



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Učitel z pohledu žáka

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Petra Maronczaková**
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Maronczaková**
Osobní číslo: **P09000529**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Učitel z pohledu žáka**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je porovnat subjektivní vnímání učitele žákem na obou stupních ZŠ

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido 2010.
CHRÁSKA, M. Metody pedagogické výzkumu. Praha: Grada 2007.
PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál 2002.
PRŮCHA, J. (ed.) Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál 2009.
PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: Triton 2004.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

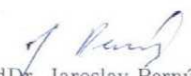
7. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 17. prosince 2012

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své práce doc. PaedDr. Petru Urbánkovi Dr. za důležité rady a připomínky, které mi byly velmi cenným zdrojem při psaní závěrečné práce.

Velké poděkování patří mým nejbližším za podporu během celé doby mého studia a za trpělivost v posledních měsících.

Dále bych chtěla poděkovat třídním učitelkám, které mi dovolily provést šetření v jejich třídách. Žákům za vyplnění dotazníků, které mi posloužily jako podklad k vypracování mé práce.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá porovnáním subjektivního vnímání žáka třídního učitele prvního a druhého stupně základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou.

Teoretická část definuje vybrané pojmy z oboru pedagogika a psychologie, související s problematikou práce. Praktická část je rozdělena na metodologii práce a empirickou část. Pro získání potřebných dat byl vytvořen dotazník, jako kvantitativní nástroj šetření. Metodologie práce se zabývá jeho vytvořením, administrací, výběrem zkoumaného vzorku, samotným průběhem šetření a vyhodnocením. Hlavním cílem empirické části je porovnání získaných dat od žáků 5. a 9. třídy

Klíčová slova: škola, žák, role žáka, osobnost, osobnost učitele

Annotation:

The diploma thesis compares subjective perception of a pupil about his class teacher on the first and second grade in the primary school. The dissertation is divided into two parts, theoretical and practical part.

The theoretical part describes definitions of selected terms from pedagogy and psychology specialization which are associated with the issue of the dissertation. The practical part is divided into methodology of the task and into empirical part. The questionnaire was created as a quantitative tool of investigation for obtain a necessary data. Metodology of the task deals with questionnaire creating, the examined sample selecting, process of investigation and evaluation. The main purpose of empirical part is a comparison of collected data from pupils from fifth and ninth class. It serve to discussion and to make conclusion.

The key words : school, pupil, pupil role, personality, teacher personality

Obsah

SEZNAM TABULEK	9
SEZNAM GRAFŮ	9
SEZNAM POŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ	10
ÚVOD	11
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	13
1 ŠKOLA	13
1.1 Školní prostředí	14
1.2 Školní třída	14
2 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE	16
2.1 Žák	17
2.1.1 Osobnost žáka	18
2.1.2 Role žáka	18
2.2 Charakteristické znaky žáka páté třídy	19
2.3 Charakteristické znaky žáka deváté třídy	21
3 UČITEL	23
3.1 Osobnost učitele	24
3.2 Odbornost učitele	28
3.3 Třídní učitel	29
3.4 Komunikace učitele a žáků	31
3.5 Vztah učitele a žáka	33
3.5.1 Rozdíly mezi chlapci a dívkami	34
4 METODY VÝZKUMU	36
4.1 Dotazník	36
4.1.1 Tvorba dotazníku	37
METODOLOGICKÁ ČÁST	39
5 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE	39
5.1 Výzkumný problém	39
5.2 Výzkumný cíl	39
5.2.1 Stanovení problémových otázek	40
5.3 Výběr výzkumného nástroje a jeho popis	40
5.3.1 Tvorba autorského dotazníku	40
5.3.2 Princip vyplňování	41

5.4	Předvýzkum	42
5.5	Postup hodnocení dotazníku	44
5.6	Popis zkoumaného souboru	45
5.6.1	Charakteristika třídních učitelek obou tříd	47
5.7	Šetření	48
5.7.1	Metodologie šetření	48
5.7.2	Samotný průběh šetření	49
	EMPIRICKÁ ČÁST	50
6	VÝSLEDKY	50
6.1	Výsledky celkového hodnocení	50
6.1.1	Četnost odpovědí	50
6.1.2	Porovnání hodnocení třídní učitelky 5. a 9. třídy	52
6.2	Porovnání jednotlivých oblastí	54
6.2.1	Porovnání jednotlivých výroků obou tříd	58
6.3	Výsledky hodnocení chlapců a dívek	60
6.3.1	Porovnání četností odpovědí chlapců a dívek	61
6.3.2	Porovnání hodnocení chlapců a dívek	64
6.4	Rozdíly v hodnocení jednotlivých výroků	66
6.5	Rozdíly bodového a pozitivního hodnocení u jednotlivých výroků	71
7	DISKUZE	74
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76

Seznam tabulek

TABULKA 1: ZKOUMANÝ SOUBOR ŽÁKŮ	46
TABULKA 2: ZJIŠTĚNÁ ČETNOST ODPOVĚDÍ TŘÍD	51
TABULKA 3: VÝSLEDKY A POROVNÁNÍ OBLASTÍ – 5. A 9. TŘÍDA	54
TABULKA 4: ZJIŠTĚNÁ ČETNOST ODPOVĚDÍ CHLAPCŮ - 5. A 9. TŘÍDA	61
TABULKA 5: ZJIŠTĚNÁ ČETNOST ODPOVĚDÍ DÍVEK - 5. A 9. TŘÍDA	63
TABULKA 6: ROZDÍLY BODOVÉHO A POZITIVNÍHO HODNOCENÍ 5. TŘÍDY	72
TABULKA 7: ROZDÍLY BODOVÉHO A POZITIVNÍHO HODNOCENÍ 9. TŘÍDY	72

Seznam grafů

GRAF 1: CELKOVÉ BODOVÉ HODNOCENÍ – 5. A 9. TŘÍDA	52
GRAF 2: HODNOTY POZITIVNÍHO HODNOCENÍ - 5. A 9. TŘÍDA	53
GRAF 3: BODOVÉ HODNOCENÍ OBLASTÍ - 5. A 9. TŘÍDA	55
GRAF 4: POROVNÁNÍ BODOVÉHO HODNOCENÍ 5. A 9. TŘÍDY V OBLASTECH	56
GRAF 5: POROVNÁNÍ POZITIVNÍHO HODNOCENÍ OBLASTÍ – 5. A 9. TŘÍDA	57
GRAF 6: POROVNÁNÍ BODOVÉHO HODNOCENÍ 5. A 9. TŘÍDY - VÝROK Č. 1-10	58
GRAF 7: POROVNÁNÍ BODOVÉHO HODNOCENÍ 5. A 9. TŘÍDY - VÝROK Č. 11-20	59
GRAF 8: POROVNÁNÍ BODOVÉHO HODNOCENÍ 5. A 9. TŘÍDY - VÝROK Č. 21-30	60
GRAF 9: VÝSLEDKY PRŮMĚRNÉHO BODOVÉHO HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK - 5. A 9. TŘÍDA	64
GRAF 10: VÝSLEDKY POZITIVNÍHO HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK - 5. A 9. TŘÍDA	65
GRAF 11: ROZDÍLY V HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK 5. TŘÍDY - VÝROK Č. 1- 10	66
GRAF 12: ROZDÍLY V HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK 5. TŘÍDY - VÝROK Č. 11- 20	67
GRAF 13: ROZDÍLY V HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK 5. TŘÍDY - VÝROK Č. 21 - 30	68
GRAF 14: ROZDÍLY V HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK 9. TŘÍDY - VÝROK Č. 1 - 10	69
GRAF 15: ROZDÍLY V HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK 9. TŘÍDY - VÝROK Č. 11 - 20	70
GRAF 16: ROZDÍLY V HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DÍVEK 9. TŘÍDY - VÝROK Č. 21 - 30	71

Seznam použitých zkratk a symbolů

TU třídní učitelka

ZŠ základní škola

$\bar{O}$ aritmetický průměr

σ směrodatná odchylka

Úvod

„Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává vždy týž pořádek, jaký dnes, takový zítra ...”

Jan Amos Komenský

Často se hovoří o tom, že nejtěžší profese jsou ty, kde je třeba jednat s lidmi. Každý člověk je jedinečný a vytváří v průběhu života osobnost jak s kladnými, tak se zápornými vlastnostmi. Malý človíček vstupuje do života s určitými předpoklady. Má svoje kořeny, určité vzorce chování, prožité zkušenosti, způsoby myšlení a různé zázemí pro svůj růst. Velkou úlohu v tomto jeho nelehkém úkolu hraje právě profese pedagoga.

S povoláním učitele je v naší společnosti spojována určitá prestiž, ale i obrovská odpovědnost. Učitel vychovává, je nositelem vzdělání a měl by být vzorem hodnot a správných postojů. Pracuje a setkává se s širokou škálou lidí. Nezbytným prvkem jeho profese je komunikace s rodiči a spolupráce s kolegy učiteli. Nelze opomenout i širší veřejnost.

Na základě studia na vysoké škole, absolvovaných praxí ve školách a letních táborech jsem se rozhodla rozpracovat téma této práce. Diskuzí s pedagogy jsem zjistila odlišné názory na žáky prvního a druhého stupně. Odlišnosti byly uváděny v jejich chování, komunikaci, vztahu ke škole, ale hlavně k učiteli.

Pedagogové z prvního stupně zmiňovali jiný způsob komunikace a spolupráce s žáky stupně druhého. Dokonce se objevovaly názory typu, že tito žáci jsou lhostejní, s nezájmem o cokoli, záměrně narušují výuku a mnoho dalších. S tímto názorem sice pedagogové druhého stupně souhlasili, ale namítali, že těmto žákům již nemusí vše několikrát opakovat a takzvaně vodit mladší žáky za ručičku.

Položila jsem si opačnou otázku: „Jak vnímají a hodnotí svého třídního učitele žáci.“ Z hlediska budoucího pedagoga téma velice zajímavé. Opřít se o pozorování

jiných, umět pozorovat sám a naslouchat žákům připravujících se na život ve stále složitější sociální struktuře společnosti.

Na závěr mého úvodu si dovolím uvést těchto osm slov.

KDO CHCE, HLEDÁ ZPŮSOBY

KDO NECHCE, HLEDÁ DŮVODY

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Cílem této části práce je vymezení pojmů nezbytných pro pochopení problematiky hlavních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu na základní škole. Nedílnou součástí práce jsou charakteristické znaky a problematika metodologie pedagogického výzkumu.

1 Škola

Pro uvedení do dané problematiky je nutností nejdříve definovat prostředí, které navštěvují oba naše hlavní subjekty - učitel a žák. K tomuto záměru nám nejlépe poslouží pedagogický slovník, který pojem škola definuje ze tří různých pohledů.

Obecně lze vymežit pojem škola jako *„místo určené pro organizované vzdělávání“*. Řidčeji jako *„skupina, kroužek lidí (odborníků, umělců) sdílejících podobný názor“*. Dále uvádí, že slovo **škola** je pedagogický pojem, který je jeden z nejpoužívanějších a nejkompexnějších. Používáme ho ve významech, které pojem škola označují jako **společenskou instituci, organizační jednotku a společenství lidí**. Nyní si uvedme charakteristiky výše zmíněných významů:

1. *„Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Zastává funkci „socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobnostního a pracovního.“* Struktura školství je tvořena soustavou na sebe navazujících stupňů škol.

2. Dále lze školu chápat jako **organizační jednotku**, která se vyznačuje určitou mírou samostatnosti. Jedná se o *„realizující program formálního vzdělávání na určeném místě a v daném čase, s formálně stanovenými hierarchiemi rolí vztahů a vztahů zúčastněných subjektů v organizovaném a účelově vybaveném prostoru.“*

3. V neposlední řadě jako *společenství* určité skupiny lidí - dospělých a dospívajících. Jinými slovy „*specifické kulturní prostředí pro setkávání generací, v němž se utvářejí vztahy a budoucí konfigurace dětí a mládeže v dospělosti.*” (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 297)

Vágnerová (2001, s. 5) souhlasí s tím, že škola je místem výuky. Žáci se zde učí, rozvíjí svoje schopnosti, znalosti a dovednosti. Ale dodává, že pokud se má dítě něčemu naučit, musí mít k tomu jisté předpoklady.

V České republice je povinné základní vzdělávání stanoveno zákonem pro děti ve věku 6 - 15 let, devítiletá školní docházka (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 378). Vzdělávání je uskutečňováno na základní škole. Formálně je dělena na dva stupně - první (primární) a druhý (nižší sekundární) lišící se organizací, charakterem kurikula, způsobem vyučování a učením žáků (Walterová, s. 51-52).

Do prvního stupně řadíme 1. - 5. ročník a druhý stupeň zahrnuje 6. - 9. ročník.

1.1 Školní prostředí

Kohoutek (1998, s. 123) uvádí působení školního prostředí na osobnost dítěte obsahem, druhem sociální interakce a komunikace, celkovou úrovní třídy, osobnostmi učitelů a v nemalé míře i složkou materiální (např. vzdálenost školy od místa bydliště, vybavení školy aj.). Vysokou míru důležitosti přikládá právě školní třídě jako formální skupině.

1.2 Školní třída

Dříve, než začneme charakteristikou žáků jednotlivých tříd, musíme si definovat pojem třída.

Třída je „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*” (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 318).

Lašek (2012, s. 13) vymezuje školní třídu z pohledu sociálně psychologického jako „*složitý a mnohvrstevnatý sociální svět*“, který je spoluvytvářen žáky a učiteli. Dále uvádí, že je „*svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstitujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova*“.

Vágnerová (2005, s. 295) dodává, že školní třída je podstatnou a zároveň specifickou vrstevnickou skupinou. Dítě ve škole získává novou roli, roli spolužáka. Prvním typickým znakem této skupiny je souřadnost, kdy spolužáky považujeme za sobě rovné. Dítě sdílí se spolužáky veškeré výhody a nevýhody statusu školáka. Druhým typickým znakem je nevýběrovost. Dítě nemá možnost si vybrat, jaké bude mít spolužáky.

2 Vývojové charakteristiky dítěte

V mnoha odborných vývojových publikacích se dozvídáme o vývojových obdobích jedince. Člověk během svého života prochází řadou změn a fází ve vývoji. Dočítáme se zde nejen o tom, v jakém období člověku začínají růst zuby, dochází k největšímu nárůstu výšky, změně tělesných proporcí a mnoho dalších změn. Takto bychom mohli pokračovat až do období stáří. Pro naše potřeby si vystačíme s vývojem dítěte v námi vybraných obdobích. Výše popsané změny se týkají tělesných změn, laicky řečeno, viditelných pouhým okem. Přesněji se jedná o oblast **tělesného** vývoje jedince. Tyto změny jsou pro naše šetření nepodstatné, zaměříme se na psychosociální vývoj dítěte v určité části jeho života.

Autoři vývojových psychologií a publikací nejsou jednotní ve věkovém vymezení dětí u období dítěte, jejich členění je různé. Velká míra shody nastává v pojmenování částí období dítěte, a to **školní věk**, který je dále dělen na mladší školní věk a starší školní věk.

Langmeier (1998, s. 82) do období mladšího školního věku zařazuje děti ve věku od 6-7 let (typické nástupem do školy) do začátku jejich dospívání (tělesné a psychické) tj. přibližně 11-12 let. Převážně se shoduje s prvními pěti lety školní docházky.

Vágnerová (2005, s. 236-237) nazývá období, kdy dítě navštěvuje základní školu jako období školního věku, které rozděluje do tří dílčích fází - *raný školní věk*, ***střední školní věk*** a *starší školní věk*. Popisuje věkové rozmezí období i jejich stručné charakteristiky:

1. *Raný školní věk* – vymezen přibližně od 6 do 9 let. Toto období začíná nástupem dítěte do školy. Charakteristickými změnami je zvládnutí nové sociální role a získání základů vzdělanosti tj. čtení, psaní a počítání.
2. ***Střední školní věk*** – trvá přibližně od 9 do 11 - 12 let. Přesněji řečeno, je to doba charakteristická přechodem dítěte na 2. stupeň základní školy. Během této fáze dochází k začátku dospívání, které se oproti následujícímu období projevuje méně nápadnými změnami. Skorunková (2008, s. 46-47) dodává, že

dochází k zásadním změnám ve vývoji myšlení. V mladším školním věku se dítě nachází ve fázi konkrétních logických operací. Poznávání dítěte je vázáno na skutečnost. V tomto období dochází ke změně ve vztahu k učiteli. Dřívější emocionální vazba se začíná vytrácet. Dítě klade důraz na to, zda učitelovy požadavky jsou odpovídající pravidlům, která byla předem dána (stanovena). Za důležité také považuje, jestli je učitelovo hodnocení spravedlivé, chápeme jako stejné pro všechny.

3. **Starší školní věk** – navazuje na předešlé období a trvá až do ukončení povinné školní docházky. Období 2. stupně - přibližně od 11-12 do 15 let. Nazýváme ho obdobím **pubescence** (hledisko biologické) - dospívání, které je charakteristické výraznými změnami. Z psychického hlediska se mění úroveň prožívání, uvažování a osamostatňování jedince.

2.1 Žák

Pojem žák má podle pedagogického slovníku dva významy. První a obecnější význam nám žákem pojmenovává jedince v roli vyučovaného. Nezáleží na věku, žákem může být dítě, adolescent ale i dospělý. Pro naše potřeby využijeme druhý význam, vztahující se pouze na jeden subjekt z výše uvedeného a to, že žák je **dítě, které navštěvuje základní školu** (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 389).

Vágnerová (2008, s. 79) uvádí a popisuje hlavní příčiny nenastoupení dítěte do školy ve stanoveném věku. Příčinami odkladu školní docházky bývá nezralost a nepřipravenost pro osvojení si školních požadavků.

- **Školní zralost**

Dítě musí dosáhnout určité fáze zralosti umožňující mu zvládnout požadavky výuky. Projevem zralosti je schopnost reagovat, emoční stabilita, odolnost oproti zátěži a rozvoj motorické koordinace. Další důležitou změnou, ke které musí dojít, je změna způsobu uvažování a zpracování informací.

- **Školní připravenost**

Reprezentuje soubor sociálních dovedností, které by si dítě mělo osvojit již v předškolním věku. Mezi tyto dovednosti řadíme způsobilost akceptovat normy chování, přijmout požadavky, které stanovuje určitá role (školák, spolužák aj.). V neposlední řadě by dítě mělo zvládat komunikaci a spolupráci s různými lidmi (spolužák, učitel aj.).

2.1.1 Osobnost žáka

V současnosti je ve vzdělávacích programech stanoven i osobnostně rozvíjející model v demokratické škole. Model týkající se výchovy a vzdělávání, vytváří vztah mezi žáky a učitelem na principu vzájemné kooperace. Důraz je kladen na rozvoj žákových potencialit. Podle tohoto modelu lze žáka chápat jako svébytnou a rozvíjející se osobnost, která potřebuje aktualizaci svých potencialit, *„osobnost, která má postupně převzít rozvoj do vlastních rukou, nespolehat se na vnější řízení“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 184).

Valenta (2007, s. 264-265) uvádí komplexní pochopení osobnosti žáka, která je složena ze vzájemně propojených složek - tělesná konstituce, temperament, schopnosti, kognitivní styly, motivace a potřeby, charakter, vůle, role, chování a jednání (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

2.1.2 Role žáka

Lašek (2012, s. 14) popisuje, jaké sociálně psychické změny nastávají v roli dítěte vstupem do školy. K roli dítěte získává novou roli - roli žáka. Tato nová skutečnost mu nabízí určité možnosti, ale zároveň je od něj i něco požadováno. Mezi

možnosti patří vzdělávat se a navazovat nové sociální vztahy. Požadavkem role žáka je dodržovat určité způsoby chování, které jsou dané normou společnosti.

„Dítě prožívá svou roli žáka, vnímá se v ní, je hodnoceno a vyhodnocuje se, je v interakci s druhými, vytváří si sebeobraz žáka, mnohdy odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině či sebeobrazu sourozence” uvádí.

Z rodového hlediska je role žáka považována za neutrální. Toto lze chápat tak, že je požadovaná jednotná úspěšnost od chlapců i dívek. Přesto z praxe zjišťujeme, že tomu tak není. Zda je žákem dívka nebo chlapec představuje významnou roli, působí na jeho školní úspěšnost a v nemalé míře ovlivňuje jeho vztah ke škole (Janošová, 2008, s.147).

2.2 Charakteristické znaky žáka páté třídy

Období, kdy dítě navštěvuje tuto třídu, je věkově stanoveno na 10-11 let. Popsané věkové rozmezí je obecně platné pro většinu dětí. Přesto se vyskytují určité výjimky, které tuto věkovou hranici nesplňují (př. děti se školním odkladem, opakování ročníku). Pátá třída je v našem školském systému posledním (nejvyšším) ročníkem na prvním stupni základní školy. V tomto období žáky čeká důležitý životní mezník, kterým je přechod na druhý stupeň (případně víceletá gymnázia).

V závislosti s naším věkovým vymezením uvádíme charakteristické znaky projevů chování (i ve škole) u desetiletých a jedenáctiletých dětí podle Pavlase a Vašutové (1999, s. 86-88).

Desetileté dítě:

- *dokáže rozeznat a upozornit na nespravedlnost,*
- *ujišťuje si vysoké mínění o sobě (sám o sebe se chová),*

- *je spokojeno se svým okolím (včetně rodiny i školy),*
- *chce být dobrým člověkem,*
- *milé a přátelské (čeká i od ostatních),*
- *nic nebere moc vážně, je bezprostřední,*
- *v rodině dává najevo silné projevy náklonnosti a otevřeně vyjadřuje city.*

Jedenáctileté dítě:

- *energické* - je neustále v pohybu,
- *egocentrické* - odmítá spolupracovat,
- rozhoduje o tom co je dobré, co je špatné,
- *velký rozdíl ohledně nároků* - na ostatní má vysoké a na sebe žádné,
- *neovládá svoje emoce* - hněv vyjadřuje křikem, nadávkami, vysmívá se druhým,
- *časté projevy agresivity* k ostatním,
- *společensky nepřizpůsobivé.*

Chování jedenáctiletých dětí ve škole hodnotí učitelé následovně:

- ochotni méně pracovat,
- větší míra nepozornosti,
- touží po projevech uznání ve škole (i doma),
- radují se z dobrých známek, usilují o dobré školní výsledky.

Oblíbenost si získávají učitelé se smyslem pro humor, trpěliví, spravedliví a nenároční. V tomto období, oproti předešlému, dochází k rozvoji kognitivních schopností, které se projevují:

- přesnější odhad,
- větší kritičnost,
- přiměřenější sebehodnocení, porovnávání se spolužáky.

Vágnerová (2008, s. 92) souhlasí s rozvojem kognitivních schopností a změnou vztahu žáka ke škole. Žáci na základě svých získaných zkušeností dochází k definování standardu svého prospěchu a chování. Učitel je nadále uznáván jako autorita, od které žák neočekává osobní vztah (jak tomu bylo dříve), žádné výhody a naopak věří, že se nebude proti němu negativně orientovat.

2.3 Charakteristické znaky žáka deváté třídy

Věkově vymezeno dětmi 14-15 let, jedná se o důležitý sociální mezník a tím je ukončení ZŠ a výběr povolání. Ve vývojové psychologii je to období pubescence. Laická veřejnost nejčastěji nazývá děti v tomto věku dětmi v pubertě.

V tomto období dochází ke změně myšlení. Přejíždí od fáze konkrétních logických operací na fázi formálních logických operací. Myšlení je rozvíjeno v abstraktní rovině, projevováno hypotetickým uvažováním, kdy přemýšlejí o nereálných možnostech. Dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Začíná se projevovat rozdílný názor oproti dospělým, kdy neschvalují podřízenou roli vůči nim. Objevuje se také kritičnost, kterou dávají najevo i ve škole. Mění se vztah k učiteli, což se převážně projevuje neuznáváním jejich názorů a rozhodnutí zcela bez jakýchkoliv výhrad. O názorech a rozhodnutích učitele přemýšlejí a mluví o nich. Na druhou stranu si váží učitele nevyzdvihujícího svoji nadřazenost a autoritu vůči nim, učitele, kterému mohou vyjádřit svůj názor (Skorunková, 2008, s. 48-50).

Pavlas s Vašutovou (1999, s. 92-94) popisují charakteristické znaky chování v období pubescence, ve školním prostředí, takto:

- dochází ke změně k samostudiu, sebevzdělávání,
- variabilní postoje,
- emoční labilita – impulzivnost, nedostatek ovládní, přecitlivělost, dochází k častým změnám nálad,
- vnitřní nejistota a napětí – pocit méněcennosti,
- předvádění se, větší míra sociálních konfliktů,
- školní výsledky vnímají jako důležité pro dospělé,
- odmítají náročnost a množství některých vyučovacích předmětů, pochybují o významu a účelu učební látky,
- neochota přijetí názorů, postojů a rozhodnutí učitelů,
- velká míra kritičnosti,
- odmítání formální autority učitele, ve vztahu učitel – žák oceňují projevy rovnocennosti.

3 Učitel

Průcha (2002, s. 17) uvádí skutečnost, že v mnoha odborných publikacích, nejen českých, se často vyskytuje výraz **učitel** bez přesného vymezení pojmu. Zmiňuje se, že je to dané tím, že v běžném jazyce dokáže každý člověk odpovědět na otázku: Kdo je učitel? Dodává, že odpověď *osoba vyučující ve škole*, je pro odborné účely nepostačující. Z těchto důvodů nám objasňuje několik dalších termínů.

Edukátor, odborník, jenž vykonává výchovu, vyučování, trénink, instruktáž, školení a další. Dříve označován výrazem *vzdělavatel*.

K reprezentantům edukační činnosti patří nejen profese instruktora kurzu, školitele kandidátů nebo mistra odborné výchovy, ale mnoho dalších profesí včetně učitelské. Tato skupina je nejvíce zastoupena tzv. *pedagogickými pracovníky*.

Pedagogický pracovník - přesněji řečeno *edukátor* v různém druhu a stupni škol. Součástí této pracovní skupiny jsou učitelé.

Přesto sám s dalšími autory (Walterová, Mareš) pedagogického slovníku obecně vymezuje pojem takto:

Učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu” (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326)

Spousta (1994, s. 13) uvádí dva nezbytné požadavky, které musí splnit jedinec, pokud chce vykonávat učitelskou profesi. Jsou jimi:

1. **vychovávání** žáků – formuje jejich osobnost, je spolutvůrcem jejich charakterových vlastností, vůle, postojů, hodnot, seberegulačních vlastností, temperamentu a zájmů,
2. **vzdělávání** žáků – znamená utváření klíčových dovedností, řízení osvojování vědomostí.

Lašek (2012, s. 26) obecně charakterizuje slovy - učitel se zásadně účastní na socializaci dítěte a přiměřeně zprostředkovává znalosti žákům, přeměňuje je na vědomosti, dovednosti a návyky.

S učitelským povoláním je spojena určitá prestiž. Postavení ve společnosti určují hlavně tyto činitelé:

1. *podmínka vzdělání* - pro vykonávání této profese, by měli všichni učitelé dosáhnout vysokoškolského vzdělání,
2. *ekonomické hledisko* - výška platů, materiální podmínky ve škole aj.,
3. *morální požadavky* - soubor norem a vzorců chování typických pro tuto profesi.

V očích občanů je ovlivněna prestiž tohoto povolání podle shody naplnění výše uvedených podmínek a jejich očekávání konkrétních učitelů (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 286). Prestiž učitelské profese hodnotí podstatně hůře samotní učitelé ve srovnání s hodnocením průměrné populace. Dokládají to prováděné výzkumy prestiže povolání. V České republice a nejen u nás je prestiž učitelského povolání na vysoké úrovni. Závěrem je nutno dodat, že veřejnost respektuje učitelskou profesi jako významnou, vážnou a zasluhující úctu. (Urbánek, 2004, s. 54, 56)

3.1 Osobnost učitele

Ve výše uvedené kapitole jsme si vymezili pojem učitele, jeho činnosti a dovednosti. Pro úplnost je potřebné definovat další charakteristiky, které utvářejí jeho osobnost jako celek. Je tedy nutností specifikovat samotný pojem osobnosti jedince, abychom mohli vyčlenit a zdůraznit osobnostní rysy, nejideálnější pro výkon učitelské profese.

Na pojem osobnost nelze nahlížet pouze z jednoho hlediska. Proto vymezujeme dvě pojetí:

- a) **hovorové**, osobnost chápe jako *člověka uznávaného, pozitivně přijímaného, svérázného svým životem a jednáním*,
- b) **psychologické**, osobnost je „*každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*” (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183).

Velmi významnou složkou tvořící osobnost jedince je temperament. C. G. Jungova typologie člení temperament na dva známé typy extravert a introvert.

- **Extravert**

- společenský - je rád mezi lidmi, má spoustu přátel,
- rád riskuje - touží po vzrušení,
- impulzivní - sklon k agresivnosti (rychle se rozzlobí),
- bezstarostný, nenucený, lehkomyšlný,
- optimistický a veselý.

- **Introvert**

- klidný, spolehlivý,
- introspektivní - zdrženlivý, uzavřený vůči ostatním lidem, kteří nejsou blízkými přáteli,
- klade důraz na každodenní povinnosti a etickou stránku věci,
- zřídka se rozcílí, ovládá svoje city.

Pro učitelskou profesi by se mohl jevit jako ideální jedinec umístěný přibližně ve středu extravert-introvert. Z hlediska lability a stability máme na učitele požadavek stability. Stabilita je typická svým klidem, dostatkem sebejistoty, sebeovládání a společenskostí (Holeček, 2014, s. 28-29).

Na základě Caselmannovy typologie rozdělujeme učitele na dva základní typy podle jejich orientace k učitelské práci:

- **Logotrop**

Orientuje se na předmět, který vyučuje a na jeho obsah. Svým nadšením a zaujetím se snaží žáky zaujmout a získat pro daný předmět. Využívá k tomu práci na interaktivní tabuli, vytváří prezentace a je vedoucím různorodých kroužků. Všechny tyto aktivity vykonává s radostí a nadšením. Vynaloženého času, kterým tím stráví, nelituje.

- **Paidotrop**

Zpravidla vyučuje na 1. stupni základní školy. Oproti předešlému uvedenému typu je orientovaný na žáky. Zaměřuje se na jejich prožívání v oblasti emocí, postojů, problémů, zájmu a mnoho dalších.

V praxi je to následovně. Zřídka potkáme učitele, který je pouze logotrop nebo pouze paidotrop. Ve většině případů převládá jeden typ, který je doplněn určitými vlastnostmi typu druhého (Holeček, 2014, s. 14-15).

Čáp (2001, s. 325-326) popisuje výchovné působení učitele na základě jeho emočního vztahu a řízení. Uvádí čtyři učitelovy výchovné styly:

1. **Autokratický styl** - příznačný záporným emočním vztahem, silným řízením:

- rozkazuje a zakazuje, vyhrožuje, varuje, vyčítá, často trestá - vyvolává napětí a strach (žáci musí poslouchat),
- druhé nepustí ke slovu – sám hodně mluví,
- zájem jen o výkony a kázeň, nezajímá se o možnosti a podmínky žáků,
- brání samostatnosti a iniciativnosti žáků, zesměšňuje je.

2. **Liberální** - příznačný záporným emočním vztahem, slabým řízením:

- učitelovo chování působí lhostejně k žákům (jejich výkonům, chování),
- nízké požadavky – výkon, kázeň (kontrola jejich plnění je nedostatečná),
- někdy si stěžuje na svoje problémy.

3. **Laskavý liberální** - příznačný kladným emočním vztahem se slabým řízením:

- projevuje sympatie a porozumění k potřebám, podmínkám a problémům žáků,
- nízké požadavky (někdy nedostatečná kontrola), nedostatky žáků omlouvá,
- chová se jako litující, ochraňující matka (krajní případy).

4. **Integrační** - příznačný kladným emočním vztahem, středním až zesíleným řízením:

- klidný, bez agresivity, úzkosti, nervozity,
- snaha porozumění a pomoci žákům,
- projevuje k žákům důvěru (víra v plnění požadavků),
- ukládá žákům přiměřené požadavky (postupně zvyšuje náročnost), podporuje jejich samostatnost a iniciativu,
- laskavý – neuráží, neponižuje,
- hovoří s žáky i o věcech netýkajících se školy.

Podle výše popsaných stručných charakteristik si dovoluujeme konstatovat, že většina žáků by uvítala poslední možnost učitelova přístupu.

Langová (1987, s. 52) uvádí výsledky z vlastního šetření. Vychází z předpokladu, že učitel uplatňuje v sociálním styku s žáky charakteristické stránky své osobnosti, ovlivňující způsob učitelova chování k žákům i způsob, jímž se žáci chovají k němu.

Kohoutek (1996, s. 23-32) dodává, že osobnost učitele hraje rozhodující úlohu ve výchovně vzdělávací práci. Považuje ji za velmi působivou při ovlivňování žáků, přesněji za nejmocnější nástroj v ovlivňování žáků. Obecněji řečeno „*osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné*”.

3.2 Odbornost učitele

Podstatným znakem této profese je vzdělání, které je požadováno na vysokoškolské úrovni. Přesto se v našem školství vyskytuje vysoký podíl nekvalifikovaných pracovníků (Urbánek, 2005, s. 16). Od ledna 2015 všichni nekvalifikovaní učitelé (kromě těch, kteří obdrželi zákonem stanovenou výjimku) si musí doplnit vysokoškolské vzdělání, pokud chtějí dále vykonávat tuto profesi.

Holeček (2014, s. 88) poukazuje na to, že učitelé nevyužívají všechny získané (osvojené) odborné a pedagogicko-psychologické poznatky ve výuce. Od učitele je vyžadována dobrá znalost jeho oboru, měl by umět rozlišit nadstavbu od základního učiva. Návodem jak učit, jsou metodiky a didaktiky, ale hlavně záleží na tvořivosti učitele. Dále by se měl zajímat o názor žáků na způsob jeho výuky a měl by umět přiznat chybu (poučit se z ní).

V dnešní době je nejčastěji využívaný pojem klíčové kompetence v souvislosti s dovednostmi učitele. Pojetí kompetencí učitele jsou odlišné u různých autorů. Uvedeme si pouze některá z nich. Nejdříve si však musíme vymezit samotný pojem klíčové kompetence, kompetence učitele. Obecné vymezení pojmu **kompetence** z dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013) popisuje výběr a pojetí jako vycházející ze společnosti. Z jejich obecně přijímaných hodnot a sdílených představ. *Klíčové kompetence* (přesný název), se vztahují na každého jedince ve společnosti. Uvádí je jako nezbytné pro jeho uplatnění ve společnosti a pro další osobní rozvoj. Klíčové kompetence představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*”(RVP ZV, 2013, s. 10).

Průcha (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130) definuje kompetence učitele jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*” K těmto uvedeným náleží následovné kompetence:

- pedagogické a didaktické,
- oborově předmětové,
- diagnostické a informační,

- sociální, psychosociální a komunikační,
- profesně a osobnostně kultivující.

Podrobnější popis schopností a dovedností učitele uvádí zahraniční autor, britský pedagog Chris Kyriacou (1996). Kompetence se vztahují na vyučovací proces - potřebné k provádění činnosti vyučovat. Nyní si uvedeme pouze základní body sedmi klíčových dovedností, nezbytných během vyučovacího procesu:

1. **plánování a příprava** vyučovací hodiny,
2. její **realizace**,
3. **řízení** samotného procesu vyučování,
4. **vytvoření a udržení** kladného klimatu třídy,
5. **udržení kázně**, popř. řešení nežádoucích případů chování,
6. **hodnocení prospěchu**,
7. **reflexe a sebereflexe**.

3.3 Třídní učitel

Po vymezení pojmu učitele se zaměříme na třídního učitele, který má odlišné (specifické) povinnosti a měl by mít jiný vztah k dětem od učitele bez funkce třídnictví.

Obecná definice třídního učitele zní:

„Učitel, který organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spoluprací s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 318)

Charakteristické znaky pro vykonávání funkce třídního učitele:

- celkový aspekt na vývoj jednotlivých žáků, žáků jako kolektivu,
- snaha o co nejtěsnější a nejdůvěrnější kontakt s žáky, který by se měl zakládat na ochotě spolupracovat (nejen ze strany žáka ale i učitele),

- pozitivní vztah k žákům,
- rozvíjení individualit žáka,
- věnování pozornosti o rozvíjení osobitosti každého žáka,
- neustálá motivace a její posilování – aktivity, iniciativy, samostatnosti, tvořivosti během vyučovacího procesu (Spousta, 1994, s. 8).

Povinnosti třídního učitele:

Od ostatních učitelů se odlišuje mírou odučených hodin ve třídě. Snažíme se, aby ve své třídě měl co nejvíce vyučovacích hodin. Tato tendence nám má zajistit čas a podmínky pro co nejvyšší poznání žáků. Tímto by mělo docházet k prohloubení, zkvalitnění a nacházení nejlépe vyhovujícím možnostem pro jeho výchovné působení. Třídní učitel zaměřuje největší pozornost svého výchovného působení na svoji třídu. Pro ostatní učitele vyučující ve třídě, učitelský sbor a veřejnost se stává zástupcem a garantem práce třídy. Jeho další povinností je řízení a organizace (žakovský kolektiv - sociální vztahy, pořádek ve třídě, dodržování školního řádu a systému třídy, pedagogická dokumentace), koordinace (práce ostatních vyučujících ve třídě) a spolupráce -škola, žáci, spolužáci, rodina atd. (Spousta, 1994, s. 8-9).

Na výše uvedené dále navážeme jiným pohledem na třídního učitele, jedná se o shrnutí výzkumných poznatků propojených s praxí. Dle Podlahové (2004) by třídním učitelem měl být zkušený učitel a zralý člověk. Označuje ho, jako jednoho ze stěžejních faktorů podílejících se na vybudování třídního klimatu, je jeho spolutvůrcem. A v neposlední řadě ovlivňuje prostředí, ve kterém se žáci nacházejí, jak na ně působí. Třídní učitel je hlavním činitelem toho, jaké vzpomínky na školní období dětem zůstanou. Vymezuje tři roviny povinností a činností třídního učitele:

a) Diagnostická činnost spočívá ve znalosti žáků v širších souvislostech. Vnímavý třídní učitel se snaží pozorovat své žáky po těchto stránkách:

- pozice v kolektivu, rodinné prostředí,
- sebehodnocení, charakterové vlastnosti,
- vývojové zvláštnosti, temperament, zdravotní stav,

- způsob myšlení, úroveň vědomostí,
- schopnost zvládat zátěžové situace a mnoho dalších.

b) Do **administrativní** činnosti učitele patří úřednická péče o školní dokumentaci.

Uvedeme si některé typy dokumentace podle zaměření:

- třída jako celek - *třídní výkaz*,
- žáci jako jednotlivci - *katalogové listy*,
- soustavné zapisování všech hodin, absencí a dalších - *třídní kniha*.

c) **Informační činnost** - dále pracuje se získanými poznatky z oblasti diagnostické a administrativní. Učitel musí zvážit, které získané údaje a informace sdělí. Je třeba rozlišit, komu se dané informace sdělují:

- rodičům - nutné v případě zhoršení chování a prospěchu,
- ostatním pedagogům - problémy žáků (školní, osobní),
- třídě - organizace školního roku (bezpečnostní předpisy, rozvrh a další).

Popsané činnosti zásadně ovlivňují žáka v jeho úspěšnosti, sociální pozici, ale i jeho psychický stav. (Podlahová, 2004, s. 137, s. 140-150)

3.4 Komunikace učitele a žáků

Školní komunikace je výrazně odlišná od obvyklé mezilidské komunikace. Jazyk, kterým se mluví ve školách, by měl být:

- spisovný (navíc obsahuje specifickou slovní zásobu - odborné názvosloví),
- z hlediska mluvnické přesnosti a správnosti,
- abstraktní, oproštěný od kontextu,
- explicitní - nutnost verbalizace sdělení (Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 41).

Gavora (2005, s. 25) uvádí fakt, že bez komunikace by nemohl být uskutečněn výchovně vzdělávací proces. Komunikaci popisuje jako sled činností, situací, aktů mezi hlavními aktéry třídní komunikace. A to mezi učitelem a žáky, ale také navzájem mezi žáky. Komunikace je podle něho „*základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků*”

Průcha (2013, s. 191) tuto komunikaci nazývá pedagogickou komunikací. Zařazuje ji mezi sociální komunikaci jako speciální případ. Jejími charakteristickými znaky jsou:

- zaměření se na dosažení pedagogických cílů,
- definovaný obsah,
- vymezené sociální role účastníků,
- vytyčuje komunikační pravidla.

Někteří učitelé zlehčují význam sociálního rozměru pedagogické komunikace. Vnímají ji pouze jako těžiště pro utváření předpokladů sloužících k docílení plánovaných výstupů ve vzdělávání. Nepřemýšlí nad samotným procesem komunikace, při kterém dochází k vzájemnému působení účastníků. Oni totiž při komunikaci zaměřují pozornost na sociální chování druhých, podle kterého vyvozují jejich vztah k sobě. Tímto přístupem se posílí nepromyšlenost a v některých případech i neohleduplnost při působení učitelů na žáky. Což může vyústit až ke vzniku antipatie ve vztahu mezi učiteli a žáky. Nyní si uvedeme stanoviska, která by měl učitel zastávat, aby se vyvaroval konfliktům mezi ním a žáky:

- **hledisko somatické a estetické**
 - mimika, gesta, kontakt – pozice těla, z očí do očí, síla hlasu, tempo řeči,
 - celková upravenost, oblečení atd.
- **hledisko přiměřené činnosti** při tvorbě podmínek pro prosperující učení žáků
 - úkoly související s reálným životem,

- brát zřetel na skutečné učební možnosti žáků (individuální přístup),
 - organizace činnosti zajišťující úspěšnost žáků v učení,
 - přijatelná pomoc při řešení problému v učení.
- **hledisko vztahu vyučujícího k osobnosti žáka**, kde by učitel měl dávat přednost složkám chování usuzující kladný vztah k žákům
 - oslovení žáka jménem,
 - určitý stupeň tolerance při posuzování neúspěchu, přestupků žáků,
 - větší četnost pochval,
 - ochota, otevřenost a vlídnost během komunikace.
- **hledisko spravedlivého rozhodování**
 - vyslechnout žáky,
 - žáci mohou sdělit svůj názor,
 - učitel dodržuje dohody,
 - dokáže uznat svoji chybu,
 - zastane se žáků u jiných učitelů.
- **hledisko udržení kázně ve třídě**
 - nebát se dětí,
 - sjednat si respekt u žáků,
 - zajistit a udržet klid pro práci (Navrátil, Mattioli, 2013, s. 90-91).

3.5 Vztah učitele a žáka

V prvních ročnících převažuje citový vztah k učiteli, který můžeme stručně charakterizovat slovy: To co řekne učitel, je svaté. Kohoutek (1996, s. 70-71) tento vztah popisuje jako nekritický, kladný. Přesto konstatuje, že vztah k učitelům se více diferencuje se zvyšujícím věkem žáků.

Ve středním školním věku dochází k výrazné změně. Začíná proces přesouvání vztahu od učitele ke vztahu kolektivu třídy. Dochází zde k vzájemné podpoře mezi spolužáky. Za důležitější začíná být považováno sdělení vrstevníků oproti prohlášení učitele. I přes tento námi zmíněný fakt to neznamena lhostejnost prožívání vůči učitelské intervenci (Janošová, 2008, s. 151). Uznávají učitele, který si dokáže zjednat respekt a zajistit klidné prostředí na práci, zároveň dodávají, že pro tyto potřeby musí využít „férové“ prostředky a nezneužívat svoje postavení formální autority (Dvořák, 2010, s. 213)

V českém školství převládají vyučující – ženy. Přibližně se jedná o 80-90 % z celkového počtu. Tento fakt je považován za velmi nepříznivý pro žáka - chlapce. U některých chlapců může tímto vyvstat problém přijetí učitele - ženy v dominující (nadřazené) funkci. Chlapci zpravidla přijímají muže bez větších potíží. Chlapci pocítují nespravedlivost v chování a jednání učitelů vůči jejich osobě. (Janošová, 2008, s. 150 - 151)

„Postoje žáků k učiteli a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí především na jeho osobních vlastnostech, jeho postojích k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti.“ (Kohoutek, 1996, s. 31).

3.5.1 Rozdíly mezi chlapci a dívkami

Dříve než si vymezíme rozdíly mezi chlapci a dívkami, musíme si vysvětlit pojem gender identita. Podle pedagogického slovníku znamená mužskou nebo ženskou totožnost jedince (dozrává v pubertě). Což značí jedincův vnitřní pocit mužství/ženství neboli jeho identifikace se s pohlavím. Dospělí představují hlavní roli při jejím vytváření. Především máme na mysli rodiče (popř. sourozence), hrdiny z hromadně sdělovacích prostředků (televize, rozhlas atd.), ale i učitelé (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 83).

Z hlediska genderu je role školáka rolí nestrannou. K tomuto nestrannému postoji se více či méně přibližujeme na základních školách. Přesněji řečeno od chlapců

i dívek se snažíme požadovat stejnou maximální školní úspěšnost ve škole (bez rozdílu). Přesto, že je teoreticky považována za neutrální, z praxe nám vyplývá opak - aspekt rodu hraje velmi významnou roli. Ovlivňuje úspěšnost i vztah dítěte ke škole.

Chlapci během školní docházky dosahují nižších školních výkonů než dívky, což bývá způsobeno pomalejším zráním. Projevuje se větší podrážděností, labilitou, unavitelností a nepozorností, které jsou často považovány za rušivé chování. Tento fakt má za následek nižší očekávání ze stran pedagogů a projevy považují za nevhodné. Oproti tomu se dívky projevují nenápadně, poslušně, zaměřují se na školní práci a jsou pečlivější při plnění úkolů, což je ze strany učitelů více žádoucí (Janošová, 2008, s. 149-151).

Vomáčka (1994, s. 38) uvádí jiný pohled na tuto problematiku. Opírá se o výzkum, ve kterém bylo zjištěno, že prospěch chlapců je více vázán na rozumové schopnosti, kdežto u dívek tento proces ovlivňuje sociální motivace, větší vůle k učení, píle a ukázněnost. Na základě těchto atributů získávají dívky snáze přízeň učitelů a tím i lepší hodnocení.

Dalším aspektem v porovnávání hodnocení, výkonům je v závislosti na vztahu k jednotlivým vyučovacím předmětům. Ve starším školním věku mají dívky raději český jazyk, ve kterém oproti chlapcům lépe prospívají. Dále jsou dívky devátého ročníku hodnoceny lepšími výsledky z matematiky, angličtiny, němčiny, přírodopisu, zeměpisu a chemie. Chlapci oproti dívkám mají vřelejší vztah k matematice, fyzice a dějepisu, přesto nezískávají lepší hodnocení než dívky. K nejvýraznějším rozdílům dochází ve vztahu k výchovám. Chlapci mají nejkladnější vztah k tělesné výchově, oproti tomu dívky mají nejraději výtvarnou a hudební výchovu (Janošová, 2008, s. 148).

4 Metody výzkumu

Gavora (2010, s. 13) přiznává nepřehledné množství definic popisujících pojem výzkum. Zároveň uznává jeho velmi těžkou definovatelnost. Výzkum potvrzuje nebo vyvrací již existující poznatky, slouží k získání nových poznatků. Hlavním výzkumným cílem je získání údajů (nejenom) vysvětlujících specifickou část reality.

Pedagogický výzkum disponuje dvěma základními přístupy při řešení výzkumného problému, které pohlíží odlišně na stejnou zkoumanou skutečnost. Mohou se lišit způsobem provedení, vyhodnocení výsledků aj. Tyto přístupy nazýváme kvantitativní a kvalitativní výzkum.

- **Kvantitativní výzkum**
 - požadavek validity, reliability a reprezentativnosti výběru,
 - hlavní metody získání dat – dotazník, pozorování, rozhovor a experiment,
 - nejběžněji výsledky uváděny číselnými daty.

- **Kvalitativní výzkum**
 - charakteristické metody - zúčastněné pozorování, případová studie, rozhovor (etnografický) a výzkum životního příběhu (Urbánek, 2004, s. 32-33).

4.1 Dotazník

Tento výzkumný nástroj je velmi oblíbený. Nejen z řad výzkumných odborníků, ale i laiků. Časté využívání je způsobeno zdánlivou jednoduchostí jeho vytvoření a případné hromadné distribuce. Při jeho sestavování a následného použití je nezbytně nutné dbát následujících požadavků:

Konstrukce je nejdůležitější částí. Struktura musí být uzpůsobena stanoveným cílům a typu osob, jimž má být zadáván. Výzkumník má na výběr z několika typů otázek, jejichž použití musí zvážit.

Rozsah musí být přiměřený věku a zkušenosti respondentů. U žáků základních škol nesmí být dotazník přeplněn počty položek a překročen přiměřený čas na jeho vyplnění.

Zadávání samotným výzkumníkem je spolehlivým způsobem, jak získat téměř všechny výsledky. Výzkumník respondenty sám instruuje a motivuje k vyplnění. Výhodnost osobního zadávání je přínosná převážně při dotazování ve školách. (Průcha, 2009, s. 197-198)

4.1.1 Tvorba dotazníku

Hlavní podmínkou dobře sestaveného dotazníku je cíl, který musí být jasně stanoven. Dále je neméně významná promyšlenost struktury dotazníku. Během přípravy je nejprve potřeba základní problém rozdělit do okruhů, kdy každý z nich je dále konkretizován jednotlivými položkami.

Zpravidla dotazník rozdělujeme na tři části:

1. **Vstupní část** - hlavička (jméno autora), vysvětlené cíle, význam respondentových odpovědí a pokyny k vyplňování.
2. **Druhá část** - samotné otázky.
3. **Závěrečná část** - obsahuje poděkování respondentům za spolupráci.

Nyní si uvedeme deset základních pravidel při správném tvoření otázek:

1. Formulace *jasných* otázek, aby jim rozuměli všichni respondenti.
2. Vyvarovat se širokému znění otázek, aby nevzbudily další otázky.
3. Snažit se nepoužívat výrazy - několik, obvyčejně, někdy (respondenti různě vysvětlují).
4. Otázky zaměřit na jednu věc, dvojité otázky jsou nevhodné - prozrazuje je spojka „a”.
5. Použít otázky, na které umí respondent odpovědět (míra znalostí, věk aj.).
6. Vzbudit zájem smysluplnou otázkou (jinak je odpověď povrchní).

7. Otázka – jednoduchá, krátká, lehce pochopitelná a zodpověditelná.
8. Vypustit dvojitý zápor v otázkách. Pokud chceme zápor použít, musíme ho zvýraznit, jinak je lehce přehlédnutelný a respondent odpovídá na kladně položenou otázku.
9. Vyvarovat se otázkám vzbuzující podjatost.
10. Věnovat pozornost otázkám, na které je žádoucí odpovědět kladně, nikoli pravdivě.

Na základě těchto pravidel jsou stanoveny otázky, které je potřeba ověřit v sondě. Autor otázky předloží respondentům a na základě získaných připomínek a informací je případně upraví. Nejtěžší je sestavit otázky na zjištění názorů, postojů, motivů apod. Naopak lehce se sestavují faktografické údaje.

Otázky dělíme do čtyř typů podle stupně otevřenosti na uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálové.

- ***Uzavřené otázky*** – hotové alternativní odpovědi ANO-NE nazýváme dichotomickými otázkami, které neumožňují respondentovi prostor širšího vyjádření. Je zde možnost doplnění další možnosti - ***neumím se vyjádřit***, která je velmi důležitá v případě, pokud respondent nezná danou realitu nebo se vyjádřit nechce.
- ***Polouzavřené otázky*** – jedná se o rozšíření alternativních odpovědí, které žádají vysvětlení a objasnění.
- ***Otevřené otázky*** – umožňují respondentovi větší volnost ve vyjádření jeho názoru. Nevýhodou této otázky je hledání odpovědi, srozumitelně ji definovat a posléze napsat.
- ***Škálové otázky*** – odstupňované hodnocení člověka, předmětu nebo jevu.

S kvalitou dotazníku souvisejí dva pojmy. První je reliabilita, která vyjadřuje spolehlivost dotazníku, tedy zda při opakovaném použití dosáhneme srovnatelných výsledků. Druhým pojmem je validita, která dokazuje schopnost daného dotazníku zjistit, zda výsledek zkoumání zjišťuje stanovený cíl. (Gavora, P., 2010, s. 121-129)

METODOLOGICKÁ ČÁST

5 Metodologie diplomové práce

Tato část se zabývá metodologickým postupem při šetření výzkumného cíle, který je níže specifikován. Popisuje vytvoření, použití výzkumného nástroje a jeho způsob hodnocení.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem diplomové práce je otázka: Jaké bude hodnocení učitele žákem prvního stupně a žáka druhého stupně základní školy?

5.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem daného šetření je porovnat subjektivní vnímání učitele žákem na obou stupních ZŠ. K porovnání subjektivního vnímání byli zvoleni žáci ze dvou ročníků - 5. a 9. třída. Hlavní cíl jsme si rozdělili na pět dílčích cílů:

1. Porovnat bodové hodnocení s pozitivním hodnocením žáků 5. a 9. třídy.
2. Porovnat hodnocení jednotlivých oblastí 5. a 9. třídy.
3. Zjistit z bodového hodnocení žáků 5. a 9. třídy největší a nejmenší rozdíly v hodnocení u jednotlivých výroků.
4. Porovnat průměrné hodnocení chlapců a dívek 5. a 9. třídy.
5. Zjistit největší a nejmenší rozdíly v průměrném hodnocení chlapců a dívek u jednotlivých výroků.

5.2.1 Stanovení problémových otázek

PO₁: Bude se lišit celkové hodnocení žáků 5. a 9. třídy?

PO₂: Zjistíme rozdíly v hodnocení jednotlivých oblastí u žáků 5. a 9. třídy?

Kterou oblast budou hodnotit nejlépe?

PO₃: Bude v obou třídách stejné hodnocení třídní učitelky od chlapců i dívek?

5.3 Výběr výzkumného nástroje a jeho popis

Pro charakteristiku a následné porovnání námi vybraných třídních učitelek byl vytvořen a použit autorský dotazník, jako nástroj kvantitativního šetření.

5.3.1 Tvorba autorského dotazníku

Po prostudování odborné literatury jsme neobjevili žádný vhodný dotazník, který by byl schopen porovnat dvě třídy dle zvoleného cíle. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro vytvoření autorského dotazníku, který poslouží k získání dat potřebných k porovnání hodnocení třídních učitelek žáky. Uvědomujeme si, že vytvořený dotazník není plně reliabilní, protože byl použit pouze na dvou zkoumaných subjektech. Nebylo cílem práce použít ho opakovaně. Tento fakt se dotýká i validity, protože větší výzkumný vzorek by ji potvrdil či vyvrátil.

Při tvoření samotných výroků jsme se opírali o Gavoru (2010). Výroky v dotazníku byly sestavovány dle několika hledisek. Jedním z hlavních hledisek byly získané odborné informace autorky během jejího studia z absolvovaných přednášek, seminářů a četby odborné literatury na fakultě. Další na základě vlastních zkušeností získaných během povinné praxe ve třídách základních škol.

Dotazník Moje třídní učitelka je nástroj pro kvantitativní šetření. Zjišťuje potřebná data charakterizující subjektivní pohled žáka na třídní učitelku. Autorkou je

studentka, Přírodovědně – humanitní fakulty v Liberci, Obor Učitelství 1. stupně základní školy, Petra Maronczaková. Dotazník je konkrétně určený pro žáky 5. a 9. třídy. Vznikl v roce 2013 jako prostředek k získání potřebných dat k vypracování diplomové práce.

Dotazník se skládá z 30 výroků, které jsou členěny do tří oblastí. Každá oblast obsahuje deset výroků. Jsme si plně vědomi, že dotazník tohoto rozsahu nemůže zcela zmapovat pohled na třídní učitelku. Zvolený počet výroků byl vybrán jako přiměřený schopnostem a věku respondentů. Níže uvádíme názvy zmíněných oblastí:

1. OSOBNOST- zjišťuje jak žáci vnímají osobnost třídní učitelky (č. 1- 10).
2. ZPŮSOB VÝUKY -zjišťuje spokojenost žáků se způsobem výuky (č. 11- 20).
3. INTERAKCE - zjišťuje jak žáci vnímají vzájemný vztah s učitelkou (č. 21-30)

Respondent vybírá z uzavřených možností, čímž se přiklání k jedné z možností:

- URČITĚ ANO,
- SPÍŠE ANO,
- SPÍŠE NE,
- URČITĚ NE.

5.3.2 Princip vyplňování

Při tvorbě dotazníků jsme uvažovali, co nejvíce přispěje k plynulosti vyplňování, aby nedocházelo ke zbytečným „zásekům“ nad jednotlivými výroky. Což by podle nás bylo „na škodu věci“.

První variantou bylo jednotlivé výroky předčítat pro celý kolektiv, případně zodpovědět vyvstálé dotazy, týkající se nesrozumitelnosti výroků. Postup by byl následovný. Po přečtení jednotlivého výroku, by následovalo samostatné vyplňování. Tento způsob se z kraje jevil jako optimální. Ale po zkušenostech z praxe, kdy hrozí nebezpečí, že dojde k lavině dotazů narušující koncentraci na další projednávaný výrok, jsme usoudili, že bude lepší nechat žáky vyplňovat samostatně s tím, že se mohou

individuálně, v případě nejasnosti zeptat, co je daným výrokem myšleno. V druhé řadě jsme shledali tento způsob řešení časově přijatelnější. Dále bylo bráno v potaz, že by mohlo dojít k ovlivňování již vyřčenými názory rychlejších (aktivnějších) žáků.

5.4 Předvýzkum

Výroky v dotazníku jsou sestaveny stejné pro obě třídy, tento způsob byl zvolen záměrně, abychom mohli výsledky porovnat. Po sestavení výroků a před samotným zadáváním byl nejdříve proveden tzv. předvýzkum. Hlavním důvodem byla nutnost ověřit, zda jsou výroky dostatečně srozumitelné pro žáka pátého ročníku. Vycházeli jsme z toho, že pokud budou výroky v dotazníku srozumitelné pro žáka pátého ročníku, neměla by srozumitelnost činit obtíže žákovi devátého ročníku. Provedený předvýzkum měl za úkol pokud možno zajistit co nejúplnější srozumitelnost daných výroků a snížit případné riziko nesrozumitelnosti na minimum.

Pro kontrolu výroků jsme použili dva chlapci ve věku 11 let, kteří navštěvovali pátý ročník a zároveň stejnou třídu. Bylo jim vysvětleno zadání, jak mají vyplňovat. Pro ně samotné byl nejdůležitější pokyn, že pokud nebudou jakémukoliv výroku rozumět (jak je myšlen), mají to okamžitě říci. Popřípadě, kdyby nastala možnost vícevýznamovosti výroku.

Chlapci se odlišovali dosaženým prospěchem ve škole. Chlapec Jirka, zastávající roli premianta třídy (v době vyplňování dotazníku se připravoval na přijímací řízení na osmileté gymnázium). Druhý chlapec Roman, jehož studijní výsledky se postupně zhoršovaly podle narůstající náročnosti ve škole (v době vyplňování hodnocen průměrně). Touto stručnou charakteristikou obou chlapců chceme poukázat na odlišnost ve školní úspěšnosti, která mohla, ale také nemusela souviset s následným vyplňováním.

Roman vyplňoval dotazník bez jakékoliv otázky ohledně nesrozumitelnosti některého z výroků. Dotazník měl kompletně hotový za deset minut. Jirka si dotazník nejprve důkladně přečetl a poté začal s postupným odpovídáním na uvedené výroky. Vše probíhalo stejně jako u prvního chlapce, dokud se nedopracoval k výroky v třetí

oblasti. Celkem u tří výroků nechápal, jak jsou myšleny. Podotkl, že po důkladném zamyšlení rozumí těmto výrokům více způsoby. Jirkovy připomínky byly zaznamenány a na základě jeho intervence byly definitivně přeformulovány. Jejich konečná podoba je zaznamenána níže.

1. Řeší situace ve třídě klidně.
2. Během výuky je trpělivá.
3. Pokud udělá chybu, dokáže ji uznat.
4. Umí si ve třídě zjednat pořádek.
5. Pokud ji neposlouchám, křičí na mě.
6. Pokud něčemu v hodině nerozumím, vysvětlí mi to znovu.
7. Pokud mám nějakou otázku a nezná na ni odpověď, zjistí ji do příště.
8. Většinou má dobrou náladu.
9. Když se nehlásím, vyvolá mě, protože si myslí, že nedávám pozor.
10. V některých situacích si umí sama ze sebe udělat legraci.
11. Vždy je připravena na hodinu.
12. Během výuky využívá práci ve skupinách.
13. Je vidět, že tomu, co nám vysvětluje, rozumí.
14. Z jejího výkladu učivu rozumím.
15. Její zkoušení a testy jsou těžké.
16. Její známkování je přísné.
17. Zadává hodně domácích úkolů.
18. Mluví srozumitelně (zřetelně a nahlas).
19. Vyvolává stále stejné žáky.
20. Pro zpestření výuky vymýšlí zábavné hodiny.
21. Pokud požádám o radu nebo pomoc, je ochotna kdykoliv mi pomoci.

- 22. Naslouchá mi.
- 23. Nemám ji rád/a.
- 24. Když se hlásím, tak mě málo vyvolává.
- 25. Těším se na další hodiny s ní.
- 26. Chová se ke všem stejně (nenadržuje někomu).
- 27. Povyšuje se nade mnou.
- 28. Málo mi rozumí.
- 29. Poznává, když něčemu nerozumím.
- 30. Mohu vyjádřit svůj názor.

5.5 Postup hodnocení dotazníku

Aby byla třídní učitelka hodnocena kladně, musí získat co největší počet bodů. Bodové hodnocení je zvoleno v rozmezí 1 až 4 body. Příklad správného hodnocení je rozdělen do dvou variant, dle smyslu výroku:

1. varianta – výrok č. 23 (Nemám ji rád/a). Pokud respondent vybere možnost:

- určitě ano - získá 1 bod,
- spíše ano – získá 2 body,
- spíše ne – získá 3 body,
- určitě ne – získá 4 body.

Výše popsaný způsob je stejný u výroků č. 5, 9, 15, 16, 17, 19, 24, 27 a 28.

2. varianta - výrok č. 1 (Řeší situace ve třídě klidně). Pokud respondent vybere možnost:

- určitě ano – získá 4 body,
- spíše ano – získá 3 body,

- spíše ne – získá 2 body,
- určitě ne – získá 1 bod.

Stejný způsob bodování je u výroků č. 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 29 a 30.

Nejdříve jsme zaznamenali u jednotlivých výroků počet odpovědí od všech žáků dané třídy. Tyto hodnoty jsme vynásobili stanoveným bodovým hodnocením u jednotlivého výroku a sečetli. Tím jsme získali bodové hodnocení jednotlivých výroků od všech respondentů. Minimální hodnocení je 20 bodů a maximální 80 bodů od všech žáků u jednoho výroku.

Při hodnocení využíváme směrodatnou odchylku, která nám značí, do jaké míry se respondenti shodovali při výběru možnosti odpovědi.

Doplňujícím způsobem hodnocení je redukce čtyř možností odpovědí na pouhé dvě možnosti. Ty jsme pojmenovali jako pozitivní a negativní. U výroků popsaných v 1. variantě jsou možnosti **určitě ano a spíše ano** hodnoceny jako **negativní**. U výroků popsaných ve 2. variantě jsou možnosti **určitě ano a spíše ano** hodnoceny jako **pozitivní**. U jednotlivých výroků sčítáme pouze počet odpovědí žáků. Výsledky převádíme na procentuální vyjádření.

5.6 Popis zkoumaného souboru

Šetření jsme uskutečnili na Základní škole Jindřicha Matiegky Mělník, která se nachází ve středočeském kraji. Jedná se o velkou městskou školu založenou před 40 lety (pro upřesnění v roce 1974). Budova jedné z největších škol Mělníka se nachází na hranici sídliště a krásného parku Na Polabí. Škola je zaměřena jak na talentované žáky, tak na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je zde rozšíření výuky matematiky. Výuka žáků probíhá na základě Školního vzdělávacího programu, vytvořeným kolektivem pedagogů školy.

Ve školním roce 2013/2014 školu navštěvovalo 503 žáků z města a přilehlých obcí. Výše uvedený počet žáků byl rozdělen do 22 tříd (1. až 4. ročník - v každém po třech třídách, 5. až 9. ročník - v každém po dvou třídách).

Škola s respondenty byla vybrána záměrně. Autorka zde před lety navštěvovala 2. stupeň (6. až 9. ročník), třídu více zaměřenou na matematicko - přírodovědné předměty. Hlavním důvodem výběru byla její znalost vnitřního prostředí školy a některých učitelů vyučujících na druhém stupni.

Zkoumaný vzorek obsahoval odpovědi od 40 respondentů prvního a druhého stupně. Přesněji řečeno odpovědi 20 žáků páté třídy (devět dívek a jedenáct chlapců) a 20 žáků deváté třídy (dvanáct dívek a osm chlapců).

Tabulka 1: Zkoumaný soubor žáků

<u>5. třída</u> 20 žáků		<u>9. třída</u> 20 žáků	
<i>dívky</i>	<i>chlapci</i>	<i>dívky</i>	<i>chlapci</i>
9	11	12	8

Třídy byly vybrány z důvodu následného vyhodnocování dotazníku, tak aby byl počet respondentů, v obou třídách, pokud možno stejný. Pátou třídu navštěvovalo 21 žáků a devátou třídu 22 žáků. O konkrétním dnu (smluveném termínu) šetření byly srozuměny pouze třídní učitelky a vedení školy. Žáci obou tříd o záměru šetření neměli vůbec ponětí, o jejich spolupráci jsme požádali až přímo na místě. Tato taktika byla zvolena úmyslně, aby pedagog ani žáci neměli delší časový úsek na probírání dané problematiky a museli se rozhodnout v stanovený okamžik.

Bohužel v onen konkrétní den chyběli tři žáci z celkového počtu. V páté třídě to byl jeden chlapec a v deváté chyběli dívka a chlapec. Uvažovali jsme o tom, zda chybějícím žákům zadat dotazník dodatečně. Nakonec jsme usoudili, že tak neučiníme. Hlavním důvodem bylo, že chybějící žáci by neměli stejné podmínky pro vyplňování dotazníku. Vyvstávalo zde riziko informovanosti od spolužáků o provedeném šetření a jistého ovlivnění - obava ze sdělení některých výroků. A tato dodatečně získaná fakta by pro nás neměla vypovídající hodnotu.

5.6.1 Charakteristika třídních učitelek obou tříd

Prvním společným znakem obou učitelek je délka praxe konaná na škole, kde bylo šetření provedeno. Vyučují děti už přes dvacet let. Druhým znakem je, že žáky vyučí od začátku jejich vstupu na stupně. Učitelka z prvního stupně pátým rokem (1. až 5. ročník) a učitelka druhého stupně čtvrtým rokem (6. až 9. ročník). Druhým společným znakem je, že obě třídní učitelky v těchto třídách vyučují matematiku, zbylé předměty jsou odlišné. Posledním, neméně významným znakem je jejich pohled na třídu. Obě hodnotí kolektiv velmi pozitivně. Většina žáků dle jejich vyjádření dobře spolupracuje a chová se slušně. K tomuto hodnocení podotkly, že se ve třídě vyskytují problémovější žáci, kteří určitým způsobem narušují výuku. I přes těchto pár jedinců si myslí, že mají s žáky dobrý vztah.

Odlišným znakem je počet odučených hodin ve třídách. Třídní učitelka páté třídy vyučuje 19 hodin týdně, z celkového počtu 26 hodin. Třídní učitelka deváté třídy 10 hodin týdně, z celkového počtu 31 hodin. Z uvedeného počtu vyplývá, že učitelka páté třídy vyučuje 73% hodin z celkového času, oproti učitelce deváté třídy, která pouze 32% času z možných. Zde je patrný velký rozdíl 41 %.

Jaké ostatní předměty vyučují naše třídní učitelky?

- TU 5. třídy - český jazyk, vlastivěda, přírodověda, výchovy - pracovní a výtvarná.
- TU 9. třídy - fyzika, výchova ke zdraví, výchovy - hudební a výtvarná.

5.7 Šetření

Sběr dat proběhl na začátku druhého pololetí školního roku 2013/2014. Účelem šetření bylo zajistit si data, charakterizující vnímání žáků, námi zvolené třídní učitelky prvního a druhého stupně, potřebná k následnému vyhodnocení, analýze a porovnání.

5.7.1 Metodologie šetření

Nejdříve bylo nutné oslovit ředitele školy, že bychom rádi u nich na škole provedli dotazníkové šetření týkající se třídních učitelů 5. a 9. ročníku. Pan ředitel si vyžádal vzor dotazníku a po jeho prostudování souhlasil. Domluvili jsme se na termínu probíhání šetření. Před samotným šetřením jsme po osobní dohodě s konkrétními třídními učitelkami zadání a výroky upravili do ženského rodu. To proto, abychom se lépe přiblížili skutečné situaci v daných třídách, tím i navodili uvolněnější atmosféru pro odpovídající žáky, jsou po celý školní rok zvyklí, že je vyučuje žena. I tato zdánlivá maličkost by některým žákům mohla bránit v plynulosti čtení a správnému pochopení uvedených výroků. Samozřejmostí je, že po drobných úpravách lze dotazník využít ke zjištění charakteristik učitele, muže.

K dispozici jsme měli dvě vyučovací hodiny (první na pátou třídu a druhou na devátou třídu). Po vstupu do třídy jsme nejdříve představili sebe a teprve potom výzkumný nástroj. To zahrnovalo vysvětlení k čemu je daný dotazník, k čemu nám poslouží získané výsledky. Velmi důležitou částí byly pokyny k vyplňování.

1. Přečti si zadání.
2. Zaškrtni pohlaví.
3. Dopiš třídu.
4. Odpovídej postupně na uvedené výroky zaškrtnutím možnosti.
5. Pokud chceš změnit odpověď, zaškrtnutou odpověď označ kroužkem a zaškrtnutím vyber odpověď novou.
6. Pokud čemukoliv nebudeš rozumět, přihlaš se.

5.7.2 Samotný průběh šetření

Dotazník vyplňovali respondenti bez přítomnosti své třídní učitelky, na níž se uvedené výroky vztahovaly. Nepřítomnost třídní učitelky byla zvolena z důvodu získání důvěry žáků a zachování jejich anonymity. Byly zde jisté obavy z procházení paní učitelky třídou a kontrolování odpovědí žáků. Většina učitelů je zvyklá procházet mezi žáky a tzv. nahlížet jim přes rameno. Což by zcela určitě nebylo přínosem pro uvolněnou atmosféru, potřebnou k vyplňování. Neboť samotná přítomnost učitele může žáka ovlivnit při volbě odpovědi. Ať už ve smyslu kladném či záporném. Z našich zkušeností víme, že pokynutí hlavou, úsměv nebo údiv ze strany učitele může žáka přimět k jinému typu odpovědi, než když učitel není přítomen. Dotazník byl zadáván samotnou autorkou. Autorka byla přítomna nejen z výše uvedeného důvodu, zadání pokynů k vyplňování, ale také pro případné objasnění smyslu jednotlivých výroku.

V páté třídě proběhlo vyplňování bez jakýchkoli komplikací. To samé, už nelze říci o šetření v deváté třídě, kde při vyplňování začalo docházet k domlouvání žáků mezi sebou, co kdo vyplnil. Situaci, která nastala, považujeme za klasický jev (žáci si chtějí ověřit a ujistit se o správnosti) při hromadném vyplňování dotazníků, formulářů a testů s možností výběru odpovědi. Bylo nutností vstoupit do procesu vyplňování, abychom zabránili rozšiřujícímu se kolektivnímu zpracování zadaných výroků. Znovu byla vysvětlena potřeba individuálního vyplňování, žádná odpověď není dobře ani špatně. Po zopakování a upozornění této skutečnosti se již nebylo potřeba vracet k vysvětlování záměru našeho šetření a vše probíhalo hladce bez dalších pokusů kontrolování odpovědí. Dokonce bylo vidět, že tímto tématem jsme žáky zaujali a ochotně odpovídali na výroky týkající se jejich třídní učitelky.

Při sestavování dotazníku jsme nebyli schopni určit celkovou dobu potřebnou pro jeho vyplňování. Z tohoto důvodu jsme si předem připravili tabulku, kde jsme vytvořili časové odstupy po pěti minutách. Během šetření jsme do ni zaznamenávali počty žáků, odevzdávajících vyplněný dotazník. Na základě této jednoduché statistiky byla zjištěna maximální doba vyplnění dotazníku na 25 minut.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výsledky

V nastávajících kapitolách uvádíme výsledky z dotazníkového šetření žáků 5. a 9. třídy na jejich třídní učitelku. Výsledky procentuálního vyčíslení uvádíme zaokrouhlené na desetiny. Pro lepší přehlednost získaná data jsou zaznamenána do tabulek a grafů. Plně si uvědomujeme, že získaná data a porovnání nemůžeme určit jako obecně platné pro všechny třídní učitele.

6.1 Výsledky celkového hodnocení

Předkládáme výsledky zaměřené na četnost v možnostech odpovědí u všech výroků, bodové a pozitivní hodnocení získané šetřením.

6.1.1 Četnost odpovědí

Četnost odpovědí jednotlivých výroků obou tříd je zaznamenána v níže uvedené tabulce. Maximální možná četnost vyskytující se u jednotlivých výroků je 20. Toto číslo značí celkový počet dotazovaných žáků, který je stejný v obou třídách. Při pohledu na tabulku je patrné, že žádný z uvedených výroků této hodnoty nedosáhl. Tento fakt značí, že žáci nezvolili stejnou možnost odpovědi ani u jednoho výroku.

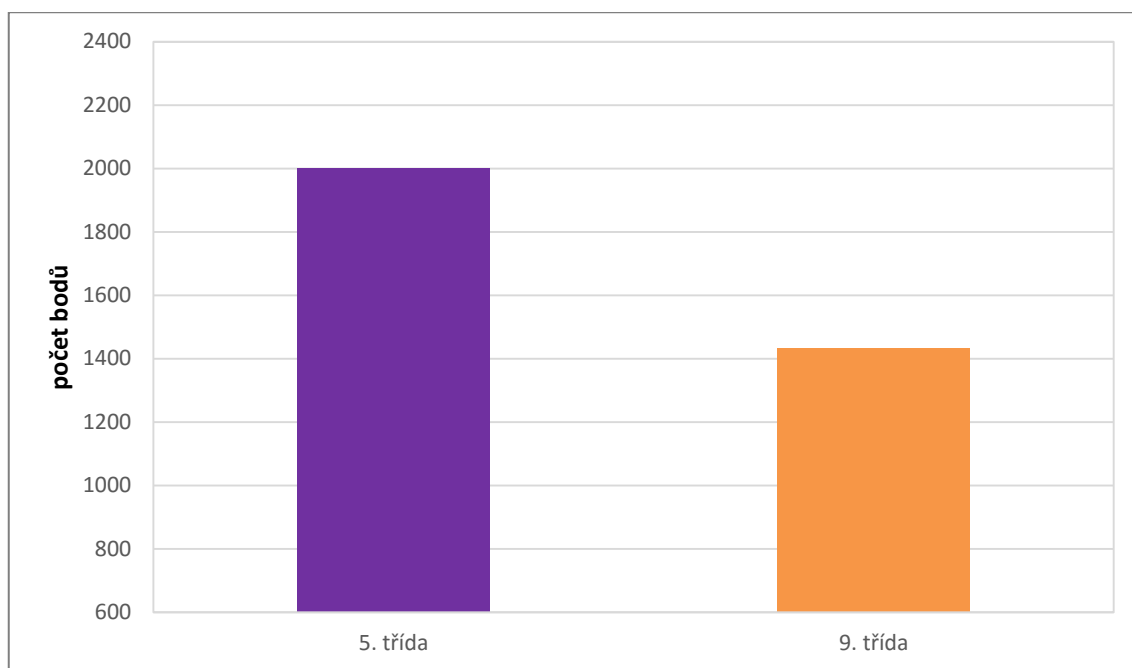
Nejvíce se přiblížili žáci pátého ročníku u výroku č. 18 - Mluví srozumitelně (jasně a nahlas). V tomto případě pouze jeden žák zvolil jinou možnost odpovědi. Na ostatní výroky odpovídali žáci výběrem z více navržených možností.

Tabulka 2: Zjištěná četnost odpovědí tříd

výrok	Oblast	5. třída				9. třída			
		určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
1	OSOBNOST	8	11	1	0	0	5	11	4
2		10	8	2	0	0	3	10	7
3		13	6	1	0	9	6	4	1
4		17	3	0	0	6	11	3	0
5		2	6	8	4	14	6	0	0
6		16	3	1	0	4	11	4	1
7		10	8	1	1	2	9	6	3
8		16	4	0	0	0	8	9	3
9		3	7	6	4	10	6	2	2
10		7	5	2	6	2	4	5	9
11	ZPŮSOB VÝUKY	18	2	0	0	8	7	4	1
12		2	9	9	0	1	4	10	5
13		18	2	0	0	9	8	2	1
14		12	7	1	0	1	7	10	2
15		2	3	12	3	5	10	5	0
16		0	0	6	14	1	5	12	2
17		1	2	11	6	5	4	8	3
18		19	1	0	0	13	6	1	0
19		2	2	7	9	5	8	3	4
20		7	10	3	0	0	0	5	15
21	INTERAKCE	16	3	1	0	5	9	4	2
22		14	4	0	2	1	11	6	2
23		0	0	2	18	4	11	2	3
24		3	9	8	0	1	7	6	6
25		14	5	1	0	0	1	1	18
26		10	3	4	3	4	5	7	4
27		2	0	4	14	4	6	6	4
28		4	9	5	2	2	11	6	1
29		13	6	1	0	2	7	9	2
30		14	6	0	0	6	8	5	1

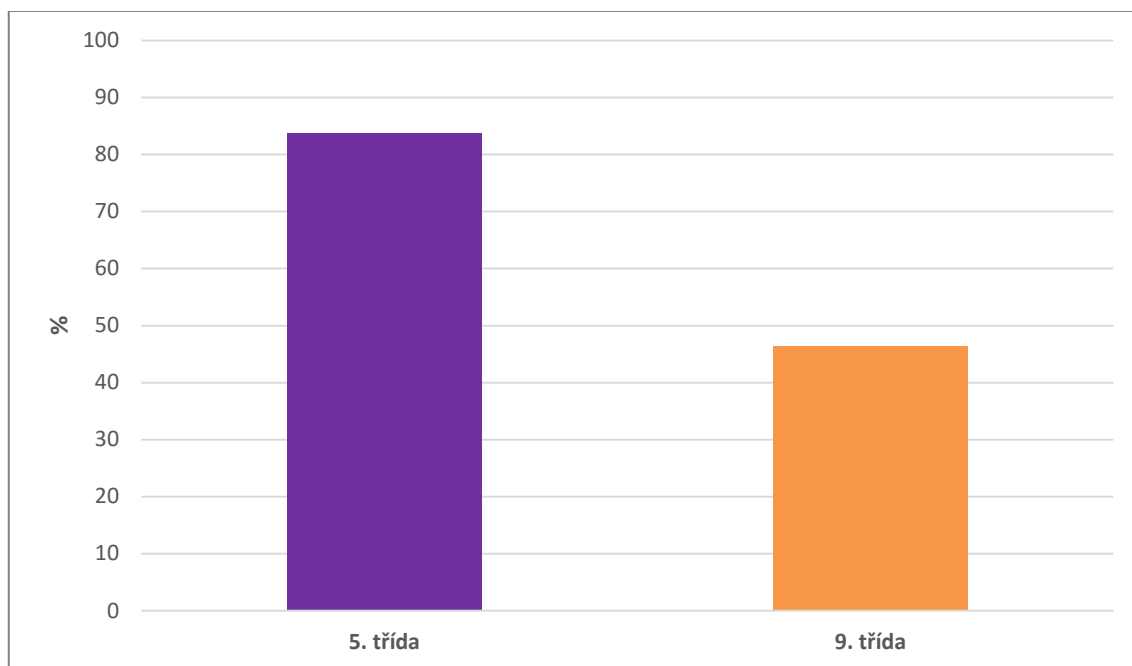
6.1.2 Porovnání hodnocení třídní učitelky 5. a 9. třídy

PO1: Bude se lišit celkové hodnocení žáků 5. a 9. třídy?



Graf 1: Celkové bodové hodnocení – 5. a 9. třída

Celkový možný bodový zisk činí 2400 bodů. Ze získaných dat jsme vypočítali průměrnou bodovou hodnotu na 1200 bodů. Z toho vyplývá, že hodnocení třídní učitelky páté třídy s 2000 body je o 800 bodů více než průměrná hodnota. Tuto hodnotu převyšuje o 33,3 %. Získaný výsledek tudíž hodnotíme jako velmi nadprůměrný. Oproti tomu třídní učitelka deváté třídy s bodovým ziskem 1434 bodů (59,8%), převyšuje průměrnou hodnotu o 234 bodů, procentuálně vyjádřeno o 9,8%. Získaný výsledek hodnotíme jako mírně nadprůměrný. Jinými slovy, třídní učitelce páté třídy chybí 16,7% k dosažení maximálního bodového zisku a třídní učitelce deváté třídy chybí 40,2%. Porovnáním výsledků, konstatujeme rozdíl 566 bodů, což je 23,5%.



Graf 2: Hodnoty pozitivního hodnocení - 5. a 9. třída

Graf 2 znázorňuje výsledky pozitivního hodnocení. Třídní učitelka 5. třídy dosáhla 83,8 % pozitivního hodnocení výroků, které považujeme za velmi vysoké. Třídní učitelka 9. třídy získala 46,3 %, což hodnotíme jako slabě pod průměrem. Porovnáním obou hodnot vychází značný rozdíl 37,5 %.

Na základě porovnání výsledků dosažených bodovým a pozitivním hodnocením, docházíme k následujícímu závěru.

Třídní učitelka 5. třídy získala v bodovém hodnocení 83,3% a v pozitivním hodnocení 83,8%. Tyto hodnoty značí nepatrný 0,5% rozdíl, který považujeme za zanedbatelný. Můžeme tedy konstatovat, že v obou způsobech hodnocení dosáhla stejných hodnot.

Třídní učitelka 9. třídy získala v bodovém hodnocení 59,8% a v pozitivním hodnocení 46,3%. Z toho vyplývá, že získala lepší hodnocení na základě bodů než dle pozitivního hodnocení o 13,5%.

Odpověď PO₁:

Z výše uvedených výsledků a porovnání konstatujeme, že třídní učitelka 5. třídy získala lepší celkové hodnocení – většina žáků ji vnímá pozitivně.

6.2 Porovnání jednotlivých oblastí

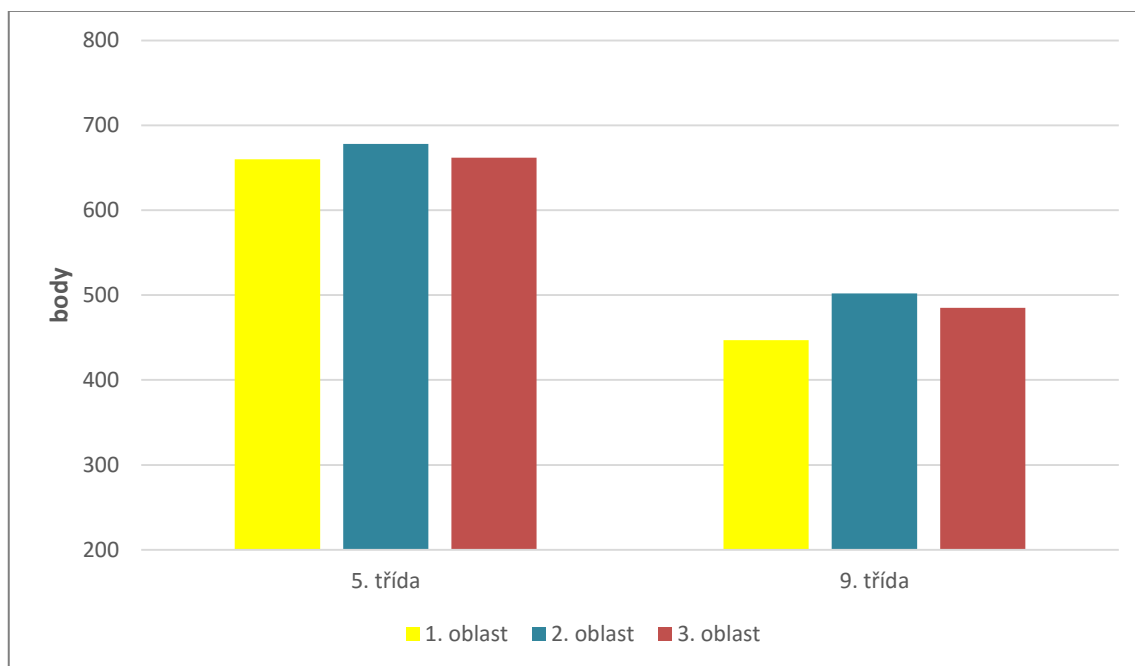
Po porovnání celkového hodnocení si představíme výsledky dosažené v jednotlivých oblastech. Hodnoty zaznamenané aritmetickým průměrem byly zaokrouhleny na desetiny.

PO₂: *Zjistíme rozdíly v hodnocení jednotlivých oblastí u žáků 5. a 9. třídy?*

Kterou oblast budou hodnotit nejlépe?

Tabulka 3: Výsledky a porovnání oblastí – 5. a 9. třída

	1. oblast (osobnost)	2. oblast (způsob výuky)	3. oblast (interakce)
5. třída	660	678	662
$\bar{x}$	3,3	3,4	3,3
σ	0.88	0.77	0.94
9. třída	447	502	485
$\bar{x}$	2,3	2,5	2,5
σ	0.99	1.03	0.98
rozdíl	213	176	177



Graf 3: Bodové hodnocení oblastí - 5. a 9. třída

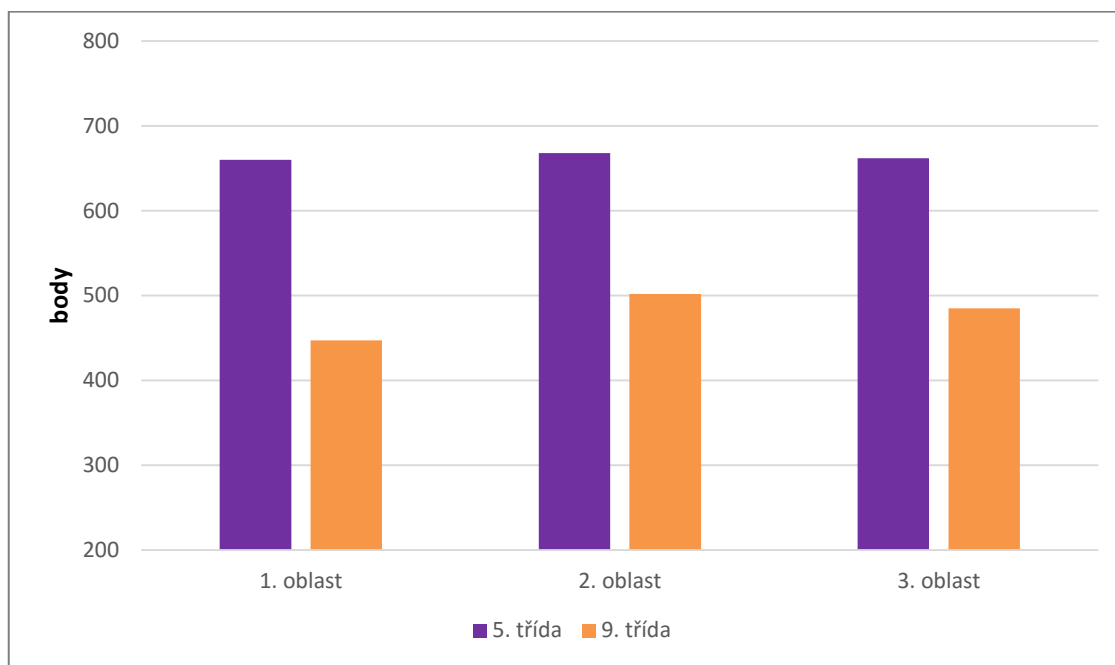
Tabulka 3 ukazuje aritmetický průměr oblastí a směrodatnou odchylku. Hodnota směrodatné odchylky vypovídá, že respondenti využili větší škálu odpovědí. Dle této tabulky se nejvíce rozcházel v možnostech odpovědí žáci 9. třídy a to v 2. oblasti. Aritmetický průměr značí kladnější vnímání žáků 5. třídy. Žáci 9. třídy se spíše blíží k zápornějšímu vnímání své třídní učitelky.

Z grafu 3 je patrná vyrovnanost jednotlivých oblastí v hodnocení žáků 5. třídy. Pojem vyrovnanost uvádíme až nyní, protože z celkového hodnocení ji není možné určit předem (není předpokladem u jednotlivých oblastí).

Třídní učitelka 5. třídy získala nejmenší počet bodů v 1. oblasti, 660 bodů z 800 bodů možných, což činí 82,5%. Nejvyššího hodnocení dosáhla v 2. oblasti, kde získala 678 bodů (84,8%), k úplnému bodovému zisku chybí 122 bodů (15,3%). Třetí oblast je bodově vyrovnaná s první oblastí, kde získala 662 bodů, což je 82,8 % (rozdíl činí pouze dva body).

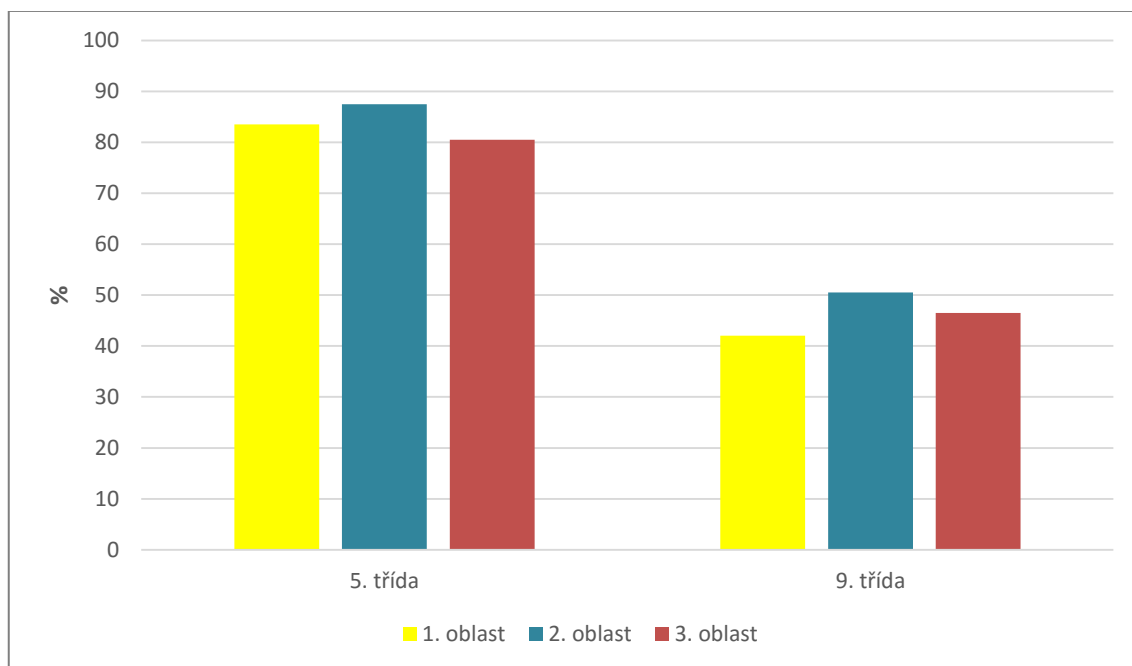
Třídní učitelka 9. třídy získala podobně hodnocené jednotlivé oblasti, ale s menším bodovým ziskem. Nejhorší je hodnocena v 1. oblast, kde získala 447 bodů

(55,9%). Na druhém místě je 3. oblast se ziskem 485 bodů (60,6%). Nejvyšší bodový zisk je v 2. oblasti a to 502 bodů (62,8%).



Graf 4: Porovnání bodového hodnocení 5. a 9. třídy v oblastech

Porovnáním rozdílů výsledků z tabulky 3 je patrný největší rozdíl v hodnocení 1. oblasti 26,6 % (213 bodů). Dle získaných bodů je rozdíl mezi 2. a 3. oblastí velmi těsný, pouze 1 bod. Jinými slovy, v 2. oblasti je rozdíl 176 bodů (22%) a v 3. oblasti 177 bodů (22,2%). Není překvapením, že se procentuálně vyjádřené rozdíly pohybují v rozmezí 22%-27%, tím je potvrzena správnost uvedených výsledků z celkového bodového hodnocení.



Graf 5: Porovnání pozitivního hodnocení oblastí – 5. a 9. třída

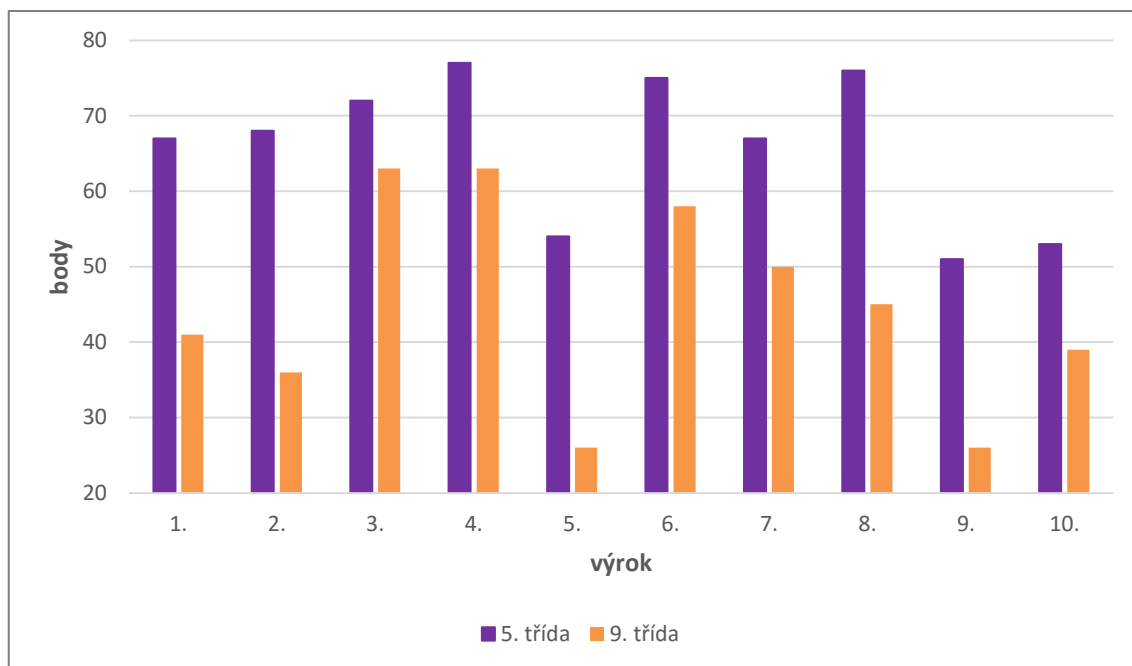
Třídní učitelka 5. třídy dosáhla nejvyššího pozitivního hodnocení v 2. oblasti a to 87, 5%. Nižší výslednou hodnotu získala v 1. oblasti – 83,5%. Nejnižší výsledná hodnota byla zjištěna u 3. oblasti (80,5%).

Třídní učitelka 9. třídy získala nejvýše 50,5% (průměrná hodnota) v 2. oblasti. O 4% hůře je hodnocena 3. oblast (46,5%). Nejnižší pozitivní hodnocení získala v 1. oblasti a to 42%.

Odpověď PO₂:

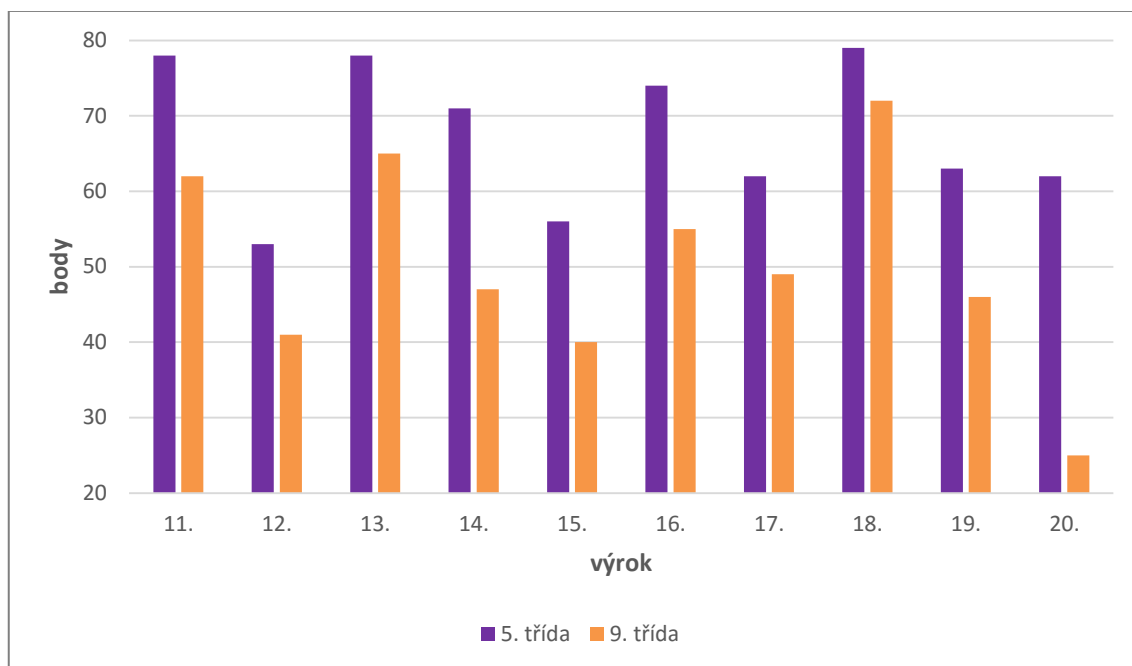
Rozdíly u jednotlivých oblastí považujeme za minimální. Z výše uvedených výsledků zjišťujeme, že žáci 5. i 9. třídy nejlépe ohodnotili 2. oblast – způsob výuky. Kdy žáci 5. třídy vyzdvihli profesionalitu, znalost oboru, přiměřené známkování, schopnost srozumitelně vysvětlit látku a kultivovaný projev. Žáci 9. třídy vyzdvihují profesionalitu, znalost oboru a kultivovaný projev.

6.2.1 Porovnání jednotlivých výroků obou tříd



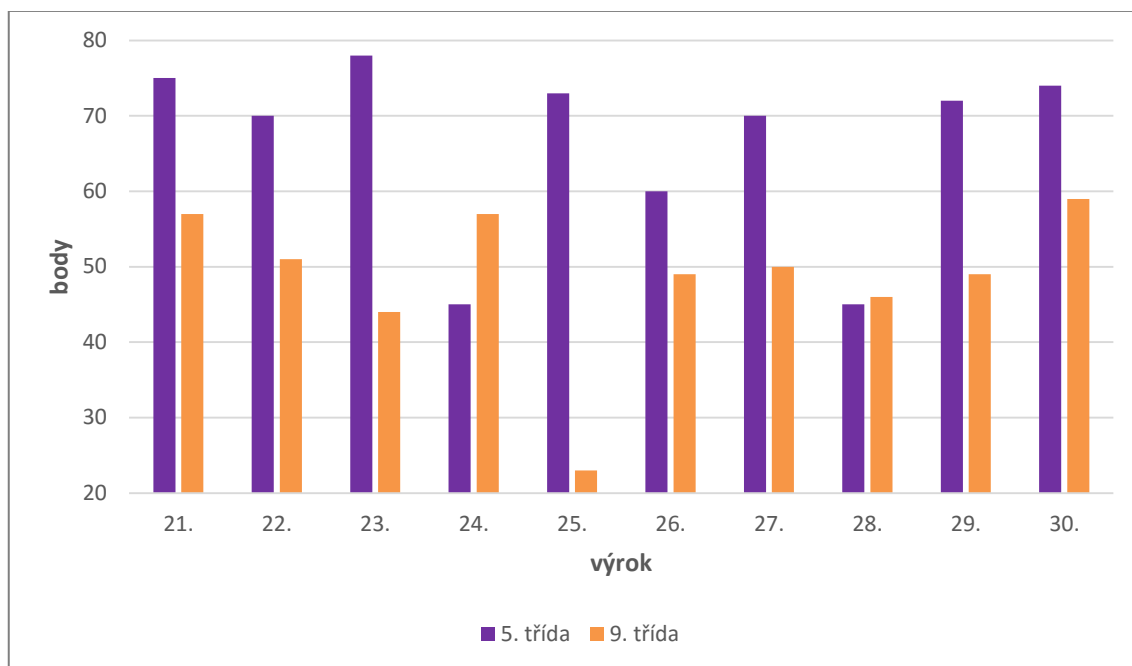
Graf 6: Porovnání bodového hodnocení 5. a 9. třídy - výrok č. 1-10

Největší rozdíl v bodovém hodnocení je u výroku č. 2 (*Během výuky je trpělivá*). Z toho rozdílu je patrná větší trpělivost třídní učitelky 5. třídy. Nejmenší rozdíl je u výroku č. 3 (*Jestliže udělá chybu, dokáže ji uznat*).



Graf 7: Porovnání bodového hodnocení 5. a 9. třídy - výrok č. 11-20

Největší rozdíl v bodovém hodnocení je u výroku č. 20 (*Pro zpestření vymýšlí zábavné hodiny*). Z tohoto výsledku může konstatovat, že třídní učitelka 9. třídy se nesnaží výuku oživit. Nejmenší rozdíl v bodovém hodnocení je u výroku č. 18 (*Mluví srozumitelně – zřetelně a nahlas*).



Graf 8: Porovnání bodového hodnocení 5. a 9. třídy - výrok č. 21-30

V tomto porovnání hodnotí žáci deváté třídy dva výroky lépe než žáci 5. třídy, tento fakt nenastal u předešlých oblastí. Lépe hodnotí výrok č. 24 (Když se hlásím, tak mě málo vyvolává) a výrok č. 28 (Málo mi rozumí). Největší rozdíl v bodovém hodnocení je u výroku č. 25 (Těším se na další hodiny s ní). Z tohoto markantního rozdílu je patrná neoblíbenost třídní učitelky 9. třídy.

6.3 Výsledky hodnocení chlapců a dívek

PO₃: *Bude v obou třídách stejné hodnocení třídní učitelky od chlapců i dívek?*

6.3.1 Porovnání četností odpovědí chlapců a dívek

Tabulka 4: Zjištěná četnost odpovědí chlapců - 5. a 9. třída

výrok	chlapci 5. třída					chlapci 9. třída				
	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	σ	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	σ
1	5	5	1	0	0,64	0	2	4	2	0,71
2	7	3	1	0	0,65	0	3	3	2	0,78
3	6	4	1	0	0,65	5	3	0	0	0,48
4	10	1	0	0	0,29	2	3	3	0	0,78
5	0	3	5	3	0,74	4	4	0	0	0,50
6	9	2	0	0	0,39	3	3	2	0	0,78
7	7	3	1	0	0,66	1	3	4	0	0,70
8	8	3	0	0	0,45	0	2	4	2	0,71
9	2	3	5	1	0,89	2	3	1	2	1,11
10	3	5	1	2	1,03	1	1	3	3	1
11	10	1	0	0	0,29	4	3	1	0	0,7
12	1	5	5	0	0,64	0	2	3	3	0,78
13	9	2	0	0	0,39	4	3	1	0	0,70
14	5	5	1	0	0,64	1	4	2	1	0,86
15	2	2	7	0	0,78	1	5	2	0	0,60
16	0	0	3	8	0,45	0	1	5	2	0,60
17	0	1	6	4	0,62	2	0	5	1	0,99
18	11	0	0	0	0	4	3	1	0	0,70
19	1	1	4	5	0,94	2	3	1	2	1,11
20	2	6	3	0	0,67	0	0	4	4	0,50
21	10	1	0	0	0,29	2	4	1	1	0,93
22	7	2	0	2	1,14	1	5	2	0	0,60
23	0	0	2	9	0,39	3	2	1	2	1,20
24	0	6	5	0	0,50	1	1	3	3	1
25	6	4	1	0	0,66	0	0	1	7	0,33
26	6	3	2	0	0,77	1	2	3	2	0,97
27	2	0	1	8	1,15	2	3	1	2	1,11
28	1	6	3	1	0,77	1	3	3	1	0,87
29	5	6	0	0	0,50	2	2	4	0	0,83
30	8	3	0	0	0,45	2	1	5	0	0,86

Orientace v tabulce 4 a 5 je stejná jako u tabulky 2 s malým rozdílem. Maximální četnost vyskytující se v tabulce je odlišná podle počtů chlapců a dívek ve třídách.

Z tabulky 4 je patrná jednoznačná odpověď chlapců 5. třídy, kteří se shodli u výroku č. 18 (*Mluví srozumitelně - zřetelně a nahlas*), což nám potvrzuje i směrodatná odchylka ($\sigma=0$). Dále se přiblížili u výroků č. 4 (*Umí si ve třídě zjednat pořádek*), č. 11 (*Vždy je připravena na hodinu*) a č. 21 (*Pokud požádám o radu nebo pomoc, je ochotna mi kdykoliv pomoci*), kde směrodatná odchylka $\sigma=0,29$ značí pouze jednoho chlapce, který se rozhodl vybrat jinou možnost. Chlapci 9. třídy se neshodli, ani nepřiblížili žádným výrokem.

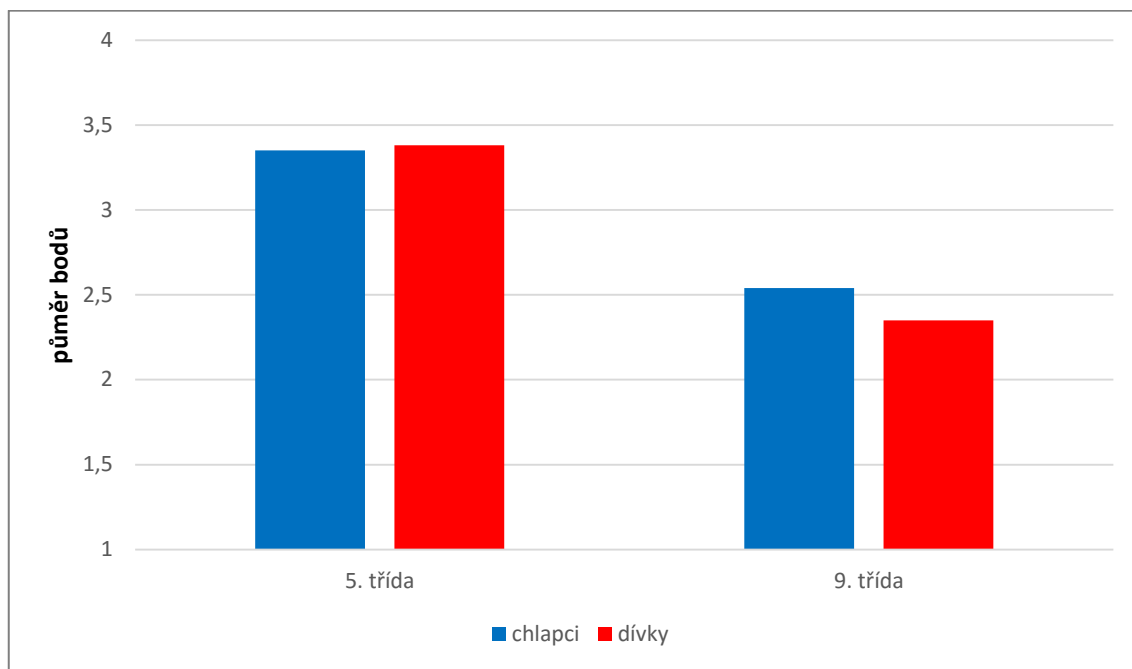
Tabulka 5 ukazuje zjištěnou četnost odpovědí u dívek obou tříd. Dívky 5. třídy se jednoznačně vyjádřily u dvou výroků – č. 13 (*Je vidět, že tomu, co nám vysvětluje, rozumí*) a č. 23 (*Nemám ji rád/a*). Přiblížily se u výroků č. 8 (*Většinou má dobrou náladu*), č. 18 (*Mluví srozumitelně – zřetelně a nahlas*) a č. 25 ($\sigma=0,29$). Mohli bychom sem zařadit i výrok č. 29, na který také odpovídala jedna dívka jiným výběrem možnosti – negativním, díky tomu se nám zvýšila směrodatná odchylka $\sigma=0,63$. Stejně jako chlapci 9. třídy, se ani dívky z této třídy jednoznačně neshodly u žádného výroku. Pouze se přiblížily u výroku č. 20 ($\sigma=0,27$), u výroku č. 25 jedna dívka zvolila negativní možnost odpovědi, tudíž se zvýšila i směrodatná odchylka $\sigma=0,55$.

Tabulka 5: Zjištěná četnost odpovědí dívek - 5. a 9. třída

výrok	5. třída					9. třída				
	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	σ	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	σ
1	3	6	0	0	0,47	0	3	7	2	0,64
2	3	5	1	0	0,63	0	0	7	5	0,49
3	7	2	0	0	0,42	4	3	4	1	0,99
4	7	2	0	0	0,42	4	8	0	0	0,47
5	2	3	3	1	0,94	10	2	0	0	0,37
6	7	1	1	0	0,67	1	8	2	1	0,72
7	3	5	0	1	0,87	1	6	2	3	0,95
8	8	1	0	0	0,31	0	6	5	1	0,64
9	1	4	1	3	1,05	8	3	1	0	0,64
10	4	0	1	4	1,42	1	3	2	6	1,03
11	8	1	0	0	0,31	4	4	3	1	0,95
12	1	4	4	0	0,67	1	2	7	2	0,80
13	9	0	0	0	0,00	5	5	1	1	0,89
14	7	2	0	0	0,42	0	3	8	1	0,55
15	0	1	5	3	0,63	4	5	3	0	0,75
16	0	0	3	6	0,47	1	4	7	0	0,65
17	1	1	5	2	0,87	3	4	3	2	1,03
18	8	1	0	0	0,31	9	3	0	0	0,43
19	1	1	3	4	0,99	3	5	2	2	1,01
20	5	4	0	0	0,49	0	0	1	11	0,27
21	6	2	1	0	0,68	3	5	1	3	0,89
22	7	2	0	0	0,42	0	6	4	2	0,75
23	0	0	0	9	0,00	1	9	1	1	0,69
24	3	3	3	0	0,82	0	6	3	3	0,83
25	8	1	0	0	0,31	0	1	0	11	0,55
26	4	0	2	3	1,34	3	3	4	2	1,04
27	0	0	3	6	0,47	2	3	5	2	0,95
28	3	3	2	1	0,99	1	8	3	0	0,55
29	8	0	1	0	0,63	0	5	5	2	0,72
30	6	3	0	0	0,47	4	7	0	1	0,80

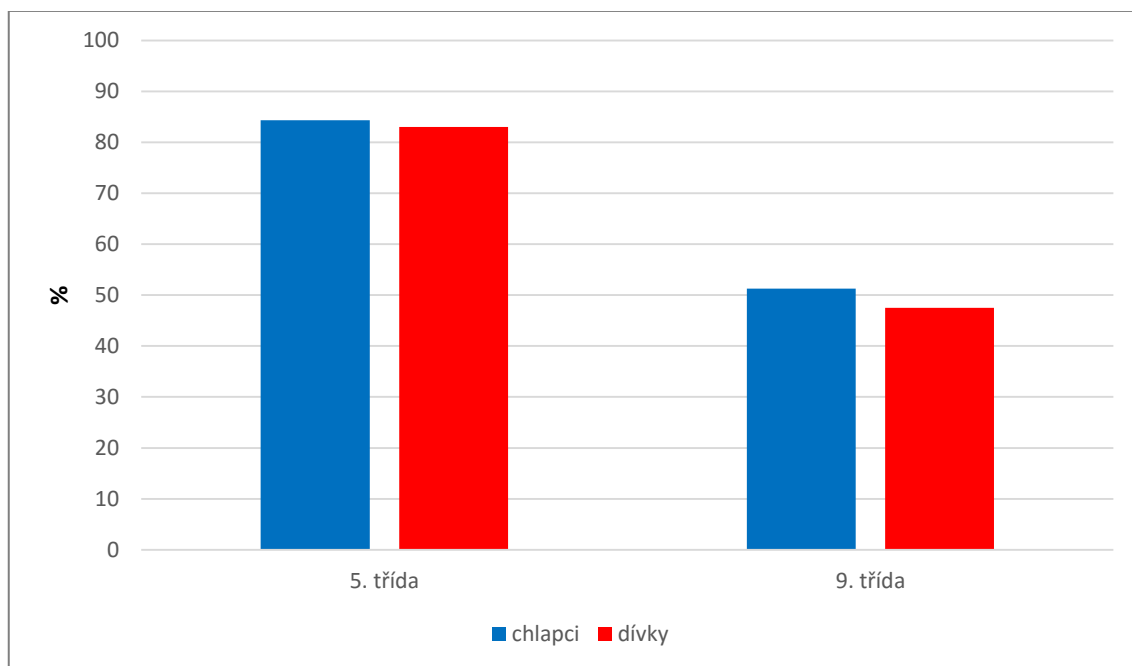
6.3.2 Porovnání hodnocení chlapců a dívek

Z důvodu jiného počtu chlapců a dívek v jednotlivých třídách nebylo možné porovnat získané celkové výsledky, proto jsme zvolili zprůměrování na jednoho žáka a k porovnání použili tyto vypočítané hodnoty.



Graf 9: Výsledky průměrného bodového hodnocení chlapců a dívek - 5. a 9. třída

Graf 9 ukazuje velkou vyrovnanost v hodnocení chlapců a dívek z 5. třídy. Aritmetický průměr u chlapců má hodnotu 3,35 bodů (83,8%), dívky hodnotily 3,38 body (84,5%). Rozdíl hodnocení je 0,7 %, který považujeme za zanedbatelný. Výsledky hodnocení chlapců a dívek 9. třídy nejsou tak vyrovnané. Aritmetický průměr chlapců má hodnotu 2,54 bodu (63,5%), oproti dívkám, které hodnotily 2,35 body (58,8%). Rozdíl činí 4,7%.



Graf 10: Výsledky pozitivního hodnocení chlapců a dívek - 5. a 9. třída

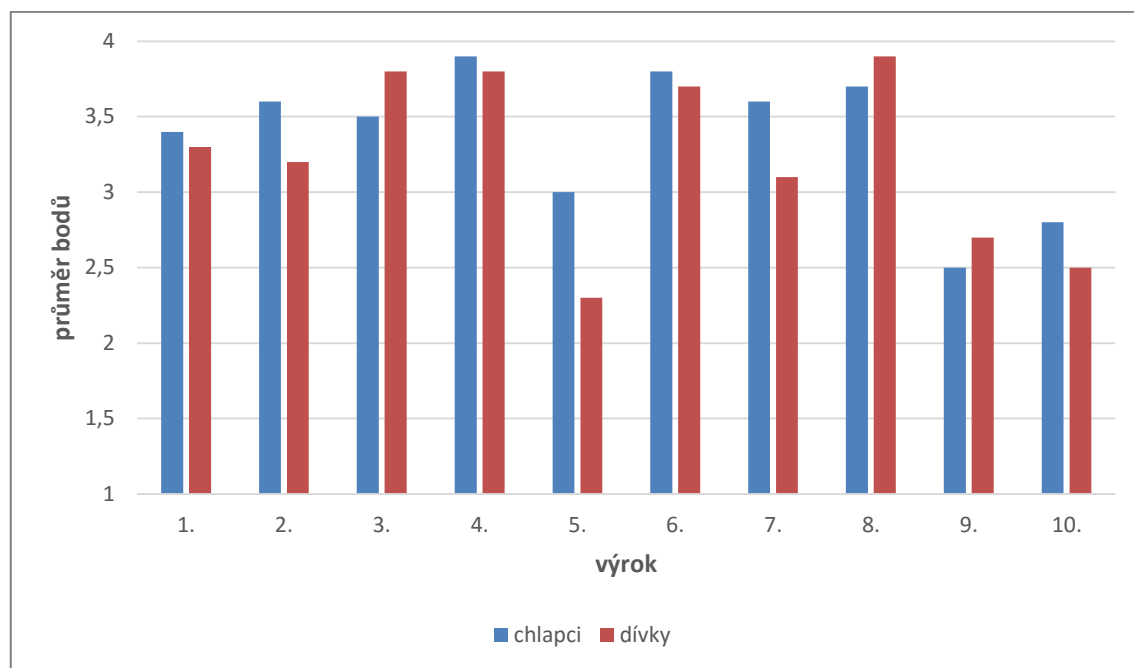
Pozitivní hodnocení chlapců a dívek páté třídy je téměř vyrovnané, nepatrně pozitivněji hodnotí chlapci (o 1,3 %). Chlapci deváté třídy hodnotili pozitivněji o 3,8% než dívky.

Odpověď PO₃:

V páté třídě se hodnocení dívek a chlapců neliší, vnímají svoji třídní učitelku stejně. V deváté třídě dochází k menšímu rozdílu, kdy chlapci vnímají svoji třídní učitelku lépe.

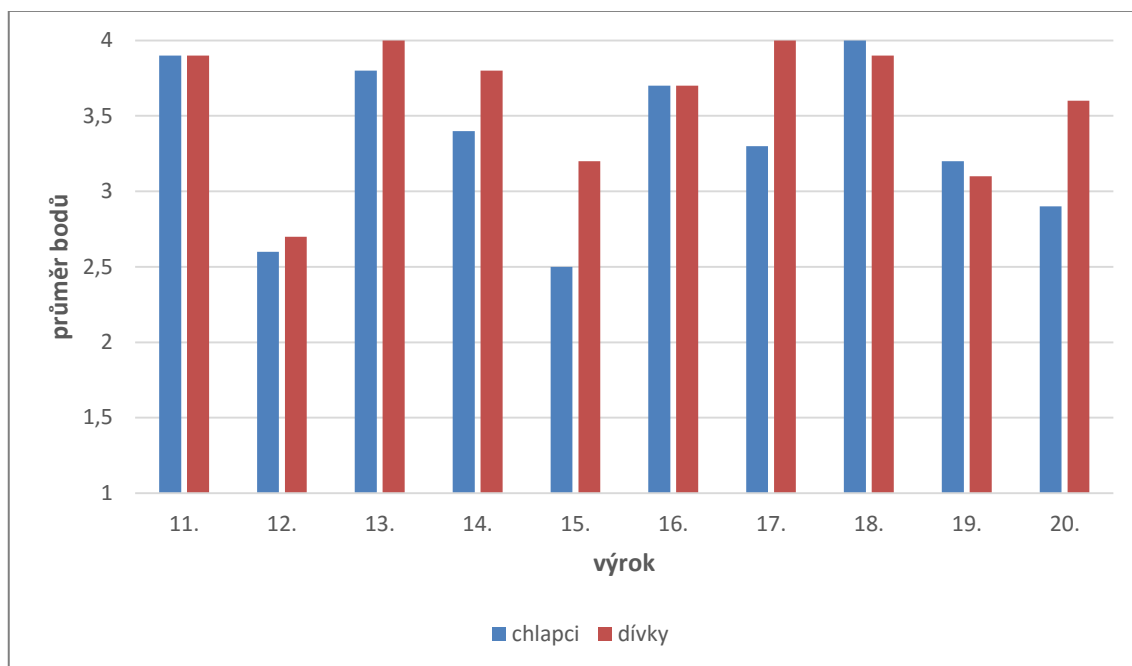
6.4 Rozdíly v hodnocení jednotlivých výroků

Porovnáváme odpovědi výroků na jednotlivé oblasti. Nebereme v potaz, které výroky dosáhly nejlepšího nebo nejhoršího hodnocení, vyzdvihujeme pouze ty výroky, které žáci vnímají výrazně odlišně nebo se shodují.



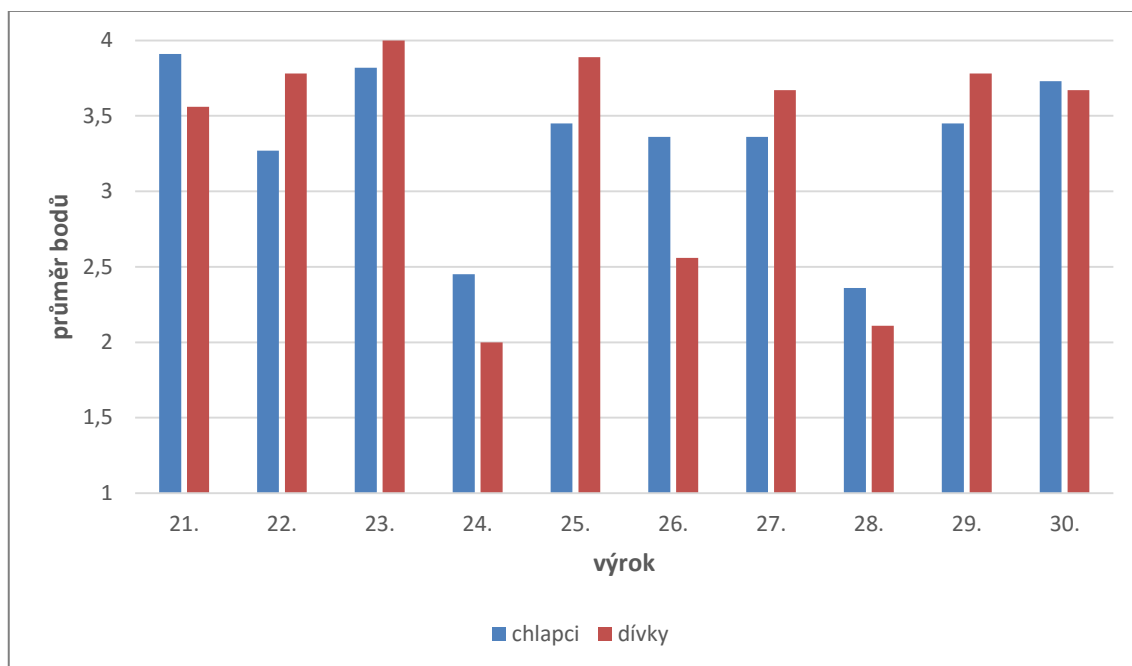
Graf 11: Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek 5. třídy - výrok č. 1- 10

K největšímu rozdílu došlo u výroku č. 5 (*Pokud ji neposlouchám, křičí na mě*). Neboť dívky mají subjektivní pocit, že jsou okřikovány více než chlapci. Nejmenší rozdíl je patrný u výroku č. 1 (*Řeší situaci ve třídě klidně.*), výroku č. 4 (*Umí si ve třídě zjednat pořádek*) a výroku č. 6 (*Pokud něčemu v hodině nerozumím, vysvětlí mi to znovu*).



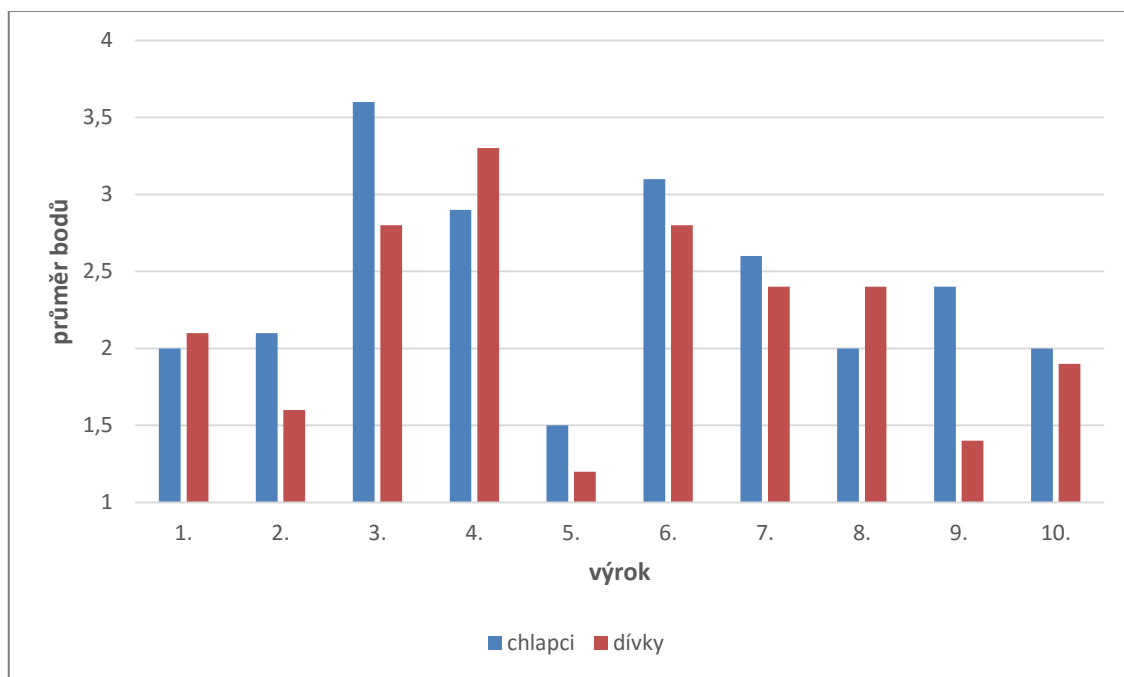
Graf 12: Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek 5. třídy - výrok č. 11- 20

K největšímu rozdílu došlo u výroku č. 15 (*Její zkoušení a testy jsou těžké*), tento fakt vnímají chlapci intenzivněji. Dále u výroku č. 20 (*Pro zpestření výuky vymýšlí zábavné hodiny*), kdy tyto výroky hodnotily lépe dívky. Nejmenší rozdíl je u výroku č. 11 (*Vždy je připravena na hodinu*) a u výroku č. 16 (*Její známkování je přísné*).



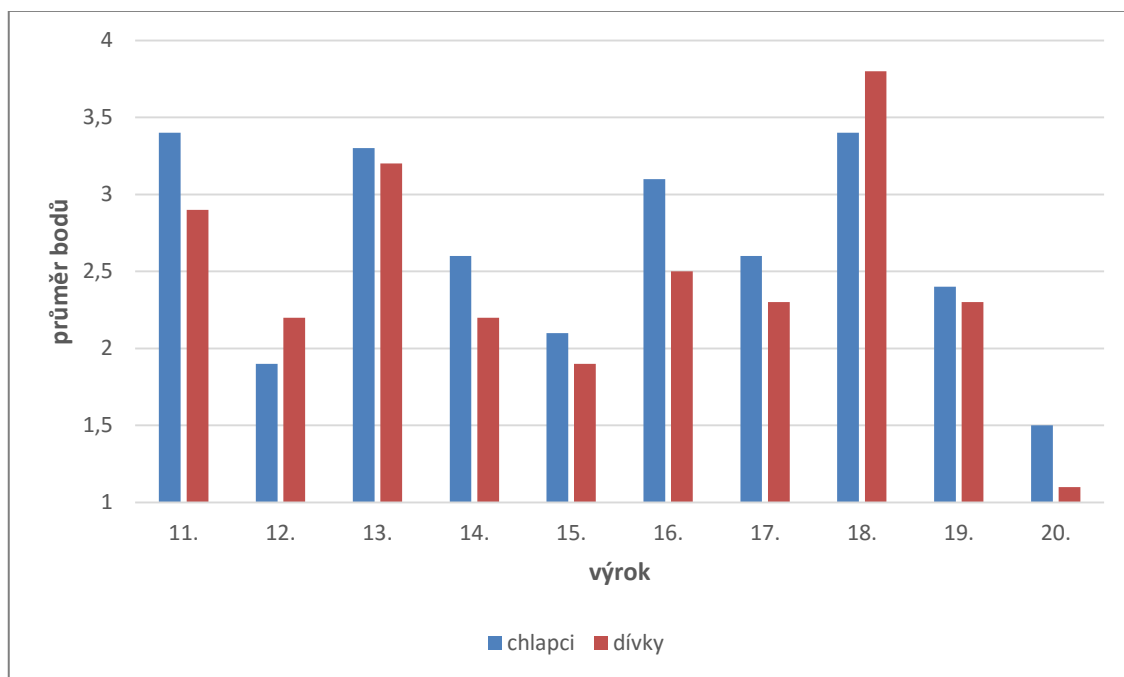
Graf 13: Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek 5. třídy - výrok č. 21 - 30

K největšímu rozdílu došlo u výroku č. 26 (*Chová se ke všem stejně- nenadržuje někomu*), z tohoto výsledku vyplývá, že dívky mají pocit, že paní učitelka se nechová ke všem stejně. Nejmenší rozdíl ukazuje výrok č. 30 (*Mohu vyjádřit svůj názor*), kdy tento výrok hodnotí nepatrně lépe chlapci.



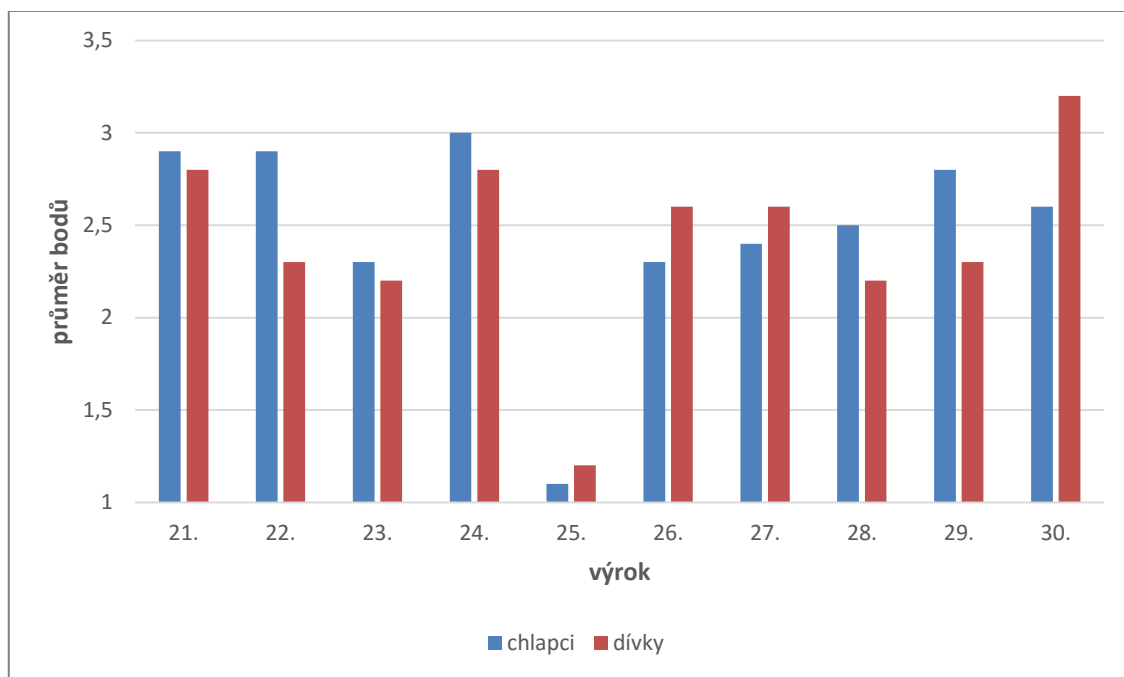
Graf 14: Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek 9. třídy - výrok č. 1 - 10

Největší rozdíl ukazuje vnímání výroku č. 3 (*Jestliže udělá chybu, dokáže ji uznat*). Nejmenší rozdíl vnímání je u výroku č. 1 (*Řeší situace ve třídě klidně*) a výroku č. 10 (*V některých situacích si umí sama ze sebe udělat legraci*). Výrok č. 1 lépe hodnotily dívky oproti výroku č. 10, který je hodnocen lépe chlapci.



Graf 15: Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek 9. třídy - výrok č. 11 - 20

Největší rozdíl je u výroku č. 16 (*Její známkování je přísné*), kdy chlapci nepovažují známkování za tolik přísné jako dívky. Nejmenší rozdíl je u výroku č. 13 (*Je vidět, že tomu co nám vysvětluje, rozumí*) a č. 19 (*Vývolává stále stejné žáky*). U obou výroků nepatrně lépe hodnotí chlapci.



Graf 16: Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek 9. třídy - výrok č. 21 - 30

Největší rozdíl je ve vnímání výroku č. 22 (*Naslouchá mi*) a č. 30 (*Mohu vyjádřit svůj názor*). Nejmenší rozdíl je u vnímání výroku č. 21 (*Pokud požádám o radu nebo pomoc, je ochotna mi kdykoliv pomoci*), nepatrně lépe hodnotí chlapci. Dále u výroku č. 23 (*Nemám ji rád*) a č. 25 (*Těším se na další hodiny s ní*).

6.5 Rozdíly bodového a pozitivního hodnocení u jednotlivých výroků

Při bodovém vyhodnocování si nešlo nevšimnout určité zajímavosti. Přesněji řečeno, některé výroky získaly stejný počet bodů, ale liší se četností jednotlivých možností odpovědí.

V páté třídě se to týká čtyř výroků, v deváté se jedná o polovinu výroků. Pro lepší přehlednost jsme tyto údaje zaznamenali do tabulek a nyní vás s nimi seznámíme.

Tabulka 6: Rozdíly bodového a pozitivního hodnocení 5. třídy

<i>5. třída</i>				
výrok	body	četnost	P/N	%
1. 7.	67	8-11-1-0	19/1	95/5
		10-8-1-1	18/2	90/10
10. 12.	53	7-5-2-6	12/8	60/40
		2-9-9-0	11/9	55/45

Tabulka nám znázorňuje rozdílnost četností odpovědí u výroků stejně bodově hodnocených. Výroky č. 1 a č. 7 dosáhly bodového hodnocení 67, první výrok hodnotilo 95 % žáků výběrem pozitivních odpovědí. Oproti tomu sedmý výrok hodnotilo 90% žáků pozitivně. Přes stejný bodový výsledek, je tu nepatrný rozdíl 5%. Tento stejný rozdíl je i u výroku č. 10 a č. 12.

Tabulka 7: Rozdíly bodového a pozitivního hodnocení 9. třídy

<i>9. třída</i>				
výrok	body	četnost	P/N	%
1. 12.	41	0-5-11-4	5/15	25/75
		1-4-10-5	5/15	
3. 4.	63	9-6-4-1	15/5	75/25
		6-11-3-0	17/3	85/15
5. 9.	26	0-0-6-14	0/20	0/100
		2-2-6-10	4/16	20/80
7. 27.	50	2-9-6-3	11/9	55/45
		4-6-6-4	10/10	50/50
17. 26. 29.	49	3-8-4-5	11/9	55/45
		4-5-7-4	9/11	45/55
		2-7-9-2	9/11	
19. 28.	46	4-3-8-5	7/13	35/65
		1-6-11-2	7/13	
21. 24.	57	5-9-4-2	14/6	70/30
		1-7-6-6	8/12	40/60

Výše uvedená tabulka nám zobrazuje viditelnější rozdíly než tabulka 5. U výroků č. 1 a č. 12 u bodového hodnocení je rozdíl 0% v pozitivním hodnocení. Což nám značí stejnou pozitivitu daných výroků. Výrok č. 7 je o 5% hodnocen pozitivněji než č. 27. K deseti procentnímu rozdílu dochází u výroků č. 3 a č. 4, kde první výrok je hodnocen negativněji. Jak je patrné, tak u tří výroků (č. 17, 26 a 29) došlo ke stejnému bodovému hodnocení. Výroky č. 26 a č. 27 mají stejnou pozitivnost, oproti nim výrok č. 17 je hodnocen ještě pozitivněji a to o 10%. Nejvýraznější rozdíl jsme zjistili u výroku č. 21 (*Pokud požádám o radu nebo pomoc, je ochotna kdykoliv mi pomoci*) a č. 24 (*Když se hlásím, tak mě málo vyvolává*). Z rozdílu 30% si dovoluujeme konstatovat, že přes stejný bodový zisk, hodnotí výrazně lépe výrok charakterizující pomoc ze stany učitelky.

7 Diskuze

V teoretické části této práce je uvedena charakteristika žáka 5. třídy, kde mezi hlavní charakterové rysy řadíme- nekritický a kladný vztah vůči učiteli, spokojenost se svým okolím, klade důraz na spravedlivé hodnocení pro všechny. Dále je bezprostřední a touží po projevu uznání. U těchto žáků si získává oblibu učitel trpělivý, spravedlivý, nenáročný a se smyslem pro humor. Naše šetření potvrdilo, že právě takovou je třídní učitelka 5. třídy. Menší míra kritičnosti byla zaznamenána v prvních dvou oblastech v jednom výroku z deseti, a ve třetí oblasti u dvou výroků.

Pro žáka 9. třídy jsme vybrali stěžejní charakteristické projevy. Jsou jimi neochota přijetí, postojů a rozhodnutí učitelů, odmítání náročnosti a množství některých vyučovaných předmětů. Dále neschvalují podřízenou roli vůči dospělým. Obecně lze žáka charakterizovat velkou mírou kritičnosti a emoční labilitou. Velká míra kritičnosti se nám potvrdila, považují svoji třídní učitelku za netrpělivou, impulzivní, přísnou a bez snahy zpestřit výuku. Přímo žáci odpověděli, že ji nemají rádi a na její hodiny se netěší.

Dále jsme zkoumání rozdělili na vnímání třídní učitelky chlapci a děvčaty. Z výsledků je patrné, že chlapci a dívky 5. třídy vnímají třídní učitelku na stejné úrovni. V 9. třídě ji vnímají lépe chlapci, což nám nepotvrzuje tvrzení, že chlapci mohou pociťovat nespravedlnost ze strany učitelky - ženy.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo porovnat subjektivní vnímání učitele žákem na obou stupních ZŠ. Pro porovnání byly vybrány nejvyšší ročníky obou stupňů. Vybrali jsme k šetření třídní učitelky, neboť z funkce třídnictví vyplývá mnoho dalších kontaktů mezi učitelem a žákem.

Jako výzkumný nástroj byl vytvořen a použit autorský dotazník Moje třídní učitelka. Šetření jsme provedli na začátku 2. pololetí v roce 2013, kdy dotazník instruovala sama autorka.

Na základě výsledků šetření jsme zjistili, že žáci páté třídy vnímají svoji třídní učitelku pozitivněji než žáci deváté třídy. Výsledky z pohledu pohlaví (chlapci, dívky) nám ukázaly, že chlapci i dívky páté třídy vnímají svoji třídní učitelku stejně. Oproti výsledkům z deváté třídy, kde jsme zjistili pozitivnější vnímání ze strany chlapců.

Dotazník je vhodný nejen pro třídní učitelky. Doporučili bychom dotazník všem učitelům, jako jistý nástroj ke zjištění míry spokojenosti s jejich osobou, způsobem výuky a zjištění, jaký je podle žáku jejich vzájemný vztah. Je to jeden ze způsobů zpětné vazby, jak včas předejít jistým nežádoucím jevům. Formulace výroků v dotazníku není určena pro nižší ročníky na základní školy, doporučujeme zadávat nejdříve od 3. ročníku.

Seznam použité literatury

1. ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
2. DVOŘÁK, D., STRARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E., 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1896-8.
3. GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
4. GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. HOLEČEK, V., 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
6. JANOŠOVÁ, P., 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2284-9.
7. KOHOUTEK, R., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-85867-94-X.
8. KOHOUTEK, R. a kol., 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-7204-064-2.
9. KYRIACOU, CH., 1996. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
10. LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍKOVÁ, M., 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H. ISBN 80-86180-03-4.
11. LANGOVÁ, M., KODÝM, M., 1987. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia.
12. LAŠEK, J., 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
13. NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2013. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-034-1.
14. PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M., 1999. *Vývojová psychologie I.: pro studenty učitelství a vychovatelství*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava. Pedagogická fakulta.

- ISBN 80-7042-153-3.
15. PODLAHOVÁ, L., 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
 16. PRŮCHA, J., 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
 17. PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
 18. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J., 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
 19. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2013. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.
 20. SKORUNKOVÁ, R., 2008. *Úvod do vývojové psychologie*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-490-3.
 21. SPOUSTA, V., 1994. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity. ISBN 80-210-0552-1.
 22. ŠEDOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
 23. URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitelské profese - aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-942-2.
 24. URBÁNEK, P., 2004. *Vzdělávací politika a pedagogický výzkum (Uvedení do problematiky reálné interpretace pedagogických výzkumných nálezů)*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-874-4.
 25. VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
 26. VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
 27. VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
 28. VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

29. VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-306-4.
30. VOMÁČKA, J., 1994. *Děvčata a chlapci (k problematice jejich intersexuálních zvláštností)*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. Labem. ISBN 80-7044-088-0."
31. WALTEROVÁ, E. a kol., 2011. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. stupně na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5

Dotazník – Moje třídní učitelka

Zamysli se nad uvedenými výroky, týkající se **tvé třídní učitelky**. Tento dotazník je anonymní. Nikdo se nedozví, jak jsi odpovídal. Tyto informace slouží pouze pro mé studijní účely. Rozhodni, do jaké míry jsou výroky pravdivé.

Popřemýšlej a rozhodni se nad tím, jak se tvůj učitel chová a podle toho zaškrtni odpovědi. Žádná odpověď není dobře ani špatně, každý má jiný názor. Je důležité, abys odpovídal, abys odpovídal, tak jak ty to vnímáš...

chlapec x dívka

třída:

1	Řeší situace ve třídě klidně.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
2	Během výuky je trpělivá.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
3	Pokud udělá chybu, dokáže ji uznat.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
4	Umí si ve třídě zjednat pořádek.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
5	Pokud ji neposlouchám, křičí na mě.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
6	Pokud něčemu v hodině nerozumím, vysvětlí mi to znovu.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
7	Pokud mám nějakou otázku a nezná na ni odpověď, zjistí ji do příště.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
8	Většinou má dobrou náladu.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
9	Když se nehlásím, vyvolá mě, protože si myslí, že nedávám pozor.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
10	V některých situacích si umí sama ze sebe udělat legraci.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
11	Vždy je připravena na hodinu.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
12	Během výuky využívá práci ve skupinách.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
13	Je vidět, že tomu co nám vysvětluje, rozumí.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
14	Z jejího výkladu učivu rozumím.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
15	Její zkoušení a testy jsou těžké.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
16	Její známkování je přísné.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
17	Zadává hodně domácích úkolů.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
18	Mluví srozumitelně (zřetelně a nahlas).	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
19	Vyvolává stále stejné žáky.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
20	Pro zpestření výuky vymýšlí zábavné hodiny.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
21	Pokud požádám o radu nebo pomoc, je ochotna kdykoliv mi pomoci.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne

22	Naslouchá mi.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
23	Nemám ji rád/a.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
24	Když se hlásím, tak mě málo vyvolává.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
25	Těším se na další hodiny s ní.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
26	Chová se ke všem stejně (nenadržuje někomu).	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
27	Povyšuje se nade mnou.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
28	Málo mi rozumí.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
29	Pozná, když něčemu nerozumím.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
30	Mohu vyjádřit svůj názor.	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne

Oblast	5. třída/9. třída									
1.	67/41	68/36	72/63	77/63	54/26	75/58	67/50	76/45	51/26	53/39
Ø	3,35/ 2,05	3,4/1,8	3,6/3,15	3,85/3,15	2,75/1,3	3,75/2,9	3,35/2,5	3,8/2,25	2,55/1,3	2,65/1,95
σ	0.57/0.67	0.66/0.68	0.58/0.91	0.36/0.65	0.9/0.46	0.54/0.77	0.79/0.87	0.4/0.79	0.97/0.98	1.24/1.02
2.	78/62	53/41	78/65	71/47	56/40	74/55	62/49	79/72	63/46	64/25
Ø	3,9/3,1	2,65/2,05	3,9/3,25	3,55/2,35	2,8/2	3,7/2,7	3,1/2,45	3,95/3,6	3,15/2,3	3,2/1,25
σ	0.3/0.89	0.65/0.8	0.3/0.83	0.59/0.73	0.81/0.71	0.46/0.69	0.77/1.02	0.22/0.58	0.96/1.05	0.68/0.43
3.	75/57	70/51	78/44	45/57	73/23	60/49	70/50	45/46	72/49	74/59
Ø	3,75/2,85	3,5/2,55	3,9/2,2	2,25/2,85	3,65/1,15	3/2,45	3,5/2,5	2,25/2,3	3,6/2,45	3,7/2,95
σ	0.54/0.91	0.92/0.74	0.3/0.93	0.69/0.91	0.57/0.48	1.14/1.02	0.92/1.02	0.88/0.71	0.58/0.8	0.46/0.86