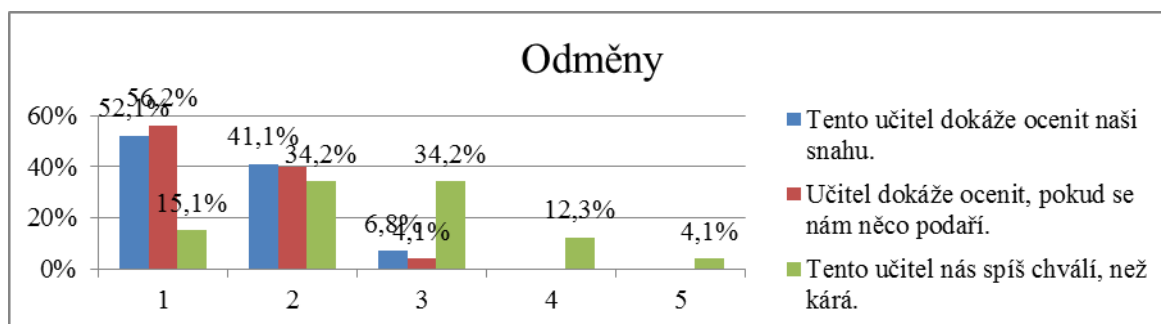
### Hodnocení učitele E třídami

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků obou dvou tříd, v nichž tato vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 9. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 8.

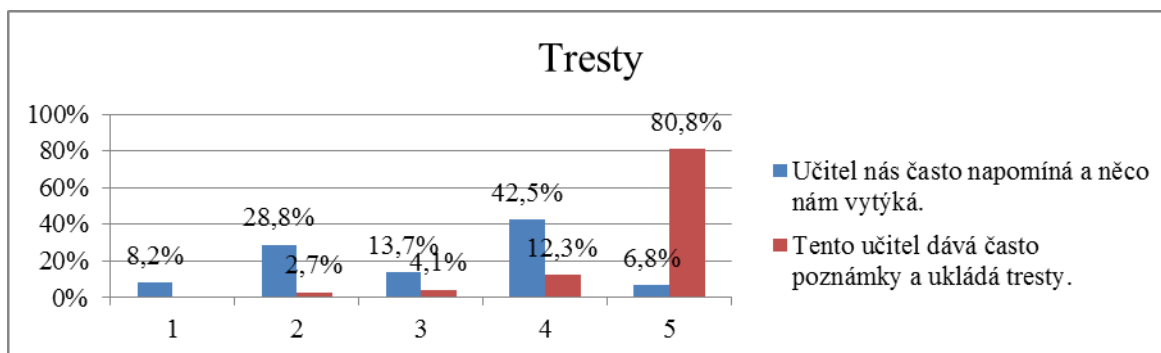
**Tabulka 8 : Učitel E – rozložení respondentů**

III. A	III. B	SOUČET
24 žáků	25 žáků	49 žáků

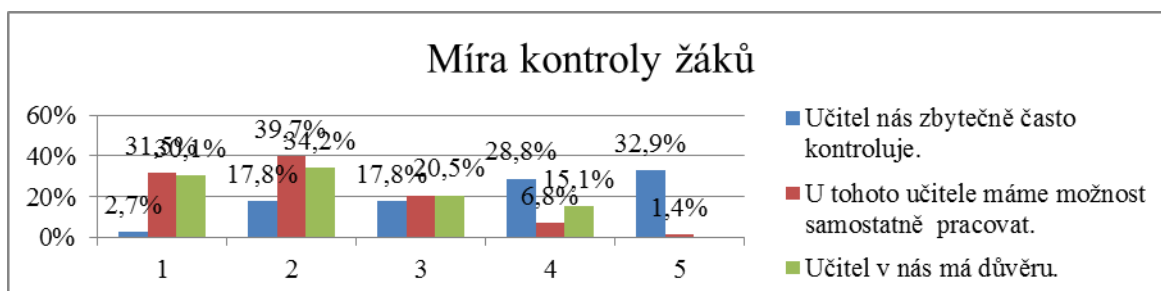
**Graf 65: Učitel E – Odměny**



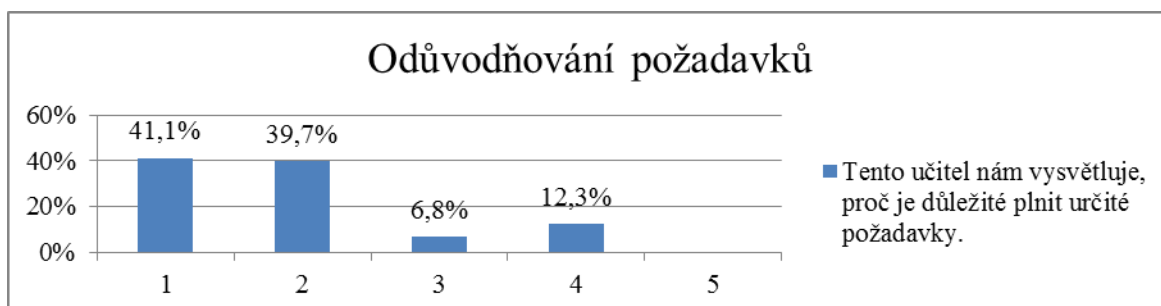
**Graf 66: Učitel E - Tresty**



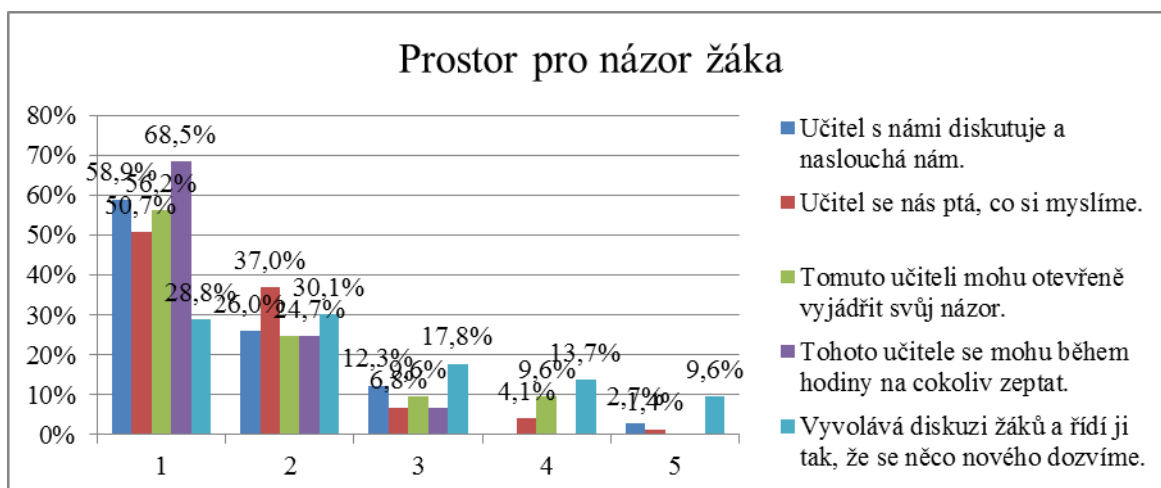
**Graf 67: Učitel E – Míra kontroly**



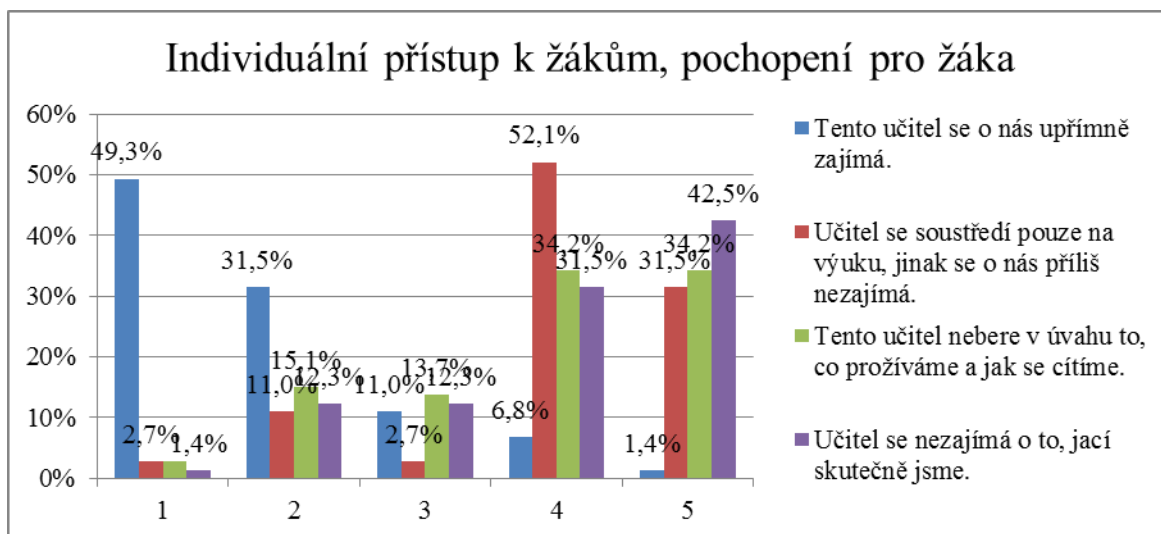
**Graf 68: Učitel E – Odůvodňování požadavků**



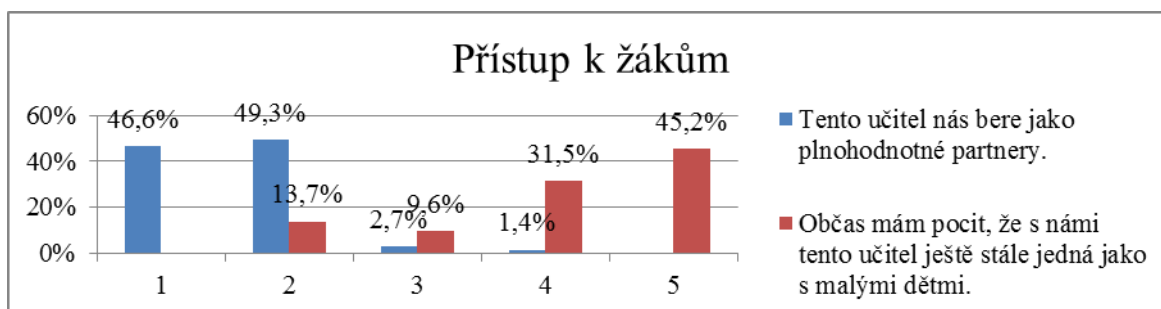
**Graf 69: Učitel E – Prostor pro názor žáka**



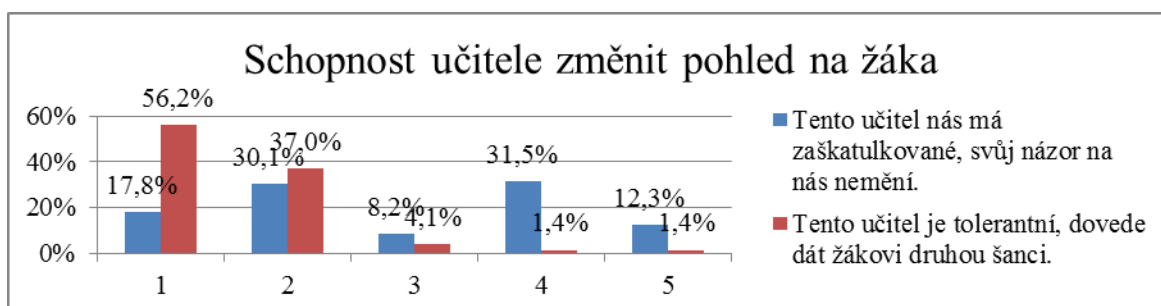
**Graf 70: Učitel E – Individuální přístup, pochopení pro žáka**



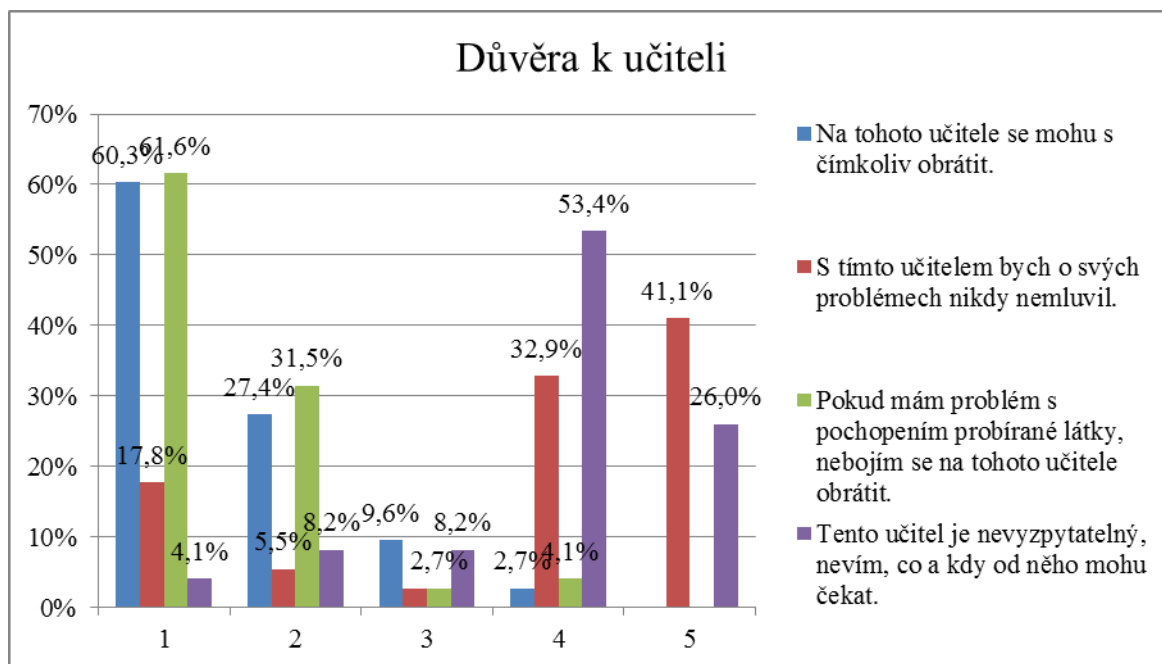
**Graf 71: Učitel E – Přístup k žákům**



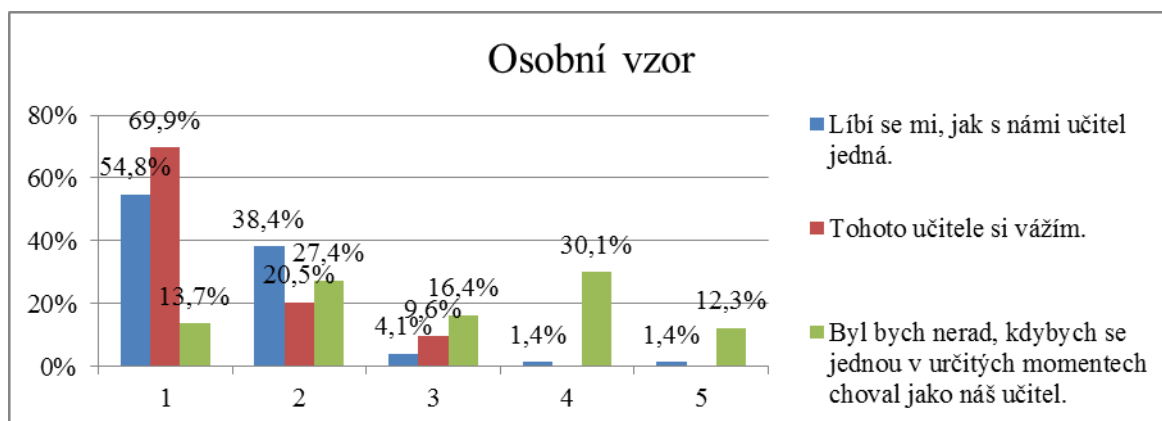
**Graf 72: Učitel E – Schopnost změnit pohled na žáka**



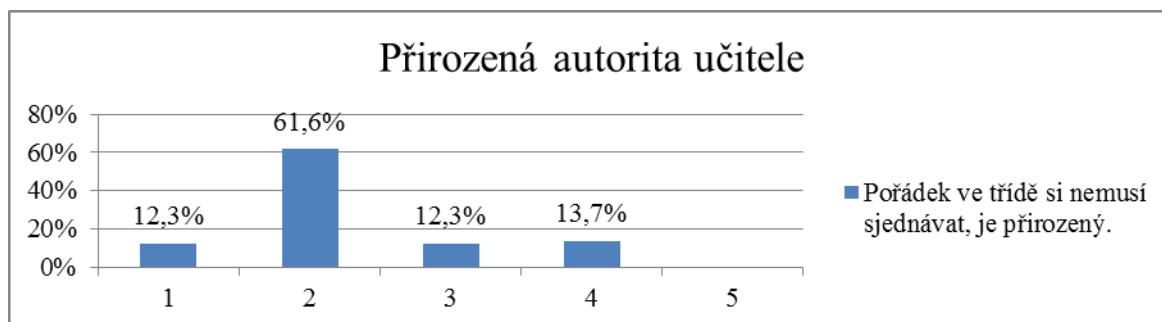
**Graf 73: Učitel E – Důvěra k učiteli**



**Graf 74: Učitel E – Osobní vzor**



**Graf 75: Učitel E – Přirozená autorita**



Tato vyučující dokáže ocenit snahu (91%) i úspěch (96%). Podle svých žáků neuzivá častých trestů a žáky spíše odměňuje. Většina žáků (62%) také nemá pocit přílišné kontroly ze strany učitele, 20% však své vyučující zbytečnou kontrolu přisuzuje, s možností

samostatné práce u této vyučující souhlasí 71%. Ve své žáky má tato učitelka podle 64% důvěru, 15% respondentů však tento názor nesdílí. Požadavky, jenž na své žáky klade, tato vyučující zdůvodňuje.

Žákům je věnován také dostatečný prostor. Podle většiny respondentů (85%) tato učitelka svým žákům naslouchá a diskutuje s nimi, 88% vypovídá, že jsou žáci na jejich názor dotazováni. Podle 81% žáků je možné tento názor vyjádřit otevřeně. Téměř všichni žáci (93%) vypovídají, že mají během hodiny možnost na cokoli se zeptat. Více než polovina (59%) také souhlasí s tím, že tato vyučující diskuzi přímo vyvolává a zároveň ji také přínosně řídí.

Podle 81% respondentů se o své žáky tato vyučující zajímá skutečně upřímně, stejně tak vypovídá 84% nesouhlasících s tím, že by se vyučující více než na žáky soustředila na výuku. Žáci také vypovídají, že se tato vyučující zajímá o to, jací skutečně jsou, a bere jejich prožívání a pocity v úvahu.

Většina žáků (96%) zastává názor, že s nimi vyučující jedná jako rovná s rovnými, 14% žáků má však pocit, že s nimi tato vyučující někdy jedná neadekvátně vzhledem k jejich věku.

Rozporné názory se u žáků objevují u učitelčina „škatulkování“ žáků, kdy kladně vypovědělo 48%, záporně 44%. Přesto 93% žáků uznává, že je tato vyučující tolerantní a dokáže dát žákovi druhou šanci.

Žáci mají v tuto vyučující důvěru. Většina (88%) uznává možnost s čímkoli se na tuto vyučující obrátit, o svých osobních problémech by s ní v případě potřeby hovořilo 74%.

Tato učitelka je pro své žáky dobrým vzorem. Její jednání se líbí 93% žáků, 90% uvádí, že si této vyučující váží. Na některé žáky tato vyučující občasně působí i jako vzor negativní – 41% uvedlo, že by se v budoucnu v určitých momentech nechtěli chovat jako ona, 41% tento názor naopak popírá. Vyučující má u svých žáků také přirozenou autoritu, o čemž se souhlasně vyjádřilo 74% respondentů.



## **Učitel F:**

Žena

Věk: více než 50 let

Třídní učitelka III.B

Vyučované předměty: ČJ - francouzština

Délka praxe: 41 let, z nich 16 let působí na tomto gymnáziu, předtím učila 5 let na vyšší odborné škole a ještě dříve 20 let na ZŠ

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: ústní pochvala

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: pohovor; v případě nedodržení úkolů a požadavků: zaznamenání do přípravy na vyučování

Vyučující vchází do třídy s úsměvem. Působí velmi příjemným a milým dojmem. Její přednes je však nevýrazný a pozornost žáků není příliš vysoká. Jedna z žákyň dostane za úkol přečíst článek v učebnici, bez jakéhokoliv komentáře pak třída pokračuje k dalšímu cvičení. O vypracování žádá vyučující dvě žákyně. Po cvičení zadává třídě úkol spočívající v práci ve dvojicích a vytvoření dialogu na zadané téma. Posléze vyvolá dvě dvojice k přednesu jimi připraveného dialogu. Při vyvolávání z dialogu nebere zřetel (či možná jen přehledně) na hlásící se žáky, vyvolává stejné žákyně, kterým dala předtím vypracovat cvičení. Za dialog zapisuje oběma dvojicím malou jedničku. Dvojice, jež se k přednesení dialogu již delší dobu hlásí, není vyvolána.

Konec hodiny je věnován třídnickým záležitostem a řešení omluvenek za absenci žáků. Vyučující vystupuje poměrně přísným a nesmlouvavým dojmem, žáka, který jí chce k této věci něco sdělit, po pár slovech odbyde tím, že ji nezajímá nic jiného než vyplněný omluvný list. Žák se pokouší ještě chvíli cosi namítat a zřejmě vysvětlit svou situaci, ale vyučující mu již nevěnuje pozornost a začne hovořit s jiným žákem. Žák, jenž neměl možnost se vyjádřit, toto komentuje tichým nesouhlasným mručením, přičemž se na něj otáčí dvě spolužačky, které otáčejí oči v sloup, vrtí hlavou a něco svému spolužákovi říkají. Atmosféra ve třídě není v tuto chvíli příjemná, spíše naopak.

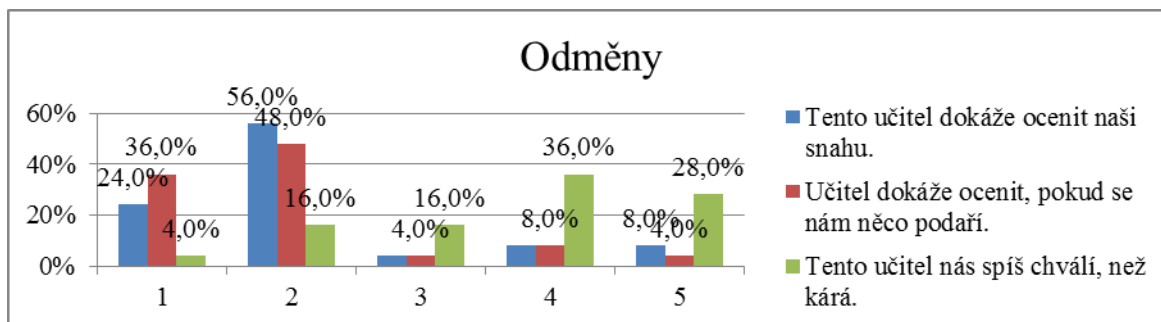
### ***Tabulka 9: Učitel F***

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	zcela souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	spíše nesouhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	nevyhraněný názor
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	spíše souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	spíše souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	zcela souhlasím
Při hodnocení žákovy chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím

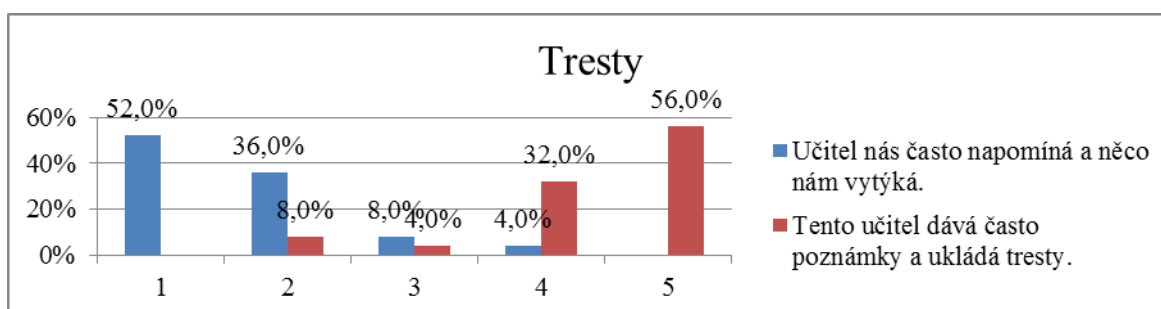
K nepřizpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	nevyhraněný názor
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	zcela souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

### Hodnocení učitele F třídou III. B

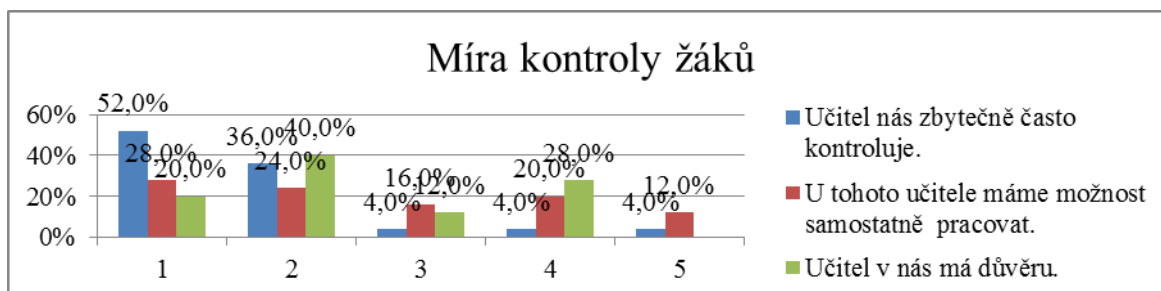
**Graf 76: Učitel F – Odměny**



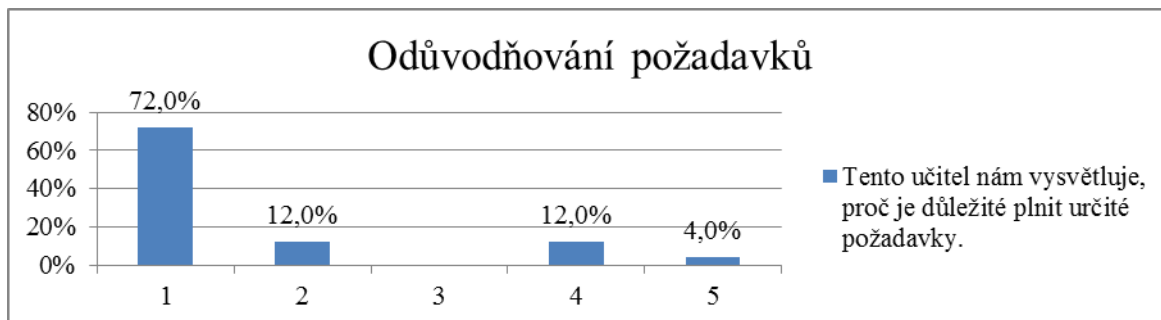
**Graf 77: Učitel F – Tresty**



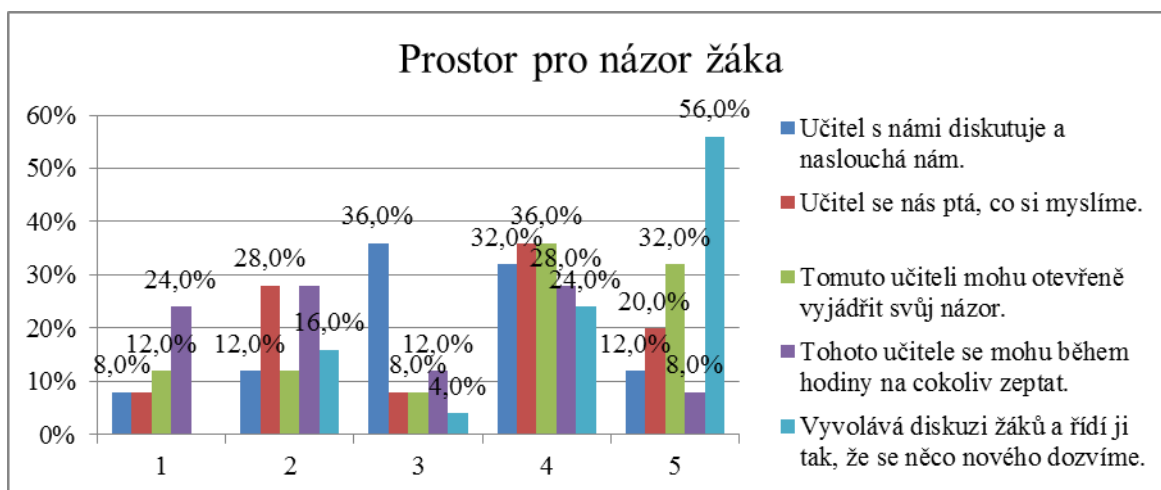
**Graf 78: Učitel F – Míra kontroly**



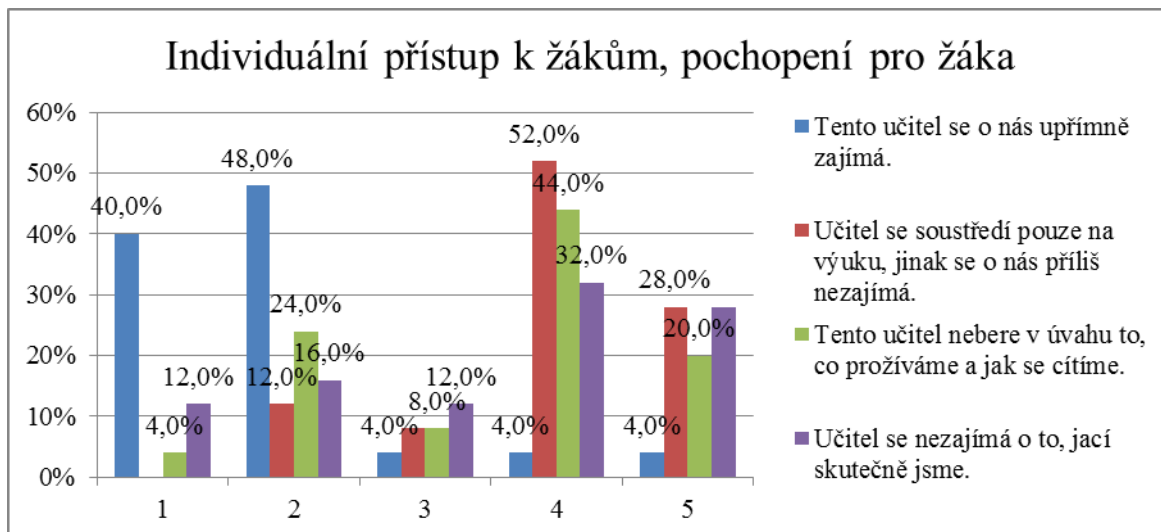
**Graf 79: Učitel F – Odůvodňování požadavků**



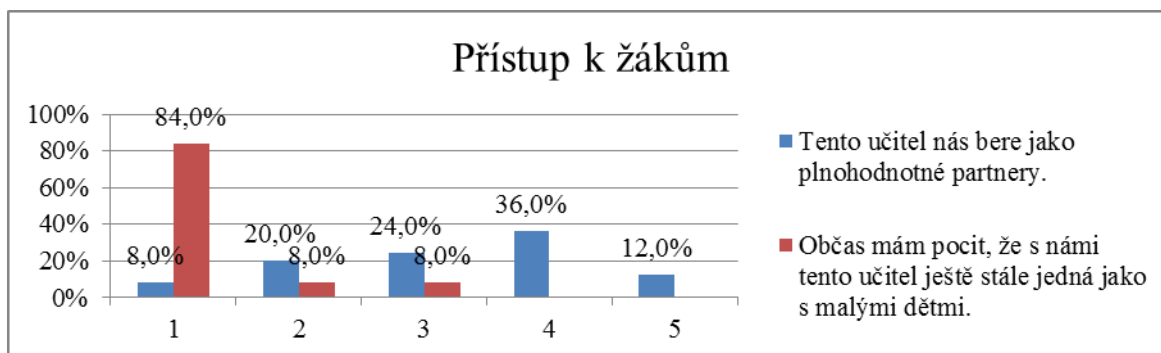
**Graf 80: Učitel F – Prostor pro názor žáka**



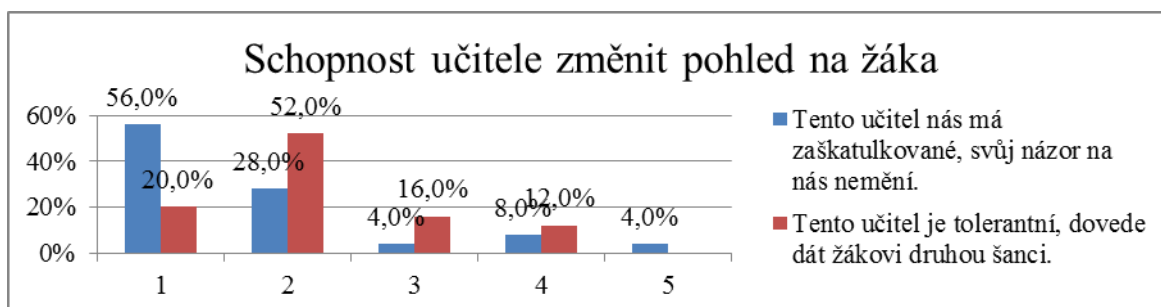
**Graf 81: Učitel F – Individuální přístup, pochopení pro žáka**



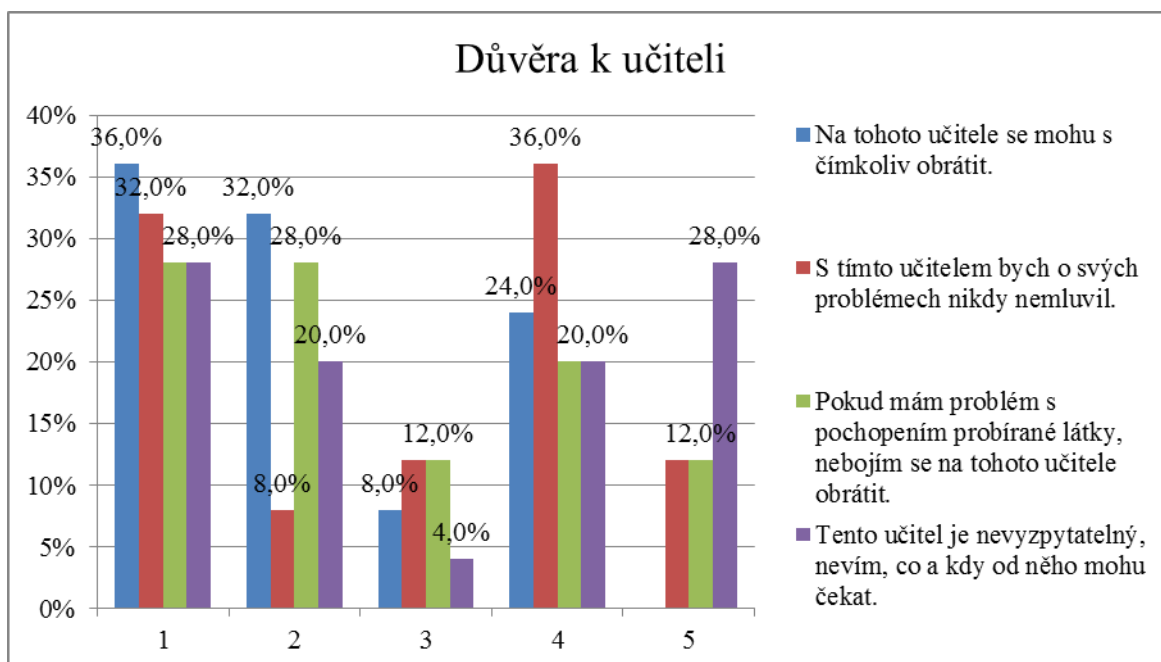
**Graf 82: Učitel F – Přístup k žákům**



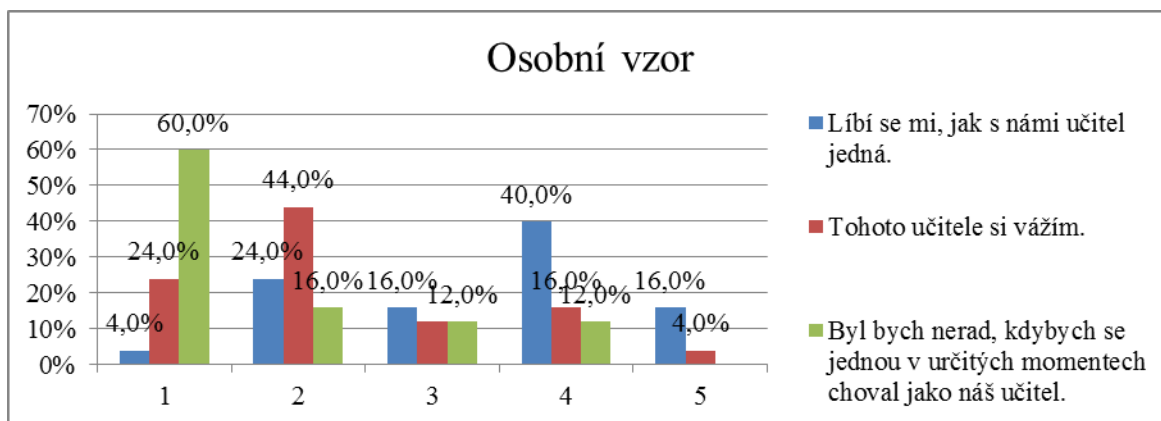
**Graf 83: Učitel F – Schopnost změnit pohled na žáka**



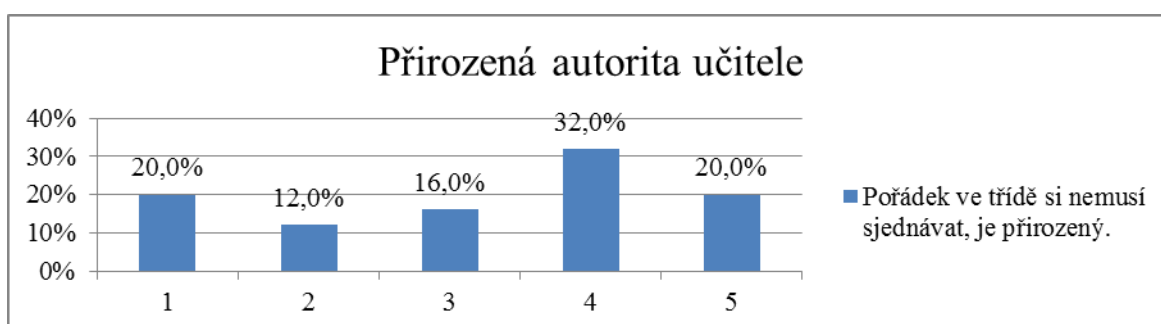
**Graf 84: Učitel F – Důvěra k učiteli**



**Graf 85: Učitel F – Osobní vzor**



**Graf 86: Učitel F – Přirozená autorita**



Tato vyučující dokáže podle svých žáků ocenit jejich úspěch (84%) i snahu (80%), zároveň však z odpovědí vyplývá, že tato vyučující užívá spíše trestů než odměn. Většina žáků (88%) zastává názor, že je jejich vyučující často kárá a napomíná, stejné množství však zároveň připouští, že větší tresty či poznámky tato vyučující prakticky neuděluje.

Převážná část žáků (88%) hodnotí kontrolu ze strany učitele jako zbytečně častou. Možnost samostatné práce mají žáci podle názoru 52% z nich, 32% vidí tento prostor jako nedostatečný. Učitelka svým žákům podle 68% důvěřuje, 28% však zastává názor opačný. Většina žáků (84%) vypovídá o tom, že tato vyučující zdůvodňuje požadavky kladené na své žáky.

Horších výsledků již tato vyučující dosahuje v prostoru věnovaném žákům. Pouze 20% má pocit, že jim jejich učitelka naslouchá a diskutuje s nimi, 42% s tímto nesouhlasí, 36% nemá vyhraněný názor. Podle většiny žáků (56%) se na jejich názor neptá, 68% také vypovídá, že vyučující nemohou svůj názor sdělit otevřeně. S tím, že by vyučující vyvolávala diskuzi žáků a přínosně ji vedla, nesouhlasí 80% žáků.

Žáci i přesto z učitelky cítí upřímný zájem o ně (88%), stejně tak 70% nesouhlasí s tím, že by se tato učitelka věnovala jen výuce.

Pouze 28% má pocit, že je s nimi zacházeno jako s plnohodnotnými partnery, převážná většina (92%) si dokonce myslí, že s nimi vyučující nejedná vzhledem k jejich vyspělosti adekvátně. Velký počet žáků (84%) si navíc myslí, že na ně tato učitelka nedokáže změnit názor, a to i přesto, že ji 72% označuje za tolerantní.

Přesto žáci pocíťují ke své třídní učitelce důvěru. Možnost obrátit se na ni připouští 68% (24% zastává opačný názor). Téměř polovina (48%) žáků by se na svou třídní obrátila i s osobními problémy, zatímco 40% by tak nikdy neučinilo. Podle 48% žáků je tato vyučující nevyzpytatelná.

Tato vyučující bohužel, jak se zdá, není pro své žáky pozitivním vzorem. Její jednání s žáky se nelíbí 56% z nich a celých 76% přiznává, že by se jednou neradi chovali stejným způsobem. I přes tyto negativa však 68% žáků vypovědělo, že si své vyučující váží. Polovina žáků (52%) ji však nepovažuje za přirozenou autoritu.

U této učitelky stojí za povšimnutí především její jednání s žáky a prostor, který poskytuje jejich názoru. V rozhovoru, který proběhl po vyplnění dotazníku, vypovídala celá třída shodně, že je trápí nemožnost vyjádřit svůj názor. Svou třídní hodnotili jako milou a oblíbenou, přesto však všichni mluvili o tom, že je jim poskytováno málo prostoru a že je tato skutečnost velice trápí. Vezmeme-li v úvahu to, že jsou tito žáci navíc již na konci třetího ročníku, a tak by jim již měla být do jejich rukou předávána také odpovědnost za svá rozhodnutí a je samotné, můžeme tyto výsledky považovat za alarmující. Naléhavost, s jakou se žáci svěřovali, také potvrzuje myšlenky uvedené v teoretické části této práce a opět upozorňuje na fakt, jak důležité je pro adolescenty vyjádření vlastního názoru a možnost samostatně rozhodovat.

### **Učitel G:**

Žena

Věk: 20-30 let

Třídní učitelka IV.A

Vyučované předměty: zeměpis – biologie

Délka praxe: 7 let – První rok své praxe učila na ZŠ, nyní působí již 6 let na tomto gymnáziu.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: pochvala, procenta v hodnocení navíc

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: rozsazení, kárný trest; v případě nedodržení úkolů a požadavků: práce navíc

Tato vyučující má výrazný a sebejistý projev. Ve třídě panuje příjemná a veselá atmosféra, učitelka se svými žáky vtipkuje. V hodině je dán prostor také žákům a jejich projektům, které ve skupinách po třech žácích připravili k probírané látce. Po prezentaci projektu vyzývá vyučující ostatní žáky, aby se k práci svých spolužáků vyjádřili. Posléze sama hodnotí zpracování projektu. Přesto, že má k práci jisté připomínky, opět po jejich vyřčení zdůrazňuje klady práce a žáky za jejich práci chválí.

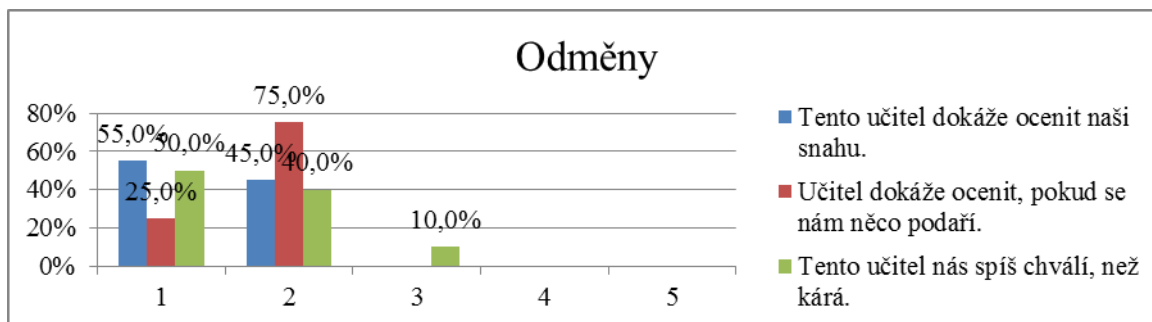
Zbytek hodiny je věnován výkladu látky. Žákům je i nadále věnován prostor a vyučující se jich ptá na věci z látky, kterou probírali již dříve. Žáci odpovídají ochotně, pracují se zájmem a ve třídě je cítit uvolněná atmosféra.

**Tabulka 10: Učitel G**

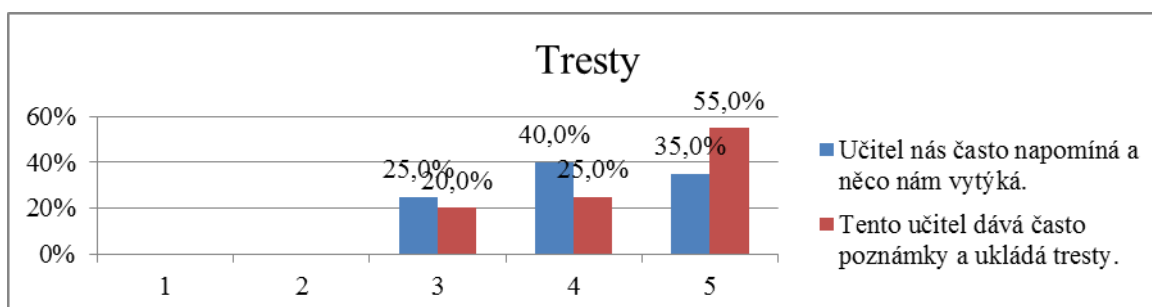
Výrok	Odpověď
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	spíše souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	spíše nesouhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	nevyhraněný názor
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	zcela souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákovy chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	spíše souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	nevyhraněný názor
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	nevyhraněný názor
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	spíše souhlasím

## Hodnocení učitele G třídou IV. A

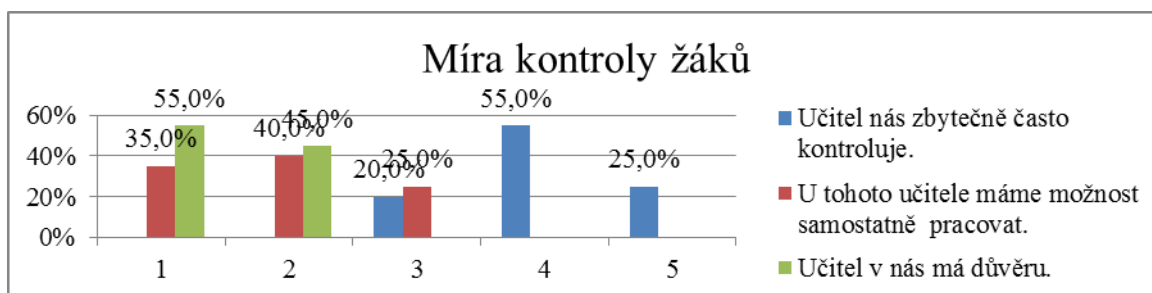
Graf 87: Učitel G – Odměny



Graf 88: Učitel G – Tresty



Graf 89: Učitel G – Míra kontroly

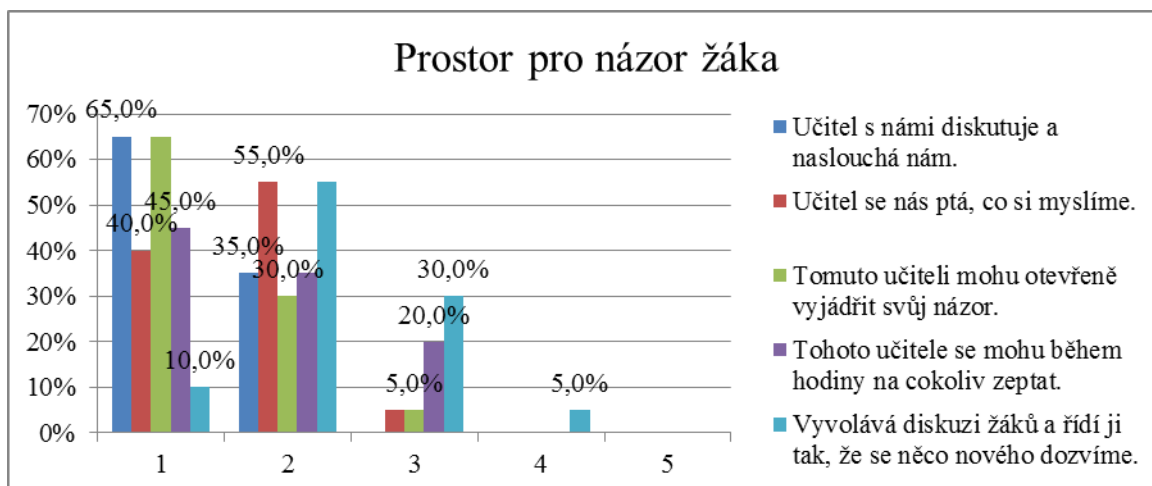


Graf 90: Učitel G – Odůvodňování požadavků

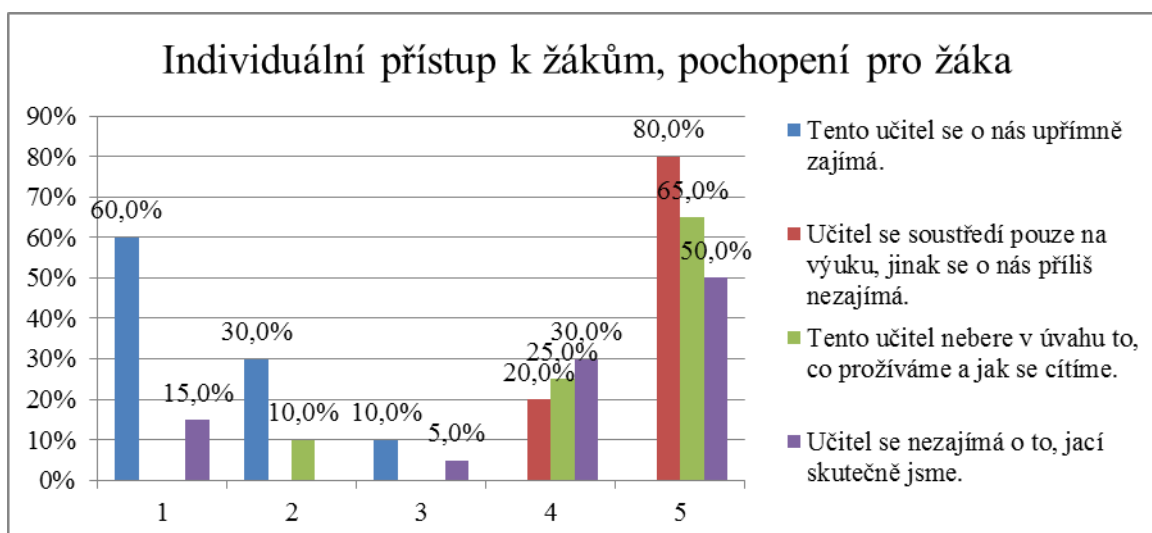




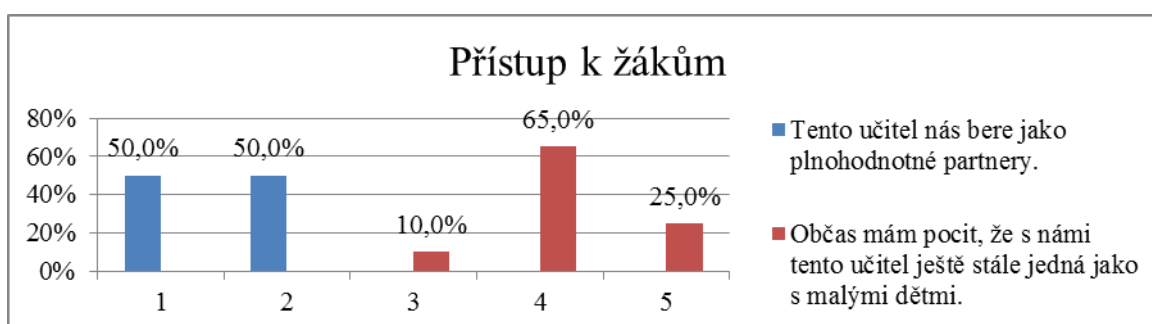
**Graf 91: Učitel G – Prostor pro názor žáka**



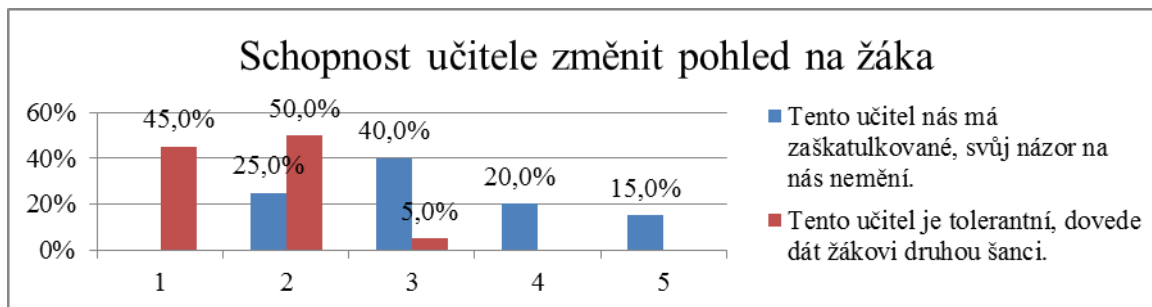
**Graf 92: Učitel G – Individuální přístup, pochopení pro žáka**



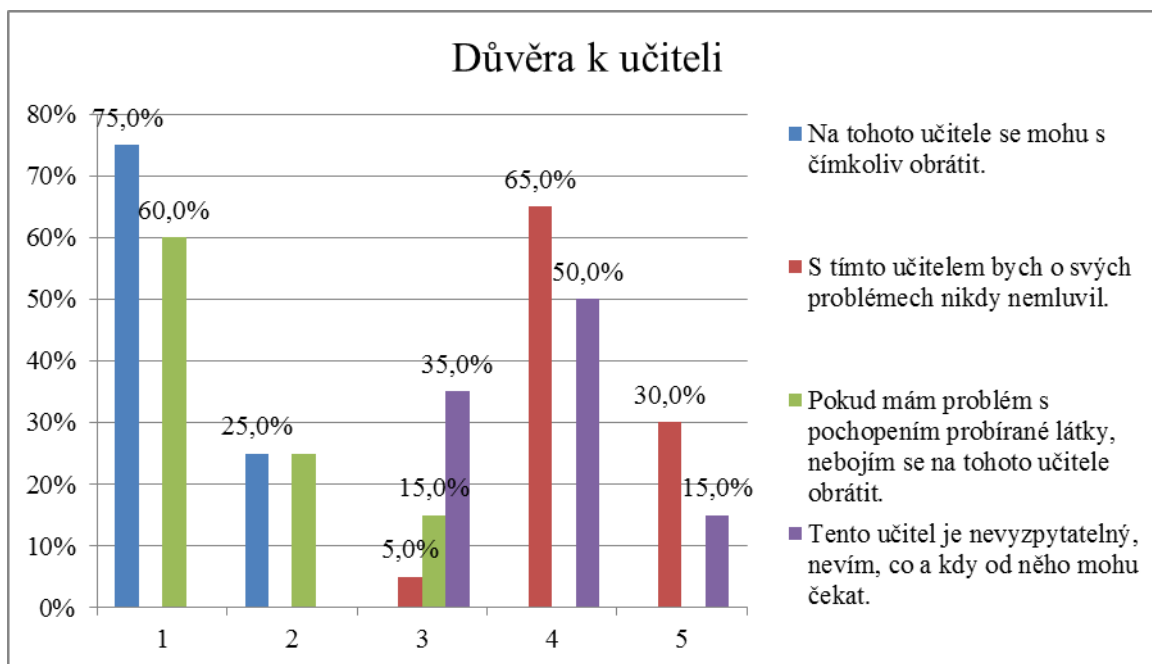
**Graf 93: Učitel G – Přístup k žákům**



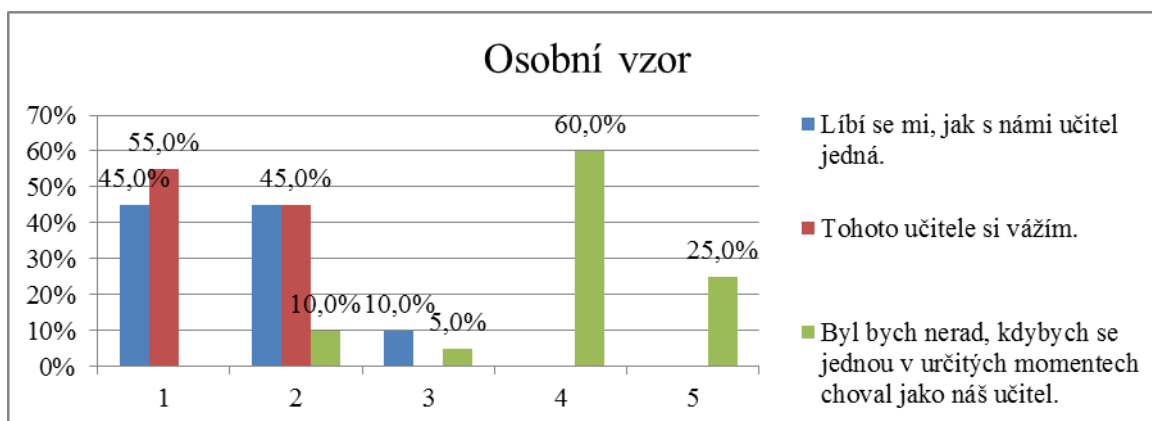
**Graf 94: Učitel G – Schopnost změnit pohled na žáka**



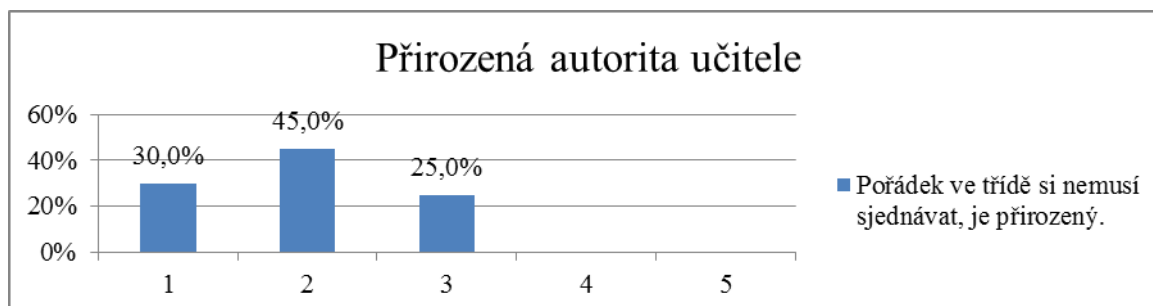
**Graf 95: Učitel G – Důvěra k učiteli**



**Graf 96: Učitel G – Osobní vzor**



**Graf 97: Učitel G – Přirozená autorita**



Dotazníky hodnotící tuto vyučující dosahují velmi příznivých výsledků, přičemž odpovědi na jednotlivé otázky můžeme ve většině případů považovat až za jednomyslné. Žáci shodně vypovídají, že jejich vyučující dokáže ocenit jejich snahu a úspěch a k trestům se téměř neuchyluje. Tato učitelka také poskytuje žákům prostor pro samostatnou práci a nevystavuje je zbytečné kontrole. Požadavky na žáky jsou učitelkou zdůvodňovány.

Naprosto všichni žáci souhlasí se zájmem ze strany učitelky a s tím, že jim naslouchá a diskutuje s nimi. Tyto diskuze sama vyvolává a přínosně vede, žáků se ptá na jejich názor. Žáci této vyučující shodně připisují také její zaujetí pro žáky, upřímný zájem o ně, jejich problémy a pocity. Všichni žáci si také myslí, že s nimi učitelka jedná jako s rovnocennými partnery. Tato vyučující má u svých žáků vysokou důvěru a všichni žáci pocítují, že se na ni mohou s čímkoliv obrátit.

Při takovýchto výsledcích snad pro nikoho nebude překvapením ani to, že je pro své žáky tato učitelka pozitivním vzorem. Naprosto všichni žáci uvedli, že si své vyučující váží.

### **Učitel H:**

Žena

Věk: více než 50 let

Třídní učitelka IV. B

Vyučované předměty: čj

Délka praxe: 29 let – již 24 let je vyučující tohoto gymnázia, předtím byla 5 let na ZŠ.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: pochvala, známka, malý dárek – např. čokoláda

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: slovní domluva; v případě nedodržení úkolů a požadavků: náhradní práce

Tato vyučující má příjemné a sebejisté vystupování a s žáky jedná na přátelské úrovni. V hodině však panuje lehký zmatek. Na počátku hodiny vyučující rozdává žákům projekty, na kterých ve skupinkách po cca čtyřech žácích pracují, mezitím si k sobě bere šest žáků, s nimiž domlouvá podrobnosti chystaného

dramatického vystoupení. Ve třídě je cítit uvolněná atmosféra, někteří žáci pracují na svých projektech, jiní se mezi sebou pouze baví.

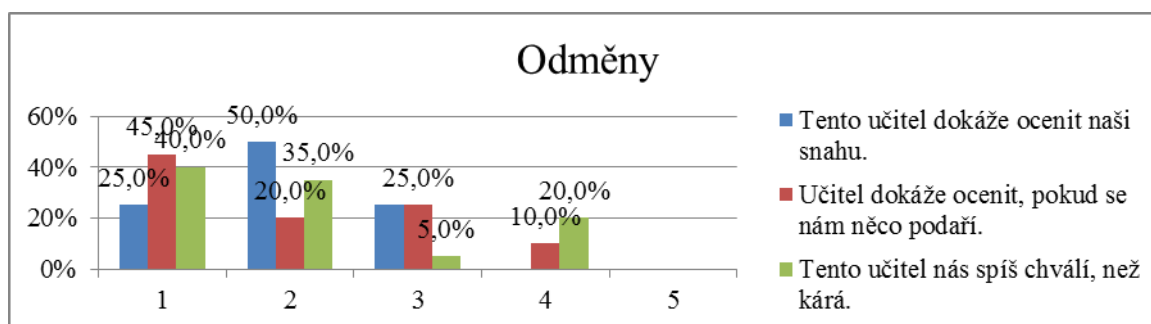
Druhá polovina hodiny je věnována procvičování látky. Vyvolaní žáci se postupně střídají u tabule, kde rozebírají zadanou větu. V případě chybného vypracování jsou opraveni, jinak není jejich výkon nijak hodnocen. Žáci, kteří nepracují u tabule, si věty zapisují do sešitu.

**Tabulka 11: Učitel H**

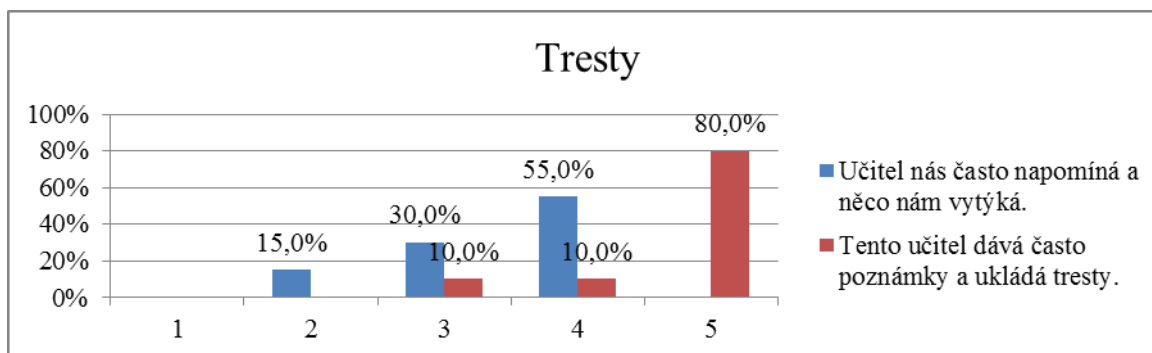
Výrok	Odpověď
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	zcela souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	spíše souhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	zcela souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	zcela souhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	zcela souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	zcela souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše souhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	zcela souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	naprosto nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

## Hodnocení učitele H třídou IV. B

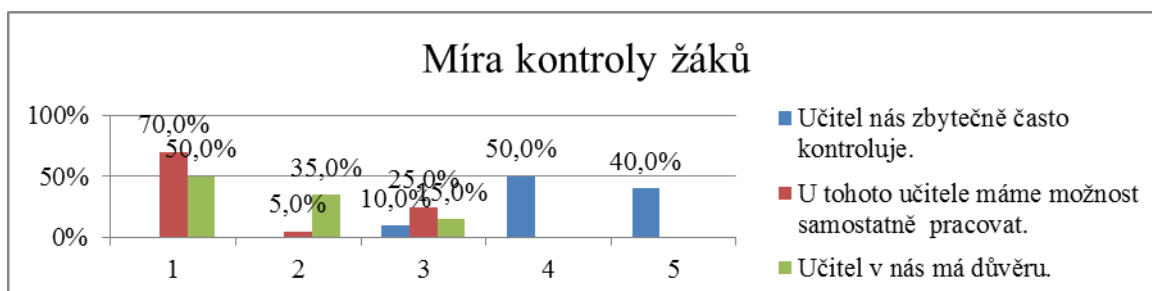
**Graf 98: Učitel H – Odměny**



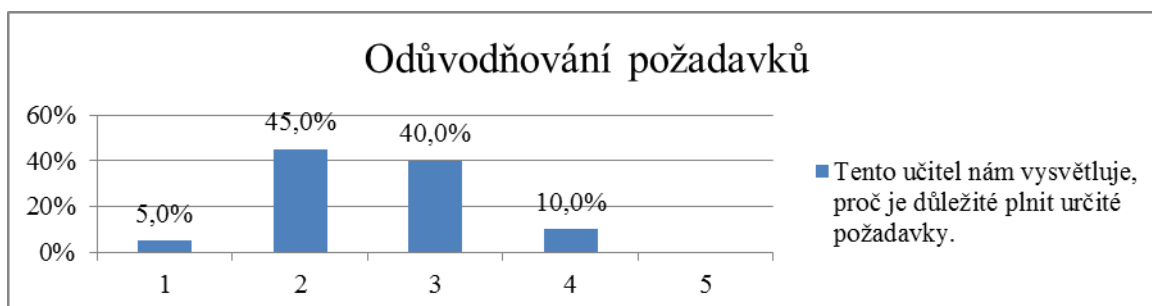
**Graf 99: Učitel H – Tresty**



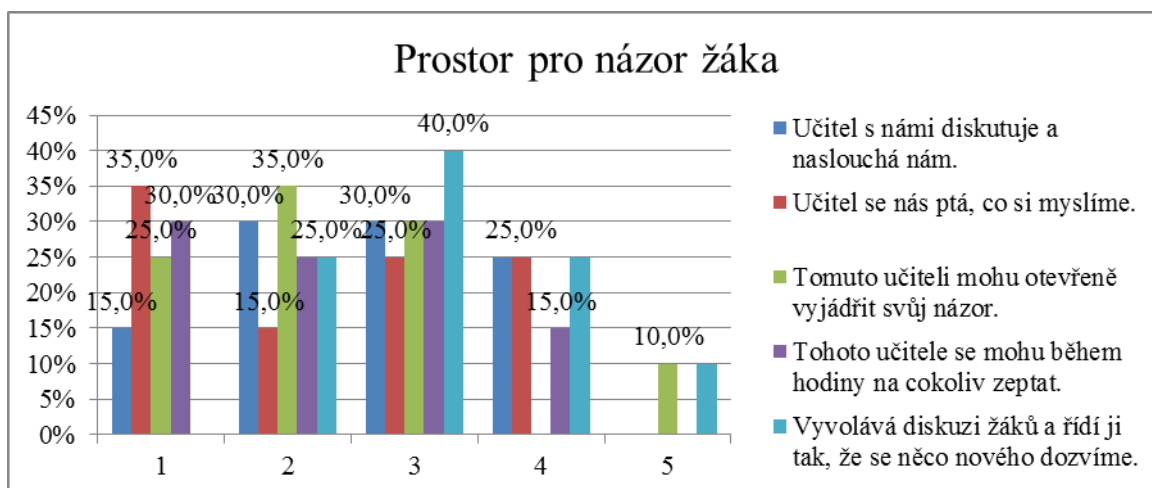
**Graf 100: Učitel H – Míra kontroly**



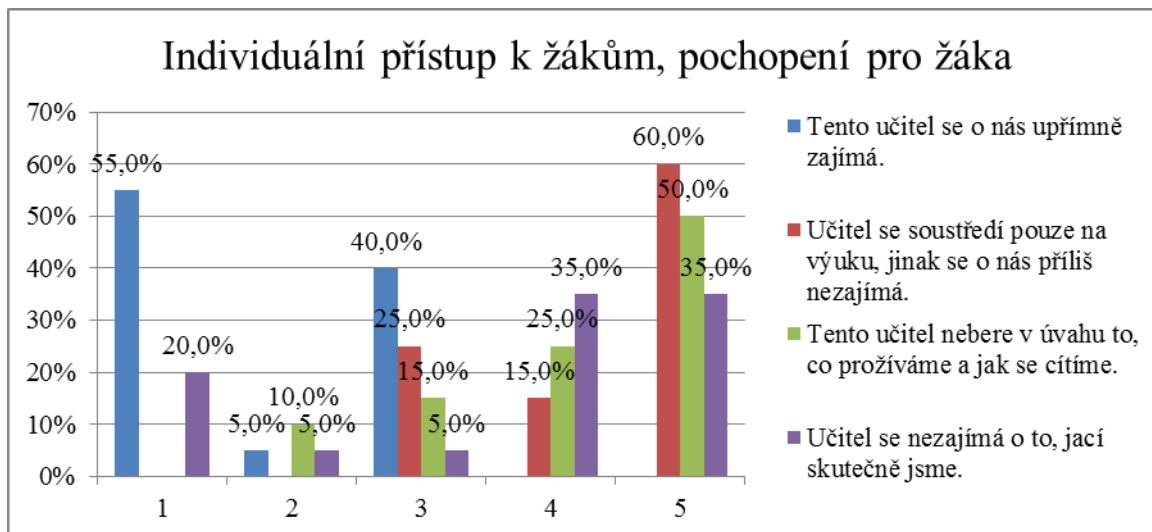
**Graf 101: Učitel H – Odůvodňování požadavků**



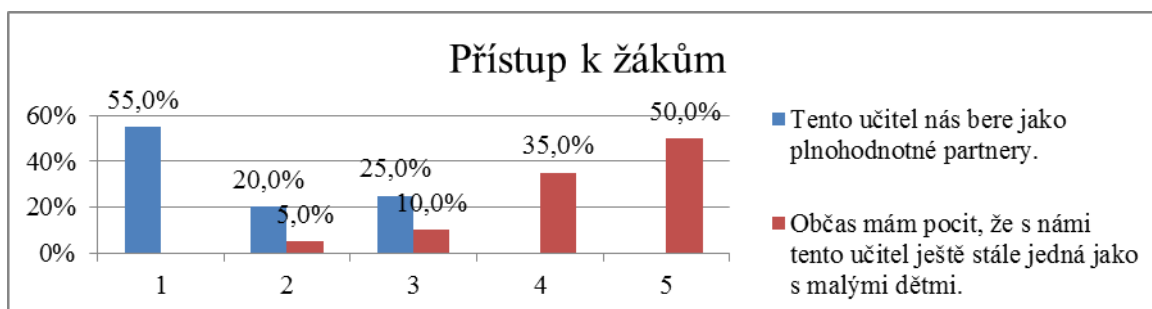
**Graf 102: Učitel H – Prostor pro názor žáka**



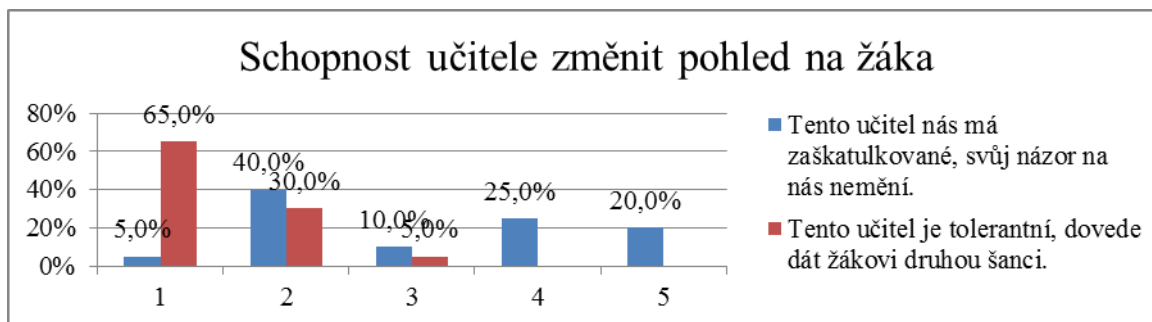
**Graf 103: Učitel H – Individuální přístup, pochopení pro žáka**



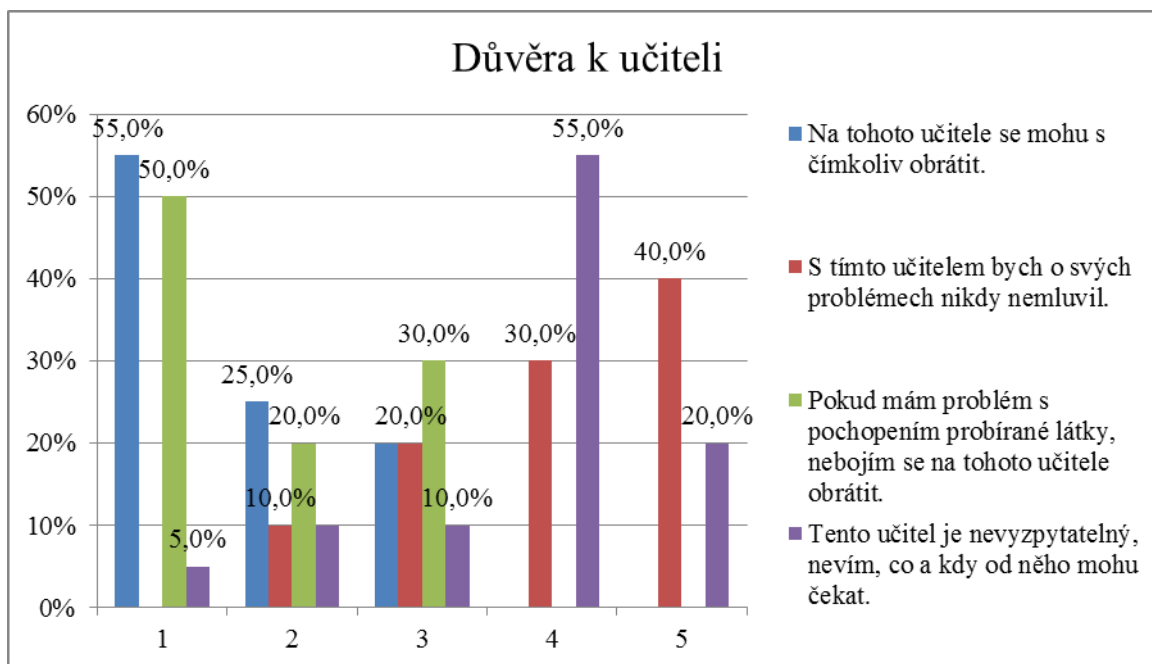
**Graf 104: Učitel H - Přístup k žákům**



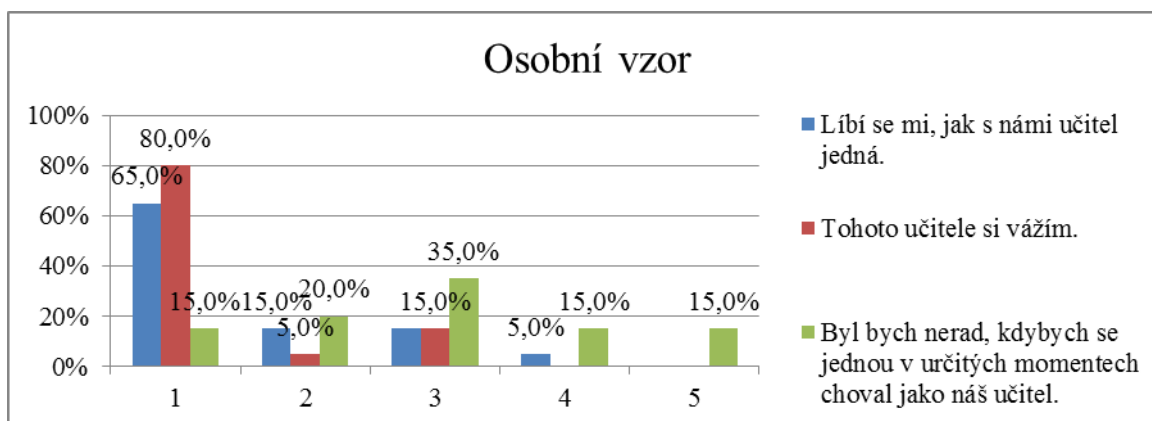
**Graf 105: Učitel H – Schopnost změnit pohled na žáka**



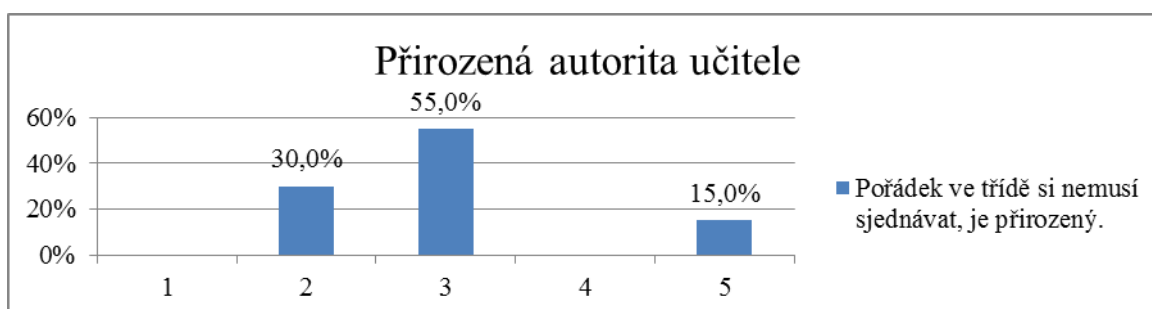
**Graf 106: Učitel H – Důvěra k učiteli**



**Graf 107: Učitel H – Osobní vzor**



**Graf 108: Učitel H – Přirozená autorita učitele**



Žáci o své třídní učitelce vypovídají, že umí ocenit jejich snahu (75%) a úspěch (65%). Výsledky také hovoří o tom, že se tato učitelka k trestům téměř neuchyluje a užívá

spíše odměn. Žáci u ní mají možnost samostatně pracovat (75%) a nemají pocit zbytečné kontroly (90%). Převážná většina (85%) pociťuje, že jim učitelka důvěřuje.

Tato vyučující odůvodňuje své požadavky podle 50% žáků, 40% žáků k tomuto nezaujalo vyhraněný názor a 10% nesouhlasí. Z vysokého zastoupení prostředního bodu můžeme usuzovat, že tato učitelka své požadavky sice odůvodňuje, není to však pravidlem.

Prostor pro názor žáků vytváří tato vyučující jen zhruba podle poloviny respondentů. Upřímný zájem z její strany pociťuje 60% žáků a 75% žáků nesouhlasí s tím, že by se tato vyučující zajímala pouze o výuku. Většina (75%) žáků si myslí, že jejich učitelka zajímá o jejich pocity a prožitky a o to, jací skutečně jsou (70%).

Vyučující se svými žáky jedná adekvátně vzhledem k jejich vyspělosti, 75% žáků zastává názor, že je s nimi jednáno jako s rovnocennými partnery. Téměř všichni žáci (95%) považují tuto vyučující za tolerantní, zároveň však 45% připouští, že svůj názor na ně příliš nemění.

Žáci pociťují ke své učitelce důvěru a neměli by problém obrátit se na ni se svými problémy. Tato vyučující je pro své žáky pozitivním vzorem a žáci si jí váží. Pro určité žáky (35%) je však také vzorem negativním.

### **Učitel I:**

Žena

Věk: více než 50 let

Vyučované předměty: dějepis

Délka praxe: 40 let – po celou dobu vyučuje na tomto gymnáziu.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: ústní pochvala, známka

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování i v případě nedodržení úkolů a požadavků: vypracovat referát, zpracovat a přednést látku

Tato učitelka má sebejistý projev a příjemné vystupování. S žáky hovoří v přátelském duchu a ve třídě panuje příjemná atmosféra. Hodina je založena na učitelčině výkladu, žáci si pouze zapisují poznámky. Přestože si někteří žáci nezapisují, nevyrušují a vyučující jim nevěnuje pozornost.

**Tabulka 12: Učitel I**

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	zcela souhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím



Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	nevyhraněný názor
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	nevyhraněný názor
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	nevyhraněný názor
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřizpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	naprosto nesouhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	nevyhraněný názor
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše souhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	spíše souhlasím

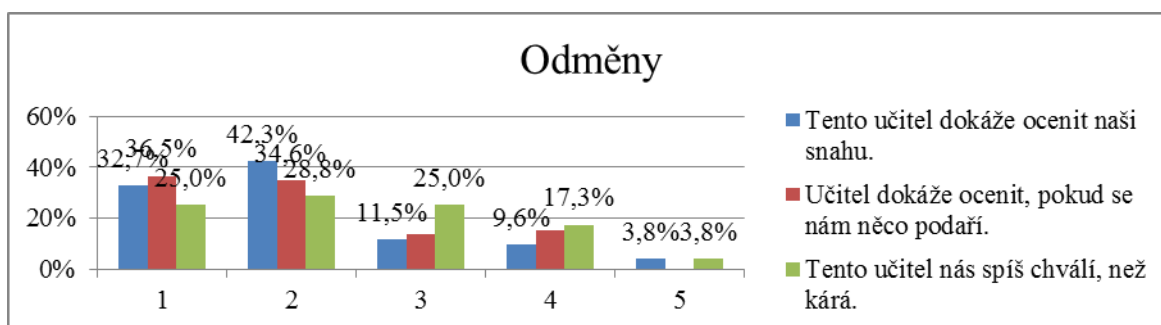
### Hodnocení učitele I třídami I. A a III. A

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků obou dvou tříd, v nichž tato vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 10. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 13.

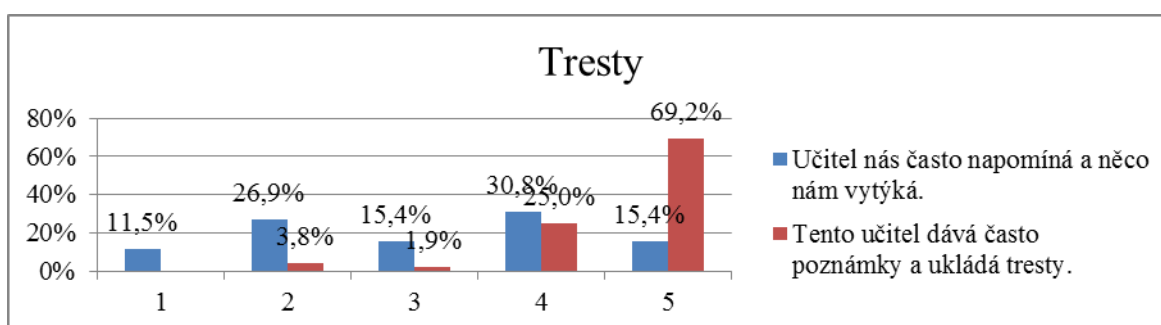
**Tabulka 13: Učitel I – rozložení respondentů**

I. A	III. A	SOUČET
28 žáků	24 žáků	52 žáků

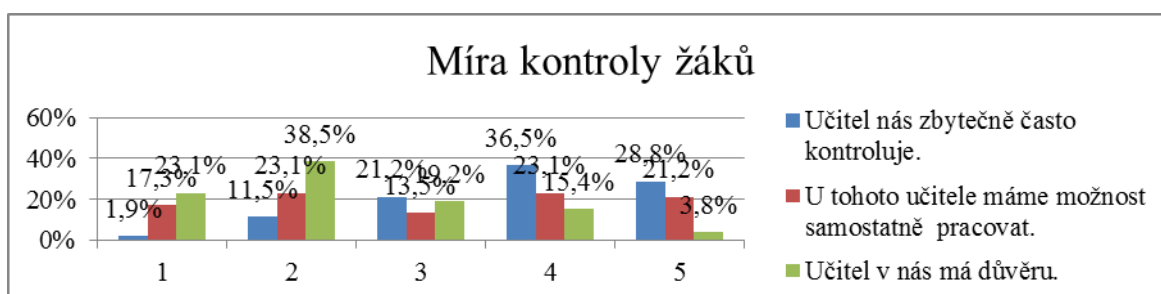
**Graf 109: Učitel I – Odměny**



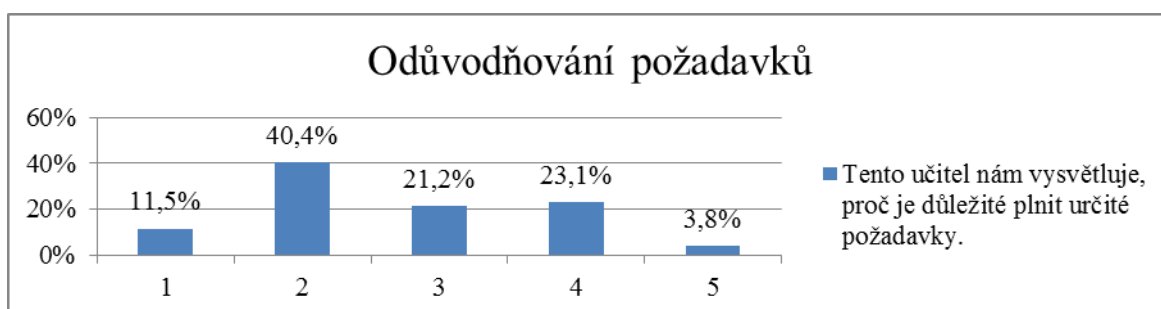
**Graf 110: Učitel I - Tresty**



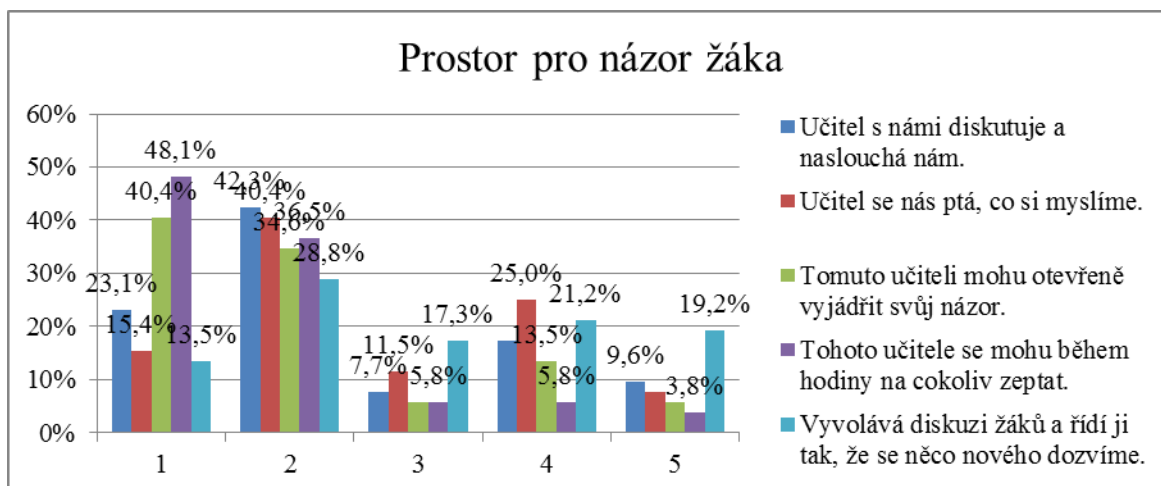
**Graf 111: Učitel I - Míra Kontroly**



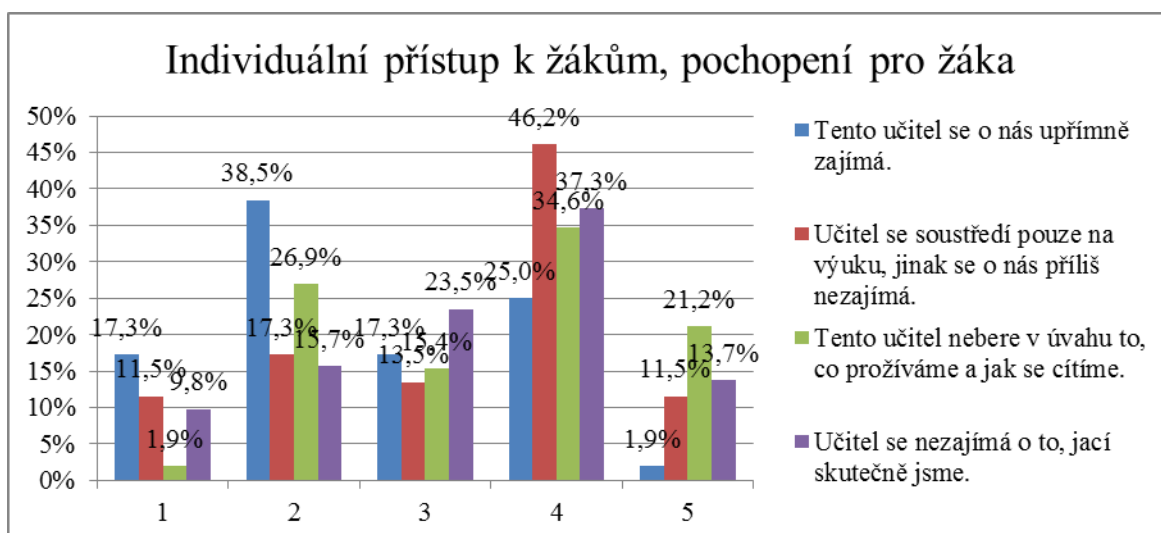
**Graf 112: Učitel I - Odůvodňování požadavků**



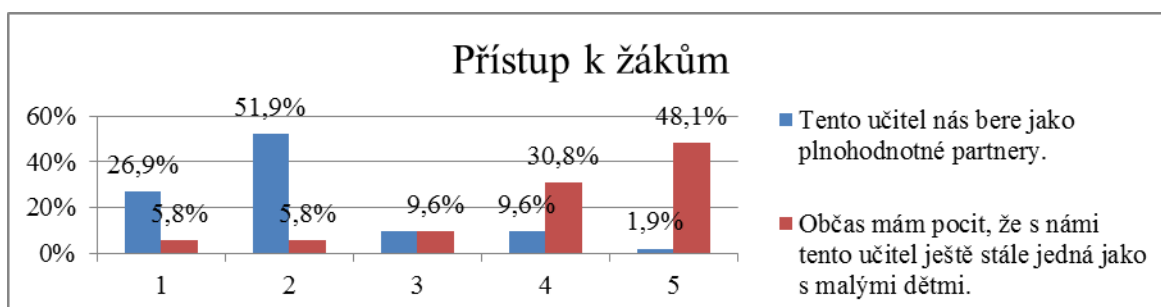
Graf 113: Učitel I – Prostor pro názor žáka



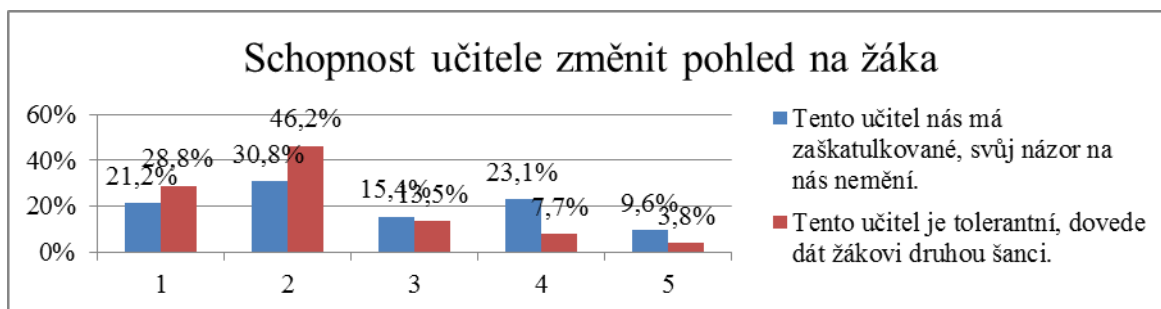
Graf 114: Učitel I – Individuální přístup, pochopení pro žáka



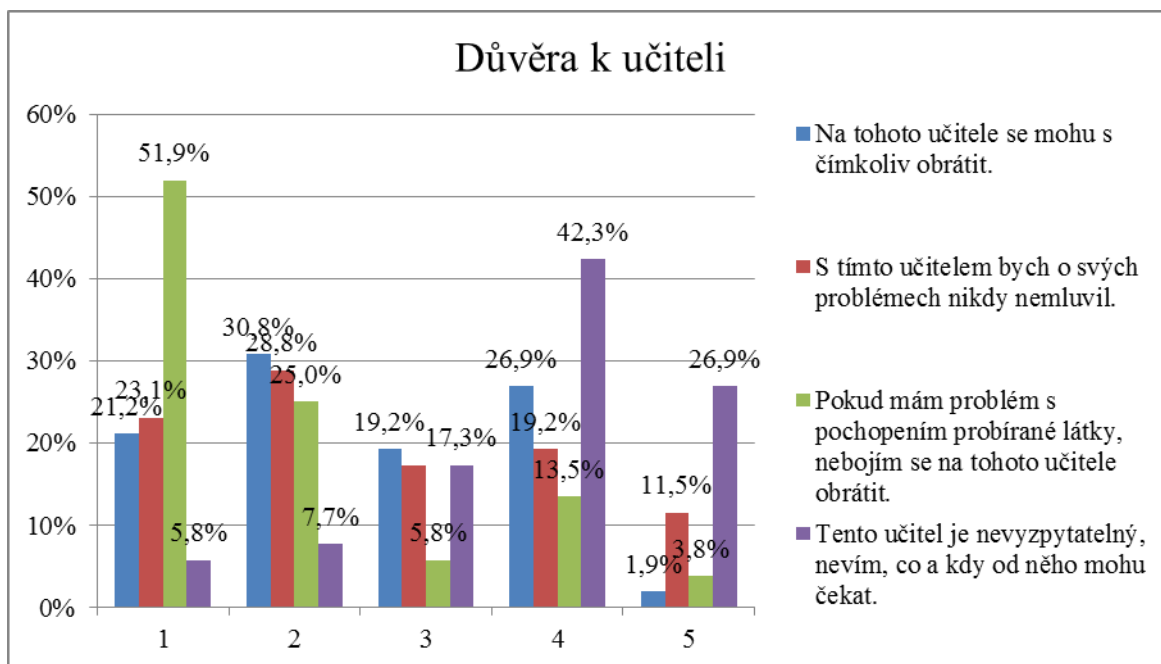
Graf 115: Učitel I – Přístup k žákům



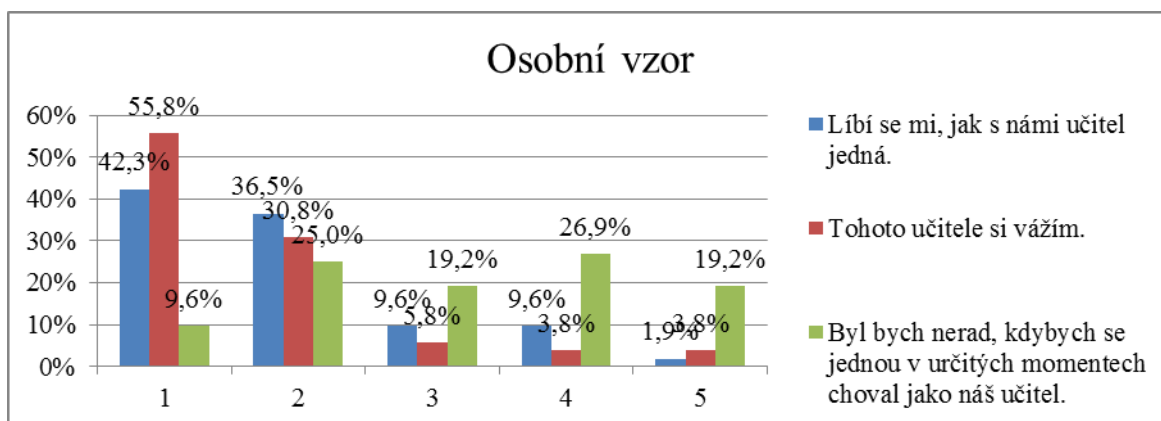
**Graf 116: Učitel I – Schopnost změnit pohled na žáka**



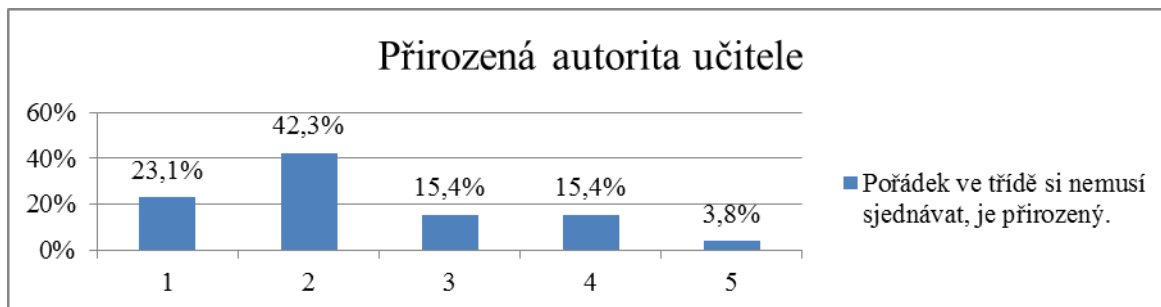
**Graf 117: Učitel I – Důvěra k učiteli**



**Graf 118: Učitel I – Osobní vzor**



Graf 119: Učitel I – Přirozená autorita



Názory žáků na tuto vyučující jsou různorodé. Přesto se většina žáků shoduje na tom, že tato učitelka umí ocenit jejich snahu (75%) a úspěch (71%) a že je spíše odměňuje, nežli trestá. Žáci od této vyučující nepocitují zbytečnou kontrolu (65%) a mají pocit, že je jim důvěřováno (62%). Prostor pro samostatnou práci žáků se zdá být dostatečný 40% respondentům, 44% ho naopak jako dostačující nespatřuje.

Většina žáků (85%) uznává, že se může této vyučující během hodiny na cokoli zeptat. Více než polovina (56%) souhlasí s tím, že se jich vyučující na jejich názor ptá a že žákům naslouchá (65%). O tom, že svůj názor mohou vyjádřit otevřeně, je přesvědčeno 75%.

O tom, že se tato učitelka o žáky upřímně zajímá a přihlíží k jejich vlastnímu prožívání, vypovídá zhruba polovina respondentů. Většina žáků (79%) má pocit, že s nimi tato vyučující zachází vzhledem k jejich vyspělosti přiměřeně. Jako o tolerantní učitelce, která dovede dát žákovi druhou šanci, o ní smýšlí 75% žáků, zároveň má však polovina žáků (52%) pocit, že není příliš schopna změnit svůj názor na ně.

Při problémech s probíranou látkou by tuto vyučující oslovilo 77%, pouze polovina (52%) by se na ni však obrátila v případě osobních problémů.

Žáci si této vyučující váží (87%) a líbí se jim její jednání (79%). V určitých momentech je však pro některé (35%) i negativním vzorem. Přirozenou autoritu této vyučující připisuje 65%.

## **Učitel J:**

Muž

Věk: 20 – 30 let

Vyučované předměty: ZSV

Délka praxe: 6 let – po celou dobu působí na tomto gymnáziu.

Žáci si podle něj nejvíce váží ocenění: slovní ocenění názorů a výsledků jejich činnosti

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: napomenutí; v případě nedodržení úkolů a požadavků: zhoršená známka

Tento mladý učitel s teprve čerstvě ukončeným studiem VŠ začal na daném gymnáziu působit již za dob svých studií.

Jeho projev je velmi živý, doplněn výraznou mimikou i gesty. S žáky komunikuje na velmi přátelské, u pedagogů až neobvyklé úrovni. Z této komunikace není cítit jakékoliv prosazování pedagogické autority, naopak je s žáky hovořeno spíše jako s kamarády, se sobě rovnými. Žáci projevují učiteli náklonost, a to již při jeho vstupu do třídy, kdy ho nadšeně zdraví a ptají se ho, jak se měl. Hodina je uvedena nezávaznou konverzací a teprve poté směřuje k výkladu. Při výkladu je využíváno vlastní aktivity žáků, žáci jsou učitelem často vybízeni k vyjádření vlastního názoru, který je posléze učitelem okomentován a nehledě na případné nedostatky oceněn. Část hodiny je věnována samostatné skupinové práci na projektu.

**Tabulka 14: Učitel J**

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše nesouhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	naprosto nesouhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	nevyhraněný názor
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše souhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	zcela souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	spíše nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	nevyhraněný názor
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	spíše souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše nesouhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	spíše souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	spíše souhlasím

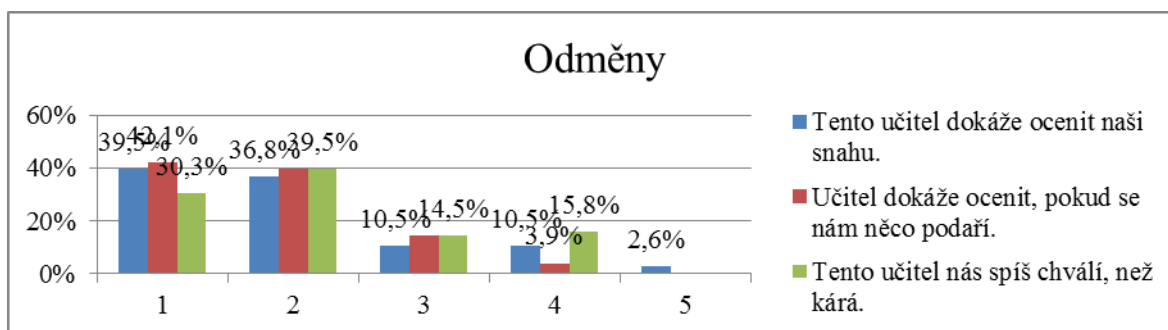
## Hodnocení učitele J třídami I. A, I. B a III. A

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků všech tří tříd, v nichž tento vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 10. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 15.

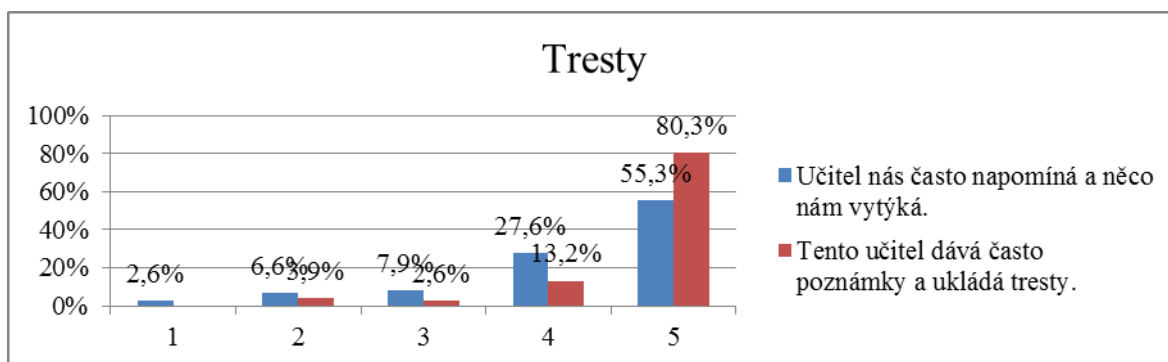
Tabulka 15: Učitel J – rozložení respondentů

I. A	I. B	III. A	SOUČET
28 žáků	24 žáků	24 žáků	76 žáků

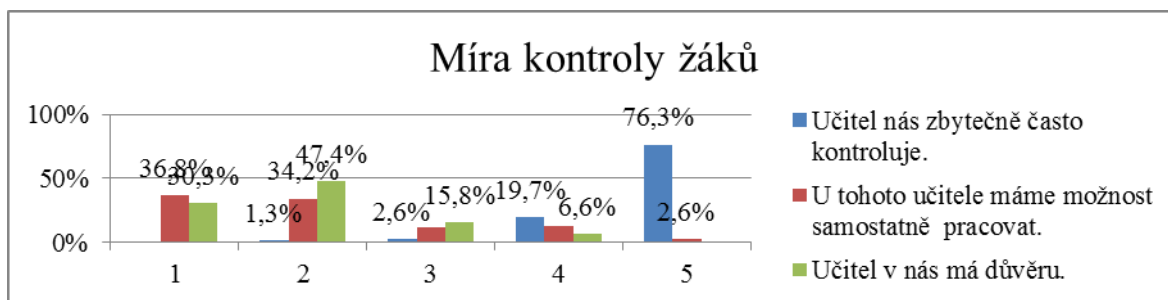
Graf 120: Učitel J – Odměny



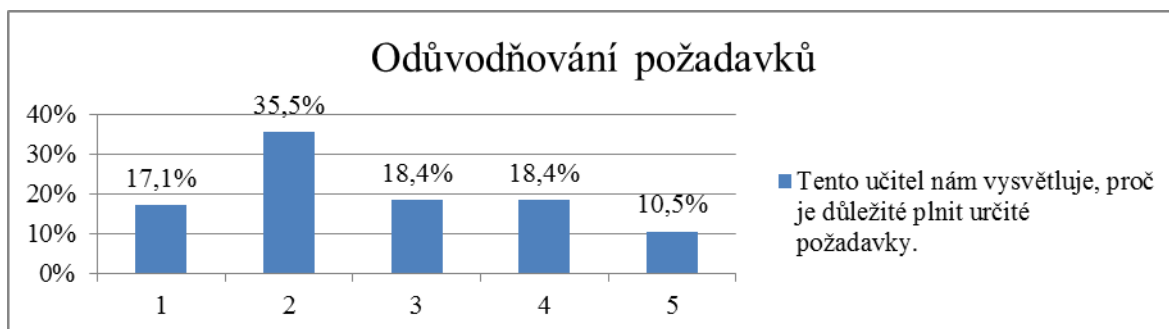
Graf 121: Učitel J – Tresty



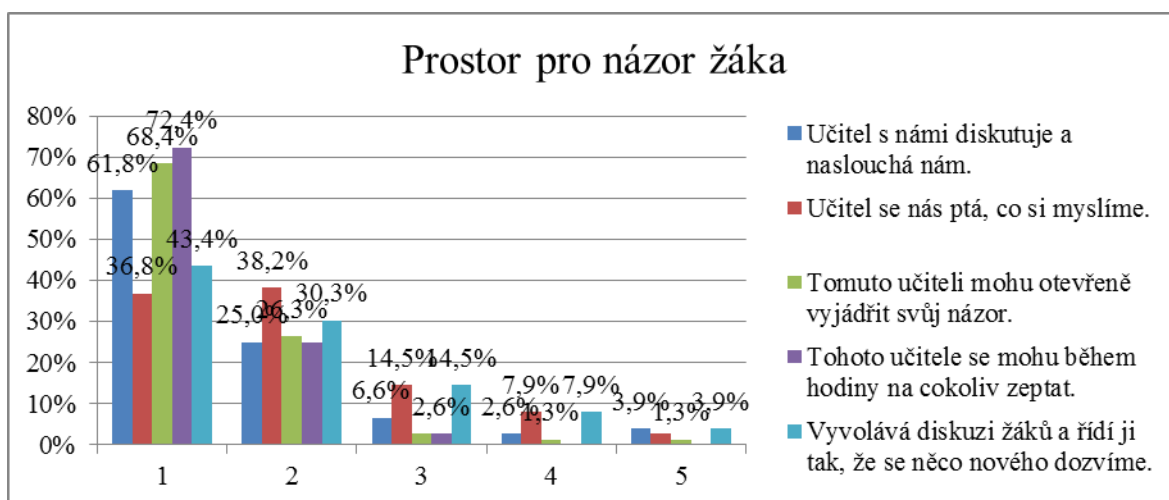
Graf 122: Učitel J – Míra kontroly



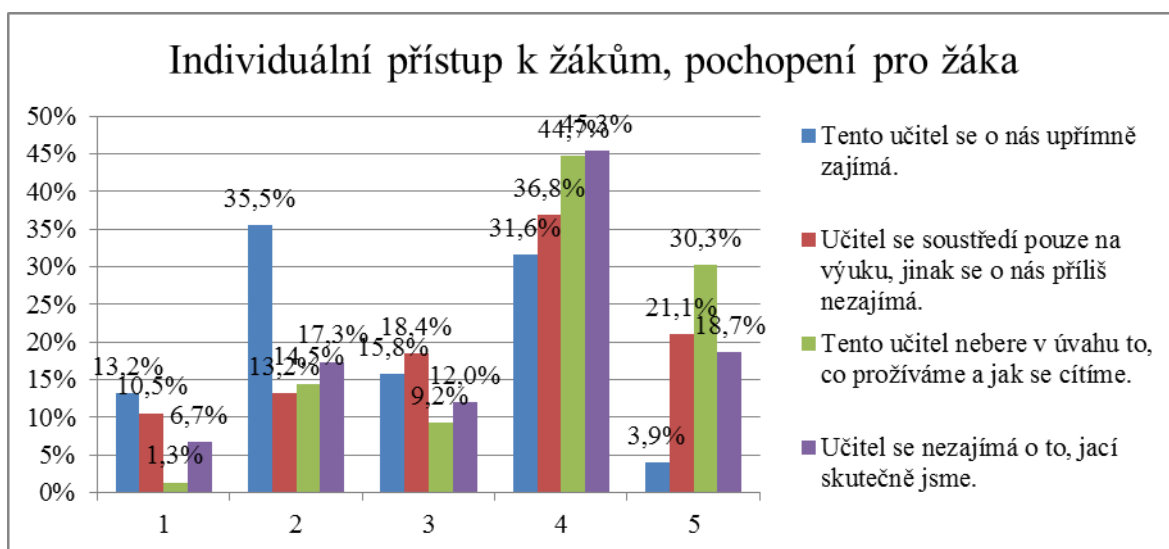
Graf 123: Učitel J – Odůvodňování požadavků



Graf 124: Učitel J – Prostor pro názor žáka

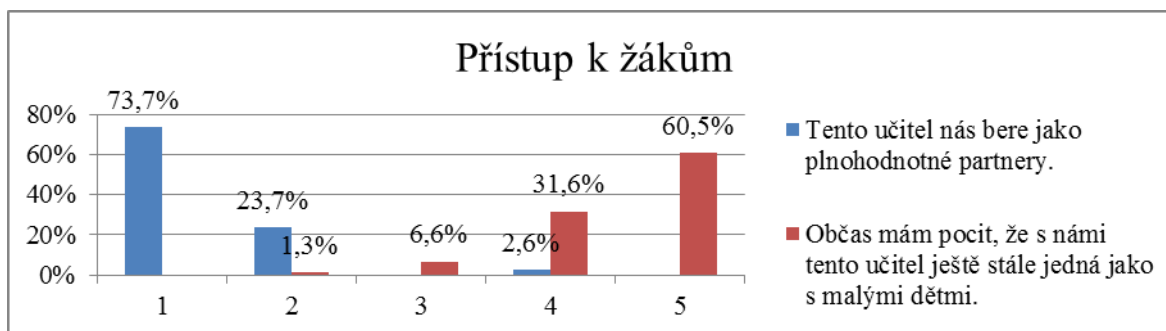


Graf 125: Učitel J – Individuální přístup, pochopení pro žáka

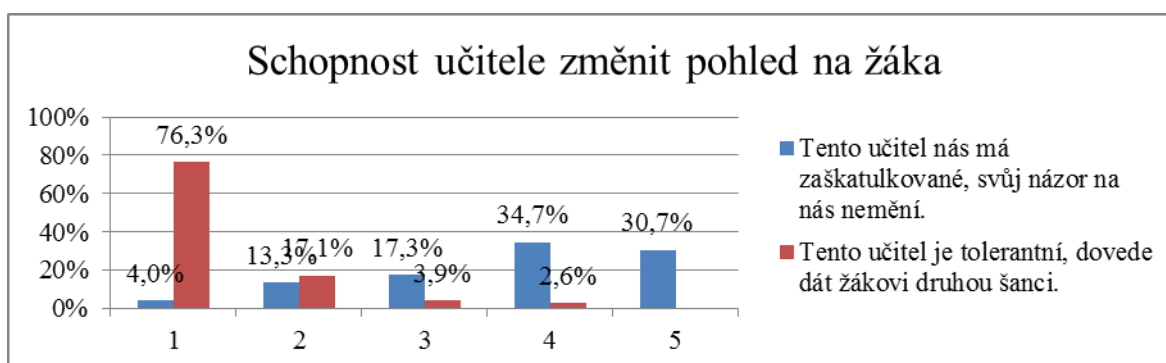




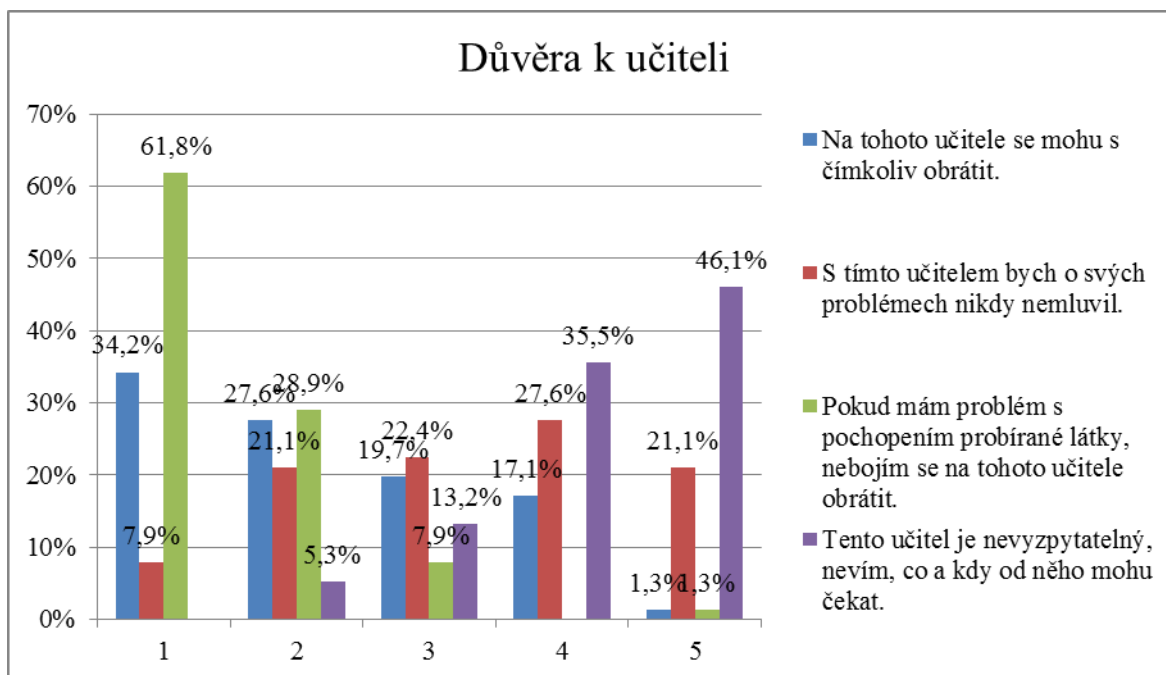
Graf 126: Učitel J – Přístup k žákům



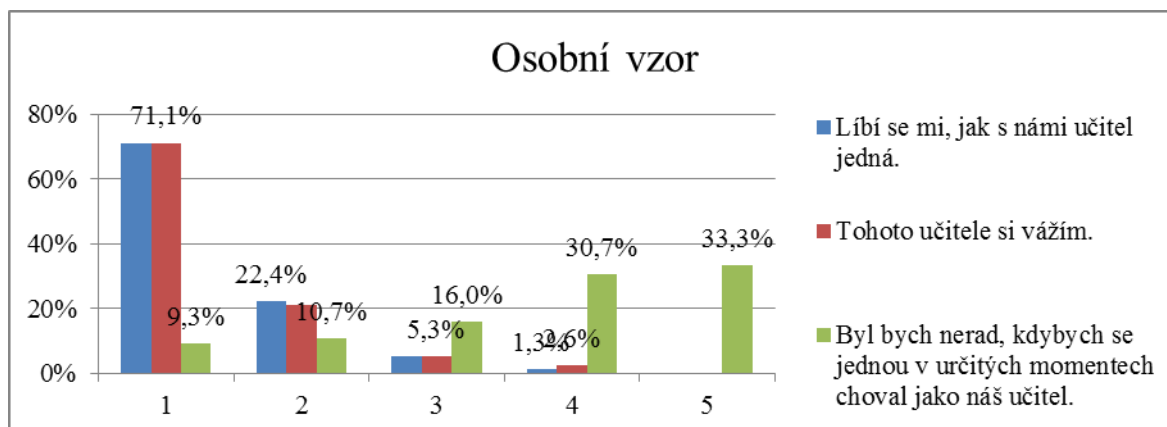
Graf 127: Učitel J – Schopnost změnit pohled na žáka



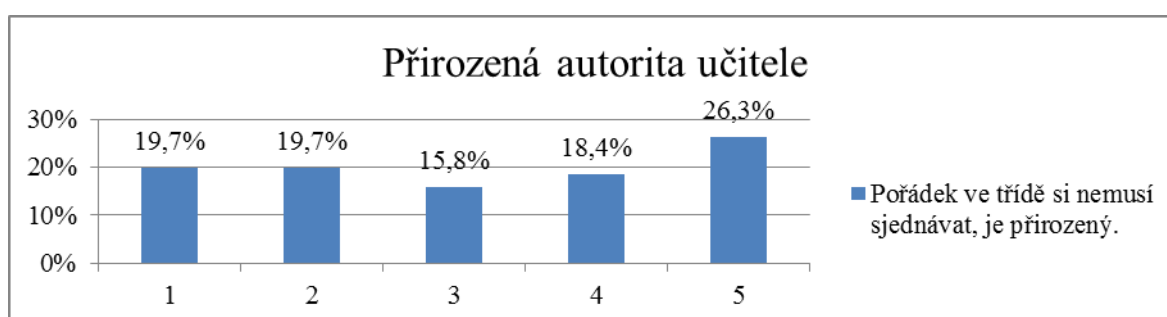
Graf 128: Učitel J – Důvěra k učiteli



**Graf 129: Učitel J – Osobní vzor**



**Graf 130: Učitel J – Přirozená autorita**



Tento učitel užívá více odměn než trestů. Dokáže ocenit snahu (76%) i úspěch žáků (81%), k trestům se neuchyluje. Jeho žáci nemají pocit zbytečné kontroly (96%) a většina (78%) pocituje možnost samostatné práce. Většina (78%) žáků si také myslí, že jim učitel důvěřuje. Své požadavky na žáky vysvětluje tento učitel podle 53% respondentů.

Tento vyučující věnuje prostor žákům a jejich názorům. Žáci vypovídají, že jim naslouchá a diskutuje s nimi (87%), ptá se na jejich názor (75%), který mohou vyjádřit otevřeně (95%). Téměř všichni žáci (97%) si myslí, že se mohou tohoto učitele na cokoliv zeptat. Tento učitel podle svých žáků (74%) vyvolává diskusi mezi žáky a přínosně ji vede.

Přestože se učitel otevírá názorům žáků, nemá příliš mnoho z nich pocit, že by o ně jevil upřímný zájem, souhlasně se k tomuto výroku postavilo 49%, zatímco 35% nesouhlasilo. Přesto však více než polovina žáků (58%) nemá pocit, že by se soustředil jen na výuku a nejevil zájem o žáky. Většina respondentů (75%) také uvedla, že tento vyučující dokáže přihlídnout k jejich vlastním prožitkům a pocitům a zajímá se o to, jací jsou (64%).

Téměř všichni žáci (97%) si myslí, že s nimi tento vyučující jedná jako s rovnocennými partnery, že je schopen měnit svůj názor na žáka (65%) a dokáže dát žákovi druhou šanci (93%).

Většina žáků (62%) by se neměla problém obrátit se v případě potřeby na tohoto učitele, přičemž při problémech s látkou by tak učinilo 92% žáků, zatímco při svých osobních problémech jen polovina (49%).

Tento učitel působí na své žáky jako pozitivní vzor. Přestože je žáky respektován (91% respondentů uvedlo, že si ho váží), má přirozenou autoritu jen podle 40% žáků.

### **Učitel K:**

Žena

Věk: 41 – 50 let

Vyučované předměty: ČJ - dějepis

Délka praxe: 20 let – po celou dobu vyučuje na tomto gymnáziu.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: pochvala, ocenění jejich práce

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: kázeňský postih – důtka, zhoršená známka z chování; v případě nedodržení úkolů a požadavků: zhoršená klasifikace

Tato učitelka působí sebevědomě, její projev je příjemný a jistý. S žáky hovoří přátelsky a s úsměvem a ve třídě panuje příjemná atmosféra.

Začátek hodiny je věnován referátu jednoho z žáků. (Žáci postupně představují knihy, které v poslední době četli, ostatním, čímž se již postupně připravují na ústní část maturitní zkoušky.) Učitelka žáka po celou dobu sleduje a dává mu najevo svůj zájem. Po skončení žákova referátu následují dotazy spolužáků a jejich zhodnocení projevu, poté se k referátu a přednesu žáka vyjadřuje vyučující. Pokládá žákovi několik doplňujících otázek a hodnotí pozitiva jeho výkonu. V hodnocení se objeví i vyřčení několika nedostatků, po jejich vyslovení však opět následuje celkové kladné zhodnocení výkonu.

Zbytek hodiny je již věnován učitelčině výkladu látky. Žáci vypadají soustředěně a pracují v klidu. Během této části hodiny jsou někteří z nich vyzváni k přečtení úryvku, po němž jim vyučující vždy poděkuje.

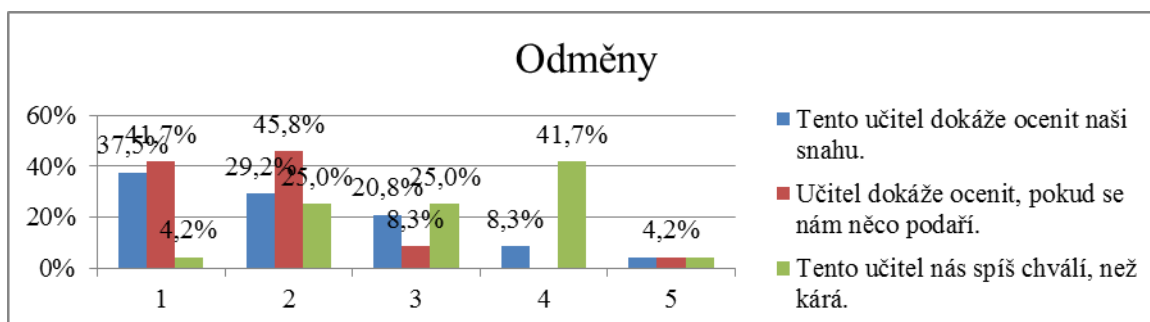
**Tabulka 16: Učitel K**

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	spíše souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	nevyhraněný názor
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím

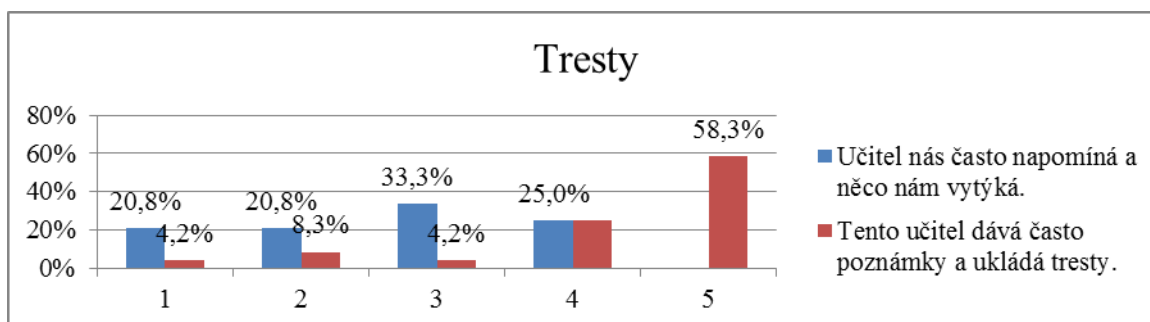
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	naprosto nesouhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	spíše souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	spíše souhlasím

## Hodnocení učitele K třídou I. B

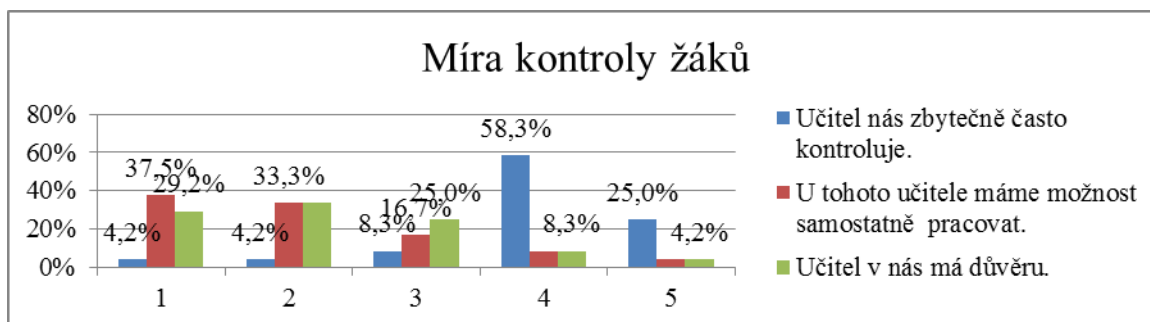
Graf 131: Učitel K – Odměny



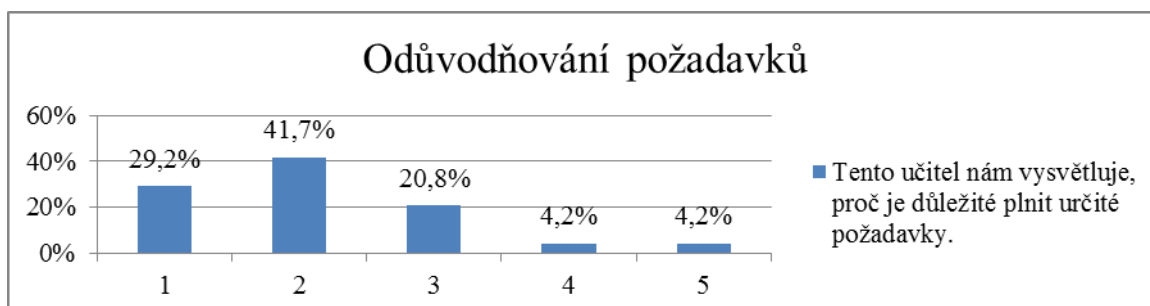
Graf 132: Učitel K - Tresty



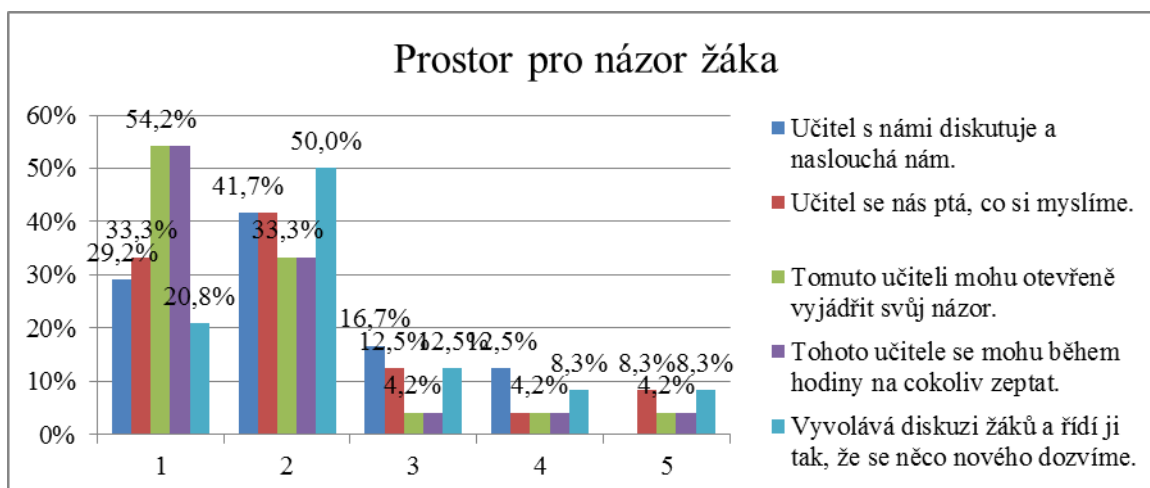
**Graf 133: Učitel K - Míra kontroly**



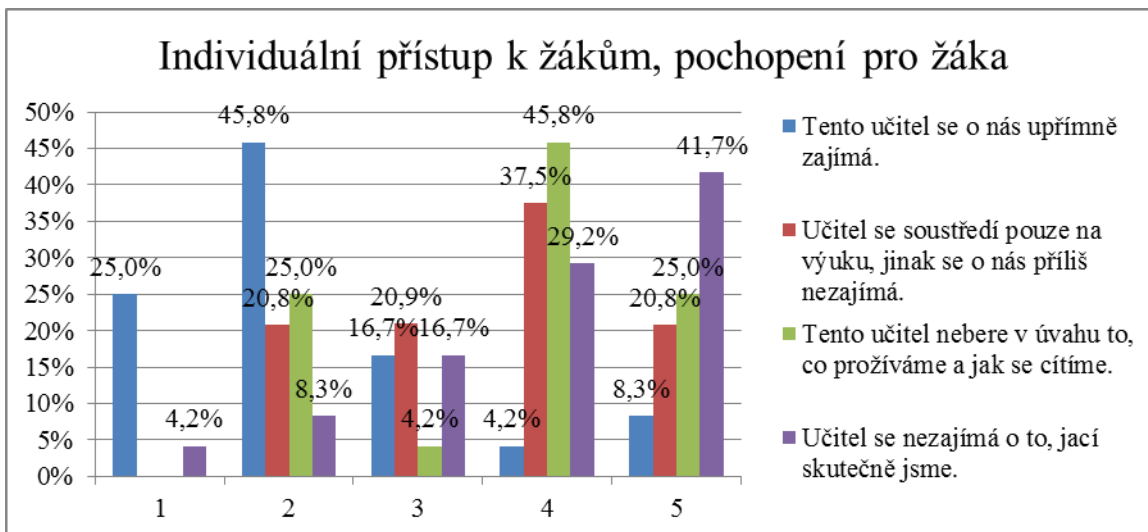
**Graf 134: Učitel K - Odůvodňování požadavků**



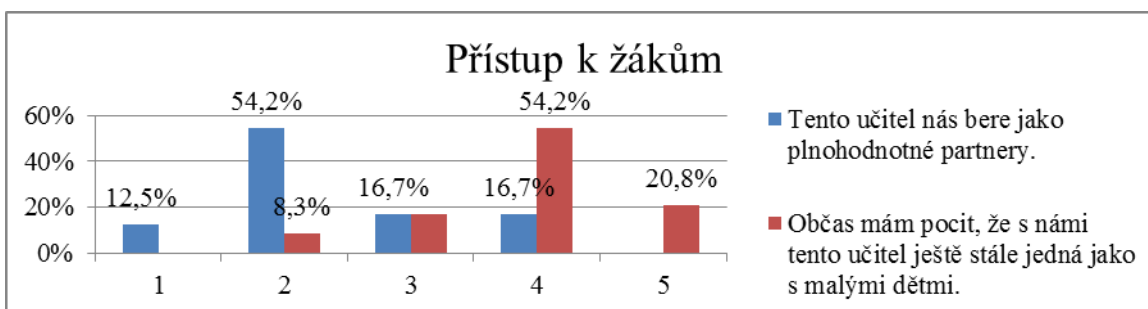
**Graf 135: Učitel K - Prostor pro názor žáka**



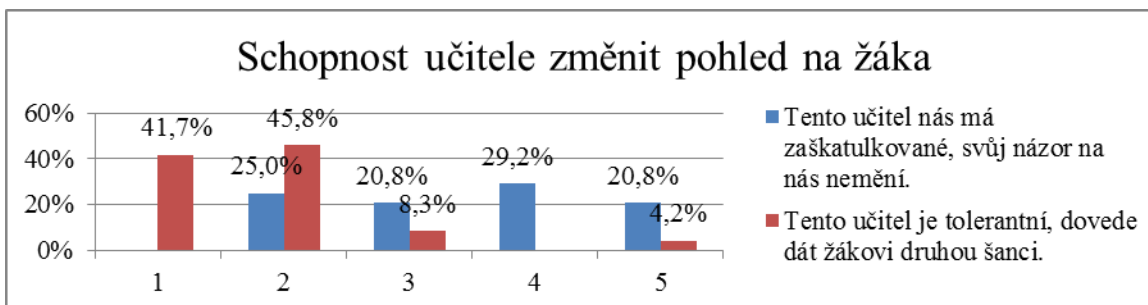
**Graf 136: Učitel K - Individuální přístup, pochopení pro žáka**



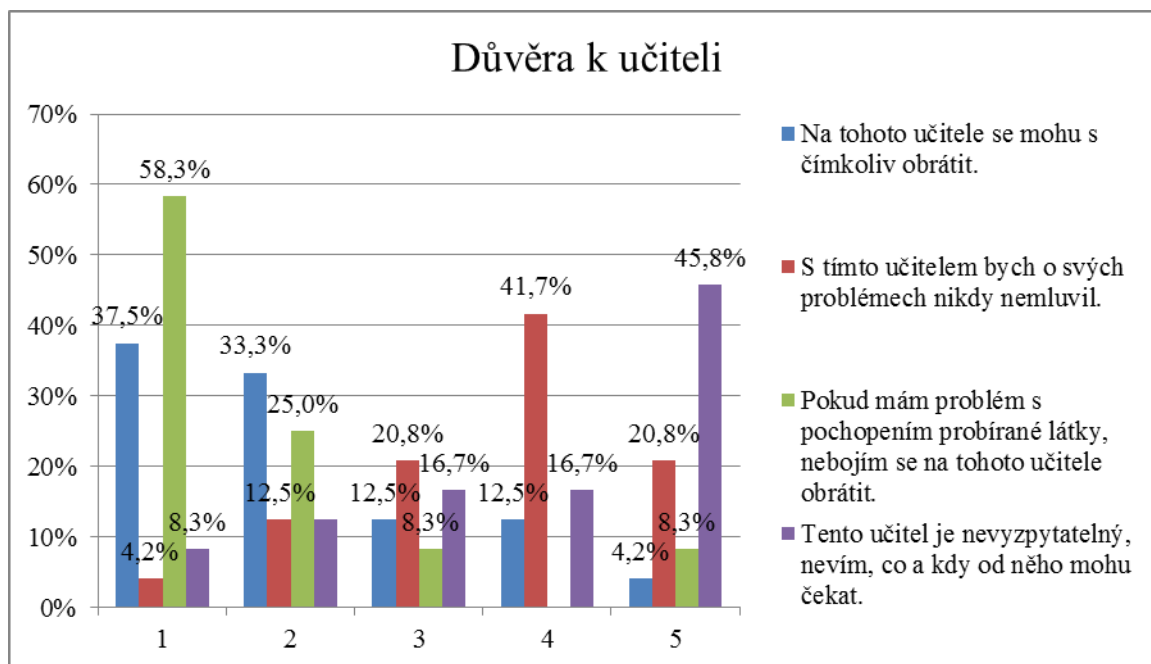
**Graf 137: Učitel K – Přístup k žákům**



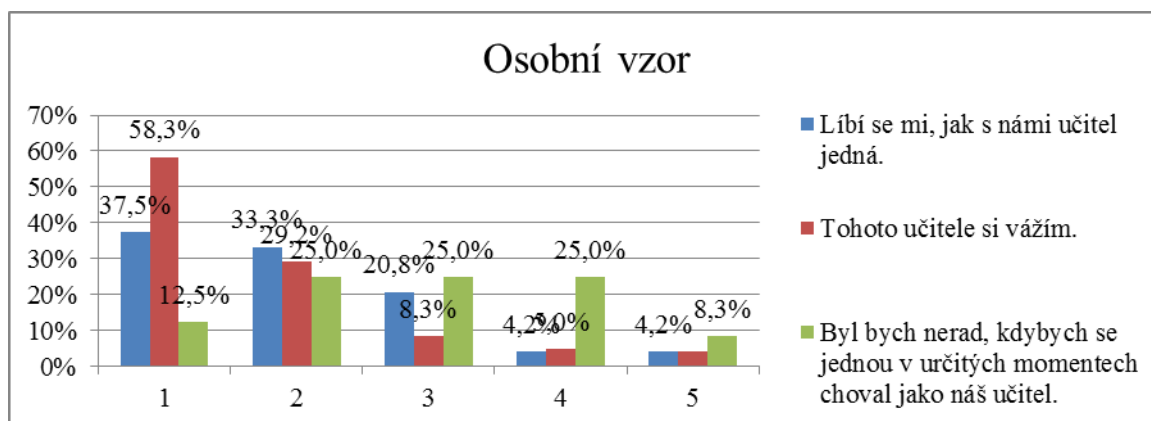
**Graf 138: Učitel K – Schopnost změnit pohled na žáka**



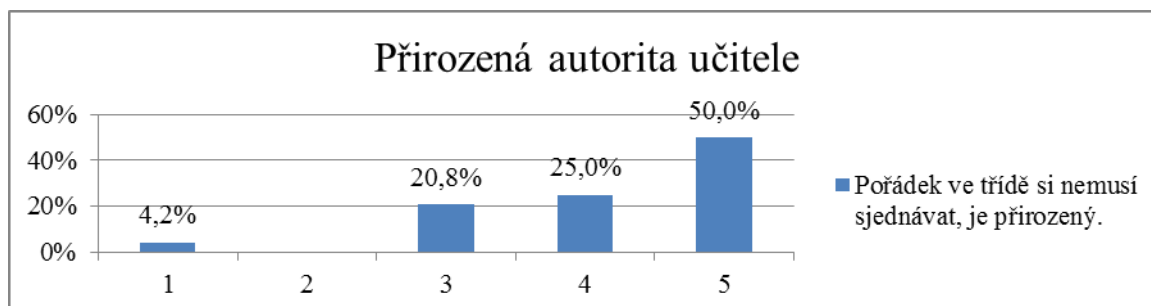
Graf 139: Učitel K – Důvěra k učiteli



Graf 140: Učitel K – Osobní vzor



Graf 141: Učitel K – Přirozená autorita



Tato učitelka dokáže podle svých žáků ocenit jejich snahu (67%) a úspěch (88%), zároveň však 42% respondentů uznává, že je často musí i kárat (42%). Většina žáků má pocit možnosti samostatné práce (71%) a nemyslí si, že by je tato vyučující zbytečně často

kontrolovala (83%). Většina žáků (63%) sdílí názor, že v ně má tato vyučující důvěru. Požadavky kladené na žáky tato vyučující odůvodňuje (71%).

Tato vyučující poskytuje ve svých hodinách také dostatek prostoru svým žákům. Podle 71% jim naslouchá a diskutuje s nimi, ptá se na jejich názor (75%) a vyvolává mezi žáky diskuzi, kterou přínosně vede (71%). Většina žáků (88%) uznává, že se mohou své vyučující v hodině na cokoliv zeptat a že jí mohou svůj názor vyjádřit otevřeně.

Žáci pocítují ze strany své učitelky také zájem o ně samotné a mají povětšinou (67%) pocit, že s nimi zachází jako s plnohodnotnými partnery. Polovina žáků nesouhlasí s tím, že by na ně nebyla tato vyučující schopna změnit názor a většina (88%) žáků ji považuje za tolerantní. Žáci ke své učitelce také pocítují důvěru. Většina (71%) zastává názor, že se na ni mohou s čímkoliv obrátit. V případě problémů s probíranou látkou by tak učinilo 83%, se svými problémy by se na ni obrátilo o pomoc 63%.

Žáci si své vyučující váží (88%) a můžeme si vyvodit, že ji vnímají jako pozitivní vzor. Částečně však také dochází k momentům, kdy je tato vyučující negativním vzorem (38%). Jinak již ovšem žáci smýšlejí o přirozené autoritě této vyučující, kdy jí tuto vlastnost připisují pouze 4% a většina (75%) s tímto naopak nesouhlasí.

### **Učitel L:**

Muž

Věk: více než 50 let

Vyučované předměty: ČJ - dějepis

Délka praxe: 25 let – Již 22 let vyučuje na tomto gymnáziu, předtím byl 3 roky na ZŠ.

Žáci si podle něj nejvíce váží ocenění: osobní ocenění, pomocí klasifikace

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: domluva, kázeňský trest; v případě nedodržení úkolů a požadavků: domluva, zhoršená klasifikace

Tento učitel má jisté a sebevědomé vystupování a výrazný projev. Jeho projev je až na určité vtípy ve výkladu, kdy se snaží o hovorový jazyk mládeže, na úrovni a až nezvykle kultivovaný, s častým užitím knižních výrazů a cizích slov.

V hodině je dominantní vyučující, žáci pouze poslouchají a dělají si zápisky, ve třídě panuje klid, žáci nevyrušují. Výklad je podán zajímavě, vyučující prokládá fakta zajímavými vsuvkami, při kterých se ovšem poněkud zapomíná vrátit k tématu.

Při komunikaci s žáky učitel vtípkuje, humor je však ironicky laděn a mířen na schopnosti jednoho z žáků; učitel vypadá, že se vtípem baví spíše on sám.

V dotazníku, který tento učitel vyplnil, došlo pravděpodobně k jisté stylizaci. Tato naše domněnka je založena na zjištění, že učitel v otázce užívaných trestů zamlčel trest, který užívá v podstatě vždy, a to opsat v určitém počtu nadiktovanou větu. Z rozhovoru s žáky nejen zkoumané třídy pak vyplývá, že tento typ trestu aplikuje na v podstatě jakékoliv provinění, a to i na lehké vyrušení v hodině či zapomenutí učebnice.



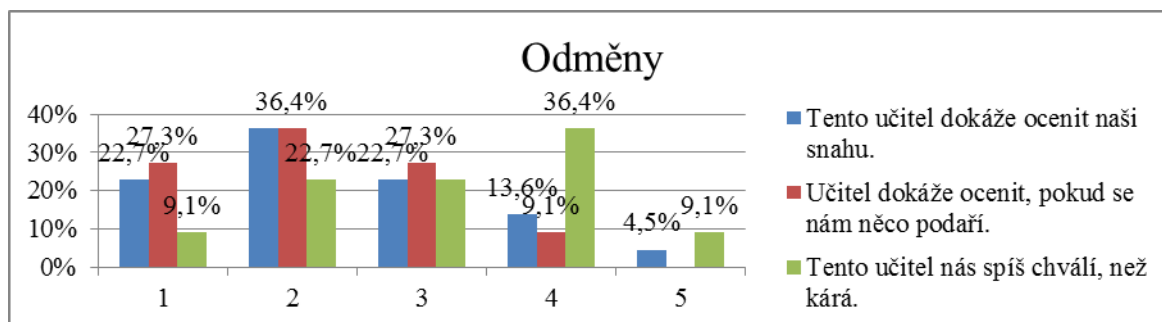
Např. žákyni, která zapomněla doma učebnici, dal i přesto, že se jí to běžně nestává, stokrát opsat větu: „Nebudu doma zapomínat učebnici dějepisu, neboť tam je mi platná jako mrtvému zimník.“

**Tabulka 17 - Učitel L**

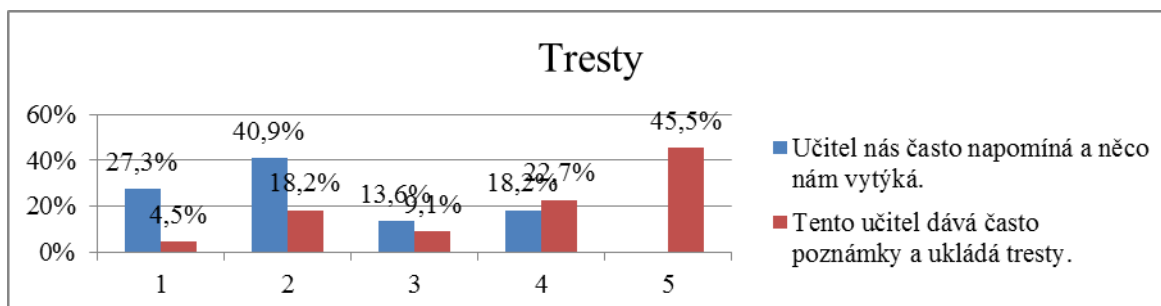
Výrok	Odpověď
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	spíše souhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	spíše souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	nevyhraněný názor
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	nevyhraněný názor
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	spíše nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	nevyhraněný názor
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	spíše souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	nevyhraněný názor
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

## Hodnocení učitele L třídou II. B

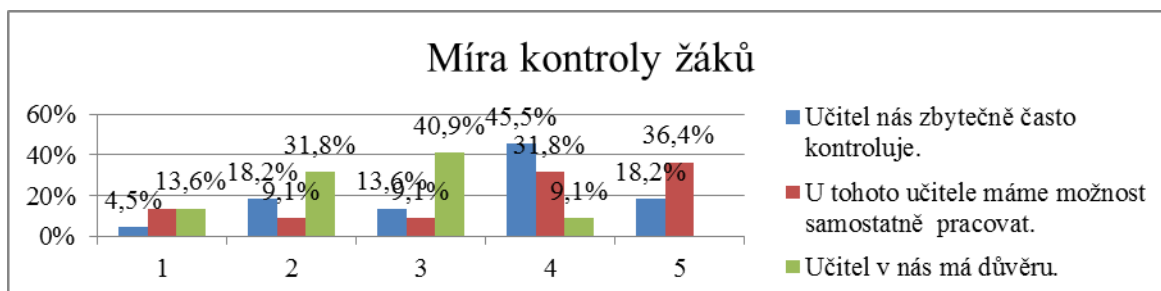
**Graf 142: Učitel L – Odměny**



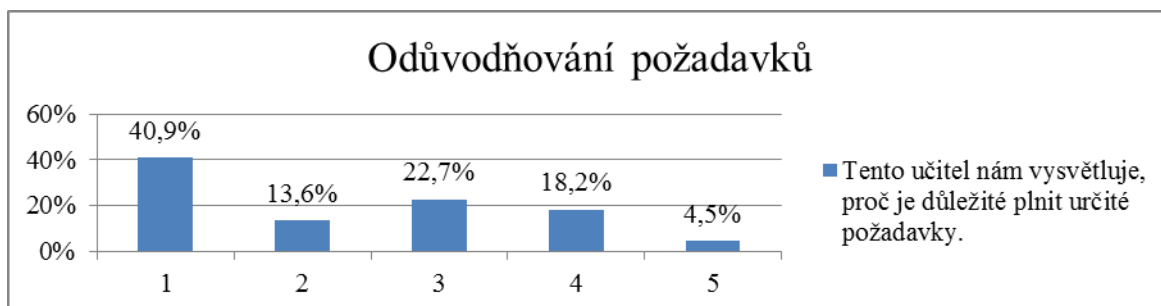
Graf 143: Učitel L – Tresty



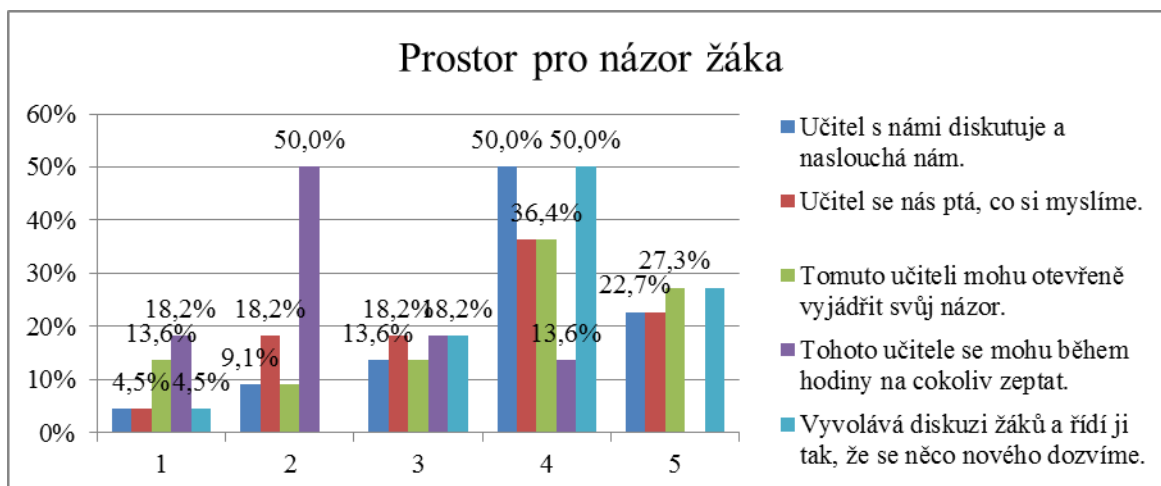
Graf 144: Učitel L – Míra kontroly žáků



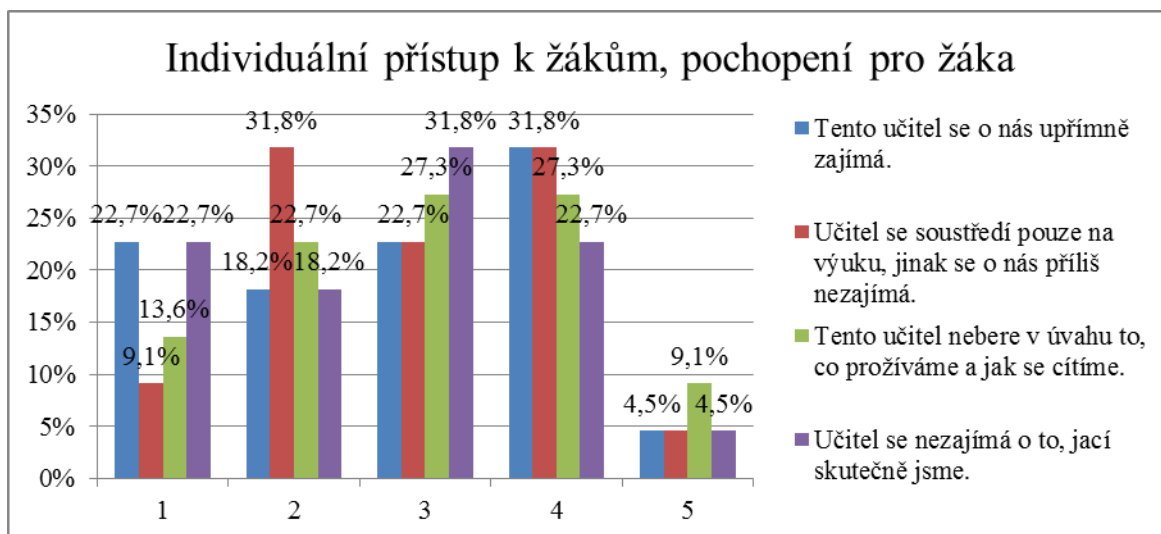
Graf 145: Učitel L – Odůvodňování požadavků



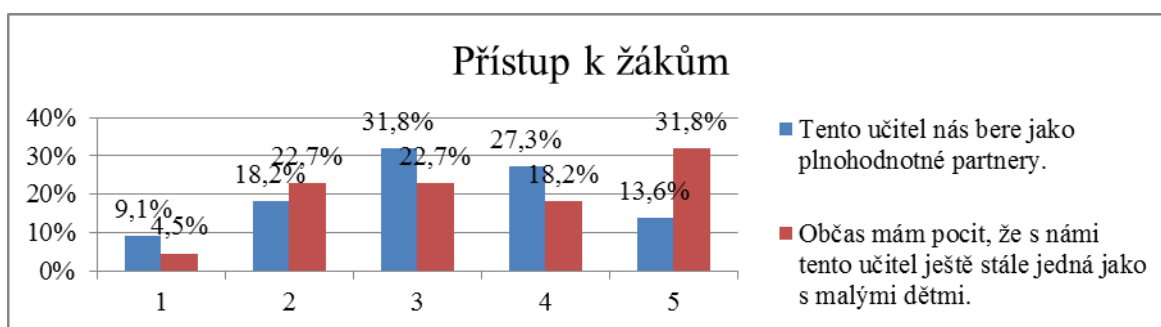
Graf 146: Učitel L – Prostor pro žáka



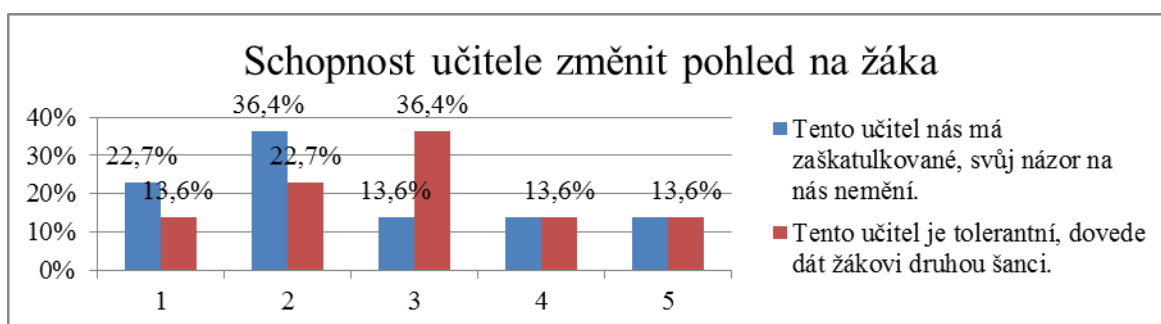
**Graf 147: Učitel L – Individuální přístup k žákům, pochopení pro žáka**



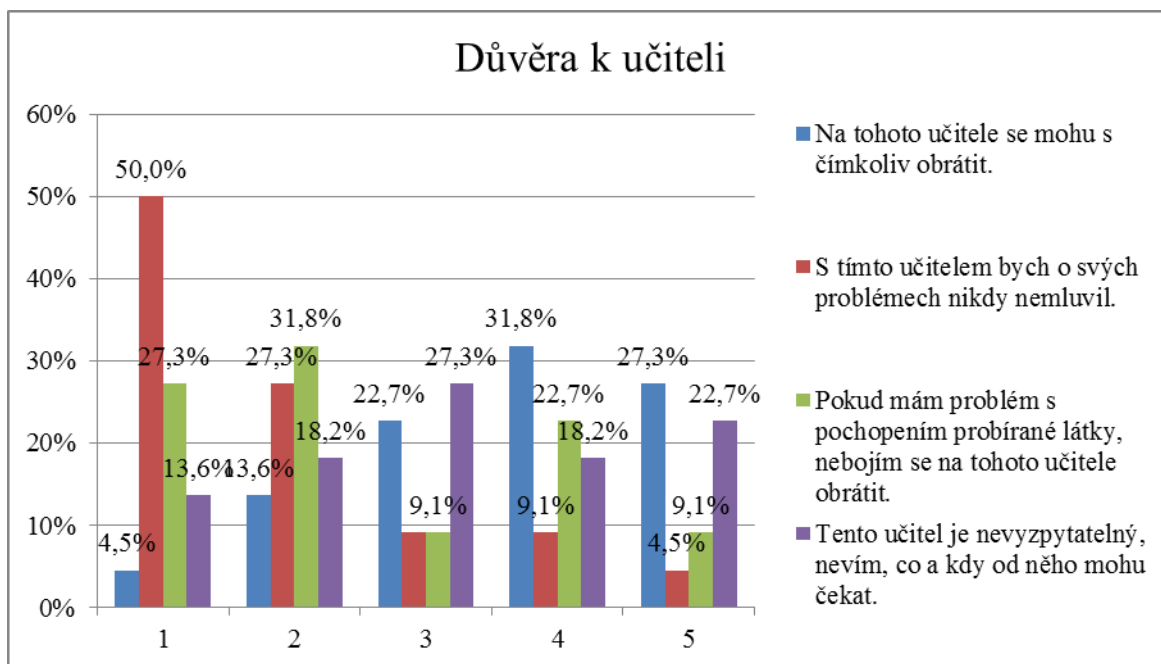
**Graf 148: Učitel L – Přístup k žákovi**



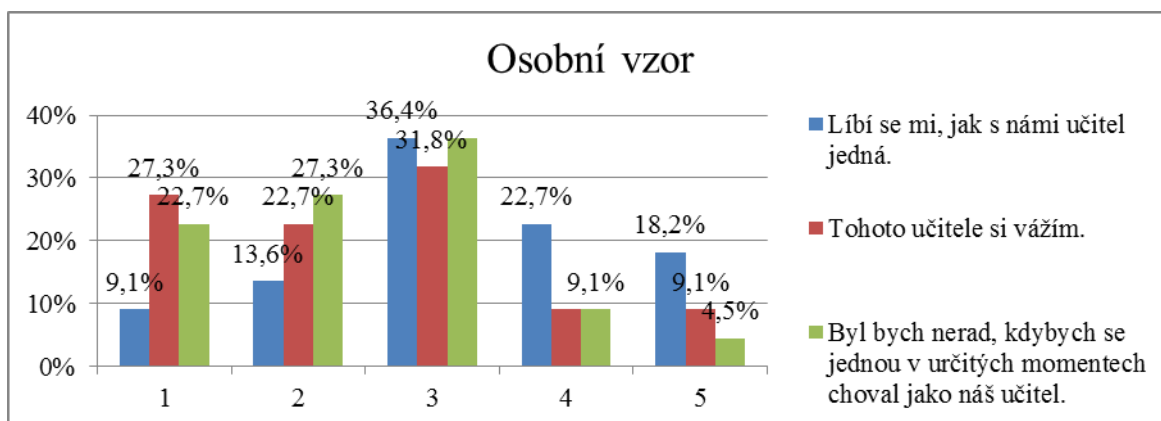
**Graf 149: Učitel L – Schopnost změnit pohled na žáka**



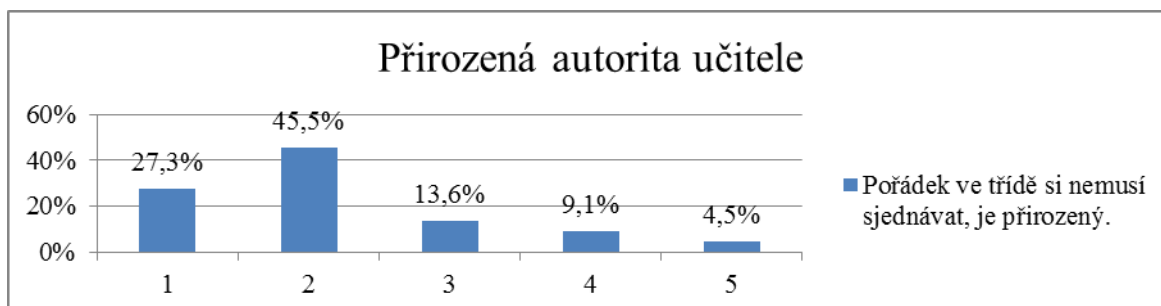
**Graf 150: Učitel L – Důvěra**



**Graf 151: Učitel L – Osobní vzor**



**Graf 152: Učitel L – Přirozená autorita**



Tento učitel své žáky poměrně často kárá a něco jim vytýká (68%), pouze přibližně čtvrtina žáků (23%) si však myslí, že často uděluje poznámky či tresty. Vyučující však umí také ocenit snahu svých žáků (59%) a jejich úspěch (64%).

O tom, že v ně má učitel důvěru, je přesvědčena pouze necelá polovina žáků (45%). Prostor pro samostatnou práci jim přitom tento vyučující poskytuje podle 68% a podle 64% respondentů je nekontroluje zbytečně často. Své požadavky tento učitel odůvodňuje podle 55% respondentů.

Nepříliš dobrých výsledků však tento učitel dosahuje v oblasti prostoru, jenž žákům poskytuje. Většina respondentů (73%) se k tomu, že by jim učitel naslouchal a diskutoval s nimi, staví negativně, stejně tak 59% nesouhlasí s tím, že by se jich učitel ptal na jejich názor. Žáci nevidí problém zeptat se na cokoli během hodiny (68%), nemyslí si však, že by mohli otevřeně vyjádřit svůj názor (64%).

Respondenti také vypovídají o tom, že tento vyučující neprojevuje příliš zaujetí pro žáky. Upřímný zájem o ně mu přisuzuje pouze 41%, přičemž 36% nesouhlasí, stejný počet žáků také hovoří pro i proti tomu, že se učitel soustředí pouze na výuku a o žáka se příliš nezajímá. Žáci také převážně vypovídají o tom, že se tento učitel nezajímá o to, jací skutečně jsou, a nebere v úvahu jejich prožívání. Žáky tento vyučující nebere jako příliš plnohodnotné partnery a většina (59%) žáků uvádí, že na ně tento učitel není schopen změnit názor. O jeho schopnosti dát druhou šanci také vypovídá pouze 36%, což je vzhledem k výsledkům ostatních učitelů poměrně nízké skóre.

Většina žáků (59%) také nemá pocit, že by se na tohoto učitele mohli s čímkoliv obrátit, 77% by s ním o svých problémech nikdy nehovořila. Při problémech s probíranou látkou by se na svého vyučujícího obrátilo 59%.

Žáci sice vypovídají o přirozené autoritě tohoto učitele (73%), i tak ale pouze 50% žáků uvedlo, že si tohoto vyučujícího váží. Můžeme se také domnívat, že tento vyučující je pro své žáky spíše negativním vzorem. Téměř polovina (41%) respondentů uvedla, že se jim nelíbí, jak s nimi tento učitel jedná, a polovina (50%) žáků by byla nerada, kdyby se jednou v určitých momentech zachovali jako jejich učitel.

Z rozhovoru s žáky, který proběhl po vyplnění dotazníků, vyplývá, že si svého vyučujícího váží za jeho vědomosti, přesto jsou však pro ně jeho hodiny něčím, co „je třeba přežít“. Žáci však hovořili také o tom, že nyní je již situace mnohem lepší než dříve, neboť je učitel již o něco méně kárá, a především jim přestal častěji udílet již zmiňované tresty. Příčinu tohoto zlepšení spatřují jednak v jistém zásahu ze strany vedení školy, především však učitelovo chování přikládají tomu, že se sami skutečně snaží, aby mu nedali k trestům

záminku. Jistě tedy nemůžeme tomuto učiteli upřít jeho schopnost dosáhnout tresty svého, přesto však takovéto působení považujeme za krajně nevhodné. Učitelovo počínání příliš nenasvědčuje respektu, který by neměl chybět v žádném výchovném působení, a především reguluje žákovo chování na základě strachu a potlačení jeho projevů.

### **Učitel M:**

Žena

Věk: 41 – 50 let

Vyučované předměty: Čj – psychologie (v rámci psychologických seminářů a předmětu OSZ); na gymnáziu dále působí ve funkci školního psychologa.

Délka praxe: 19 let, z nichž 18 vyučuje na tomto gymnáziu, rok předtím vyučovala na jiném gymnáziu.

Žáci si podle něj nejvíce váží ocenění: pochvaly a uznání

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: napomenutí, netrestám; v případě nedodržení úkolů a požadavků: musí splnit dodatečně

V hodině této vyučující panuje přátelská a uvolněná atmosféra. Hodina má spád a výklad je podán osobitou, zajímavou a živou formou. Během výkladu pokládají žáci různé dotazy, aniž by se hlásili o slovo, vyučující jim vždy mile odpoví a poté se zeptá, jestli jim takto odpověď vyhovuje. Při jednom žakovském dotazu učitelka vybízí žáky, aby se sami pokusili spolužákovi odpovědět a že by si mohli odpověď sami vyvodit z dříve probírané látky. Vzniká debata žáků, kterou vyučující usměrňuje, po vyjádření žakovských názorů jim za ně děkuje, shrnuje je a doplňuje ještě vlastním komentářem.

Žáci vypadají zaujati výkladem a reagují na slova vyučující. Ve třídě je veselo a nechybí prostor pro humor a názory žáků. Vyučující vystupuje sebejistě, ale nikterak nadřazeně. Je cítit její uznání žáky a přirozená autorita.

**Tabulka 18 – Učitel M**

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	spíše souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	zcela souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	naprosto nesouhlasím
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	naprosto nesouhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	spíše souhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	spíše souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	zcela souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	nevyhraněný názor
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	spíše nesouhlasím

Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřizpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	spíše nesouhlasím
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	zcela souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	naprosto nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

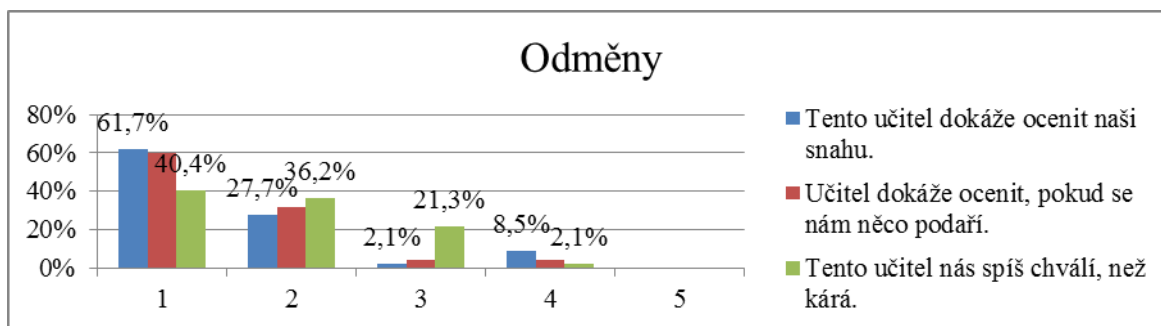
## Hodnocení učitele M třídami II. A a II. B

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků obou dvou tříd, v nichž tato vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 11. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 19.

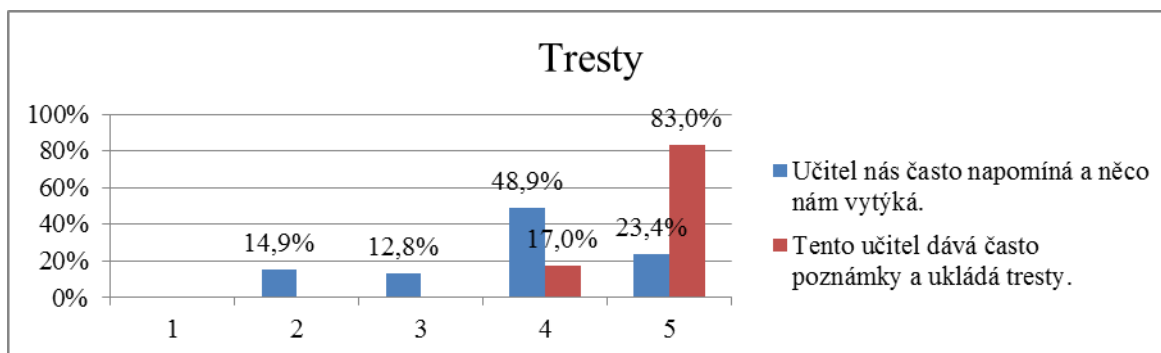
**Tabulka 19: Učitel M - rozložení respondentů**

II. A	II. B	SOUČET
25 žáků	22 žáků	47

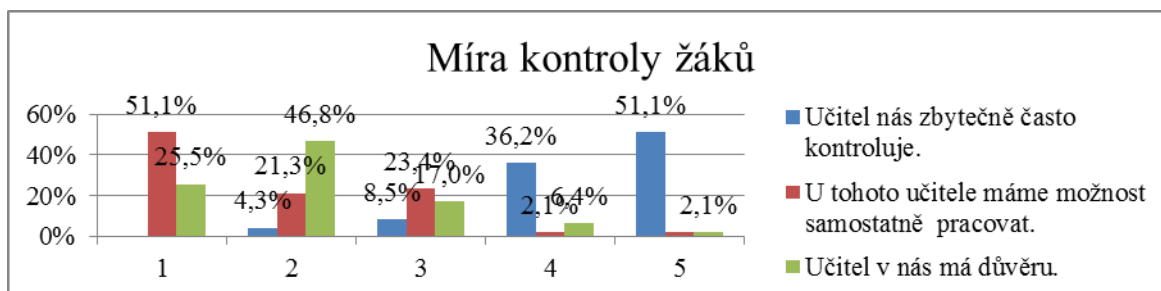
**Graf 153: Učitel M – Odměny**



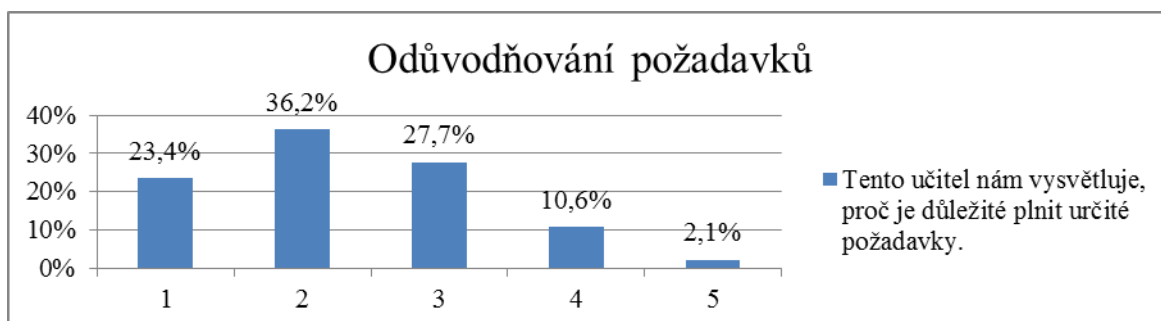
**Grafy 154: Učitel M – Tresty**



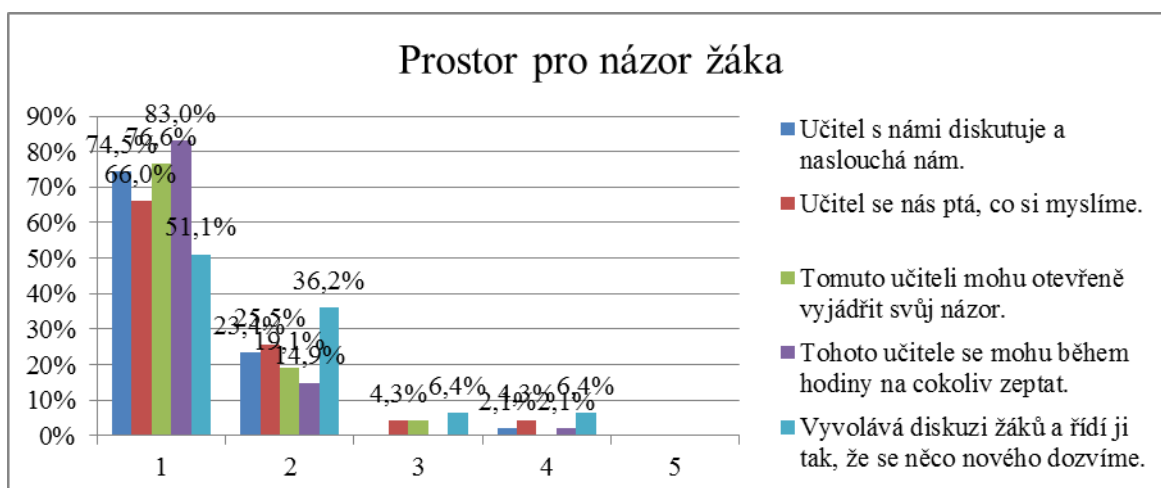
**Graf 155: Učitel M – Míra kontroly**



**Graf 156: Učitel M – Odůvodňování požadavků**

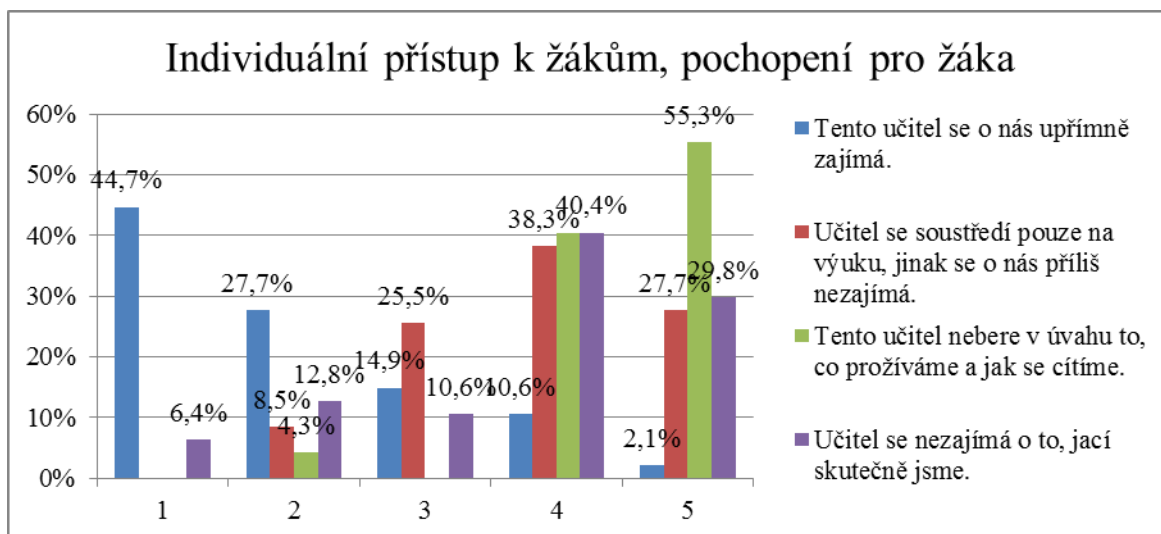


**Graf 157: Učitel M – Prostor pro názor žáka**

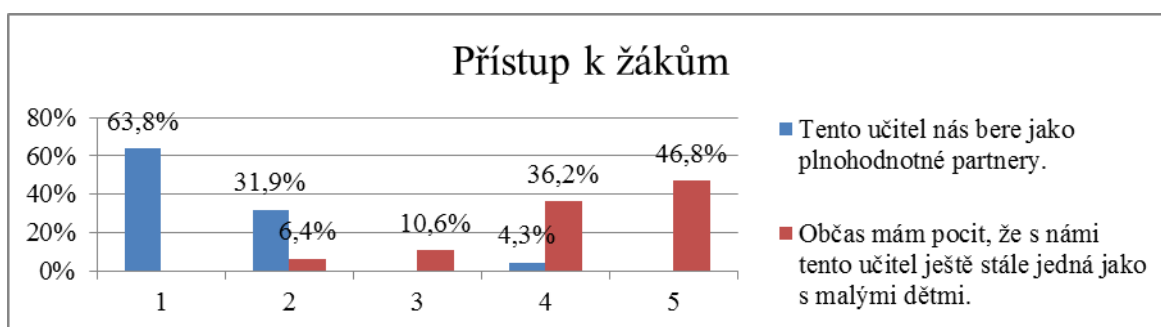




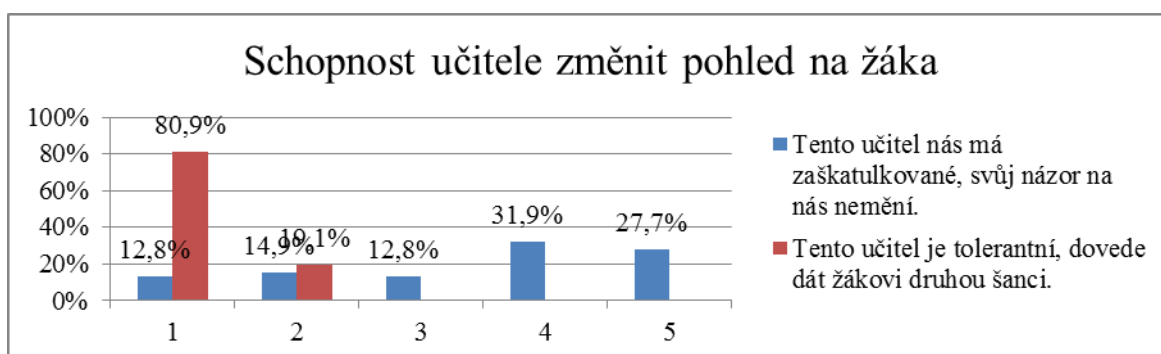
**Graf 158: Učitel M – Individuální přístup, pochopení pro žáka**



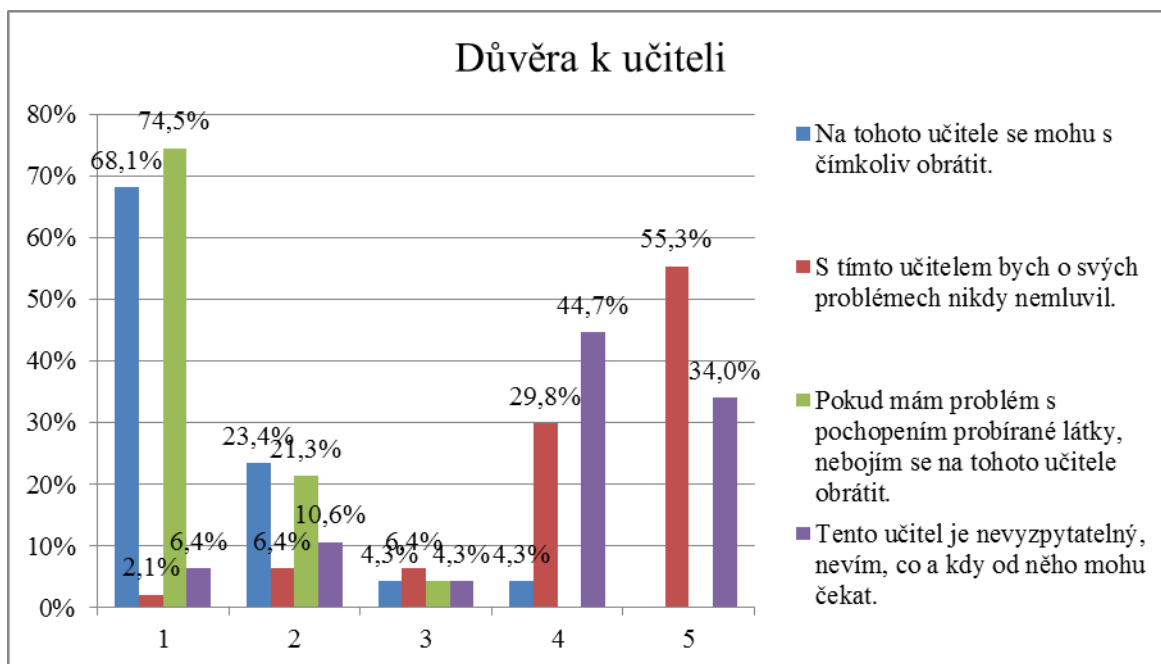
**Graf 159: Učitel M – Přístup k žákům**



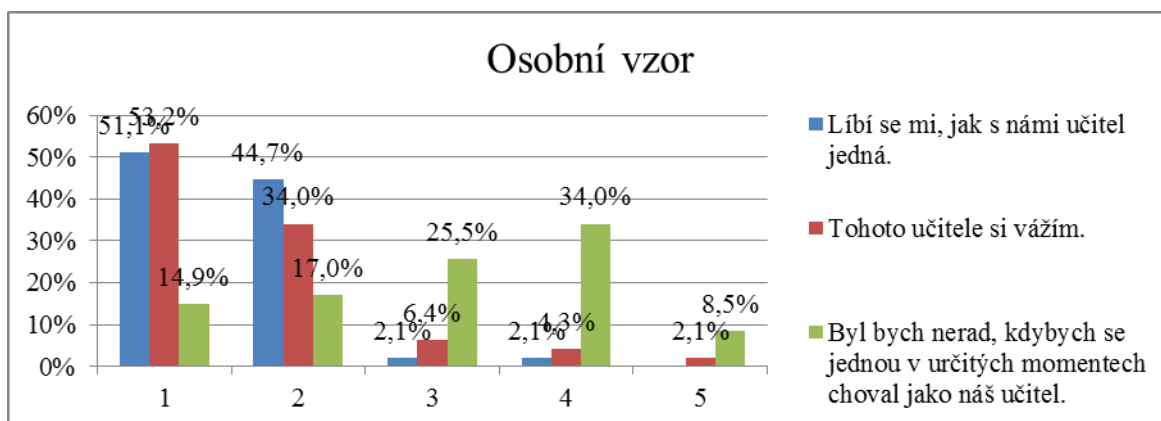
**Graf 160: Učitel M – Schopnost změnit pohled na žáka**



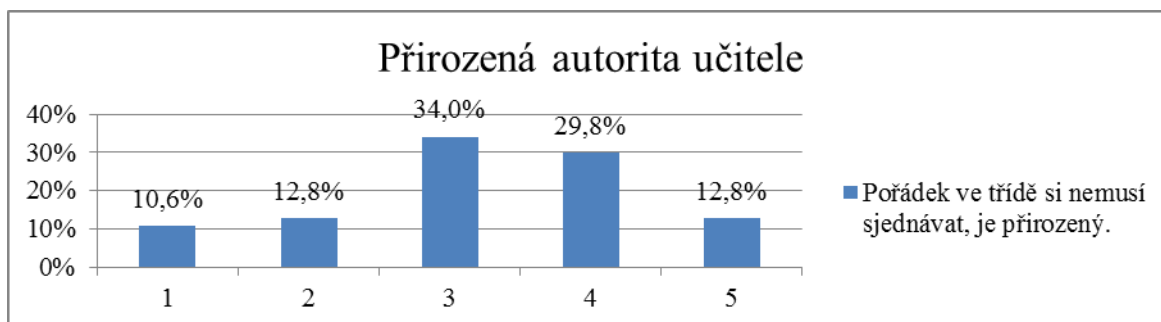
**Graf 161: Učitel M – Důvěra k učiteli**



**Graf 162: Učitel M – Osobní vzor**



**Graf 163: Učitel M – Přirozená autorita**



Žáci této vyučující přisuzují schopnost ocenit jejich snahu (89%) a úspěch (95%). Výsledky dále vypovídají o tom, že tato vyučující užívá odměn mnohem více než trestů, v podstatě nekárá a netrestá. Svým žákům poskytuje dostatek prostoru pro samostatnou

práci (72%) a nevystavuje je zbytečně časté kontrole (87%). Většina žáků (72%) si myslí, že v ně má jejich učitelka důvěru. Požadavky kladené na žáky vyučující odůvodňuje podle 60% respondentů.

Vyučující poskytuje dostatek prostoru názorům svých žáků. Téměř všichni žáci (98%) uvedli, že jim jejich vyučující naslouchá a diskutuje s nimi, sama je také k těmto názorům vybízí (92%) a iniciuje diskuzi, kterou přínosně vede (98%). Žáci také nepocitují problém se této vyučující během hodiny na cokoliv zeptat (98%) a sdělit jí svůj názor otevřeně (96%).

Většina žáků si myslí, že o ně tato vyučující jeví zájem (72%) a snaží se je poznat takové, jací skutečně jsou (70%). Téměř všichni (90%) respondenti se shodli na tom, že tato učitelka přihlíží k jejich prožívání a pocitům. Žáci mají pocit, že s nimi tato vyučující jedná jako s plnohodnotnými partnery (96%), že je tolerantní (100%) a dokáže změnit pohled na žáka (60%).

Žáci pocítují k této vyučující důvěru a nezdráhali by se na ni s čímkoliv obrátit (92%). Při problémech s pochopením látky by její pomoc vyhledalo 96%, při problémech osobnějšího rázu pak 85% žáků.

Přestože žáci své vyučující nepřisuzují přílišnou přirozenou autoritu (43% nesouhlasí, 23% ano), uvádějí, že si této učitelky váží (87%) a líbí se jim její jednání (96%).

### **Učitel N:**

Muž

Věk: 41 – 50 let

Vyučované předměty: Čj – ZSV

Délka praxe: 15 let – po celou dobu vyučuje na tomto gymnáziu.

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: pochvala

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: rozhovor; v případě nedodržení úkolů a požadavků: dopracovat úkol

Na počátku hodiny je prostor předán postupně dvěma žákům. Ti třídě představují něco, co je v poslední době zaujalo, a to formou zhruba tříminutového projevu. Poté, co domluví, je dán prostor dotazům spolužáků, posléze otázkám učitele, který hodnotí také výběr tématu a ústní projev žáků, přičemž vyzdvihává především kladné stránky těchto projevů. O obě zvolená témata projevuje vyučující zájem a z žáků je cítit dobrý pocit z projevení svých zájmů a uznání učitele.

Po této části následuje výklad, který je podán velmi zajímavě. Učitelův projev je kultivovaný, přednes je jistý a doplněný výraznou mimikou a gestikou učitele. Ve třídě je klid a až na drobné výjimky vypadají žáci výkladem zaujati. Během výkladu spontánně vznikají diskuze mezi žáky a učitelem, v určitých momentech

učitel sám vybízí žáky k projevení názoru. V této situaci učitel jedná podle pravidel aktivního naslouchání a je citlivý k jeho ocenění žákovy názoru.

**Tabulka 20: Učitel N**

Výrok	Odpověď
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	spíše souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	spíše souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	nevyhraněný názor
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	nevyhraněný názor
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	nevyhraněný názor
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	nevyhraněný názor
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	zcela souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	spíše souhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	spíše souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	zcela souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	spíše souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	nevyhraněný názor
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	nevyhraněný názor
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	nevyhraněný názor
Při hodnocení žákovy chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	zcela souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	nevyhraněný názor
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	zcela souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	spíše nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

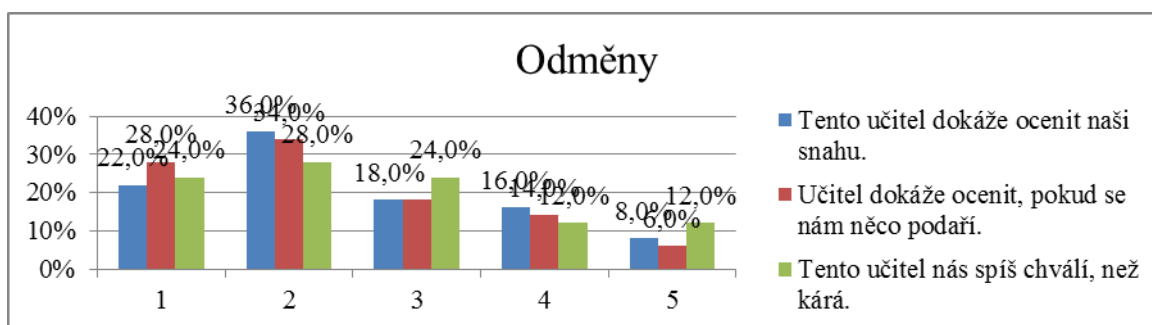
### Hodnocení učitele N třídami II. A a III. B

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků obou dvou tříd, v nichž tento vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 11. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 21.

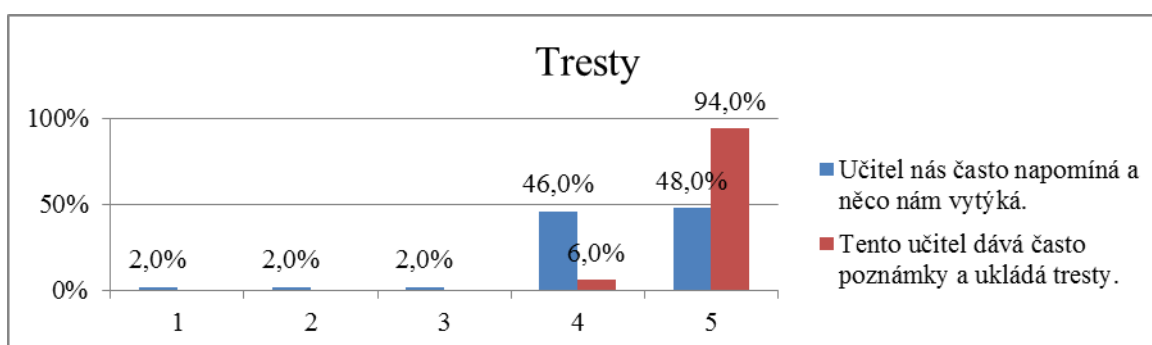
**Tabulka 21: Učitel N – rozložení respondentů**

II. A	III. B	SOUČET
25 žáků	25 žáků	50 žáků

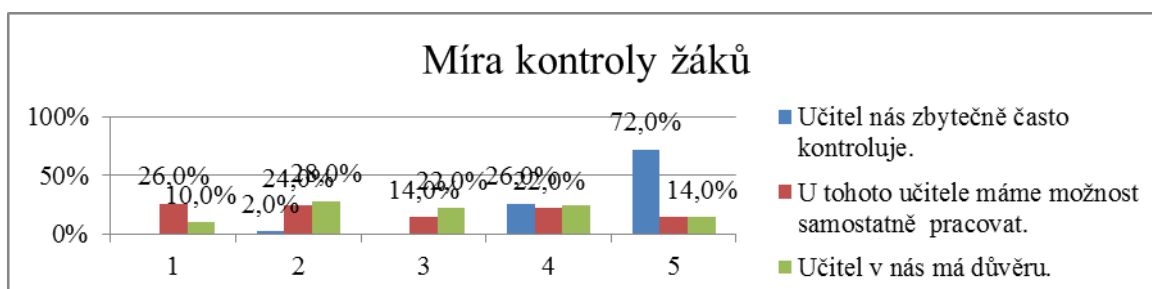
**Graf 164: Učitel N – Odměny**



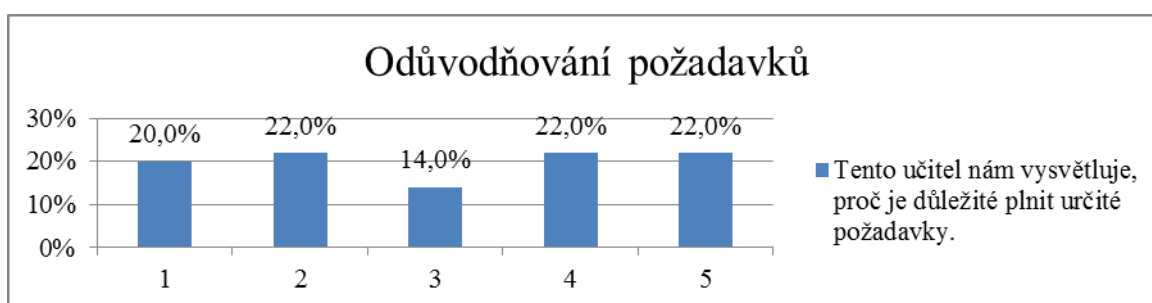
**Graf 165: Učitel N – Tresty**



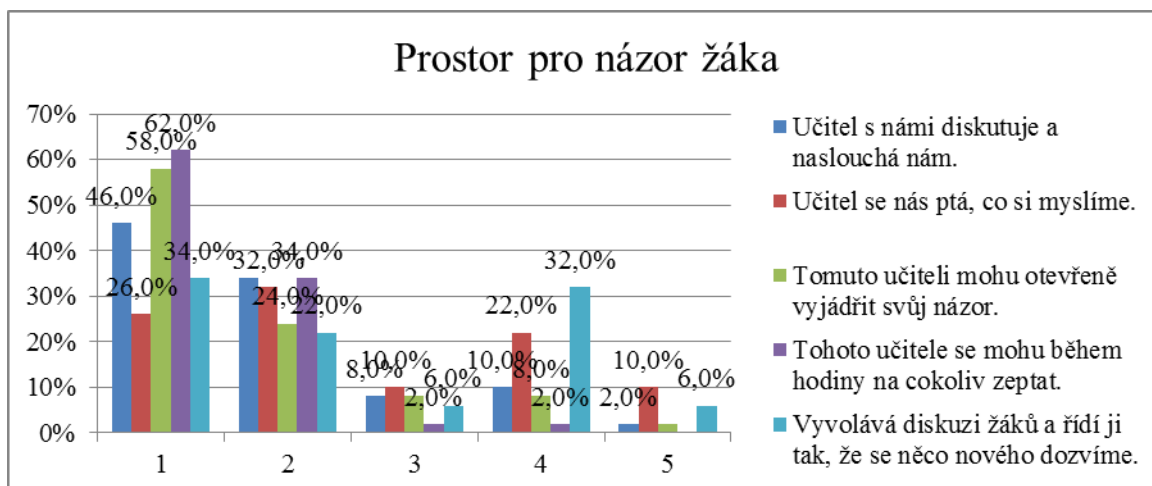
**Graf 166: Učitel N – Míra kontroly**



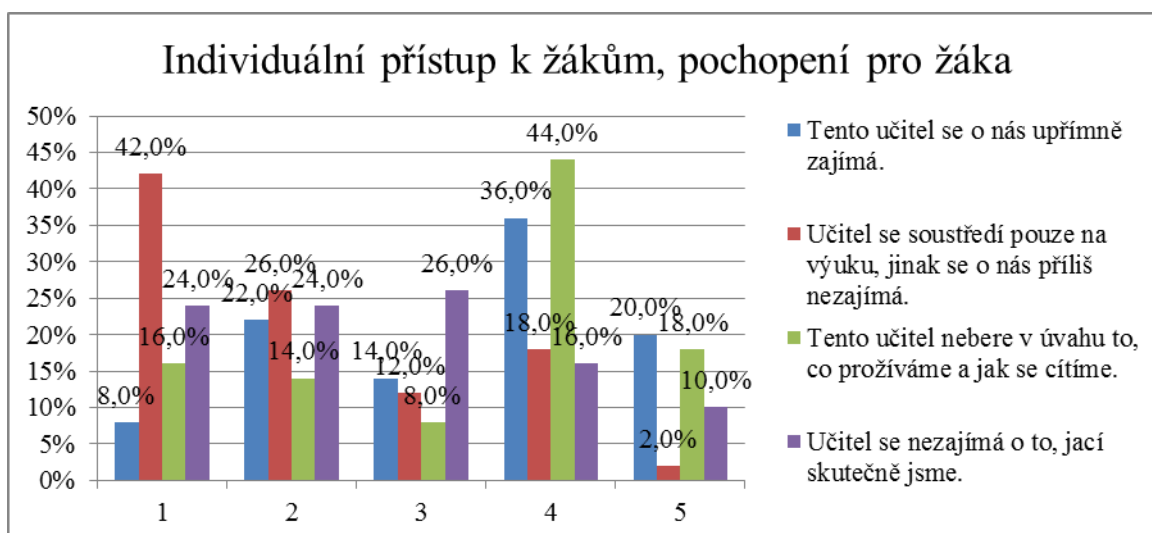
**Graf 167: Učitel N – Odůvodňování požadavků**



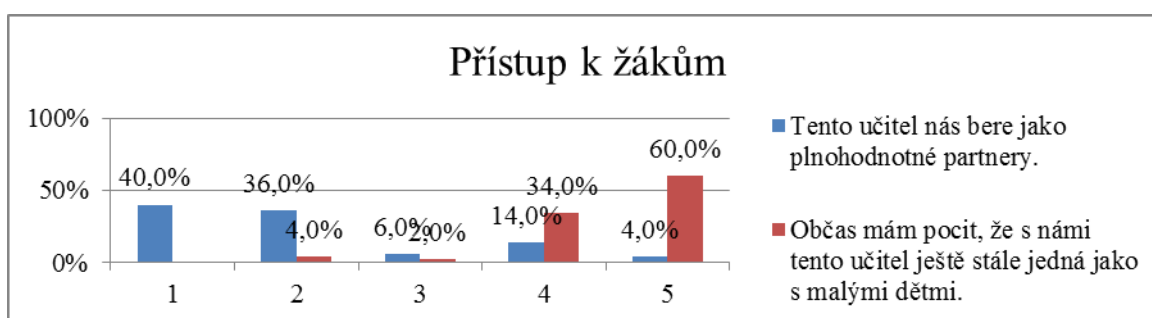
Graf 168: Učitel N – Prostor pro názor žáka



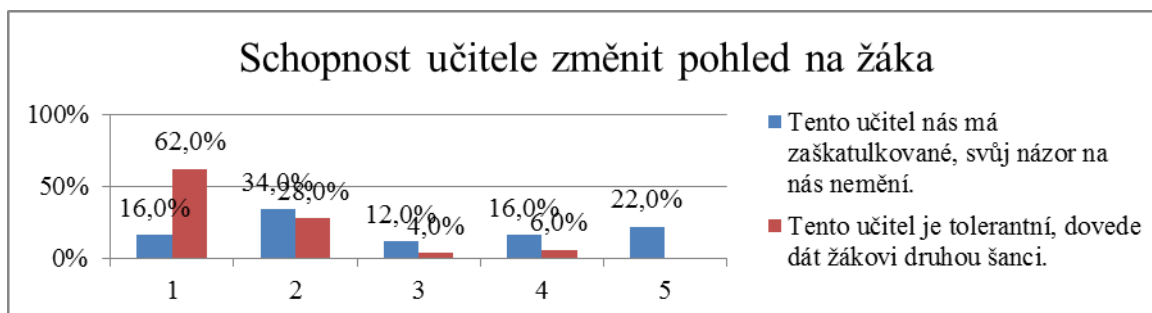
Graf 169: Učitel N – Individuální přístup, pochopení pro žáka



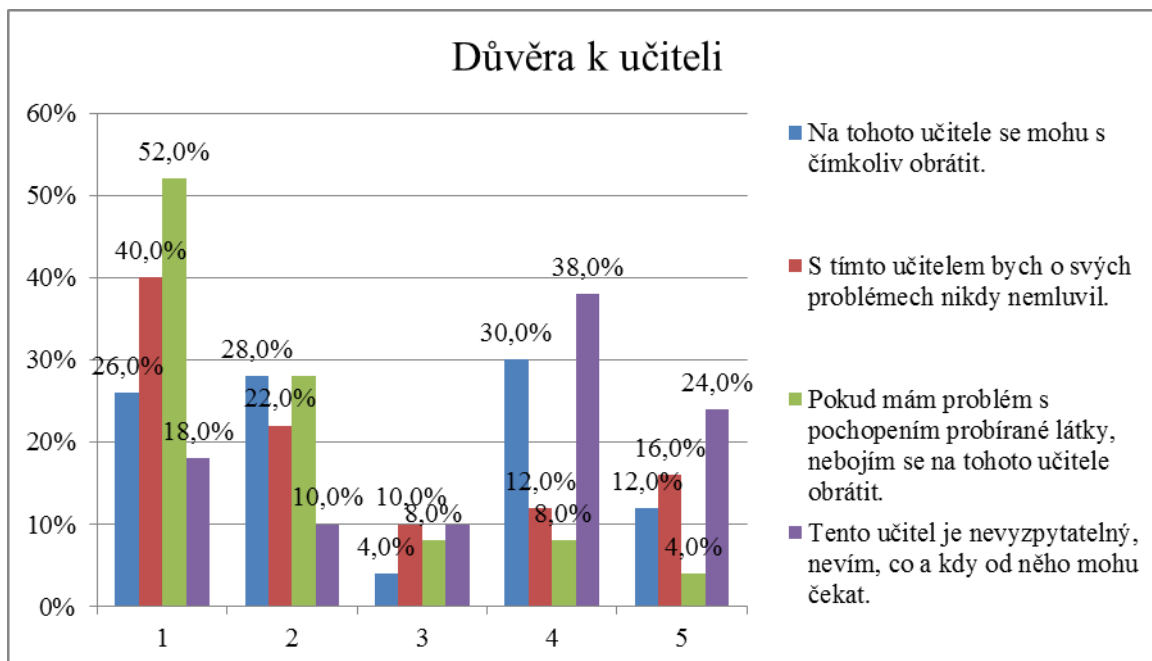
Graf 170: Učitel N – Přístup k žákům



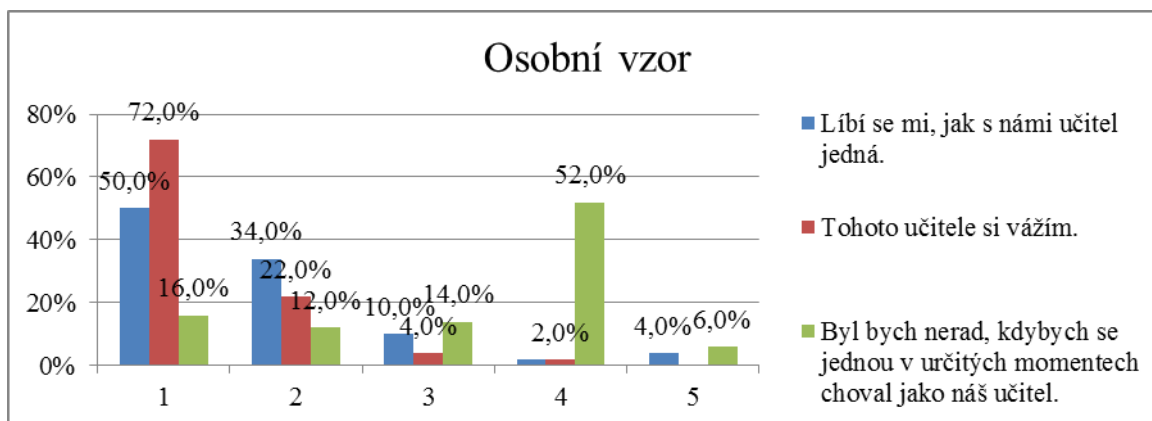
**Graf 171: Učitel N – Schopnost změnit pohled na žáka**



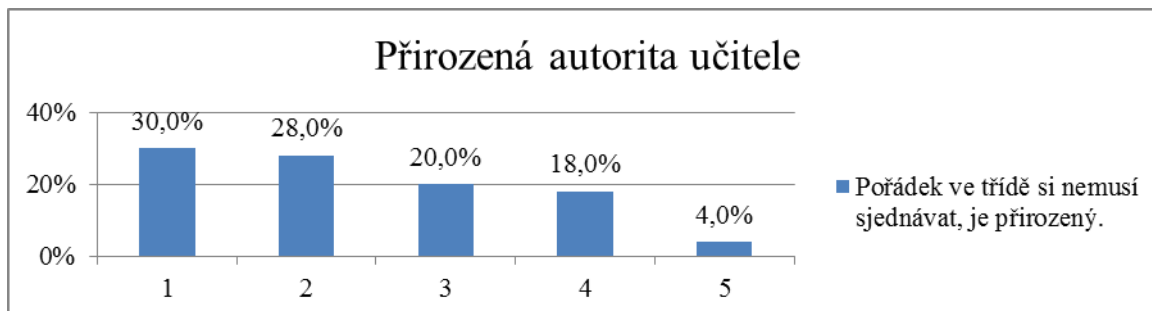
**Graf 172: Učitel N – Důvěra k učiteli**



**Graf 173: Učitel N – Osobní vzor**



Graf 174: Učitel N – Přirozená autorita



Z odpovědí tříd II. A a III. B vyplývá, že tento vyučující v podstatě vůbec nevyužívá trestů a umí ocenit snahu (58%) a úspěch (62%) svých žáků. Žákům poskytuje prostor pro samostatnou práci (50%) a nevystavuje je zbytečně časté kontrole (98%). Ve své žáky má však důvěru jen podle 38% respondentů, nesouhlasně se k tomuto vyslovilo 40% žáků. Požadavky kladené na žáky nebývají tímto učitelem příliš odůvodněny (42% ano, 44% ne).

Tento vyučující naslouchá svým žákům a diskutuje s nimi (78%), ptá se jich na jejich názor (58%), který mu mohou žáci vyjádřit otevřeně (82%). Žáci také vypovídají, že se mohou během hodiny na cokoli zeptat (96%).

Respondenti nepřipisují tomuto vyučujícímu přílišný zájem o žáky. Podle 56% se o ně příliš nezajímá, 68% také vypovídá, že se více než na ně soustředí na výuku, podle 48% se nezajímá o to, jací skutečně jsou. Podle poloviny (50%) respondentů není tento učitel schopen změny pohledu na žáka. Přesto se však o tomto vyučujícím respondenti vyjadřují jako o tolerantním (90%) a říkají, že s nimi zachází adekvátně vzhledem k jejich vyspělosti.

Snad právě z důvodu, že o ně tento učitel sám neprojevuje přílišný zájem, by se na něj s jakýmkoliv problémem obrátilo jen 54% (42% se vyjadřuje nesouhlasně) a 62% by s ním o svých problémech nemluvalo. Pokud by se však jednalo o problém s pochopením látky, obrátilo by se na tohoto učitele 80% žáků.

Přirozenou autoritu tomuto vyučujícímu připisuje 58% respondentů, přesto si však 94% žáků tohoto učitele váží a líbí se jim jeho jednání (84%).



## **Učitel O:**

Žena

Věk: 31 – 40 let

Vyučované předměty: Čj – němčina

Délka praxe: 6 let – po celou dobu učí na tomto gymnáziu

Žáci si podle ní nejvíce váží ocenění: u někoho slovní pochvala, většinou ale dobrá známka

Za vhodný trest považuje: v případě špatného chování: nejdříve domluva, pak důrazná domluva, popř. další tresty; v případě nedodržení úkolů a požadavků: známka 5 s šancí do druhého dne doplnit/opravit

Tato učitelka má sebejisté vystupování, při kterém příliš neprojevuje emoce, její mimika i gestika není nápadná. Její přednes je při výkladu výrazný a proložený zajímavými souvislostmi. Žáci vypadají zaujatě a pozorně a zapisují si poznámky. Výkladu se nevěnují jen dva žáci, kteří ovšem nevyrušují, a vyučující jim nevěnuje pozornost.

Hodina má spád, výklad je prokládán ukázkami textů, k nimž vyučující vyvolává několik žáků a žádá je o užití metody výrazného čtení. Po přečtení vyučující na úryvcích poukazuje na důležité body z výkladu. Posléze vyučující pouští žákům zábavné video související s tématem. Žáci vypadají po celou hodinu zaujatě.

Závěr hodiny je věnován zkoušení dvou žáků, které probíhá formou rozhovoru u katedry. Ostatní, nezkoušení žáci si zatím čtou učitelkou zadanou ukázkou. Vyučující hodnotí zkoušené žáky pouze známkou, slovní hodnocení jejich výkonu nepřipojuje.

### ***Tabulka 22: Učitel O***

<b>Výrok</b>	<b>Odpověď</b>
Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.	zcela souhlasím
Výjimečné a ohleduplné chování žáka vždy oceňuji.	spíše souhlasím
Nesplnění zadaných požadavků nelze tolerovat.	spíše souhlasím
Přestupky proti zásadám špatného chování je třeba řešit.	zcela souhlasím
Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě špatně udržují.	nevyhraněný názor
Myslím si, že bez důkladné kontroly žáci nepracují samostatně.	zcela souhlasím
Myslím si, že není žáky třeba kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.	naprosto nesouhlasím
Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.	spíše souhlasím
Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.	naprosto nesouhlasím
Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.	spíše souhlasím
Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.	spíše souhlasím
Je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.	zcela souhlasím
Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.	naprosto nesouhlasím
Mým úkolem je učit daný předmět, ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.	naprosto nesouhlasím
Snažím se najít prostor pro hlubší poznání žáků a jejich mimoškolního prostředí.	spíše souhlasím
Při hodnocení žákovy chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.	spíše souhlasím
K nepřízpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné postupy.	nevyhraněný názor
Žák si zaslouží opakovanou příležitost.	spíše souhlasím
Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.	naprosto nesouhlasím
Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hlídám.	zcela souhlasím

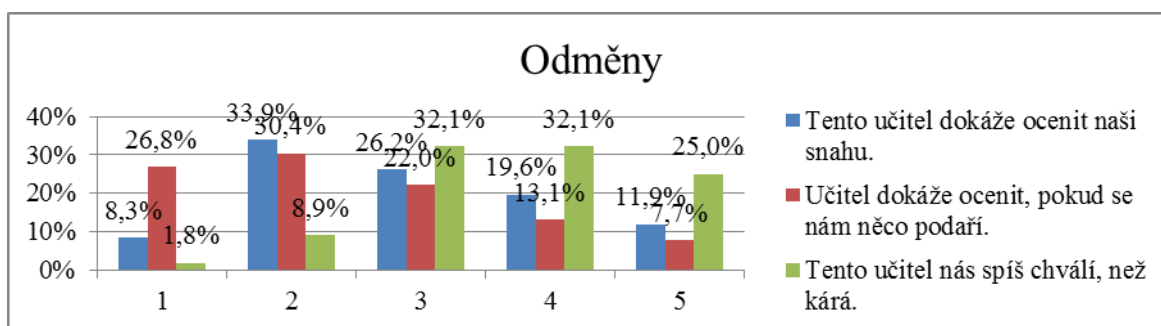
## Hodnocení učitele O třídami I. A a II. B

Následující grafy znázorňují odpovědi žáků obou dvou tříd, v nichž tato vyučující působí. Výsledky jednotlivých tříd jsou k nahlédnutí v příloze 11. Rozložení respondentů zobrazuje tabulka 23.

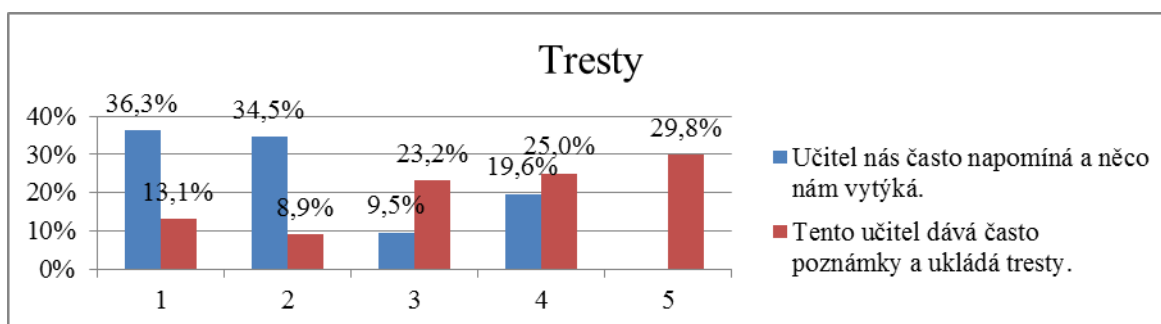
Tabulka 23: Učitel O – rozložení respondentů

I. A	II. B	SOUČET
28 žáků	22 žáků	50 žáků

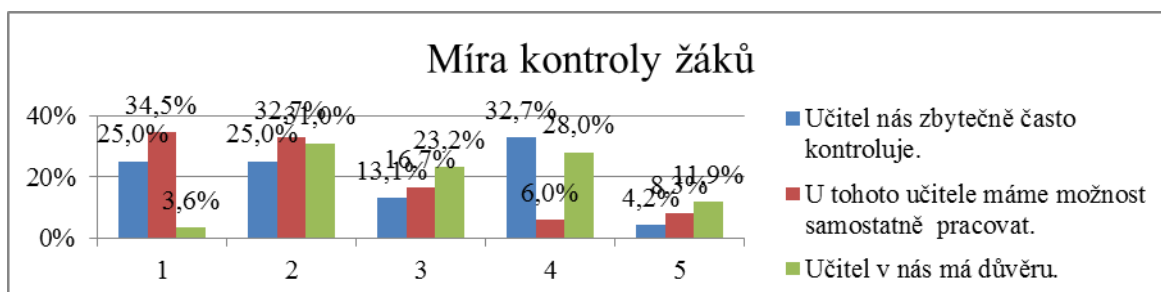
Graf 175: Učitel O – Odměny



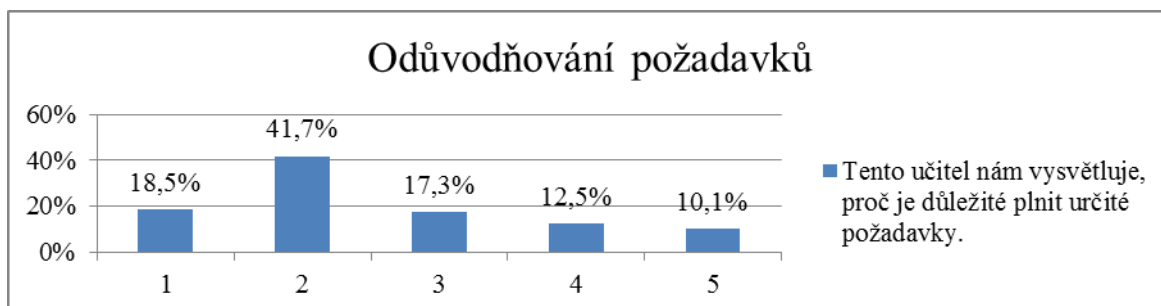
Graf 176: Učitel O – Tresty



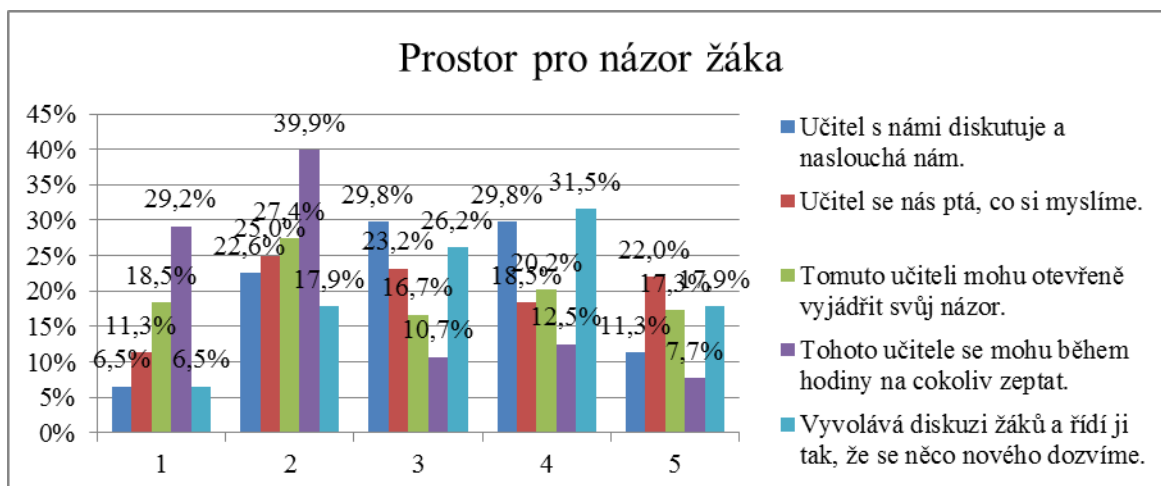
Graf 177: Učitel O – Míra kontroly



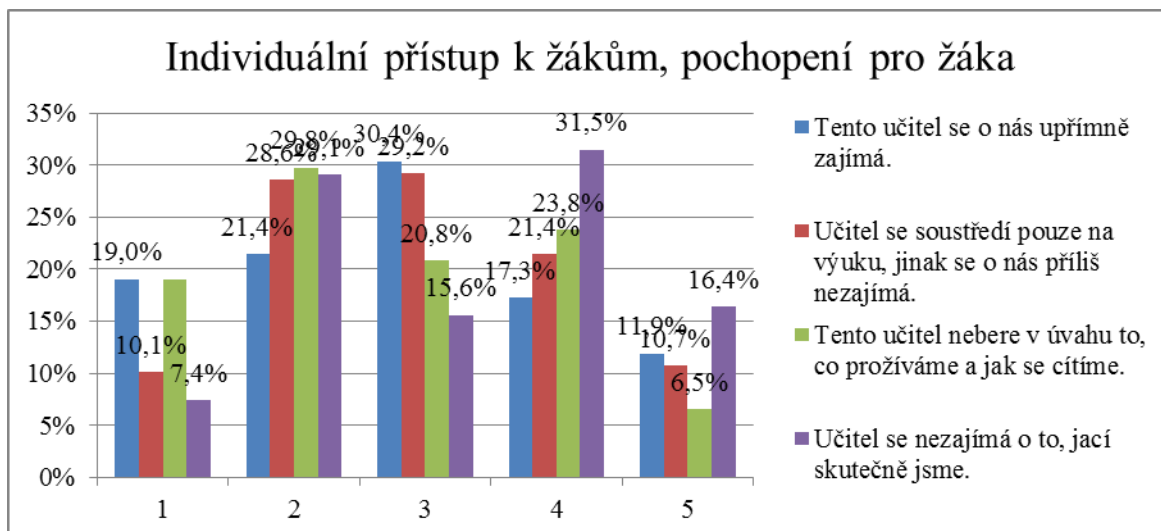
Graf 178: Učitel O – Odůvodňování požadavků



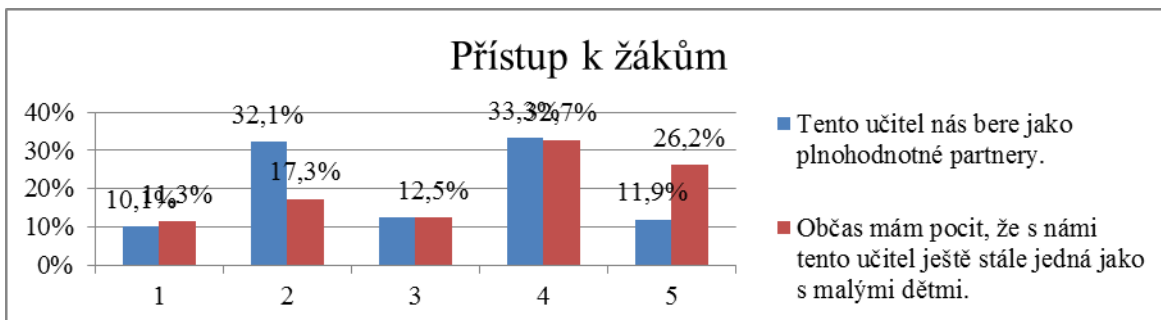
Graf 179: Učitel O – Prostor pro názor žáka



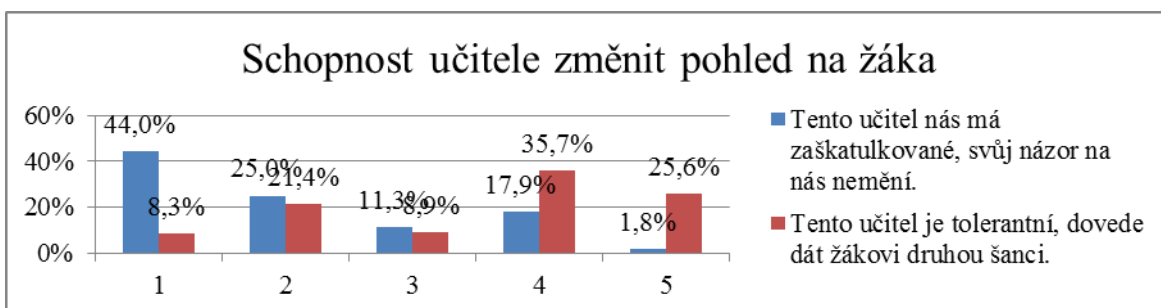
Graf 180: Učitel O – Individuální přístup, pochopení pro žáka



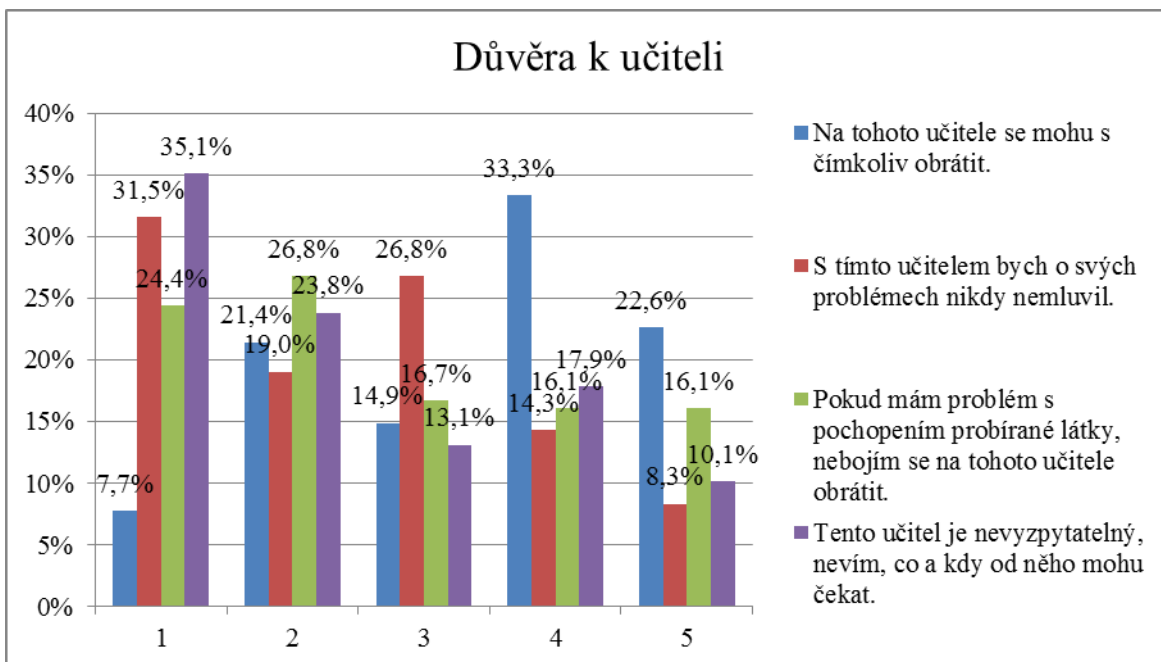
Graf 181: Učitel O – Přístup k žákům



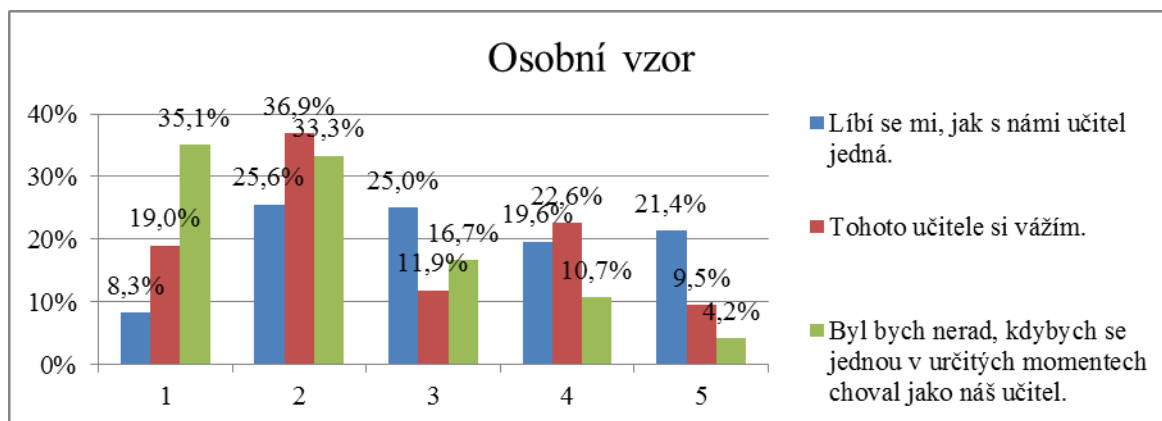
Graf 182: Učitel O – Schopnost změnit pohled na žáka



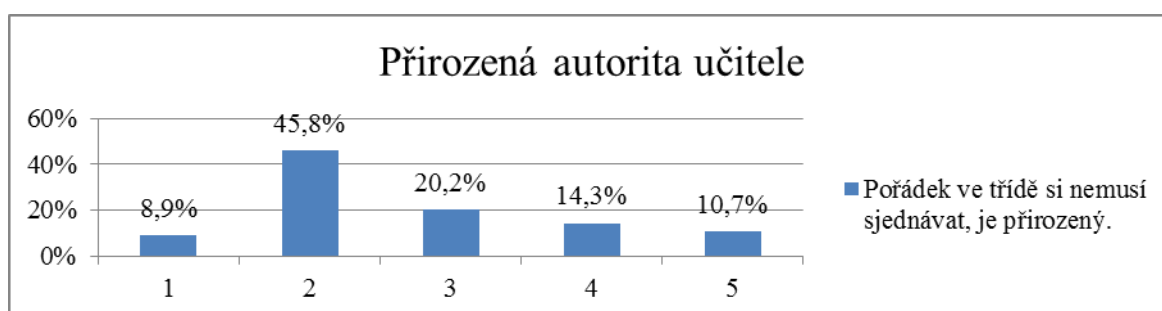
Graf 183: Učitel O – Důvěra k učiteli



Graf 184: Učitel O - Osobní vzor



Graf 185: Učitel O – Přirozená autorita



Tato vyučující užívá více trestů než odměn. O častém kárání se zmiňuje 71% žáků, zatímco snahu dokáže tato vyučující ocenit podle 42% respondentů, úspěch pak podle 57%. Polovina (50%) žáků má pocit zbytečně časté kontroly, a to i přesto, že 67% vypovídá, že mají v hodinách této učitelky možnost samostatně pracovat. Žáci také příliš nevyjadřují přesvědčení, že by v ně učitelka měla důvěru (35% souhlasí, 40% nesouhlasí). Požadavky kladené na žáky jsou odůvodňovány podle 60% respondentů.

Vyučující neposkytuje žákům příliš prostoru pro vyjádření jejich názoru a neprojevuje o žáky příliš zájmu. Žáci se též nejistě vyjadřují k tomu, jak s nimi vyučující jedná. S tím, že je bere jako plnohodnotné partnery, souhlasí 42%, 45% stojí v opozici. Větší shody již bohužel respondenti dosahují v tom, že na ně tato vyučující nemění názor (69%) a že nedokáže dát žákovi druhou šanci (61%).

Vzhledem k výsledkům předcházejících tvrzení tedy bohužel není překvapením ani to, že by se žáci na svou vyučující neobrátili s prosbou o pomoc (56%) ani se svými problémy (51%). Žáci by tuto vyučující příliš nežádali ani o radu ohledně probírané látky (51% ano, 32% ne).

Učitelka působí na žáky spíše jako vzor negativní. Její jednání se nelíbí 61% respondentů a 68% vypovídá, že by se jednou nechtěli chovat jako ona. Autoritu této vyučující připisuje 55% respondentů, váží si jí 56%.

Rozhovory o této vyučující se v obou třídách ubíraly v podstatě stejným směrem. Žáci uznávali, že si své vyučující váží za její profesní schopnosti, přesto však vyjadřovali rozlíčení nad jejím chováním a jednáním s nimi. V obou třídách hovořili žáci o tom, že jejich snaha není doceňována a v podstatě postrádá smyslu, vyučující na ně svůj pohled stejně nezmění, ať se snaží sebevíc. Stejně se vyjadřovali i o prostoru pro žáky, který je podle nich poskytován jen některým. Závěrem žáci dodávali, že přestali v předmětu této vyučující vyvíjet snahu o zlepšení hodnocení, ale snaží se pouze o to, aby se v prospěchu nezhoršili. Úsilí vynaložené s vidinou ocenění prý stejně nemá smysl.

### **4.3.3 Výsledky nedokončených vět**

Druhou částí žákovských dotazníků byly nedokončené věty. Tyto věty se již netýkaly konkrétních učitelů, ale vztahu žáků ke škole, toho, jak vnímají určité výchovné momenty, jaké mají představy o ideálním učiteli apod.

Odpovědi žáků byly po jejich prostudování rozřazeny do skupin a byla vypočtena četnost jejich výskytu. V případě, že žáci dokončili větu tak, že spadala do více skupin, byly zaznamenány všechny možnosti.

Přehled toho, jak žáci dokončili jednotlivé věty, uvádí následující kapitola.

#### **Nejvíce si od učitele vážím ocenění...**

Žáci nejčastěji uvádí, že si váží ocenění za svou snahu, zvládnutí a překonání něčeho, za zlepšení se a práci na sobě. Tuto odpověď uvedlo 68 žáků. Druhá nejčastější odpověď, vyplněná celkem 40 žáky, se týkala již samotného výkonu žáků, jejich odvedené práce.

Další skupiny již byly menšího zastoupení – 10 žáků si váží ocenění svého názoru, dobrého chování apod., 8 takového ocenění, které je upřímně myšleno a těší i učitele, 5 žáků uvedlo ocenění ve formě známky.

*... snahy a času, který jsem tomu věnovala; ... které myslí upřímně a je vidět, že ho to i těší; ...když mě pochválí za něco, na co jsem dřel a bylo to pro mě důležitý; ...které*

*vím, že jsem si zasloužila svojí píli; ... když i já si myslím, že se mi něco vyvedlo, vím pak, že si mé snahy všiml; ... když se mi povede něco, o čem jsem si myslela, že bude hodně těžké; ... když mi to řekne přímo do očí a já vím, že to myslí doopravdy; ...*

### **Pokud někdo něco nesplní nebo provede, považuji za vhodný trest...**

Žáci u této věty zmiňovali nejčastěji napomenutí či pokárání (41 žáků) a to, že by měl dát učitel žákovi ještě druhou šanci a možnost prohřešek napravit (40 žáků). Třetí nejčastěji zastoupená skupina hovořila o trestu ve formě snížené známky (39 žáků). Čtvrtou nejčastější skupinou bylo uložení práce navíc (32 žáků). Dále žáci odpovídali ve smyslu, že by učitel neměl udílet vůbec žádný trest (9 žáků), že by měl přihlížet k okolnostem (6 žáků) nebo dát malý mínus a za určitý počet dát žákovi pětku (5 žáků).

*... nastudování nějakého problému a prezentace před třídou; ... dávání špatných známek je podle mě špatné. Trestné domácí úkoly nebo referáty jsou lepší - naučíme se něco; ... dohodnout se s učitelem, zda to můžu splnit do jiného termínu (trest úměrný k tomu, co ten dotyčný udělal); ... napravit to, co udělal, a dát mu druhou šanci, další tresty navíc nemají smysl, pokud to je jeho první prohřešek; ... blbou známku. Nelíbí se mi, když ti, co to splní, mají pak stejné výsledky. Učitel si má sjednat pořádek; ... mu dát „smazatelnou“ pětku s tím, že když to splní co nejdříve, může se mu pětku smazat; ...*

### **Když mě učitel za něco kárá před třídou,...**

U této věty žáci nejčastěji uváděli nepříjemné pocity spojené s touto situací, vypovědělo tak 73 žáků. Druhá největší skupina však vypověděla zcela opačně a uvedla lhostejné pocity, projevil se tak 35 žáků. Celkem 20 žáků uvedlo, že tuto kritiku přijmou v případě, že se jim bude zdát oprávněná, v opačném případě se budou hájit či se přít s učitelem. Jako o nepříjemné situaci, které se budou chtít v budoucnu vyvarovat, se vyjádřilo 17 žáků. Našlo se i 14 žáků, kteří uvedli, že se této situaci smějí či přímo vysmívají. To, že by učitel měl brát v těchto chvílích ohledy na žáky, napsalo 11 žáků.

*... většinou zrudnu a cítím se trapně. Pokud je to oprávněné, tak to přijmu, pokud ne, jsem na něj pořádně naštvaná; ... cítím se trapně a příště si dám pozor, abych chybu znovu neudělala; ... když si myslím, že je výtka oprávněná, přijmu ji a snažím se zlepšit. Když si myslím, že jen vyhledává konflikt, přu se a svaluji chybu na učitele; ... tak si z toho nic*

*nedělám, jsem na to zvyklá ze ZŠ; ... cítím se jak blbec na entou... Jeden z důvodů, proč v některých hodinách člověk nechce na nic odpovídat; ... cítím se trapně a jsem naštvaná. Mnohem radši bych byla, kdyby to se mnou vyřizoval v soukromí; ...*

### **Správný učitel by měl...**

Nejvíce žáků si představuje správného učitele jako tolerantního, majícího zájem a pochopení pro žáky, vypovědělo tak 78 žáků. Pro velký počet žáků (49 respondentů) jsou důležité dobré znalosti a pedagogické schopnosti a zajímavý a zábavný přednes. Početně byly zastoupeny také vlastnosti jako komunikativnost, vřelost, přátelský přístup apod. – 36 žáků. Správný učitel by měl mít podle 28 žáků přirozenou autoritu, podle 21 žáků by měl být především spravedlivý. O schopnosti ocenit snahu hovořili 3 žáci, 2 pak vidí správného učitele jako více přísného.

*... umět naslouchat žákům a každého hodnotit objektivně; ... především usilovat o to, aby jeho výuka byla zajímavá a zbytečně by po nás neměl chtít nepotřebné informace. Vždy je také lepší, když s nimi učitel jedná jako s kamarády; ... naslouchat žákům, nebrat žáky jako malé děti (nyní), učit zábavnou formou; ... na každého žáka koukat jako na ostatní, bez předsudků, které by se mu poté objevily na klasifikaci, uznat svou chybu; ...být tolerantní, flexibilní, měl by být zábavný a podávat látku zajímavě, měl by být vstřícný a milý, zajímat se o žáky, vyjít jim vstříc, ale zároveň si umět prosadit respekt; ...*

### **Správný učitel by neměl...**

Nejvíce žáků (68) na tomto místě uvedlo negativní vlastnosti jako arogance, náladovost, zaujatost, ponižování žáka apod. Druhá největší skupina (28 žáků) hovořila o tom, že by takovýto učitel neměl jen vykládat látku a nejevit zájem o žáky, 26 respondentů popisuje nesprávného učitele jako příliš přísného a kladoucího přílišné nároky na jeho předmět. O tom, že by správný učitel neměl žákům nadržovat, nebo si na ně zasedávat a být netolerantní, vypovědělo 20 žáků. O takovémto učiteli uvedlo 16 žáků, že by neměl být nudný, nedobrý ve výkladu a nemající autoritu u svých žáků. Několik žáků (9) také uvedlo, že správný učitel by neměl být neschopný diskutovat se svými žáky a neuznávat jejich názor.

*... mít žáky zaškatulkované a neměli by mu být studenti lhostejní; ...neměl by být náladový (jeden den tuťu a druhý ječet) a neměl by nadržovat; ... ukazovat svou*



*nadřazenost nad námi (studenty); ... rvát na třídu bezdůvodně, být náladový, být nespravedlivý; ... zbytečně křičet, žáky shazovat před třídou, vysmívat se jim a být na ně zasedlý; ... pouze učit dle osnov a učebnic, ale výuku obohatit zajímavými prvky; ...*

### **Učitelův názor se mi většinou zdá...**

Nejvíce žáků (69) označilo učitelův názor jako správný, zajímavý, rozumný apod. Jako o většinou dobrém a správném o něm smýšlí také 49 žáků, kteří však zároveň přiznávají, že je s ním někdy obtížné souhlasit. Třetí skupina tvořená 15 žáky označila tyto názory za nespravedlivé, zkreslené či přehnané, pro 12 žáků jsou učitelovy názory nepřevratné a nudné. Že jsou tyto názory směšné, divné, hloupé apod. vypovědělo 5 žáků.

*... logický a rozumný, ale někdy je těžké s ním souhlasit; ... jako hloupý, nepodstatný. Řídím se svými názory; ... opodstatněný, i když s ním nesouhlasím třeba na 100 %; ... konzervativní a nepřipouštějící námitky; ... poněkud podivný, on ho chápe jinak a studenti si myslí něco svého; ... staromódní, zbytečný. Proč dělat věci jednoduše, když to jde složitě; ... rozumný, občas ale zbytečně předpojatý; ...*

### **Pokud vidím, že nám učitel důvěřuje...**

Největší počet (64) žáků uvádí, že se díky tomuto cítí v hodinách tohoto učitele příjemněji, lépe se jim pracuje a nebojí se vyjadřovat své myšlenky. Další skupina 47 žáků uvádí, že tento učitel získává i jejich důvěru a jsou pak ochotni se mu otevřít, jen o něco méně žáků (37) nechce tuto důvěru zklamat a cítí větší zodpovědnost. Několik žáků (10) uvedlo, že této důvěry zneužívají.

*... snažím se ho nezklamat a věřím mu taky; ... začnu důvěřovat i já jemu, změnil se i mé chování k němu; ... jsou mi hodiny příjemnější a učitel je asi sympatičtější, jsem si v předmětu jistější; ... svěřím se mu i s osobními problémy; ... mám ho ráda, mám větší respekt a cítím se špatně, když ho zklamu; ... nebojím se na něho s čímkoliv obrátit a výuky se ráda účastním; ... snažím se chovat a pracovat tak, abych jeho důvěru nezklamal; ... využiji to ve svůj prospěch; ... pomáhá to hodně, důvěřuji mu také; ...*

### **Ve škole je pro mě nejdůležitější...**

Největší skupina žáků (57) považuje ve škole za nejdůležitější kamarády a dobrý kolektiv. Pro 40 žáků je důležité především dozvědět se něco zajímavého, získat dobré znalosti a mít možnost těšit se z probírané látky. Dobrý vztah s vyučujícími a příjemnou atmosféru považuje za podstatné 39 žáků. Prospěch a dobré výsledky zmiňuje 27 žáků, pro 20 respondentů je důležité především nebýt ve stresu a nemuset se školy obávat. Samozřejmě se našlo i několik (13) žáků, kteří jako nejdůležitější uváděli přestávku, oběd či konec vyučování a prázdniny.

*... přátelské prostředí a profesori, kterých se nemusím bát; ... kamarádi, bez nich by to nešlo; ... cítit se v pohodě, nebýt ve stresu z učitelů; ... mít z probírané látky radost, ne dobré známky; ... dozvídat se zajímavé věci, být v kontaktu s kamarády; ... se naučit věci, kterými se chci v budoucnosti zajímat a cítit se dobře; ... abych se nebála tam chodit a aby tam byla dobrá atmosféra; ... že se něco naučím + dozvím se něco nového, ale nechci se učit zbytečnosti, které nikdy nevyužiju; ... společnost, spolužáci, pocit klidu a bezpečí, pocit, že dělám něco přínosného; mít spoustu kamarádů, na které se mohu spolehnout; ...*

### **Když myslím na školu...**

Že je při myšlenkách na školu ve stresu, nervózní a necítí se dobře, bohužel uvedlo nejvíce, a to 50 žáků. Další nejpočetnější skupina myšlenek se týkala kamarádů, příjemných zážitků a dobrých pocitů, patří do ní 42 respondentů. Na povinnosti, úkoly a testy myslí 39 žáků. Vyskytlo se i 22 žáků uvádějících smíšené a rozporuplné pocity.

*...vzpomenu si jen na testy, zkoušení a stres z překvapivého zkoušení; ...vybaví se mi zážitky s kamarády a pak ta spousta testů přede mnou; ...mám rozporuplné myšlenky. Někdy dobré dny se zajímavou výukou, někdy jen zbytečně strávený čas; ...vybaví se mi všechny úžasné zážitky, které jsem zažila s lidmi ze školy; ... vybaví se mi fajn kolektiv naší třídy včetně naší oblíbené třídní, která je jednou z nás; ... přepadá mě pocit, že jsem na něco zapomněla a že se musím jít zase učit; ... vybavím si přátele; ...*

### **Kdo se chce prosadit, musí...**

Nejvíce žáků (57) zmiňovalo sebejistotu, průbojnost, asertivitu apod. Druhá největší skupina tvořená 46 žáky uváděla tvrdou práci a hodně učení a úsilí, které podle nich stojí za úspěchem, 18 žáků se vyjádřilo tak, že pro úspěch musí člověk udělat alespoň něco málo a nebýt úplně líný, stejný počet zdůrazňoval vynikání v nějaké oblasti či „výjimečnost“

úspěšných lidí. Mít pochopení pro druhé a být empatický je důležité podle 10 žáků. Několik (7 žáků) sdílí názor, že pro cestu za úspěchem je nutné využít nepříliš férových cest.

*... být sebevědomý, průbojný a nesmí se bát vyjádřit svůj názor; ...si jít tvrdě za svým; ...umět prosadit svůj názor, ale ten názor musí dávat smysl; ...tvrdě pracovat a být ctižádostivý; ...se snažit být skvělý v tom, co se mu líbí; ...být sebevědomý; ...být extrovertní, nebýt zamklý a nestranit se od ostatních; ...nebýt líný; ... být génius nebo tvrdě makat; ... být dravý, mít charisma, být sebevědomý, cílevědomý, schopnost přesvědčovat lidi; ...se nebát jít přes mrtvoly a třeba i podvádět; ...*

#### **4.3.4 Rozprava nad výsledky výzkumu**

Výsledky uvedené v předchozí kapitole nasvědčují tomu, že žáci mají možnost být ve styku s dobrými učiteli, kteří své výchovné působení realizují převážně adekvátní formou. U těchto pedagogů je hodnocení žáků v souladu s tím, co o sobě a svém pojetí výchovy uváděli v dotaznících určených učitelům. Výsledky hovoří o tom, že žáci si takovýchto učitelů váží. Kladný emoční vztah a úctu ostatně potvrzovala i provedená pozorování.

Ve zkoumaném vzorku se bohužel vyskytli i pedagogové, jejichž působení již nemůžeme v některých ohledech považovat za příliš vhodné. U těchto učitelů nebylo většinou hodnocení žáků v souladu s tím, co o sobě oni sami vyplnili v dotaznících. Příčinu těchto rozporů můžeme spatřovat v tom, že se tyto učitelé v některých bodech dotazníku určitým způsobem stylizovali nebo nejsou schopni takové sebereflexe, jež by se slučovala s realitou. Respondenti z řad žáků se také mohli v určitých případech učitelům „mstít“ za jejich přístup, jež nepovažují za příliš adekvátní.

Výsledky výzkumného šetření potvrzují myšlenky uvedené v teoretické části diplomové práce. Dobrého hodnocení žáků dosáhli především ti vyučující, kteří s nimi jednájí adekvátně vzhledem k jejich věku, tudíž jako s jedinci stojícími na prahu dospělosti. Velkou důležitost má pro žáky především pocit jejich uznání ze strany učitelů, které spatřují hlavně v prostoru, který jim tyto učitelé poskytují, a možnosti otevřeně vyjádřit svůj názor. Jako jeden z nejdůležitějších bodů správné výchovy dospívajících hodnotí žáci možnost vyjádřit vlastní názor a spolupodílet se na rozhodování. Žáci od svých učitelů očekávají nejen dobré znalosti a vyjadřovací schopnosti, ale především poskytnutí prostoru pro jejich seberealizaci, poskytnutí možnosti samostatně pracovat a přiměřenou míru kontroly.

Výsledky však nasvědčují také tomu, že je pro žáky stejně jako učitelova osobnost a způsob jeho jednání důležitá také jeho odborná způsobilost. Učitelé, jež nedosahují příliš pozitivních výsledků v oblasti výchovy, si své hodnocení napravili díky svým dobrým znalostem a schopnosti žáky něco zajímavého naučit.

Z výzkumu mimo jiné vyplývá, že užívání trestů učitelům sice dopomáhá k získání jisté autority, zároveň jsou však žáky vnímány jako zastrašování a nepodílejí se na vytváření příznivého prostředí a kladného vztahu učitel – žák. Žáci se nepříliš pozitivně vyjadřovali také o učitelích, jež nepovažují za spravedlivé a pocítují u nich zvýhodňování či naopak znevýhodňování určitých žáků. Výsledkem byl nejen jejich záporný vztah k učiteli a jeho předmětu, ale především pocit bezmoci a frustrace žáků.

## Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na psychologické aspekty výchovy žáků navštěvujících střední školu, tedy žáků nacházejících se v období adolescence. V teoretické části byly nejprve vysloveny myšlenky o ideální podobě této výchovy, v části praktické pak byly tyto teze ověřovány u žáků Gymnázia Nad Štolou. Výsledky výzkumu potvrzují teoretická východiska uvedená v první části práce.

Výchovné působení je nepopiratelnou součástí každodenního kontaktu mezi učiteli a žáky. Existují učitelé, na které budeme vzpomínat celý život s láskou, ale i učitelé, kteří nás příliš „nezasáhnou“, nebo jim dokonce věnujeme nepřilíš příjemné vzpomínky. Věřím, že každý učitel, který nastupuje cestu tohoto povolání, by si přál jednou patřit k první jmenované skupině. Mnozí možná u takových učitelů považují za důležité především dobré znalosti, výřečnost a jistou dávku smyslu pro humor, tato práce však ukazuje, že do výbavy dobrého učitele patří mnohem více věcí.

Žákům navštěvujícím střední školu by měl být poskytován především dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů a možnost seberealizace. Učitel by také neměl zapomínat na to, že jeho žáci postupně odrůstají školním lavicím a stávají se z nich jedinci, jež budou muset za nedlouho nést odpovědnost sami za sebe a budou schopni sebeprosazení a dosažení vytyčených cílů nejen na základě získaných vědomostí, ale také díky dobrému vystupování a jednání. Již z tohoto důvodu by měl být žákům také poskytován co největší prostor pro samostatnou práci, při které by byl učitel namísto „dozorcem“ spíše trpělivým rádcem. Samozřejmostí je také vytváření příjemného prostředí založeného na podpoře a motivování žáka.

Období adolescence je nejen obdobím důležitým pro formování žakovy osobnosti a postojů, ale také dobou, v níž hýří hlavami dospívajících mnoho zajímavých myšlenek a názorů, které by byla velká škoda držet pod povrchem. Ostatně i žák může svého učitele mnohému naučit.

## RESUMÉ

Tato diplomová práce nese název Psychologické aspekty výchovy žáků na SŠ. Je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické.

V úvodní kapitole teoretické části nejprve specifikujeme výchovu v pojetí různých pedagogů a psychologů a vymezujeme její důležité rysy. Dále se zde věnujeme některým teoriím vybraných psychologických koncepcí, jež považujeme pro výchovu za přínosné. Následující kapitola se zabývá subjekty výchovy, tedy žákem a učitelem. U žáka se zaměřujeme především na vývojové období, v němž se na SŠ nachází, u učitele pak vymezujeme důležité rysy jeho osobnosti a uvádíme typologii učitele. Poslední kapitola teoretické části se věnuje způsobu výchovy, výchovným prostředkům a metodám a jejich užívání vedoucímu k efektivní výchově.

Praktická část je věnována výzkumu výchovného působení u učitelů a studentů pražského gymnázia. Zabýváme se zde oblastmi zmíněnými v teoretické části práce, především pak ve třetí kapitole, věnující se způsobu výchovy. Průzkum byl zaměřen na výchovné působení učitelů a jeho vnímání žáky. Výsledky výzkumu jsou doplněny stručným komentářem.

Poslední kapitola praktické části shrnuje výsledky výzkumu a podává doporučení pro pedagogickou praxi.

## SUMMARY

This dissertation is concerned with the psychological aspects of educating students at high schools. It is separated into two parts – a theoretical one and a practical one.

The introductory chapter of the theoretical part explores education from the perspectives of different teachers and psychologists and specifies the key features. A variety of psychological concepts concerned with education are also explored. The subsequent chapter focuses on the key subjects in education – the student and the teacher. In terms of the student, attention is paid particularly to the development period, which the student undergoes while at high school. In terms of the teacher, the personal characteristics of the individual, as well as teacher typology are of interest. The theoretical section is concluded with a discussion of the educational processes, procedures and methodologies and their application in order to achieve effective teaching.

The practical part is dedicated to the primary research conducted at a Prague grammar school, exploring the influence of educational methods adopted by teachers to educate students. The themes introduced in the theoretical section are examined further, especially the educational processes mentioned in the third chapter. The research focused on investigating the views of the students on how they are being brought up. The results are supplemented with a brief discussion.

In the final chapter, research results are summarised and proposals for improving educational practice are presented.

## POUŽITÁ LITERATURA

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Dotisk k 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3

ČÁP, Jan. Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 107 s.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8

FREI, Jiří, LOUDOVÁ, Soňa. Manuál pro zpracování diplomové práce. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 2013. 56 s. ISBN 978-80-261-0167-3

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0

GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

HORKÁ, Hana a HRDLIČKOVÁ, Alena. Výchova pro 21. století; Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 101 s. ISBN 80-85931-54-0

KANTOROVÁ, Jana a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0

KANTOROVÁ, Jana a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II. 1. vyd. Olomouc, Hanex, 2010. 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1

KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1



- KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přepracované a rozšířené, v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7
- LINHARTOVÁ, Dana. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4
- MACEK, Petr. Adolescence. 2., upravené vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7
- MAREŠ, Jiří. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. ISBN 978-80-87063-79-8
- PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Vyd. 1. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8
- PELIKÁN, Jiří. Výchova pro život. Vyd. 1. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4
- PLHÁKOVÁ, Alena. Dějiny psychologie. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. Vyd. 3., aktualizované. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7
- ŘEHULKOVÁ, Oliva, ŘEHULKA, Evžen. Psychologické otázky adolescence: sborník příspěvků. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2001. 142 s. ISBN 80-7326-001-8
- ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Vyd. 2., přepracované, v Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5

SMÉKAL, Vladimír, MACEK, Petr (eds.). Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8

VACÍNOVÁ, Marie, LANGOVÁ, Marta a kolektiv. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

VRBÍK, Václav, MICHALÍK, Petr, ROUB, Zdeněk. Zpracování diplomové práce na počítači. Vyd. 3. Plzeň: Západočeská univerzita, 2009. 68 s. ISBN 978-80-7043-828-2

## Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Příloha 2: Dotazník pro žáky – 1/2

Příloha 3: Dotazník pro žáky – 2/2

Příloha 4: Ukázka vyplnění nedokončených vět – 1/5

Příloha 5: Ukázka vyplnění nedokončených vět – 2/5

Příloha 6: Ukázka vyplnění nedokončených vět – 3/5

Příloha 7: Ukázka vyplnění nedokončených vět – 4/5

Příloha 8: Ukázka vyplnění nedokončených vět – 5/5

Příloha 9: Tabulka výsledků – učitel B + E

Příloha 10: Tabulka výsledků – učitel I + J

Příloha 11: Tabulka výsledků – učitel M + N + O

**Příloha 1: Dotazník pro učitele**

<b>D o t a z n í k</b>							
S1	<b>Jméno a příjmení:</b>						
S2	<b>Věk:</b>						
	1. 20 - 30 let						
	2. 31 - 40 let						
	3. 41 - 50 let						
	4. více než 50 let						
S3	<b>Délka mojí praxe celkem (zaokrouhlete na celé roky)</b>						
S4	<b>Kolik let učíte na této škole? (zaokrouhlete na celé roky)</b>						
S5	<b>Dříve jsem učil/a: (můžete zaškrtnout i více možností)</b>						
	1. na jiném gymnáziu						
	2. na střední odborné škole						
	3. na učňovské škole						
	4. na základní škole						
	5. nikde jinde jsem neučil/a						
	<i>Označte, prosím, křížkem (X) číslo odpovědi, která odpovídá nejvíce Vašemu názoru.</i>	zcela souhlasím					naprosto nesouhla- sím
		1	2	3	4	5	
P1	Každý dílčí úspěch žáka je třeba náležitě ocenit.						
P2	Žáci SŠ by již měli mít možnost podílet se na rozhodování.						
P3	Nesplnění zadaných úkolů a požadavků nelze tolerovat.						
P4	Pokud je potřeba žáka potrestat, považuji za vhodný postih (uveďte, prosím, konkrétní druh trestu, který se Vám osvědčil nebo považujete za správný)						
	a) v případě špatného chování						
	b) v případě nedodržení zadaných úkolů/požadavků						
P5	Jakého ocenění si žáci nejvíce váží? (uveďte prosím, který konkrétní druh odměny/ocenění se Vám osvědčil)						
	<i>Označte, prosím, křížkem (X) číslo odpovědi, která odpovídá nejvíce Vašemu názoru.</i>	zcela souhlasím					naprosto nesouhla- sím
		1	2	3	4	5	
P6	Žáci mají v mých hodinách dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů.						
P7	Žáka SŠ již osobnost učitele tolik neformuje.						
P8	Myslím si, že bez důsledné kontroly žáci nepracují samostatně.						
P9	Výjimečně dobré a ohleduplné chování a jednání vždy oceňuji.						
P10	Přestupky proti zásadám slušného chování je třeba řešit.						
P11	Není mým úkolem poznat žáky i z jiných stránek než studijních.						
P12	Žák si zaslouží opakovanou příležitost.						
P13	Myslím si, že není potřeba žáky kontrolovat, jsou již schopni pracovat a rozhodovat se samostatně.						
P14	Je důležité, aby měli žáci možnost vyjádřit i takový názor, který je odlišný od mého.						
P15	Bez postihů se kázeň a pořádek ve třídě obtížně udržují.						
P16	Při hodnocení žákova chování je velmi důležité najít příčiny tohoto chování a vycházet z nich.						
P17	Mým úkolem je učit žáky daný předmět a ostatní stránky výchovy má zajistit někdo jiný.						
P18	K nepřizpůsobivému žákovi, který často vybočuje, je potřeba přistupovat striktně a volit přísnější výchovné přístupy.						
P19	Jsem si vědom/a, že jako učitel ovlivňuji žáky i svým chováním a jednáním, a proto si své projevy před žáky hldám.						
P20	Žák by se měl vždy od svého učitele dozvědět, proč je důležité plnit určité požadavky.						
P21	Je žádoucí, aby žáci přimáheři do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a spolužáky.						
P22	Snažím se najít prostor pro hlubší poznání jednotlivých žáků a jejich mimoškolního prostředí.						
P23	NÍŽE MŮŽETE NAPSAT DALŠÍ NÁZORY A NÁMĚTY k danému tématu. <i>Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.</i>						

**Dotazník**

**Zakroužkujte prosím následující údaje o Vás:**

S1	Jsem: žena
S2	muž
S3	Ročník I. II. III. IV.
S4	Třída A B

*Následující otázky prosím hodnotte zvlášť pro svého třídního učitele (TŘ) a dále pro jednotlivé vyučující uvedeníh předmětů jako ve škole podle stupnice 1 - 5, znázorněné v modrém rámečku napravo. Do sloupce nadepsaného zkratkou předmětu vepsujte vždy číselnou hodnotu, která podle Vás nejlépe odpovídá tvzení o učiteli, který Vás daný předmět vyučuje.*

	naprosto souhlasím	1	2	3	4	5
	naprosto souhlasím	1	2	3	4	5
	TŘ	ČJ	OSZ	D		
P1	Tento učitel nás bere jako plnohodnotné partnery.					
P2	Učitel nás často napomíná a něco nám vytýká.					
P3	Tento učitel nás má zaškatulkované, svůj názor na nás nemění.					
P4	Učitel s námi diskutuje a naslouchá nám.					
P5	Líbí se mi, jak s námi učitel jedná.					
P6	Tento učitel se o nás upřímně zajímá.					
P7	Učitel nás zbytečně často kontroluje.					
P8	Tento učitel dokáže ocenit naši snahu.					
P9	Učitel se nás ptá, co si myslíme.					
P10	U tohoto učitele máme možnost samostatně pracovat.					
P11	Na tohoto učitele se mohu s čimkoliv obrátit.					
P12	Tento učitel nás spíš chválí, než kárá.					
P13	Tohoto učitele si vážím.					
P14	Učitel se soustředí pouze na výuku, jinak se o nás příliš nezajímá.					
P15	Učitel v nás má důvěru.					
P16	Tomuto učiteli mohu otevřeně vyjádřit svůj názor.					
P17	Byl bych nerad, kdybych se jednou v určitých momentech choval jako náš učitel.					
P18	Tento učitel nebere v úvahu to, co prožíváme a jak se cítíme.					
P19	Občas mám pocit, že s námi tento učitel ještě stále jedná jako s malými dětmi.					
P20	S tímto učitelem bych o svých problémech nikdy nemluvil.					
P21	Pořádek ve třídě si nemusí sjednávat, je přirozený.					
P22	Tohoto učitele se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.					
P23	Učitel dokáže ocenit, pokud se nám něco podaří.					
P24	Učitel se nezajímá o to, jací skutečně jsme.					
P25	Pokud mám problém s pochopením probírané látky, nebojím se na tohoto učitele obrátit.					
P26	Tento učitel nám vysvětluje, proč je důležité plnit určité požadavky.					
P27	Tento učitel dává často poznámky a ukládá tresty.					
P28	Tento učitel je tolerantní, dovede dát žákovi druhou šanci.					
P29	Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme.					
P30	Tento učitel je newzpytatelný, nevím, co a kdy od něho mohu čekat.					

**Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.**

**Nedokončené věty**

*Dokončete prosím níže uvedené věty. Dlouho se nerozmýšlejte, pište, co Vás napadne jako první.*

*Tyto věty se již nevztahují ke konkrétním učitelům, ale k Vašemu názoru na výuku, učitele, školu atd. obecně.*

- Nejvíce si od učitele vážím ocenění.....  
.....
- Pokud někdo něco nesplní nebo provede, považuji za vhodný trest.....  
.....
- Když mě učitel za něco kárá před třídou,.....  
.....
- Správný učitel by měl.....  
.....
- Správný učitel by neměl.....  
.....
- Učitelův názor se mi většinou zdá.....  
.....
- Pokud vidím, že nám učitel důvěřuje,.....  
.....
- Ve škole je pro mě nejdůležitější.....  
.....
- Když myslím na školu,.....  
.....
- Kdo se chce prosadit, musí.....  
.....

*Prostor pro vaše další názory:*

### Nedokončené věty

Dokončete prosím níže uvedené věty. Dlouho se nerozmýšlejte, pište, co Vás napadne jako první.

Tyto věty se již nevztahují ke konkrétním učitelům, ale k Vašemu názoru na výuku, učitele, školu atd. obecně.

- Nejvíce si od učitele vážím ocenění. Když se mi něco povede ať již v životě či ve škole. (nemusí se týkat pouze znalostí)
- Pokud někdo něco nesplní nebo provede, považuji za vhodný trest. Tak kol navíc, zaplatit / odstranit šody, popř. nějaká vlnitá
- Když mě učitel za něco kárá před třídou, vzamů si z toho to, co považuji za smysluplné, spravedlivé (popř. poučení pro mou budoucnost)
- Správný učitel by měl se zajímat o své žáky (nejen z hlediska školy a znalostí) a být i osobou, mít autoritu, umět se vypořádat.
- Správný učitel by neměl být tím, nespravedlivý (hodnotím na školách) i když či ustáv.
- Učitelův názor se mi většinou zdá objektivní, ale jsou i případy, kdy mám zcela odlišný názor.
- Pokud vidím, že nám učitel důvěruje, považuji ho za dobrého učitele, ale i člověka a vědci ho zraňovat.
- Ve škole je pro mě nejdůležitější se naučit věci, kterým se chci v budoucnosti zajímat a číst se dobře.
- Když myslím na školu, mám rozporné výstupy. Někdy dobře, když se začíná novou výukou někdy jen obyčejně strávený čas.
- Kdo se chce prosadit, musí mít vlastní nápad a umět ho obhájit, být sám sebou a znát své možnosti.

Prostor pro vaše další názory:

Nedokončené věty

Dokončete prosím níže uvedené věty. Dlouho se nerozmýšlejte, pište, co Vás napadne jako první.

Tyto věty se již nevztahují ke konkrétním učitelům, ale k Vašemu názoru na výuku, učitele, školu atd. obecně.

- Nejvíce si od učitele vážím ocenění... *za dobrou práci*
- Pokud někdo něco nesplní nebo provede, považují za vhodný trest... *ne přijmout tyto věci, n.č. i. del. by měl mít dostatečnou autoritu, aby děti dle G. navodily co nejmenší v.*
- Když mě učitel za něco kárá před třídou, pokouš se kárat a opovrhne, nebo... *přijímá chytba v. opacněm případě máim měly i. v. del.*
- Správný učitel by měl... *být normou svým postroem svých dělnů, ale přidevím k tomu má učít. Pak mi am. nevedt h. b. přístup.*
- Správný učitel by neměl... *poradit své děti a raměnit se jen za to, aby je něco naučil a. p. p. za 21. do 24. v. to.*
- Učitelův názor se mi většinou zdá... *bl. jejich vlastní' rozváživní vlastnosti (zpr. k. učitelne)*
- Pokud vidím, že nám učitel důvěřuje, důvěřuji i já... *je to vyklad, čím se má hodnověd. d. b. a. rada se v. učim to, co po ma's chce*
- Ve škole je pro mě nejdůležitější... *pro. péč, ale hlavně jestli. b. del. obzpu*
- Když myslím na školu... *je to v. učitel a. učer.*
- Kdo se chce prosadit, musí... *im. a. komu. b. a. m. b. p. h. r. a. (A. učim, ale m. o. h. v. e. l. j. i.) p. d. o. k. p.*

Prostor pro vaše další názory:





Nedokončené věty

Dokončete prosím níže uvedené věty. Dlouho se nerozmýšlejte, pište, co Vás napadne jako první.

Tyto věty se již nevztahují ke konkrétním učitelům, ale k Vašemu názoru na výuku, učitele, školu atd. obecně.

- Nejvíce si od učitele vážím ocenění... *na dlouho připomínám si okamžiky...*
- Pokud někdo něco nesplní nebo provede, považují za vhodný trest... *dat minus, řešit*
- Když mě učitel za něco kárá před třídou... *stydím se, ale když je ostatní, jsem na tom dobře*
- Správný učitel by měl... *byť tolerantní a pochopit a chápat a chápat je*
- Správný učitel by neměl... *byť nepřehánět a uměret nám své metody*
- Učitelův názor se mi většinou zdá... *neapřímý - aleť na profesora, ale většinou pro řešení profesora vyjádřit*
- Pokud vidím, že nám učitel důvěřuje... *je to práce, ale a v hodinách se cítím dobře*
- Ve škole je pro mě nejdůležitější... *učitel na něm, ale neapřímý*
- Když myslím na školu... *učitel, ale je to práce, ale a v hodinách se cítím dobře*
- Kdo se chce prosadit, musí... *se škole studovat a jít*
- ... *na učitel, ale a v hodinách se cítím dobře*

Prostor pro vaše další názory: vyplním si to, jáde na nob učitelé škola má být je přiměřené ale pokud by na jejích dohledování považoval jiné metody, můj jen řešit a přetáhnout, když ad má se učit jako k dětem; nemohly by tichu výsledky byt tak špatné

Nedokončené věty

Dokončete prosím níže uvedené věty. Dlouho se nerozmýšlejte, pište, co Vás napadne jako první.

Tyto věty se již nevztahují ke konkrétním učitelům, ale k Vašemu názoru na výuku, učitele, školu atd. obecně.

- Nejvíce si od učitele vážím ocenění ..... Za snahu
- Pokud někdo něco nesplní nebo provede, považuji za vhodný trest ..... náhradní práci
- Když mě učitel za něco kárá před třídou, ..... většinou trochu kárám i ostatní  
v rámci představení
- Správný učitel by měl ..... rozprávkou si, názory připustit a káru  
být schopem individuálního přístupu
- Správný učitel by neměl .....ávat na třídu bezdůvodně, být náhodou  
být nás pravdivý
- Učitelův názor se mi většinou zdá ..... podstatnější, i když sním  
nesouhlasím třeba na 700%
- Pokud vidím, že nám učitel důvěřuje, snažím se abych měl pro něj  
důvěřovat (už jsem si přistupuju nepodřízením důvěry)
- Ve škole je pro mě nejdůležitější ..... přepřek, interakce s okolním  
světem (včetně učitele)
- Když myslím na školu, ..... jsem trochu netvořivý z mnohých  
uložených věcí
- Kdo se chce prosadit, musí ..... se. Neměť prodat, bohužel moc nezáleží  
na skutečných schopostech.

Prostor pro vaše další názory: Na naší škole s námi učitelé jedni velice dobře  
samozejmě se najdou všimky ale 100% se na nás nepořadí  
a jedni s námi fér. Velký rozdíl oproti předchozí škole.

Příloha 9: Tabulka výsledků – učitel B + E

Učitel B - I. B																														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	52.1%	14.6%	4.3%	58.3%	68.8%	72.9%	4.2%	60.4%	33.3%	31.3%	81.3%	10.4%	77.1%	2.1%	39.6%	70.8%	17.4%	4.2%	0.0%	4.2%	4.2%	54.2%	66.7%	2.1%	66.7%	39.6%	2.1%	66.7%	27.1%	0.0%
2	31.3%	33.3%	21.7%	22.9%	25.0%	12.5%	6.3%	20.8%	31.3%	25.0%	10.4%	18.8%	16.7%	2.1%	47.9%	20.8%	13.0%	8.3%	8.3%	10.4%	39.6%	33.3%	0.0%	25.0%	35.4%	2.1%	33.3%	33.3%	20.8%	
3	16.7%	8.3%	19.6%	6.3%	6.3%	14.6%	8.3%	20.8%	10.4%	10.4%	6.3%	33.3%	2.1%	8.3%	8.3%	4.2%	17.4%	8.3%	16.7%	2.1%	25.0%	4.2%	0.0%	10.4%	18.8%	4.2%	0.0%	22.9%	2.1%	
4	0.0%	29.2%	30.4%	8.3%	0.0%	8.3%	29.2%	10.4%	2.1%	20.8%	2.1%	29.2%	4.2%	37.5%	4.2%	4.2%	37.0%	31.3%	33.3%	47.9%	16.7%	2.1%	0.0%	33.3%	0.0%	6.3%	16.7%	0.0%	8.3%	35.4%
5	0.0%	14.6%	23.9%	4.2%	0.0%	0.0%	45.8%	0.0%	12.5%	12.5%	0.0%	8.3%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	15.2%	47.9%	41.7%	37.5%	43.8%	0.0%	0.0%	54.2%	4.2%	0.0%	75.0%	0.0%	8.3%	41.7%
Učitel B - II. A																														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	44.0%	4.0%	36.0%	52.0%	60.0%	40.0%	0.0%	52.0%	40.0%	40.0%	52.0%	40.0%	68.0%	0.0%	36.0%	76.0%	16.0%	8.0%	0.0%	12.0%	20.0%	80.0%	60.0%	12.0%	84.0%	40.0%	0.0%	88.0%	52.0%	0.0%
2	56.0%	16.0%	28.0%	40.0%	32.0%	28.0%	16.0%	36.0%	28.0%	16.0%	28.0%	40.0%	28.0%	16.0%	48.0%	16.0%	20.0%	4.0%	4.0%	20.0%	48.0%	20.0%	32.0%	16.0%	16.0%	48.0%	0.0%	12.0%	40.0%	8.0%
3	0.0%	16.0%	8.0%	0.0%	4.0%	20.0%	4.0%	8.0%	8.0%	12.0%	8.0%	16.0%	0.0%	16.0%	0.0%	8.0%	8.0%	8.0%	8.0%	8.0%	16.0%	0.0%	0.0%	8.0%	0.0%	12.0%	4.0%	0.0%	4.0%	0.0%
4	0.0%	44.0%	16.0%	8.0%	4.0%	12.0%	44.0%	8.0%	8.0%	24.0%	12.0%	4.0%	4.0%	48.0%	12.0%	0.0%	44.0%	48.0%	32.0%	36.0%	8.0%	0.0%	40.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%	4.0%	44.0%
5	0.0%	20.0%	12.0%	0.0%	0.0%	0.0%	36.0%	4.0%	0.0%	8.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	4.0%	0.0%	12.0%	32.0%	56.0%	24.0%	8.0%	0.0%	8.0%	20.0%	0.0%	0.0%	76.0%	0.0%	0.0%	48.0%
Učitel B - III. B																														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	48.0%	16.0%	8.0%	52.0%	60.0%	32.0%	4.0%	48.0%	44.0%	8.0%	52.0%	16.0%	80.0%	0.0%	16.0%	60.0%	12.0%	0.0%	0.0%	16.0%	8.0%	76.0%	44.0%	0.0%	60.0%	24.0%	0.0%	44.0%	4.0%	
2	32.0%	16.0%	40.0%	40.0%	24.0%	40.0%	4.0%	40.0%	36.0%	16.0%	28.0%	36.0%	12.0%	20.0%	48.0%	28.0%	16.0%	12.0%	4.0%	4.0%	28.0%	20.0%	52.0%	32.0%	24.0%	0.0%	48.0%	32.0%	4.0%	
3	4.0%	12.0%	4.0%	8.0%	8.0%	8.0%	0.0%	8.0%	8.0%	16.0%	4.0%	24.0%	4.0%	12.0%	20.0%	8.0%	8.0%	4.0%	12.0%	20.0%	24.0%	0.0%	0.0%	12.0%	4.0%	16.0%	0.0%	8.0%	0.0%	
4	12.0%	48.0%	28.0%	0.0%	4.0%	20.0%	44.0%	4.0%	8.0%	36.0%	12.0%	20.0%	4.0%	44.0%	8.0%	4.0%	40.0%	48.0%	48.0%	28.0%	40.0%	4.0%	4.0%	36.0%	4.0%	24.0%	4.0%	24.0%	36.0%	
5	4.0%	8.0%	20.0%	0.0%	4.0%	0.0%	48.0%	0.0%	4.0%	24.0%	4.0%	4.0%	0.0%	24.0%	8.0%	0.0%	24.0%	36.0%	36.0%	32.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%	12.0%	88.0%	4.0%	8.0%	56.0%
Učitel E - III. A																														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	52.1%	8.3%	25.0%	64.6%	58.3%	52.1%	2.1%	58.3%	54.2%	25.0%	66.7%	18.8%	72.9%	4.2%	37.5%	64.6%	12.5%	4.2%	0.0%	12.5%	12.5%	70.8%	58.3%	0.0%	68.8%	35.4%	0.0%	60.4%	27.1%	6.3%
2	45.8%	31.3%	27.1%	18.8%	33.3%	27.1%	22.9%	33.3%	29.2%	45.8%	22.9%	31.3%	14.6%	10.4%	29.2%	14.6%	27.1%	16.7%	18.8%	6.3%	68.8%	18.8%	37.5%	8.3%	27.1%	43.8%	2.1%	33.3%	29.2%	10.4%
3	2.1%	16.7%	2.1%	12.5%	4.2%	10.4%	14.6%	8.3%	10.4%	20.8%	10.4%	33.3%	12.5%	0.0%	16.7%	12.5%	16.7%	12.5%	10.4%	4.2%	8.3%	10.4%	16.7%	0.0%	8.3%	4.2%	4.2%	16.7%	12.5%	
4	0.0%	35.4%	29.2%	0.0%	2.1%	8.3%	20.8%	0.0%	4.2%	8.3%	0.0%	12.5%	0.0%	45.8%	16.7%	8.3%	27.1%	25.0%	22.9%	27.1%	10.4%	0.0%	0.0%	25.0%	4.2%	12.5%	0.0%	16.7%	41.7%	
5	0.0%	8.3%	16.7%	4.2%	2.1%	39.6%	0.0%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	4.2%	0.0%	39.6%	0.0%	0.0%	16.7%	41.7%	47.9%	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	81.3%	2.1%	10.4%	29.2%	
Učitel E - III. B																														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	36.0%	8.0%	4.0%	48.0%	48.0%	44.0%	4.0%	40.0%	44.0%	44.0%	48.0%	8.0%	64.0%	0.0%	16.0%	40.0%	16.0%	0.0%	0.0%	28.0%	12.0%	64.0%	52.0%	4.0%	48.0%	52.0%	0.0%	48.0%	0.0%	
2	56.0%	24.0%	36.0%	40.0%	48.0%	40.0%	8.0%	56.0%	52.0%	28.0%	36.0%	40.0%	32.0%	12.0%	44.0%	44.0%	28.0%	12.0%	4.0%	4.0%	48.0%	36.0%	44.0%	20.0%	40.0%	32.0%	4.0%	44.0%	4.0%	
3	4.0%	8.0%	20.0%	12.0%	4.0%	12.0%	24.0%	4.0%	0.0%	20.0%	8.0%	36.0%	4.0%	8.0%	28.0%	4.0%	16.0%	16.0%	8.0%	0.0%	20.0%	0.0%	4.0%	4.0%	8.0%	4.0%	4.0%	20.0%	0.0%	
4	4.0%	56.0%	36.0%	0.0%	0.0%	4.0%	44.0%	0.0%	4.0%	4.0%	8.0%	12.0%	0.0%	64.0%	12.0%	12.0%	36.0%	52.0%	48.0%	44.0%	20.0%	0.0%	0.0%	44.0%	4.0%	12.0%	4.0%	8.0%	76.0%	
5	0.0%	4.0%	4.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%	0.0%	4.0%	0.0%	4.0%	0.0%	16.0%	0.0%	0.0%	4.0%	20.0%	40.0%	24.0%	0.0%	0.0%	0.0%	28.0%	0.0%	0.0%	80.0%	0.0%	8.0%	20.0%

Příloha 10: Tabulka výsledků – učitel I + J

Učitel I - I.A																														
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	28,6%	7,1%	7,1%	21,4%	39,3%	14,3%	0,0%	35,7%	7,1%	25,0%	28,6%	46,4%	14,3%	25,0%	42,9%	7,1%	0,0%	0,0%	14,3%	32,1%	39,3%	14,8%	46,4%	14,3%	0,0%	0,0%	21,4%	14,3%	0,0%	
2	57,1%	25,0%	32,1%	50,0%	42,9%	46,4%	7,1%	50,0%	32,1%	35,7%	32,1%	42,9%	25,0%	42,9%	39,3%	21,4%	21,4%	3,6%	35,7%	32,1%	50,0%	14,8%	35,7%	50,0%	7,1%	50,0%	35,7%	3,6%		
3	7,1%	14,3%	21,4%	7,1%	10,7%	25,0%	7,1%	14,3%	10,7%	14,3%	21,4%	3,6%	7,1%	17,9%	3,6%	21,4%	14,3%	7,1%	17,9%	14,3%	0,0%	7,1%	25,9%	3,6%	10,7%	3,6%	17,9%	14,3%	10,7%	
4	3,6%	35,7%	32,1%	21,4%	7,1%	10,7%	50,0%	3,6%	21,4%	17,9%	14,3%	7,1%	39,3%	10,7%	7,1%	32,1%	39,3%	35,7%	21,4%	14,3%	3,6%	14,3%	37,0%	10,7%	21,4%	28,6%	7,1%	21,4%	57,1%	
5	3,6%	17,9%	7,1%	0,0%	0,0%	3,6%	17,9%	7,1%	10,7%	0,0%	3,6%	0,0%	14,3%	3,6%	7,1%	17,9%	25,0%	53,6%	10,7%	7,1%	7,1%	0,0%	7,4%	3,6%	60,7%	3,6%	14,3%	28,6%		
Učitel I - III.A																														
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	25,0%	16,7%	37,5%	25,0%	45,8%	20,8%	4,2%	29,2%	25,0%	8,3%	16,7%	20,8%	66,7%	8,3%	20,8%	37,5%	12,5%	4,2%	12,5%	33,3%	12,5%	58,3%	4,2%	58,3%	8,3%	0,0%	37,5%	12,5%		
2	45,8%	29,2%	29,2%	33,3%	29,2%	16,7%	33,3%	29,2%	12,5%	25,0%	25,0%	16,7%	8,3%	33,3%	29,2%	29,2%	33,3%	8,3%	20,8%	54,2%	20,8%	29,2%	16,7%	29,2%	0,0%	41,7%	20,8%	12,5%		
3	12,5%	16,7%	8,3%	8,3%	8,3%	16,7%	16,7%	8,3%	16,7%	25,0%	29,2%	8,3%	20,8%	20,8%	8,3%	16,7%	16,7%	12,5%	16,7%	16,7%	12,5%	20,8%	8,3%	33,3%	0,0%	8,3%	20,8%	25,0%		
4	16,7%	25,0%	12,5%	12,5%	41,7%	20,8%	16,7%	29,2%	29,2%	29,2%	20,8%	0,0%	54,2%	20,8%	20,8%	20,8%	29,2%	25,0%	16,7%	16,7%	8,3%	16,7%	16,7%	25,0%	20,8%	8,3%	20,8%	25,0%		
5	0,0%	12,5%	12,5%	20,8%	4,2%	0,0%	4,2%	8,3%	33,3%	4,2%	4,2%	8,3%	8,3%	8,3%	4,2%	20,8%	16,7%	41,7%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	20,8%	4,2%	4,2%	79,2%	4,2%	25,0%		
Učitel J - I.A																														
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	82,1%	0,0%	3,6%	82,1%	67,9%	10,7%	0,0%	35,7%	28,6%	42,9%	35,7%	42,9%	64,3%	14,3%	28,6%	75,0%	3,6%	0,0%	7,1%	14,3%	75,0%	53,6%	11,1%	64,3%	17,9%	0,0%	78,6%	60,7%		
2	14,3%	7,1%	10,7%	14,3%	25,0%	39,3%	3,6%	46,4%	53,6%	32,1%	32,1%	21,4%	14,3%	57,1%	17,9%	10,7%	14,3%	0,0%	25,0%	14,3%	21,4%	35,7%	18,5%	32,1%	3,6%	17,9%	28,6%	7,1%		
3	0,0%	3,6%	14,3%	0,0%	3,6%	14,3%	3,6%	7,1%	7,1%	10,7%	10,7%	7,1%	17,9%	7,1%	3,6%	14,3%	10,7%	3,6%	14,3%	14,3%	3,6%	7,1%	14,8%	3,6%	7,1%	0,0%	3,6%	7,1%		
4	3,6%	28,6%	39,3%	3,6%	3,6%	28,6%	17,9%	10,7%	10,7%	21,4%	7,1%	7,1%	28,6%	7,1%	0,0%	32,1%	42,9%	35,7%	32,1%	28,6%	0,0%	3,6%	44,4%	0,0%	25,0%	17,9%	3,6%	35,7%		
5	0,0%	60,7%	32,1%	0,0%	0,0%	7,1%	75,0%	0,0%	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	3,6%	39,3%	32,1%	60,7%	21,4%	28,6%	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	17,9%	75,0%	0,0%	50,0%		
Učitel J - I.B																														
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	50,0%	8,3%	0,0%	37,5%	62,5%	8,3%	0,0%	41,7%	25,0%	33,3%	20,8%	8,3%	70,8%	12,5%	33,3%	66,7%	17,4%	0,0%	0,0%	4,2%	62,5%	29,2%	8,3%	50,0%	12,5%	0,0%	79,2%	25,0%		
2	45,8%	12,5%	17,4%	37,5%	25,0%	37,5%	0,0%	29,2%	37,5%	33,3%	29,2%	20,8%	20,8%	37,5%	29,2%	13,0%	16,7%	4,2%	25,0%	8,3%	37,5%	45,8%	16,7%	33,3%	8,3%	8,3%	45,8%	8,3%		
3	0,0%	16,7%	26,1%	16,7%	12,5%	16,7%	4,2%	20,8%	16,7%	25,0%	25,0%	8,3%	20,8%	20,8%	0,0%	8,7%	4,2%	12,5%	25,0%	16,7%	0,0%	20,8%	12,5%	33,3%	4,2%	8,3%	20,8%	16,7%		
4	4,2%	20,8%	34,8%	4,2%	0,0%	37,5%	12,5%	8,3%	8,3%	16,7%	37,5%	0,0%	33,3%	8,3%	4,2%	39,1%	50,0%	41,7%	33,3%	20,8%	0,0%	4,2%	37,5%	0,0%	16,7%	12,5%	4,2%	0,0%		
5	0,0%	41,7%	21,7%	4,2%	0,0%	75,0%	0,0%	8,3%	4,2%	4,2%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	21,7%	29,2%	41,7%	16,7%	50,0%	0,0%	0,0%	29,2%	4,2%	75,0%	0,0%	8,3%	37,5%		
Učitel J - III.A																														
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	87,5%	0,0%	8,3%	62,5%	83,3%	20,8%	0,0%	41,7%	58,3%	33,3%	45,8%	37,5%	79,2%	4,2%	29,2%	62,5%	8,3%	4,2%	0,0%	16,7%	41,7%	79,2%	0,0%	70,8%	20,8%	0,0%	70,8%	41,7%		
2	12,5%	0,0%	12,5%	25,0%	16,7%	29,2%	0,0%	37,5%	29,2%	33,3%	16,7%	20,8%	4,2%	45,8%	33,3%	8,3%	12,5%	0,0%	12,5%	37,5%	16,7%	37,5%	16,7%	41,7%	0,0%	25,0%	16,7%	0,0%		
3	0,0%	4,2%	12,5%	4,2%	0,0%	16,7%	0,0%	8,3%	12,5%	25,0%	8,3%	0,0%	16,7%	20,8%	4,2%	25,0%	12,5%	4,2%	29,2%	16,7%	4,2%	16,7%	12,5%	16,7%	0,0%	4,2%	20,8%	16,7%		
4	0,0%	33,3%	29,2%	0,0%	0,0%	29,2%	20,8%	4,2%	20,8%	12,5%	4,2%	0,0%	50,0%	4,2%	0,0%	20,8%	41,7%	16,7%	16,7%	16,7%	0,0%	4,2%	54,2%	0,0%	12,5%	8,3%	0,0%	33,3%		
5	0,0%	62,5%	37,5%	8,3%	0,0%	4,2%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	37,5%	29,2%	79,2%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	8,3%	91,7%	0,0%	50,0%		

**Příloha 11: Tabulka výsledků – učitel M + N + O**

Učitel M - II. A																															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	64,0%	0,0%	20,0%	64,0%	48,0%	40,0%	0,0%	48,0%	60,0%	52,0%	60,0%	52,0%	48,0%	0,0%	24,0%	76,0%	16,0%	0,0%	0,0%	4,0%	16,0%	84,0%	52,0%	4,0%	84,0%	40,0%	0,0%	80,0%	60,0%	4,0%	
2	28,0%	12,0%	24,0%	32,0%	44,0%	24,0%	8,0%	36,0%	24,0%	20,0%	28,0%	28,0%	40,0%	12,0%	44,0%	16,0%	20,0%	4,0%	8,0%	12,0%	20,0%	12,0%	36,0%	20,0%	16,0%	44,0%	0,0%	20,0%	32,0%	20,0%	
3	0,0%	20,0%	12,0%	0,0%	4,0%	16,0%	12,0%	0,0%	8,0%	20,0%	4,0%	16,0%	4,0%	24,0%	20,0%	8,0%	16,0%	0,0%	4,0%	8,0%	36,0%	0,0%	4,0%	0,0%	12,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	
4	8,0%	44,0%	28,0%	4,0%	4,0%	16,0%	44,0%	16,0%	8,0%	4,0%	8,0%	4,0%	4,0%	32,0%	8,0%	0,0%	48,0%	36,0%	52,0%	24,0%	16,0%	4,0%	8,0%	44,0%	0,0%	4,0%	20,0%	0,0%	4,0%	48,0%	
5	0,0%	24,0%	16,0%	0,0%	0,0%	4,0%	36,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%	0,0%	48,0%	48,0%	52,0%	24,0%	12,0%	0,0%	0,0%	28,0%	0,0%	0,0%	80,0%	0,0%	0,0%	28,0%	
Učitel M - II. B																															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	65,6%	0,0%	4,5%	86,4%	54,5%	50,0%	0,0%	77,3%	72,7%	50,0%	77,3%	27,3%	59,1%	0,0%	27,3%	77,3%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%	81,8%	68,2%	9,1%	63,6%	4,5%	0,0%	81,8%	40,9%	9,1%	
2	36,4%	18,2%	4,5%	13,6%	45,5%	31,8%	0,0%	18,2%	27,3%	22,7%	18,2%	45,5%	27,3%	4,5%	50,0%	22,7%	13,6%	4,5%	4,5%	0,0%	4,5%	18,2%	27,3%	4,5%	27,3%	27,3%	0,0%	18,2%	40,9%	0,0%	
3	0,0%	4,5%	13,6%	0,0%	0,0%	13,6%	4,5%	0,0%	27,3%	4,5%	27,3%	13,6%	9,1%	27,3%	13,6%	0,0%	36,4%	0,0%	18,2%	4,5%	31,8%	0,0%	4,5%	18,2%	9,1%	45,5%	0,0%	0,0%	9,1%	9,1%	
4	0,0%	54,5%	36,4%	0,0%	0,0%	4,5%	27,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%	45,5%	4,5%	0,0%	31,8%	36,4%	52,0%	24,0%	16,0%	0,0%	0,0%	36,4%	0,0%	18,2%	13,6%	0,0%	9,1%	40,9%	
5	0,0%	22,7%	40,9%	0,0%	0,0%	0,0%	68,2%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	22,7%	0,0%	0,0%	63,6%	40,9%	59,1%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	31,8%	0,0%	4,5%	86,4%	0,0%	0,0%	40,9%	
Učitel N - II. A																															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	36,0%	0,0%	24,0%	48,0%	64,0%	12,0%	0,0%	24,0%	36,0%	40,0%	40,0%	40,0%	76,0%	12,0%	16,0%	64,0%	12,0%	8,0%	0,0%	24,0%	16,0%	68,0%	40,0%	16,0%	72,0%	28,0%	0,0%	76,0%	32,0%	4,0%	
2	52,0%	0,0%	28,0%	36,0%	28,0%	32,0%	4,0%	40,0%	24,0%	36,0%	32,0%	36,0%	24,0%	44,0%	40,0%	24,0%	16,0%	12,0%	0,0%	28,0%	32,0%	32,0%	40,0%	32,0%	28,0%	36,0%	0,0%	24,0%	28,0%	12,0%	
3	4,0%	4,0%	12,0%	8,0%	4,0%	20,0%	0,0%	12,0%	8,0%	16,0%	0,0%	24,0%	0,0%	16,0%	0,0%	4,0%	16,0%	4,0%	4,0%	4,0%	24,0%	0,0%	12,0%	20,0%	0,0%	12,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	
4	8,0%	52,0%	20,0%	8,0%	4,0%	32,0%	40,0%	16,0%	24,0%	12,0%	16,0%	4,0%	0,0%	24,0%	8,0%	8,0%	48,0%	52,0%	40,0%	24,0%	20,0%	0,0%	8,0%	28,0%	0,0%	16,0%	0,0%	12,0%	0,0%	36,0%	48,0%
5	0,0%	44,0%	16,0%	0,0%	0,0%	4,0%	56,0%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	8,0%	24,0%	56,0%	20,0%	8,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	8,0%	88,0%	0,0%	4,0%	32,0%	
Učitel N - II. B																															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	44,0%	4,0%	8,0%	44,0%	36,0%	4,0%	0,0%	20,0%	16,0%	12,0%	12,0%	8,0%	68,0%	72,0%	4,0%	52,0%	20,0%	24,0%	0,0%	56,0%	44,0%	56,0%	16,0%	32,0%	32,0%	12,0%	0,0%	48,0%	36,0%	32,0%	
2	20,0%	4,0%	40,0%	32,0%	40,0%	12,0%	0,0%	32,0%	40,0%	12,0%	24,0%	20,0%	20,0%	8,0%	16,0%	24,0%	8,0%	16,0%	8,0%	16,0%	24,0%	36,0%	28,0%	16,0%	28,0%	8,0%	0,0%	32,0%	16,0%	8,0%	
3	8,0%	0,0%	12,0%	8,0%	16,0%	8,0%	0,0%	16,0%	8,0%	16,0%	0,0%	28,0%	8,0%	0,0%	28,0%	12,0%	12,0%	0,0%	0,0%	16,0%	16,0%	4,0%	24,0%	32,0%	16,0%	16,0%	0,0%	8,0%	12,0%	16,0%	
4	20,0%	40,0%	12,0%	12,0%	0,0%	40,0%	12,0%	16,0%	20,0%	32,0%	44,0%	20,0%	4,0%	16,0%	8,0%	8,0%	56,0%	36,0%	28,0%	0,0%	16,0%	4,0%	20,0%	4,0%	16,0%	28,0%	0,0%	12,0%	28,0%	28,0%	
5	8,0%	52,0%	28,0%	4,0%	8,0%	36,0%	88,0%	16,0%	16,0%	28,0%	28,0%	24,0%	0,0%	4,0%	24,0%	4,0%	12,0%	12,0%	64,0%	12,0%	0,0%	0,0%	12,0%	16,0%	8,0%	36,0%	100,0%	0,0%	8,0%	16,0%	
Učitel O - I. A																															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	10,7%	53,6%	35,7%	3,6%	7,1%	14,3%	35,7%	7,1%	3,6%	35,7%	10,7%	3,6%	14,3%	10,7%	7,1%	17,9%	46,4%	28,6%	3,6%	39,3%	17,9%	25,0%	25,0%	14,8%	25,0%	17,9%	21,4%	7,1%	3,6%	32,1%	
2	21,4%	35,7%	21,4%	17,9%	28,6%	35,7%	25,0%	21,4%	32,1%	14,3%	14,3%	3,6%	35,7%	42,9%	28,6%	21,4%	28,6%	35,7%	25,0%	28,6%	53,6%	32,1%	29,5%	29,5%	50,0%	17,9%	14,3%	21,4%	28,6%		
3	10,7%	0,0%	3,6%	21,4%	17,9%	7,1%	14,3%	17,9%	14,3%	10,7%	21,4%	14,3%	14,3%	25,0%	17,9%	14,3%	17,9%	7,4%	10,7%	10,7%	7,1%	7,1%	10,7%	7,4%	14,3%	10,7%	3,6%	28,6%	7,1%		
4	42,9%	10,7%	21,4%	35,7%	25,0%	25,0%	32,1%	32,1%	7,1%	42,9%	35,7%	21,4%	14,3%	32,1%	21,4%	7,1%	14,3%	32,1%	14,3%	14,3%	14,3%	25,0%	21,4%	29,6%	17,9%	10,7%	21,4%	42,9%	25,0%	21,4%	
5	14,3%	0,0%	3,6%	17,9%	28,6%	14,3%	3,6%	14,3%	25,0%	7,1%	21,4%	35,7%	14,3%	14,3%	14,3%	25,0%	3,6%	3,6%	28,6%	7,1%	7,1%	10,7%	18,5%	17,9%	10,7%	21,4%	32,1%	21,4%	10,7%		
Učitel O - II. B																															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	9,5%	19,0%	52,4%	9,5%	9,5%	23,8%	14,3%	9,5%	19,0%	33,3%	4,8%	0,0%	23,8%	9,5%	0,0%	19,0%	23,8%	9,5%	19,0%	23,8%	0,0%	33,3%	28,6%	0,0%	23,8%	19,0%	4,8%	9,5%	38,1%		
2	42,9%	33,3%	14,3%	23,8%	33,3%	14,3%	42,9%	28,6%	33,3%	33,3%	28,6%	14,3%	38,1%	14,3%	33,3%	33,3%	38,1%	23,8%	9,5%	38,1%	47,6%	28,6%	28,6%	33,3%	28,6%	33,3%	0,0%	28,6%	14,3%	19,0%	
3	14,3%	19,0%	19,0%	38,1%	28,6%	42,9%	19,0%	38,1%	28,6%	19,0%	42,9%	9,5%	33,3%	28,6%	19,0%	19,0%	23,8%	14,3%	14,3%	14,3%	42,9%	33,3%	14,3%	33,3%	19,0%	23,8%	14,3%	23,8%	19,0%		
4	23,8%	28,6%	14,3%	23,8%	14,3%	9,5%	47,6%	0,0%	4,8%	4,8%	23,8%	28,6%	23,8%	23,8%	23,8%	19,0%	14,3%	33,3%	33,3%	14,3%	4,8%	0,0%	4,8%	33,3%	14,3%	28,6%	38,1%	14,3%	14,3%		
5	9,5%	0,0%	0,0%	4,8%	14,3%	9,5%	4,8%	9,5%	19,0%	9,5%	23,8%	14,3%	4,8%	14,3%	9,5%	9,5%	4,8%	9,5%	23,8%	9,5%	14,3%	4,8%	4,8%	14,3%	14,3%	9,5%	38,1%	19,0%	14,3%	9,5%	