

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Marie Kratochvilová

**Postoje žáků ke škole a učení na SŠ prof. Zdeňka Matějčka
v Ostravě**

Olomouc 2017

vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

„Vzdělání je schopnost porozumět druhým.“

Johann Wolfgang von Goethe

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. Veškeré zdroje, které jsem použila k napsání této práce, jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Bc. Marie Kratochvilová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. za odborné vedení a konstruktivní připomínky k mé diplomové práci. Děkuji také své rodině za trpělivost a podporu. Chci poděkovat také všem žákům, kteří ochotně odpověděli na mé otázky v dotazníku.

ANOTACE

| | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| Jméno a příjmení | Bc. Marie Kratochvilová |
| Katedra | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| Vedoucí práce | PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D. |
| Rok obhajoby | 2017 |

| | |
|---------------------------|---|
| Název práce | Postoje žáků ke škole a učení na SŠ prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě |
| Název v angličtině | Students' attitude towards a school and education approach at Prof. Zdenek Matejcka secondary school in Ostrava |
| Anotace práce | Diplomová práce zjišťuje postoje žáků ke škole a učení. Teoretická část vymezuje postoje, jejich vznik, utváření a působení na změnu postoje. Dále se zabývá činiteli působícími na žáka v procesu edukace: uvádí zvláštnosti vývojového období adolescence, vliv rodiny, třídy a školy, osobnosti učitele a faktor osobnosti jedince. Definiuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, uvádí problematiku inkluze, dopad neúspěchu a význam pochvaly na žáka. Praktická část se zaměřuje na objasnění výzkumných otázek, které umožní zjistit sledovaný cíl s následným využitím pro práci se sledovanou skupinou žáků. |
| Klíčová slova | postoje, utváření postojů, adolescence, rodina, třídní kolektiv, osobnost učitele, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, význam pochvaly a dopad neúspěchu na žáka |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Anotace v angličtině | Master thesis examines the attitude of students to school and education. The theoretical part describes student's attitudes, their origin, formation, and influences that lead to attitude changes. It further focuses on factors that affect the student during the education process: specifics of the adolescence phase, influence of the family, schoolmates and school, teacher's personality and the factor of individual's personality. It defines the student with special education needs, describes the problem of inclusion, impact of failure on the student and importance of being praised. The practical part focuses on answering research questions with following implementation of findings in the work with observed group of students. |
| Klíčová slova v angličtině | Attitudes, attitudes formation, class, personality of the teacher, student with special education needs, inclusion, importance of praise and impact of failure on the student |
| Přílohy vázané v práci | <p>Příloha č. 1 Dotazník</p> <p>Příloha č. 2 Charakteristika školy</p> <p>Příloha č. 3 Tabulka 30 Obor E – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku</p> <p>Příloha č. 4 Tabulka 31 Obor H – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku</p> <p>Příloha č. 5 Tabulka 32 Obor M – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku</p> <p>Příloha č. 6 Soubor otázek vedoucích k vyhodnocení VO</p> <p>Příloha č. 7 Příklady odpovědí žáků</p> <p>Příloha č. 8 Grafy k otázkám 1–26</p> |
| Rozsah práce | s. 88 bez příloh |
| Jazyk práce | Jazyk český |

Obsah diplomové práce

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1 Postoje | 11 |
| 1.1 Vymezení pojmu postoje | 11 |
| 1.2 Postoje – struktura a funkce postojů | 12 |
| 1.3 Postoje – utváření postojů | 14 |
| 1.4 Změna postojů, ovlivnění postojů | 16 |
| 2 Vlivy působící na žáka v procesu edukace | 19 |
| 2.1 Charakteristika vývojového období adolescence | 19 |
| 2.2 Rodina jako činitel ovlivňující vztah ke škole a vzdělávání | 22 |
| 2.3 Role školy a třídního kolektivu v životě žáka | 26 |
| 2.4 Osobnost učitele ve vyučovacím procesu | 29 |
| 2.5 Faktor osobnosti jedince | 32 |
| 3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami | 36 |
| 4 Dopad neúspěchu a síla pochvaly | 38 |
| 5 Inkluze | 42 |
| II Praktická část | 46 |
| 6 Výzkumné šetření | 46 |
| 6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky | 46 |
| 6.2 Základní a výběrový soubor | 47 |
| 6.3 Výzkumné metody | 48 |
| 7 Výsledky práce | 50 |
| 7.1 Vyhodnocení první části dotazníkového šetření | 50 |
| 7.2 Vyhodnocení druhé části dotazníkového šetření | 56 |
| 7.3 Vyhodnocení třetí části dotazníkového šetření | 61 |
| 8 Vyhodnocení výzkumných otázek | 67 |

| | |
|---|----|
| Diskuze..... | 72 |
| Závěr..... | 78 |
| Seznam tabulek a grafů | 80 |
| Tabulky..... | 80 |
| Grafy..... | 81 |
| Seznam použitých pramenů a literatury | 82 |
| Seznam příloh..... | 89 |

Úvod

Diplomová práce se bude zabývat postojem žáků ke škole a učení na vybrané SŠ. Odpověď hodlá autorka hledat prostřednictvím zodpovězených otázek, které umožní objasnění postoje žáka. V praktické části bude autorka zjišťovat mimo jiné, zda si žáci uvědomují význam vzdělání, zda jim záleží na dosažených výsledcích ve škole, zda škola představuje pro žáky nějaký problém, co od školy očekávají, co by jim měla přinést a jaksi představují ideální školu a učitele. S cílem poznání širšího kontextu vnímání školy a nahlížení na vzdělání samotnými žáky.

Jsme rozdílné osobnosti s různou mírou inteligenční úrovně vzdělávání. Nemůžeme všichni studovat na prestižních výběrových školách, nemůžeme všichni zastávat významné posty manažerů, lékařů, právníků a policistů. Naše i každá jiná společnost potřebuje i ty, kteří budou sádit plodiny na poli, sklízet je a dále zpracovávat, někoho, kdo se postará o úklid našich chodníků a cest. Výčet méně zodpovědných povolání by byl jistě dlouhý, avšak pro společnost jsou tyto profese nepostradatelné. V rozdílnosti je kouzlo, nemáme tedy stejné schopnosti k učení, ale můžeme být všichni ve škole v pohodě, a to i přesto, že nejsme premianty třídy. Všichni dospějeme a budeme žít svůj osobní a profesní život. Můžeme uspět právě i v tom obyčejném životě, kdy budeme odvádět svou práci dobře, bude nám uspokojením a naplněním našeho profesního života, ať už budeme zastávat jakoukoli pozici. V životě je přece důležité, jaký člověk je, jaké má zásady, morální hodnoty a jak dovede přispět svou osobností ke vzájemnému soužití ve společnosti. Škola by neměla představovat nudu, otravu a děs, měla by rozšířit kvalitu osobnosti žáka.

Teoretická část se zabývá vymezením pojmu postoje, které jedinec reflektuje ve svém přesvědčení a chování, jeho strukturou, utvářením či možnou změnou. Další část teoretických poznatků objasňuje vývojové období sledovaných žáků, působení rodiny na žáka, nastiňuje problematiku vzájemných vztahů ve třídě, vliv učitele na žáka a činitele ovlivňující osobnost žáka. Předkládá vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, nastiňuje problematiku neúspěchu a pochvaly, zmiňuje klady a zápory inkluze.

Hlavním cílem práce je zjištění postojů žáků ke škole a učení, vedeno osobním zájmem, pro následné využití při práci s žáky na uvedené škole. Cílem učitele a žáka je nabývání vědomostí a dovedností během školního roku. Škola je místem seberealizace a sebepoznání pro některého žáka může představovat pozitivní zkušenost, pro jiného stres, obavy a nespokojenost. Vybízí mne snaha eliminovat záporné prožitky žáků ve školním

prostředí, pokud budou zjištěny, s přispěním k pozitivnímu prožitku ve škole a učení. Vedlejší cíl je veden záměrem zjistit, zda existuje rozdíl v postojích žáků a studovaným oborem.

Praktická část se bude věnovat sběru dat, zpracováním a vyhodnocením získaných dat. Vyhodnocené informace by měly vést k poznání postojů žáků ke škole a učení. Zjištěné poznatky by měli přispět ke zlepšení práce vyučujícího s žáky, ve smyslu budování pozitivního vztahu ke vzdělání. Škola se spolupodílí na utváření vztahu žáků ke vzdělávání, přispívá k pochopení významu vzdělání pro život. Význam práce spatřuji v získaných a zpracovaných informacích prostřednictvím dotazníkového šetření. Získané informace by měly být přínosem pro práci s žáky. Žák s kladným postojem ke škole a učení, podle mého přesvědčení, dosahuje lepších výsledků ve vzdělávacím procesu, je přístupnější k informacím a svou osobností a přístupem přispívá ke kvalitnějším vztahům ve třídě a kolektivu. Vyhodnocení aktuálního stavu by mělo nastínit, jak žáci vnímají školu a vzdělávání s cílem navržení postupů, které povedou k upevnění a rozvíjení kvalitního vztahu ke škole a následně i ke vzdělávání.

1 Postoje

1.1 Vymezení pojmu postoje

Postoje jsou součástí lidské osobnosti, dávají smysl chování a jednání. Prostřednictvím postojů chápe jedinec okolní svět, ochraňuje vlastní pocity osobní hodnoty a projevuje svá přesvědčení. Triandis (in Nakonečný, 2009) Postoj, jako specifický způsob chování jedince, vychází ze získaných hodnocení ve vztahu k daným objektům (Vágnerová, 2005), odráží mentální a nervový stav pohotovosti organismu, působící na reakce jedince vůči situacím a subjektům, s nimiž přichází do styku. (Allport, in Nakonečný, 2009)

Harmonie mezi postoji a chováním nemusí být vždy dodržena, člověk může jednat v nesouladu se svými postoji a motivy. Postoj předurčuje způsob jednání, původem jednání je motiv, který vystihuje psychologický obsah: „*Postoj je pohotovost k aktivaci motivu.*“ (Newcomb, in Nakonečný, 2009, s. 239)

Fontana (1997, s. 223) vymezuje postoje jako *trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se v průběhu svého života setkávají, a která verbálně vyjadřují jako názory.* Postoje obsahují prvky hodnocení a přesvědčení. K tomuto názoru se kloní také Eagly a Chaiken (in Hewstone, 2006), podstatou postoje je hodnocení vyjádřené úrovně souhlasu či nesouhlasu.

Hartl, Hartlová (2000) ve svém Psychologickém slovníku popisují postoje jako tendence ustáleným způsobem odpovídat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Postoje jsou neoddělitelnou součástí osobnosti, související s dispozicemi a zájmy, formující se na základě poznání, pochopení, cítění a myšlení.

Fishbein a Ajzen (in Hayes, 1993) upozorňují na nutnost rozlišovat postoje a názory. Emocionální dimenze určuje rozdílnost. Názory jsou neutrální výroky, postoje vyjadřují naše emoce pomocí emočně zabarveného jazyka, tím se odlišují od názorů. Základem postojů jsou hodnoty, které vyjadřují, co je morální či společensky žádoucí. Naše osobní hodnoty a principy vnímáme jako naše standardy, přispívající k hodnocení vlastního chování i chování ostatních. Člověk vyznává určité hodnoty a postoje vycházejí z této hodnotové soustavy.

Postoje jsou důležité pro náš společenský život, ovlivňují naše vnímání, myšlení a chování. Postoje můžeme vymežit jako tendenci kompaktního hodnocení a chování. (Hewstone, 2006) Působí na všechny stránky psychické činnosti, projevují se ve ztvárnění poznávané skutečnosti, jde o získaný hodnotící vztah, dodává Řezáč (1998).

Sociální strategie a sociální omezení jsou určující pro vyjádření postojů podle Smitha, Brunera a Whiteho (in Hayes, 1993). Dále tito autoři uvádějí, že postoje napomáhají v kontaktu s realitou. Negativní zkušenost povede k vybudování odmítavého postoje. Při opětovném setkání se skutečností, která vyvolala tento pocit, se jí vyhneme, aniž bychom museli znovu poznávat její škodlivost. Postoj umožňuje reagovat na událost vhodným způsobem (např. k objektu, který nám již dříve uškodil).

„Postoje nám pomáhají odhadovat objekty a události v našem okolí, přičemž postoj k objektu nám šetří energii, kterou bychom pokaždé znovu investovali do přemýšlení o tom, jak se k objektu máme zachovat při každém dalším setkání s ním.“ Smith a kol. (in Hewstone, 2006, s. 285) Postoje pomáhají člověku vyvarovat se negativních a dosahovat pozitivních výsledků. Negativní či pozitivní vztah závisí, s čím si je člověk spojuje, zda s trestem či odměnou. (Hewstone, 2006) Postoj je tedy „získaný hodnoticí vztah“ jedince, charakteristický svou selektivitou a orientovatelností jednotlivých duševních procesů osobnosti jako celku, k jevům životního prostředí. Vyjádřen náklonem k určitému jednání. (Řezáč, 1998)

1.2 Postoje – struktura a funkce postojů

Skladbu postoje dělí autoři Ajzen (in Hayes, 2003), Rosenberg, Hovland, (in Hewstone, 2006), Fontana(1997), Řezáč (1998) obdobně na tři dimenze:

- kognitivní (poznávací) dimenze – názory a myšlenky, dané osoby k předmětu postoje;
- emocionální (citová) dimenze – vnitřní pocit osoby, vyvolávající emoce či emoční reakce postoje;
- konativní (volní) nebo behaviorální dimenze – představuje sklony k chování a jednání osoby k předmětu postoje.

Pro celkový vývoj postoje jsou důležité všechny tři složky. Zastoupení složek bývá v různém poměru v závislosti na typu osobnosti a situaci. Kompaktní postoje obsahují zastoupení všech tří složek v nejvyšší možné míře. Jde o směr vycházející z rozumového posouzení, silných emocí a činnostního posílení. (Řezáč, 1998) V případě, kdy převažuje kognitivní část, jde o smýšlení, převládá-li emotivní část, jde o sentiment a emociální převaha určuje sílu postoje, neboť obsahuje pozitivní či negativní emoce. (Nakonečný,2009) Podmíněnost hodnoticí reakce je dána uchováním postojů v paměti a následným vybavením při setkání s předmětem postoje. Proces vybavování může probíhat spontánně, nebo kontrolovaně. (Hewstone, 2006) Postoje mohou být uvědomované a neuvědomované. Jedinec si svůj postoj uvědomuje, ale

zpětně nemůže určit důvod zaujatého vztahu. (Řezáč, 1998) Katz a Stotland, (in Řezáč, 1998) vytvořili škálu pěti kategorií postojů, podle převládající složky a poměru ostatních složek:

- první kategorie – afektivní asociace – dominuje zde emocionální složka (estetické postoje);
- druhá kategorie – intelektualizované postoje – převládání složky racionální s rozvinutím složky emocionální;
- třetí kategorie – postoje orientované na jednání – dominance složky konativní (předsudky, stereotypy, tendence chovat se určitým způsobem);
- čtvrtá kategorie – vyvážené postoje – zastoupení všech tří složek;
- pátá kategorie – postoje k obraně ega – rovnoměrné zastoupení všech tří složek s maximálním rozvinutím, podstatné pro vztah k vlastní osobě, ochraňuje sebepojetí osobnosti. Postoje obsahují konkrétní osobitý význam, odrážející společenské vztahy k hodnotám.

Funkci postoje rozlišuje Katz, (in Nakonečný, 2009) následovně jako:

- Instrumentální, adjustační nebo utilitární funkce – pozitivní postoj si vytváří jedinec k objektům, s očekáváním odměn a negativní postoje jsou vyvolávány pohrůzkou trestu. Ovládá chování tak, aby trest byl minimální, a odměna maximální, uvádí Smith, Bruner a White, Shavitt, (in Hewstone, 2006).
- Ego – defenzivní funkce – postoje chrání svébytnost osobnosti redukcí úzkosti a vyvážením nedostatečné složky osobnosti. Ochraňuje jedince od nelibých pravd o jeho skutcích a vlastnostech. Smith, Bruner a White, Shavitt, (in Hewstone, 2006) označuje tuto funkci jako udržování sebeúcty – distanc od negativního a tíhnutí k pozitivnímu (obrana ega).
- Hodnotově expresivní funkce – jedinec uspokojivě projevuje náklon ke společenskému životu a ztotožňuje se s určitou vzažnou skupinou s vyjádřením své hodnoty, jak uvádí Smith, Bruner a White, Shavitt, (in Hewstone, 2006). Jedná se o funkci sociální identity.
- Kognitivní funkce – člověk má touhu po poznání a chápání smyslu událostí, poměrů a souvislostí. Chce poznat svět, sebe samého, nalézt řád a chápat smysl příhod a vztahů. Vytváří si postoje, které obsahují poznávání a cítění systému hodnot. Smith, Bruner a White, Shavitt, (in Hewstone, 2006) označují uvedenou funkci jako znalostní funkci, která napomáhá regulovat, ovládat a zjednodušovat zpracování informací a podnětů.

Psychologické funkce obsažené v postojích, podle Fontany (1997):

- postoje instrumentální – věci mají být uspořádány tak, aby vyhovovaly našim potřebám;
- postoje vyjadřující hodnoty – propojení sebepojetí s mravním přesvědčením;
- postoje sociálně přizpůsobivé – utvářené přáním cítit se součástí skupiny;
- postoje poznání – sociální hodnoty společnosti;
- postoje obrany ega – zabezpečují ochranu před stísněností a před ohrožením sebevědomí.

Podnícením instrumentálních postojů u dětí, v době utváření, může být vzdělávací proces účinnější, předložením realistického vnímání, s nalezením vhodných řešení a s nabídkou variant vedoucích ke správným závěrům.

1.3 Postoje – utváření postojů

Utváření postojů shrnuje Hartl, Hartlová, (2000) jako získávání vědomostí a dovedností během života, a to primárně sociálním působením a vzděláním.

Podle badatelů Fishbeina a Ajzena, (in Hayes, 1993) zdrojem postojů je sociální život, naše rodina, ve které vyrůstáme, a lidé, s nimiž se setkáváme. Tajfel, (in Hayes, 1993) k tomu uvádí, že postoje, které si osvojíme, silně ovlivňuje sociální identita a sounáležitost se skupinou. Sociální identifikace je základem našich postojů.

Aysenck a Wilson, (in Hayes, 1993) zastávají názor o vrozenosti postojů. Jejich tvrzení vychází z obdobných osobnostních rysů členů rodiny a shodných postojů napříč generacemi, jako je neuroticismus a stabilita, které následně tvoří základ postojů. Bandura a McDonald, (in Hayes, 1993) zjistili, že se postojům nemusíme učit, nýbrž si je můžeme osvojit napodobováním druhých, např. z vyprávění příhod. Vývoj postoje závisí na postupném seznamování s objektem, jak uvádí Petty a Caccioppo, (in Hayes, 1993). Pokud neznáme dostatečně objekt, nemáme s ním žádnou zkušenost, zvažujeme především fakta. Tento vztah k objektu označují uvedení badatelé termínem „deskriptivní přesvědčení“. Pokud se seznamujeme i nadále s objektem a odhalujeme jeho další aspekty, vytváříme si soustavu „deduktivních přesvědčení“. Postupujeme ke stadiu hodnocení deduktivních přesvědčení a následně si tímto procesem formujeme postoj.

Na utváření postojů má podle Ajzena a Fishbeina, (in Hayes, 1993) také silný vliv sociální tlak, který vytváří sociální skupina, ze které člověk čerpá inspiraci a přijímá standardy chování. Jak uvádí Hayes (1993), postoje odrážejí hodnotovou soustavu člověka.

Osobní hodnoty představují určitou normu člověka, podle které hodnotí sebe sama i ostatní. Postoj souvisí s hodnotami člověka a ty tvoří základ postojů. Řezáč (1998) dodává, že postoje jsou výsledkem předchozích interakcí, osobnost se projevuje jako celek. Chování a jednání odráží postoje. Postoje jsou výsledkem sociálního učení, utvářejí se výchovným působením a také bezděčným, živelným sociálním učení. K adaptaci postojů dodává Kohoutek (2002) fakt, že k ní dochází v situacích, kdy chce být jedinec přijat osobou či skupinou. Projevuje postoje sociálně žádoucí, nebo ty, které uznává objekt zájmu jedince z důvodu akceptace své osoby. Jedinec pro přijetí skupinou tají své vlastní, opravdové postoje, ale projevuje postoj, který je považován za sociálně žádoucí, nebo který je danou společností akceptován. Smith a kolektiv, (in Hayes, 1993) zdůraznili, že informace, ke kterým má člověk přístup, ovlivňují jeho přesvědčení. Názory se vyvíjejí na základě přijatých informací. Množství a různorodost informací přispívají k utváření objektivního názoru.

Krech, Crutchfield a Ballachey, (in Nakonečný, 2009) formulovali tezi, že proces uspokojování potřeb má vliv na vývoj postojů. Kladně jsou hodnoceny prostředky k dosažení cíle a záporně jsou hodnoceny předměty, které vyvolávají frustraci. Nakonečný (2009) dále uvádí Tkaczykovou, ze které vycházel Nowak, která zdůrazňuje přední úlohu emocí ve formování postojů. Na toto utváření postojů se váže vztah ke spravedlnosti, společenským hodnotám, potažmo učení se emotivním vztahům. Tento vztah se vyvíjí na základě přijetí či odmítnutí objektu. Následně jedinec rozlišuje vhodné, nevhodné, dobré, špatné, pomocí reakce okolí vyvolávající emotivní vztahy. Reakce si jedinec ukládá do své paměti, poznává význam hodnot a zkušeností, které mu předkládá jeho okolí.

Utváření postojů shrnuje Hartl, Hartlová (2000) jako získávání vědomostí a dovedností během života, a to primárně sociálním působením a vzděláním. Podle Řezáče (1998) podstatou postoje jsou:

- Specifické zkušenosti – pozitivní zkušenost, navozuje pozitivní postoj.
- Sociální komunikace – výsledný postoj je obrazem přejímání názorů, mínění.
- Model – zde působí na postoj nápodoba a identifikace.
- Institucionální a skupinové faktory – postoj je utvářen hodnotami a normami institucí a skupin, které jedince ovlivňují. Ze skupin má nejvýznamnější vliv referenční skupina, se kterou se jedinec identifikuje. Přebírá zde postoje (stereotypy) vlastní skupině, kterými se projevuje vůči sociálnímu prostředí.

Vývoj postojů souvisí se zráním osobnosti. Pro dětský věk je charakteristický široký a obecný rozměr. Během formování osobnosti dochází k vývoji postojů s určitým zaměřením, danou

intenzitou, ovlivňující chování. (Kohoutek, 2002) Vjem osoby jedincem ústí v postoj, reflektuje způsob jednání s danou osobou. (Helus, 2007)

1.4 Změna postojů, ovlivnění postojů

Jedinec uspořádává objekty prostřednictvím myšlení i citění. Poznávací struktura je propojená emocemi, formuje se systém významů pro jedince. Změna postoje je možná v případě vztahu předmětu a jedince. Klíčový podíl zastává asociace objektu s emotivním působením na subjekt. „*Postoje se utvářejí a mění vždy v určitém kontextu, který je dán z jedné strany psychickým stavem subjektu a z druhé strany celkovou situací.*“ (Newcomb, in Nakonečný, 2009, s. 273)

Významným prvkem působícím na změnu postoje je provázanost informací s emotivním nádechem. Klíčovým segmentem změny postojů je sama individuálnost osoby, její psychické vlastnosti, možná ovlivnitelnost, souvztažnost s mírou inteligence a stabilitou postoje. Ovlivnitelnost jedince je menší, čím pozitivnější má vztah k sobě samému, závisí také na situaci a aktuálnímu ladění jedince. (Newcomb, Turner a Converse, in Nakonečný, 2009)

Lidé usilují o harmonii postojů. Pokud nastane nesoulad mezi postoji, člověk prožívá napětí, vyvolané rozporem mezi postoji, které působící jako stresor a následně vyvolává kognitivní nerovnováhu. Člověk tedy usiluje prostřednictvím změny situace, nebo změnou chápání, o navození rovnováhy. (Heider, in Hayes, 1993)

Festinger, (in Hayes, 1993) objasňuje zdroj změny postojů. Pokud pocítujeme rozpor mezi postoji a přesvědčením, vzniklé napětí a úzkost vyrovnáváme změnou postojů, nebo přidáme další, který nám umožní objasnění situace jiným pohledem. Kognitivní disociace je hlavním iniciátorem změny. Lidé, zastávající určité přesvědčení, nepřijímají jiné argumenty či vysvětlení. Informaci podají tak, aby byla v souladu s jejich přesvědčením. Postman, Bruner a McGinnies, (in Hayes, 1993) výzkumem zjistili, že postoje jsou propojeny s příjemnými asociacemi. Petty a Caccioppo, (in Hayes, 1993) tvrdí, že změna postoje probíhá ústřední a periferní cestou zpracování. Přičemž ústřední cesta zpracování nastává v případě, kdy se člověk věnuje a soustředí na obsah sdělení. Periferní cesta zpracování nastává v případě, kdy se člověk informacím příliš nevěnuje. Chaiken, (in Hayes, 1993) ve svém výzkumu dokázal na skupině respondentů, že centrální zpracování informace má účinnější efekt.

O změnu postoje nejčastěji usilují reklamní společnosti, politické strany a další osoby snažící se o vyvolání náklonnosti ke své osobě, nebo učení (sekty, skupiny a podobně).

Postoje jsou učením dobře ukotveny, ke změně dochází zásadním prožitkem, psychickým otřesem či prožitou životní krizí. Nátlaku na změnu postoje se člověk brání, vyvážený postoj zastává důležitou funkci rovnováhy a podílí se na psychické rovnováze. Schůdnější cesta vedoucí ke změně postoje je působení na sílu postoje, směrem k oslabení či posílení. Můžeme předpokládat, že jednoduchá cesta ke změně postojů vede pomocí ovlivňování jedince fakty, po jejich předložení by došlo ke změně. Záleží však na vztahu jedince k faktům, neboť i ta mohou být popírána, devalvována a odmítnuta. Důležitá je souvislost podávání informací a důvěryhodnost zdroje, spojení s působením na emotivní stránku bývá účinnější, jak již bylo uvedeno výše. (Nakonečný, 2009)

Průkazný efekt změny postojů má komunikace obsahující tři složky, jak uvádí Hayes (1993):

- Komunikační zdroj – hodnověrnost sdělující osoby, její odbornost, ta může být významným činitelem přesvědčování, atraktivita sdělujícího.
- Sdělení – stavba významu informace, míra užitých slov, rétorika podání, emotivní působení. Cílem sdělení není pouze změna postoje, ale změna chování. Změna postoje za účelem změny chování.
- Adresát, příjemce – pokud je postoj ve shodě se sdělením, je snadněji přijímán, v případě odlišných postojů a názorů jsou tyto určeny k zapomenutí. McGuire, (in Hayes, 1993) uvádí inteligenci, sebeúctu a úzkost příjemce jako důležitý prvek změny postoje. Inteligence umožňuje správnou interpretaci sdělení, naopak úzkost může zabránit porozumění. Člověk s nízkou sebedůvěrou může snadněji přijmout cizí názor.

Pro změnu postoje je nezbytné, aby se jedinec setkával s novými informacemi o daném jevu. (Jeong, in Hájková, Strnadová, 2010)

Postoj obsahuje psychickou složku vztahu, který tvoří podklad vztahu žáka k učení a škole. Míra motivace, aspirační úroveň a stupeň výkonnosti jsou podřízeny postoji žáka k učení. Významnou roli pro vytvoření a upevnění kladného postoje žáka ke školní práci zastává „*kulturní úroveň rodiny, psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní známky, tresty, odměny, povzbuzení a uznání učitele, role ve skupině kamarádů*“ (Kohoutek, 2002, s. 272) Pokud chceme dítě něčím zaujmout a motivovat k touze po úspěchu v dané oblasti, musíme mu pomoci získat kladný postoj k příslušné činnosti. Na děti dobře působí, pokud někdo před nimi vykonává danou činnost dobře a s nadšením. Tento pocit umocní, jestliže osoba vykonávající činnost je pro účastníky nějakým způsobem zajímavá, známá, atraktivní. Vzdělávací proces může být velmi účinný při utváření postoje žáka při vyvolání instrumentálních postojů, umožněním pochopení cesty, která povede k žádoucím

výsledkům. Obtížněji se působí na postoje vyjadřující hodnoty a sociální přizpůsobení, neboť u těchto postojů působí na dítě rodina, etnická a socioekonomická skupina, z níž dítě pochází. (Fontana, 1997)

Negativní postoj žáků ke škole je ovlivněn prožitou nepříjemnou zkušeností, ze které vyplývá předpoklad budoucích obtíží. Projevuje se nechutí, odporem, lhostejností a odmítavým přístupem ke škole, které jsou doprovázeny pocitem frustrace a stresu. Odmítavý postoj ke škole vyvolává nedoceněná snaha dítěte o dobrý výkon. Následně prožívá ponížení a bezmoc. Prožívaný neúspěch vede k „negativnímu motivačnímu impulzu,“ jenž upevňuje negativní očekávání a strach z dalšího selhání. Dítě přestává věřit ve své schopnosti a následně se snaží vyhnout neúspěchu, přestává pracovat, cítí, že stejně nic neumí. Pokud žák nabyl pocitu lhostejnosti ke škole vlivem výše uvedeného, působení na změnu je takřka nemožné. S postojem obsahujícím citový podtext je možné pracovat, s pomocí prožitého úspěchu, a budovat tak nový vztah ke škole. (Vágnerová, 2005)

2 Vlivy působící na žáka v procesu edukace

2.1 Charakteristika vývojového období adolescence

Každá životní etapa je charakterizována určitými zvláštnostmi ve vývoji jedince. Adolescence je období od 15/16 do 20/22let, (Vašutová, 2005; Říčan, 2004; Čáp, Mareš 2001) jde o druhou fázi dospívání. Projevuje se nedůtklivostí, podrážděností, přecitlivělost odráží napětí a úzkost v prožívání. Postupně dochází k vyhraňování a stabilizaci povahových vlastností. Dospívající se teprve učí prohrávat a čelit zklamání, ke stabilizaci osobnosti dochází po dvacátém roce. (Matějček, 1986). V průběhu období jde o nalezení a budování vlastní identity, v případě ohrožení okolím se jedinec staví do opozice. (Erikson, in Krejčová, 2011) Jedinec si uvědomuje svou podstatu, projevuje větší zájem o své vrstevníky a postupně se odpoutává od svých rodičů. Reálněji hodnotí své schopnosti a možnosti, významným hodnocením je tělesný vzhled a atraktivita. (Kohoutek, 2002) Atraktivita u dívek a fyzická síla u chlapců hrají důležitou roli v uznání druhých. (Čáp, Mareš, 2001) Dívky se snaží korigovat domnělé nedostatky ve vzhledu nápadným oblékáním, chováním a kosmetikou, u chlapců jde o projev otevřené agrese a hrubého porušování kázně. Vyskytují se i opačné případy, kdy se dívka chová jako kluk a chlapec trpí úzkostí, takové vybočení vyžaduje zvláštní péči z hlediska výchovy a duševní hygieny. (Čáp, 1997)

Myšlení je ještě kritické, ale začíná se vyrovnávat s afektivitou. Nedostatek životních zkušeností doprovází radikalismus a nekompromismus. Abstraktní myšlení je prohlubováno dalším vzděláváním. Objektivněji a věcněji hodnotí lidi a předměty kolem sebe, jedinec rád polemizuje o světonázorových otázkách. Kriticky pohlíží na své rodiče, usiluje o samostatnost, prosazení své osoby a nezávislost (Kohoutek, 2002), prožívá rozpor mezi ideálem a realitou. (Čáp, 1997)

Rozpor tohoto vývojového období charakterizuje přání využívat výhod dospělého člověka, ovšem bez přijetí odpovědnosti. (Čáp, Mareš, 2001) Vrstevníci poskytují pocit rovnoprávnosti, jejich hodnocení je tedy významnější než hodnocení rodičů, uvádí Vašutová (2005) a dodává, že v tomto období jsou oblíbeni jedinci aktivní, podnikaví, optimističtí, asertivní, pečující o svůj zevnějšek. Pro jedince stojícího bokem je charakteristická nejistota, sociální a společenská neobratnost, ústupnost a soustředěnost na své problémy. Psychosociální zrání je dovršeno, do emočního a sociálního života se promítá sexuální zkušenost. (Kohoutek, 2002; Vašutová, 2005) Dochází k přerodu dítěte na dospělé osobnost,

k posílení sebehodnocení a budování vlastní identity. (Čáp, Mareš, 2001) Vrstevnická skupina se stává oporou rozvíjející se identity, představuje ochranu a zázemí. Sociální učení je spojováno s nápodobou a identifikací. Značný význam zastává sociální role a pozice, jež adolescent zastává ve skupině. Oblíbenost ve skupině zajišťují schopnosti, tolerance, ochota pomáhat, smysl pro humor a další. Kamarádství přerůstá v přátelství, které představuje vyšší vývojový stupeň sociálního kontaktu, vzájemnosti, důvěrnosti a intimity. Umožňuje sdělovat a zachovávat tajemství, sdílet pocity, názory a zkušenosti. (Vašutová, 2008) Přítel chápe, rozumí a nabízí citovou podporu. (Čačka, in Vašutová, 2008)

Náročnou životní situaci tohoto období představuje přechod ze základní školy na školu učňovskou či střední, (Čáp, Mareš, 2001) Nové prostředí školy představuje nové a vyšší nároky na jedince, začlenění do nového kolektivu, poznávání nových učitelů. Zdroj obav představuje ztráta minulých přátel, možné obtíže z učiva, obavy ze setkání s nepřijemnými a nepřátelskými učiteli a ze šikany na nové škole. (Cotterell, in Krejčová, 2011) Lépe čelí nárokům ti dospívající, kteří mají pozitivní vazbu ke škole. V takovém případě je vzdělávací proces úspěšnější a výskyt problémového chování nižší. (Bonny, in Krejčová, 2011) Školní úspěšnost v tomto období je posilována pocitem sounáležitosti, nabídnutím příležitostí k rozvoji schopností a dovedností. (Resnick, Harris, Blum a Roeser, Eccles, Sameroff, in Krejčová, 2011) Prožívání napětí a stresu bylo zaznamenáno u žáků, kteří nedovedli po přechodu na střední školu navázat přátelské vztahy se svými vrstevníky. (Wentzel, Barry-McNamara, Cladwel, in Krejčová, 2011) V takovém případě učitel působí jako významná podpora jedince. (O'Koon, in Krejčová, 2011) Znalosti vývojové psychologie a následné využití v praxi napomáhají učitelům nalézt vhodný přístup ke svým žákům. (Čáp, 1997)

Škola i nadále představuje místo socializace ve vývoji dospívajících, společně s místem přípravy na budoucí povolání. (Štětovská, in Krejčová, 2011) Jde o vrcholné období kolektivního života, rozvíjí se spolupráce, kultivují se city, prohlubuje se kamarádství, přátelství, povinnost a obětavost. (Matějček, 1986) Vývojové procesy jsou závislé na vzájemné interakci s vrstevníky a podpoře učitele. Potencionál dospívajících má být i nadále podněcován a stimulován vyučovacím procesem. (Vygotský, in Krejčová, 2011)

Podle Vašutové (2005) se v období adolescence zvyrazňuje sociální odlišnost, k čemuž Helus (1999) uvádí, že směřování adolescenta v jeho životě ovlivňuje sociální vrstva, ke které patří, vzdělání, síla tradic rodiny, úspěšnost či neúspěšnost ve škole, otevřenost či uzavřenost životních perspektiv a možnost profesní volby. Adolescentní subkultura představuje významný socializační prvek, který může směřovat ke kultivaci mladého člověka, nebo může působit jako činitel působící závažné ohrožení osobnosti. Vše je umocněné

tendencí období adolescence k rizikovému chování. (Arnett, in Krejčová, 2011) Předpokladem vzniku a rozvíjení sociálně patologického chování a jevů podmiňuje sociální klima. Řadí se mezi rozhodující podmínky vzniku šikany. (Vaníčková, in Vašutová, 2008)

Vzdělávání adolescentů je pod silným vlivem vnímání hodnoty školy rodinou, skupinou vrstevníků a finančním ohodnocením pracovníků s vyšším vzděláním. Na neúspěchu ve vzdělávání se podepisuje nedostatek volných vlastností, které představují vytrvalost v plnění povinností s časovou náročností. Pokud se však jedná o činnost silně motivovanou, dokáže adolescent vyvinout značné úsilí i vytrvalost. (Čáp, Mareš, 2001) Nesvobodně zvolený obor adolescentem se může stát ohniskem napětí, konfliktů i selhání. (Říčan, 2004) Adolescent přijímá to, co jej imponuje a čeho si váží, (Vágnerová, 2000) dovede se nadchnout pro činnost, která má pro něj subjektivně větší význam, nemusí jít o vzdělávání. (Vašutová, Panáček, 2013) Koťa (in Jedlička a kol., 2015) uvádí, že adolescent je velmi ovlivněn zvolenou referenční skupinou, může se identifikovat se skupinou výborných žáků, atletů, nebo mu může být blízká skupina delikventů (sprejerů, narkomanů atd.). Pro adolescenta má významnou hodnotu přijetí ve skupině.

Vliv učitele na motivovanost žáků v období adolescence je značně obtížná. Na stránku motivace ke škole a učení působí oborové zaměření, úroveň školní zdatnosti s osobním zaujetím žáka, dále zde působí rozvoj potřeb a schopností. (Helus, 1984) Školní výuka je v tomto období provázána odmítáním formální autority učitele, obsahující prvky negativismu, rezignace, negativní anticipace. (Vágnerová, 2005) Dospívající na středních školách kladou důraz na jednání a chování učitele. (Babad, Avni-Babad, Rosenthal, in Krejčová, 2011) Žák si přeje být vnímán jako rovnocenná bytost. (Vašutová, 2008) Projevovaná kritika a poukazování na nedostatky vede k nechuti plnit zadané úkoly s projevy lhostejnosti. Postoje adolescentů jsou ovlivněny prožitkem úspěchu či neúspěchu. (Vašutová, Pavlas, in Vašutová, Panáček, 2013)

Nefunkční vztahy v rodině a špatné rodinné zázemí v období adolescence může nahradit a kompenzovat vyučující. Adolescent si již dokáže vybírat z více alternativ a škola může představovat pro uvedené jedince místo bezpečí a zázemí, prostřednictvím učitele nabízí místo inspirace, seberealizace a možnost využití dovedností v pracovním životě. Učitel představuje pro jedince významnou životní oporu. (Wall, Novell, MacIntyre; Zarrett, Eccles, in Krejčová, 2011)

Adolescenti se neochotně podvolují a odmítají vedení dospělých, a to jak rodičů, tak učitelů. Touží po respektu, vyjádření zájmu, uznávají dospělého, který jim toto poskytne a nabídne inspiraci a podpoří jejich rozvoj. (Krejčová, 2011) Mají zájem projít školou bez

potíží a zvýšené námahy. Uplatňují taktizování a snaží se zhodnotit výsledek své práce. S nadšením se věnují činnosti, která má pro ně osobní význam.(Vágnerová, 2012)

Zvládat starší žáky je těžší, působí zde mizivé množství možných odměn a trestů uplatňujících se na základní škole. Žák se stává nezávislým na učiteli, dovede schopněji využívat vlastní síly k naplňování potřeb. Učitelé se snaží řídit žáky silou a ti na ni reagují odporem, projevem nezávislosti, rebelií a mstou. Tento vzdor není vyvolán vlivem probíhajících fyzických změn, budící se sexualitou a snahou stát se dospělým. Pro žáky na střední škole není rebelie přirozená, rebelují proti moci, kterou dospělí uplatňují ve vztahu k nim. Moc má na žáky destruktivní vliv, stejně jako na všechny mezilidské vztahy. Autoritu přidělují žáci učitelům dle jejich odbornosti a s ohledem na jejich dovednosti, kterými disponují. (Gordon, 2015) Nepřijímají pravidla jen proto, že na nich dospělí lpí, chtějí se přesvědčit, zda jsou nutná, chtějí si sami vybrat ty hodnoty a normy, které budou dodržovat. (Vágnerová, 2012)

Žáci středních škol u svých učitelů hodnotí pozitivně schopnosti a vzájemné vztahy, vlastnosti, pro které si jej mohou vážit a respektovat jejich požadavky. Při výuce potřebují učitele, který plní svou roli, žáky podněcuje a vede ke spolupráci. Při nedostatku uvedeného ztrácejí motivaci a zájem o školní práci. (Dobal, in Krejčová, 2011) Lhostejnost a odpor ke škole bývá vyvolán povrchní akceptací školy. Převažuje u žáků učňovských oborů, kdy je škola vnímána jako nezajímavá nutnost. Nízká sociální prestiž učňovských oborů představuje i bezvýznamné selhání. Vedené přesvědčením, že finanční prostředky je možno získat i bez vyučení. Žáci středního vzdělání s maturitou vnímají vyšší hodnotu vzdělání a selhání představuje snížení společenského statusu. (Vágnerová, 2012)

Motivace k učení je závislá na potřebě a významnosti učiva, s nedůležitostí klesá. Postoj k předmětům je utvářen oblibou či neoblibou předmětu, úspěšností či neúspěšností žáka a pocitem užitečnosti či zbytečnosti pro žáka. Žák odmítá nejasné a bezúčelné učivo, divnou a nesrozumitelnou látku, preferuje potřebu smysluplnosti učiva. (Vágnerová, 2012)

2.2 Rodina jako činitel ovlivňující vztah ke škole a vzdělávání

Rodina, jak uvádí Fontana (1997), je nejdůležitějším činitelem ve společenském vývoji dítěte. Rané dětství je rozhodující pro utváření osobnosti dítěte. (Pelikán, 2007) V rodině se utvářejí nejtěsnější citové vazby, dítě se zde učí i mnohým ze sociálních rolí. Rodina má rozhodující vliv na psychický vývoj dítěte. Ve své rodině se dítě učí užívat vlastní

schopnosti, vytváří si zde své postoje a názory, získává také motivaci ve vztahu ke škole a k vlastní budoucnosti, (Fontana, 1997) poznává a přijímá „základní životní stupnici hodnot“ (Kořa, s. 35, 2015), pomocí níž se připravuje na sociální život. (Jedlička a kol., 2015) Souhlasně se vyjadřuje také Čáp (1997), rodina může příznivě stimulovat své dítě, může však také brzdit jeho vývoj, může být zdrojem zanedbávání, utlumení, narušení vývoje schopností a charakteru celé osobnosti. Podle Vančurové (1987) by rodina měla poskytovat dítěti plnění potřeby být chtěno, pochopeno, oceněno, milováno. Rodina působí jako mocná síla při utváření zájmů, činností i postojů. Na rozvoj dítěte pozitivně, ale také negativně působí rodičovské vedení a výchovné styly rodičů, uvádí Matějček (1997), dále popisuje autoritu ve výchově jako vzájemný vztah, nejedná se o nadřazenost jednoho nad druhým, nýbrž autorita poskytuje druhému „ochranu, oporu, vedení, přičemž ten druhý tuto ochranu, oporu a vedení přijímá a nabyvá tak pocitu životní jistoty“. (Matějček, 1997, s. 40). Jde o základní psychickou potřebu dítěte i dospělého. Autoritativní vedení poskytuje dítěti oporu a životní jistotu. Citlivému dítěti poskytuje ochranu v nepřehledných situacích a neznámém světě. Chrání je před stresem z nejistoty. Odolnějším a samostatnějším dětem ukazuje cestu, po které mohou jít dál samy. Fontana (1997) popisuje chování dítěte při autoritativním vedení rodičů jako nezávislé, sebeprosazující, kamarádké a spokojené, usilující o co nejlepší výkon. Dobré rodinné prostředí, kladoucí rozumné požadavky, je prospěšné pro budování nezávislosti dítěte na rodičích. Sebeúcta je podpořena výchovou obsahující úctu, vyjádřením hodnot vymezením nároků a vedením k samostatnému řešení problémů. (Coopersmith, in Hayes, 1993) Autorita rodiče je určující pro budoucí vnímání a utváření postoje k autoritám obecně. Dítě by mělo v rodině poznat, že neexistuje svoboda bez limitů. V životě se musíme podřídit zákonům, přijmout povinnosti dospělého člověka žijícího ve společnosti s ostatními. (Vančurová, 1987) Autorita představuje základní kategorii společenského bytí člověka. Ovlivňuje výchovné fungování jedince ve společnosti. (Kučerová, in Procházka, 2012) Souvisí s kázní a ukázněností jedince a stává se globální otázkou soudobého školství. (Bendl, in Procházka, 2012) „*Přizpůsobujeme se sobě navzájem, a ne aby jeden měl všechny výhody na úkor druhého.*“ (Matějček, 1994, s. 36)

Výchova příliš volná, způsobuje v dítěti úzkost a nejistotu, (Matějček, 1997) v období dospívání působí na rizikové vrstevnické vztahy. (Krejčová, 2011) Výchova příliš přísná působí jako vězení a je pro dítě svazující. Oba tyto výchovné extrémy jsou hodnoceny jako nebezpečné a nevýhodné. Dítě hledá prostředek úniku, mnohdy nevhodný a ohrožující. (Matějček, 1997) Zanedbávající rodiče, jak uvádí Fontana (1997), zaměstnání svými povinnostmi, bez zájmu o dítě, bez účasti na jeho životě, vyhýbající se vzájemné

komunikaci, opomíjející city a prožitky dítěte, způsobují u něj náladovost, nedostatek soustředění. Dítě nedovede ovládat své city a impulsy, nestojí o školní výuku, mívá častou absenci a tendence k užívání drog. Sklonem k agresivitě a neschopností spoléhat se na sebe, postrádajíc přiměřenou společenskou odpovědnost se projevuje dítě, jehož rodiče jsou shovívaví a bez požadavků.

Nedostatečná výchova neumožní dítěti získat praktické dovednosti, správné návyky a morální zásady. Svět je ochuzen o tvůrčí přínos lidského jedince, jímž se mohl stát. Může dospět v jedince, který činí zlo na světě z nenávisti za křivdy na něm páchané. (Helus, 1984) Mnohdy již nemůže být napraveno, co se v prvním roce života dítěte naruší v oblasti pozitivní, negativní či ambivalentní. (Fürst, in Vašutová, 2008)

Méně výchovných potíží vykazují dospívající, jejichž rodiče na ně kladou více požadavků. Pokud je výchova vedena pouze kontrolou mají dospívající sklon k přizpůsobení, projevují méně samostatnosti s nižším sebevědomím. Výchova propojená s kladnou emociální složkou rodičů vůči svým dětem vede k takovým důsledkům, že se tito dospívající projevují rozvojem schopností, dovedností a zvýšeným sebevědomím. (Baumrind, in Krejčová, 2011)

Je těžké nalézt vhodnou výchovu, pokud postoje a zásady rodičů vybočují pouze jedním směrem, negativní stránky výchovného stylu převažují nad přednostmi. Nejhuře však na dítě působí časté změny ve výchovném vedení, způsobují u dítěte chaos, vyvolávají obavy, znepokojení a opovržení. Vychovatelské postoje, vedení a výchovu by měli rodiče volit podle osobnosti dítěte, jeho temperamentu, inteligenci, podle zájmů a potřeb. Pozorným rodičům neunikne poznání, zda ve výchově povolit nebo být přísnější. (Matějček, 1997) Vhodná a správná výchova je naplněna podle Kohoutka (2002) láskou, trpělivostí, porozuměním, posilováním sebedůvěry dítěte a přijímáním dítěte takového, jaké je. Rodiče by měli pro své děti zajišťovat pocit bezpečí, jistoty a lásky. (Matějček, 1986) Dospělí vytvářejí podmínky života a vývoje svým dětem v rodině. Děti si následně odnášejí prožitky a zkušenosti do svého života. Sociální chování v dospělosti zrcadlí návyky z dětství. (Vančurová, 1987) Nejhorší rodinné poměry existují v afunkční rodině, která přestává plnit základní poslání rodiny. Dítě je zde ohroženo závažným způsobem v samotné existenci, týráním, zneužíváním a zanedbáváním. Pomoc existuje v odebrání dítěte a umístění do ochranné péče. (Procházka, 2012) Dítě vykazuje postižení nejen v oblasti sociální, ale také v oblasti psychické a somatické. (Kohoutek, 2001) Činnost dítěte je silně ovlivněna způsobem výchovy, který výrazně působí na psychický stav a další složky osobnosti. (Čáp, 1997) Rodiče prostřednictvím výchovy a společné interakce předávají svým potomkům hodnoty a normy společnosti, vzorce společenského chování, vedou děti ke vzdělávání a sebevýchově.

(Procházka, 2012) Rozvoj osobnosti je podmíněn soužitím lidí, kteří dítě podporují, přijímají a obohacují. Počátek rozvoje určují mezilidské vztahy v rodině, kde si dítě uvědomuje možnosti, kde někomu záleží na možnostech a někdo blízký věří v dané možnosti a něco pro realizaci dělá. Významnou měrou se výchova podílí na schopnosti uspět ve škole, v osobním životě, zvládat životní situace, na orientaci člověka k jeho cílům, která je propojena s vrozenými předpoklady a vlivy vzniklých situací. (Helus, 1984)

Kulturní úroveň rodiny, jak uvádí Kohoutek (2002), má velký význam pro rozumový rozvoj a školní úspěšnost dítěte. Dalším faktorem ovlivňující vzdělání dítěte je uznávaná hodnota a význam vzdělání, jež zastávají rodiče. Rodina a rodinné prostředí podle Vašutové (2005) předurčuje úroveň vzdělání u dětí, které je následně ovlivněno postavením rodiny, etnickými a kulturními determinanty, sítí vztahů a uznávanými hodnotami rodiny. Sociální původ a sociální zázemí žáka výrazně ovlivňuje snahu a úsilí k dosažení vzdělání, uvádí také Matějů, Soukup a Basl. (2007) Dalším aspektem vedoucím k dosaženému vzdělání jsou schopnosti a hodnoty uznávané rodinou. Význam ve vzdělávání zaujímá také kvalita a typ navštěvované školy a celková struktura vzdělávacího systému, jak dodávají autoři. Podle Čápa (1997) je vzdělání rodičů důležitým činitelem. Děti rodičů s dosaženým vyšším vzděláním mají rozvinutější zájmové činnosti a dosahují lepších školních výsledků. Nepříznivé podmínky pro psychický vývoj se vyskytuje v rodinách, kde rodiče absolvovali pouze základní nebo neúplně základní vzdělání. Vzdělání rodičů je ukazatelem obecnější charakteristiky rodiny a jejího způsobu života, včetně postojů ke vzdělání, ke kultuře a společenskému životu. Na dítě působí soubor těchto podmínek.

Rodiče stanoví přijatelnost prospěchu, určují jeho hodnotu a přípustnou míru. (Vágnerová, 2005, Vašutová, 2008) Pokud je rodinné prostředí pro dítě stimulující, rozvíjející a podnětné, bude přispívat k lepšímu rozvoji osobnosti, než to, kde mu bude odepřeno využít všech svých schopností k učení. (Fontana, 1997) Pozitivně na dítě působí zájem rodičů o jeho školní vzdělávání. Projeveným zájmem o vzdělání dávají rodiče najevo zájem o školní prospěch dítěte a jeho samého. Dobře fungující rodiče podporují práci školy, spolupracují s učiteli, společně probírají výukové úspěchy i neúspěchy a využívají případné pomoci. (Lunt a Sheppard, in Fontana 1997) „*Škola je k tomu, aby pomáhala.*“ (Fontana, 1997, s. 45) Vliv výchovného stylu na školní prospěch potvrzuje také Kohoutek, (2002.) Negativně na dítě působí emoční strádání, časté konflikty v rodině, nezájem rodičů o přípravu dítěte do školy, o jeho dosažené výsledky.

Stereotyp v chování je typický pro rodiny s nižším sociokulturním statusem, které preferují pasivní přístup k problémům, jsou málo pružné, mají omezený výběr aktivit, vztahy

mezi členy rodiny jsou autoritářské. Tito lidé se drží vlastního stylu života, s jednoduchými pravidly, postrádají vlastní aktivitu. Osud, svůj i svých dětí, berou jako daný, ovládaný vnějšími vlivy a nezávislý na jejich konání, postrádají důvěru ve své schopnosti. (Vágnerová, 2000) Sociální a biologický vliv se podílí významnou měrou na rozvoji školní zdatnosti a úspěšnosti. (Hrabal, 1988) Sociální status rodičů se odráží v aspirační úrovni svých dětí. (Paulík, 2005)

Kladné stránky rodinného vlivu jsou zesilovány a podporovány pozitivním vlivem okolního světa. Nepříznivé vlivy pocházející z okolního světa, který představují kamarádi, sdělovací prostředky a jiné složky působící negativně na vývoj jedince, jsou zesilovány v případě, kdy si jedinec nepřinesl ze své rodiny dobré základy morálních postojů, rysů, návyků. Rodina tedy představuje stěžejní místo působící na jedince stylem výchovy, emočním klimatem a komunikací v rodině. Nedostatky v rodinném životě může dítě nahrazovat jinými osobami a skupinami. (Čáp, Mareš, 2001) Rodina má rozhodující úlohu při formování charakteru dítěte, svým způsobem života a postojem k dítěti, jednáním a svým profilem. (Čáp, 1997) Souhrnně působí na utváření předpokladu úspěchu svého dítěte ve škole. (Vágnerová, 1997) Sociální zanedbanost způsobuje u dítěte výukové obtíže, hůře chápe výklad, disponuje omezenou slovní zásobou, užívá primitivní a vulgární způsob sociální komunikace. (Kohoutek, 2001) Dítě zde není vedeno a povzbuzováno ke čtení, mluvení, chybí dostatečné vybavení, dítě žije ve stísněných domácích podmínkách, hodnota školy je devalvována, odmítána či dokonce vystavena posměchu. (Fontana, 1997) Na utváření osobnosti se dále podílejí prožívané konflikty v rodině, stresy, frustrace a náročné situace. (Kohoutek, 2001) Rodina se stává výchovným činitelem působící na dítě po celou dobu dětství a dospívání. (Hrabal, 2002)

2.3 Role školy a třídního kolektivu v životě žáka

Škola doposud představuje nenahraditelnou instituci zabývající se systematickým vzděláváním žáků. Škola předkládá určitá sociální pravidla, nepřistupuje zcela individuálně dle potřeb jedince, ale učí jedince žít kolektivně ve společnosti, být přijímán a respektován. (Svoboda, Němcová, 2015)

Třída představuje jedinečnou skupinu s vlastní strukturou, stupněm soudržnosti, mající vlastní normy a hodnoty. Jedinec se může ve skupině chovat jinak než o samotě. Chce být přijat a uznáván skupinou, chová se tedy podle norem skupiny. Potřeba být součástí skupiny je ve

věku dospívání prvořadá. Aby mohl žák ve třídě pracovat a učit se, musí být uspokojena potřeba bezpečí a pocit sounáležitosti se skupinou. Správný chod třídy je zajištěn uspokojením individuálních potřeb každého žáka, ale také zajištěním respektu potřeb skupiny. (Auger, 2005) Působení kolektivu má vliv na utváření a formování humánního vztahu k lidem, vztah úcty, porozumění, spolupráce, vzájemné pomoci, bez působení kolektivu se nelze naučit těmto vlastnostem. Specifické vztahy mezi členy kolektivu, sympatie, porozumění, reagování na potřeby druhého, vzájemná pomoc. (Čáp, 1997)

Skupinová výuka ve školní třídě se jeví podle Hrabala (2002) jako nepostradatelná při výchově života ve společnosti. Rozvíjí sociálně orientované postoje se společenským významem a prohlubuje primární předpoklad vzájemného soužití. Žáci ve vzájemné interakci se učí řešit konflikty, vést, podřizovat se a spolupracovat. Přátelé a kamarádi se mohou stát zdrojem podpory a pomoci při řešení problémů, jak uvádí Hill (1999), (in Novotný 2015). Působení kolektivu má vliv na utváření a formování humánního vztahu k lidem, vztahu úcty, porozumění a spolupráce. Bez působení kolektivu se nelze naučit vzájemné pomoci. Utvářejí se specifické vztahy mezi členy kolektivu, sympatie, porozumění, reagování na potřeby druhého i vzájemná pomoc. (Čáp, 1997) Mladí lidé si vytvářejí přátelství a kamarádství se svými vrstevníky. Přítomnost kamaráda podle Jacksona a Martina (in Novotný 2015), který ve škole prospívá, působí jako vhodný pozitivní model. Blízké vztahy s vrstevníky zvyšují sebeúctu a zároveň mohou redukovat negativní důsledky vyplývající z prostředí dítěte, mohou vést k nastartování nového, úspěšnějšího života. (Novotný, 2015) Zázemí třídy poskytované vrstevnickou skupinou působí silným prožitkem pocitu bezpečí. (Cotterell, in Krejčová, 2011) Ke zvýšení motivace mohou přispět vrstevnické vztahy žáků, kteří si uvědomují význam vzdělání s potřebou školní úspěšnosti, a svým postojem ovlivní ostatní spolužáky. (Cotterell, Ryan, in Krejčová, 2011)

Různorodost typu středních škol přináší diferenciaci mezi třídami v témže zařízení i mezi školami navzájem. Škola a především třída odráží společenské rysy žáků. Významným faktorem způsobujícím rozdílnost je rozvoj osobnosti dospívajícího žáka a jeho následné vrůstání do společnosti. Roste potřeba nezávislosti, samostatnosti a sebeprosazení, rozvíjí se také touha intimního vztahu s partnerem. Osobnost žáka na SŠ je posuzována mnohostranně, nestojí již na základě úspěšnosti a oblíbenosti. Do popředí skupiny vstupuje morální a sociální vyspělost žáka, jeho nezávislost a individualita. Současně je posuzována pracovní a výkonnostní stránka, významná jak pro úspěch ve škole, ale i v osobním životě. Ve třídě se prohlubují interpersonální vztahy, skupina třídy má pevnější systém pozic, utváření specifických hodnot a norem ovlivňuje věk žáků. Třidu utváří jednotliví žáci svým stylem

oblékání a vyjadřování, politickými a uměleckými názory, radikálností k zavedeným společenským postojům. Složení třídy ovlivňuje její strukturu a současně vzniklé skupiny žáků působí na chování ostatních, a tím je ovlivněna celková podoba třídy. V důsledku vzájemného intrapersonálního působení ve třídě může dojít jak ke konstruktivnímu tak k destruktivnímu ovlivnění skupiny i osobnosti. (Hrabal, 2002)

Sociální život uvnitř třídy umožňuje žákům vidět sebe sama, převzít zodpovědnost za svou účast v kolektivu, ověřit si své schopnosti ve vztahu k druhým. Spolužákovská vzájemnost obsahuje kultivaci chování v situacích soutěže i spolupráce, vzájemného porovnávání i pomoci. Vzájemné setkávání je příležitostí k zaujetí pozice své osoby mezi ostatními. Vznikají přátelství, kamarádství, solidarita, kultivace vztahů mezi chlapci a dívkami. (Helus, 1999) Role třídního kolektivu a společenství žáků přináší vzájemné soužití, ve kterém se učí taktikám i praktikám společenských vztahů. Učí se spolupracovat, být kamarád, hodnotí chování ostatních i sebe sama, učí se přizpůsobovat své chování. (Matějček 1986) Dospívající se také učí přihlížet k potřebám druhých, korigovat svůj názor, řešit konflikty, jednat s ostatními rozdílných povah. Učí se také vyrovnávat s nezdarem a nespravedlností. Skupina vrstevníků ve třídě se může stát krutým, frustrujícím útvarem, vyvolávající strach a obavy. Jedince může dovést k nežádoucímu chování, nebo také i k protisociálnímu jednání. Chladný, opomíjený a nepřátelský postoj skupiny působí rušivě na psychický stav i výkon žáka. Izolovaný žák i celá třída potřebuje zásah učitele vedoucí ke sblížení jedince a skupiny. (Hrabal, Lukš, Průcha, Mareš, Lakeš, in Čáp, 1997) Mnohdy si dospělí, rodiče ani učitelé nevšimnou, že je žák ve třídě vystaven posměchu, slovnímu či fyzickému napadání, šikanování, dokud zoufalý žák nezareaguje zoufalým činem. (Čáp, Mareš, 2001) Učitel, jak zdůrazňuje Jurčíková (in Hájková a Strnadlová, 2010, s. 167), „nepřebírá zodpovědnost za to, co se děje ve třídě. Naopak by se měl snažit vést k zodpovědnosti žáky“.

Učitel svou intervencí může zabránit vyloučení žáka z třídního kolektivu a tím přispět k prevenci šikany. Pro vzájemné poznávání a dobré soužití ve třídě je dobré, aby převažovala pozitivní orientace třídy. Žáci by se měli poznávat i v jiných sociálních kontextech. Výuka může být cílena na práci ve skupinách, naplněná vzájemnou spoluprací. Nabádat žáky, aby uměli vhodným způsobem řešit mezilidské vztahy a konflikty. Cíleně eliminovat projevy agrese a možného šikanování ze života třídy. (Čáp, Mareš, 2001)

Třída je utvářena žáky z rozdílných rodin, mající odlišné žebříčky hodnot, avšak vzájemně na sebe působící. (Vančurová, 1987) Zvláštnosti žáka v podobě jeho chování a jednání, společně s prostředím třídy a školy působící na úspěšnost a neúspěšnost ostatních.

(Čáp, Mareš, 2001) Kolektiv třídy určuje a přijímá určitý směr k vytyčenému cíli, který může být jak destruktivní, tak tvůrčí. Pokud schází směrový impuls a skupina se pohybuje „*uvnitř sebe sama*“ (Svoboda, Němcová, 2015, s. 126), vůdcovství zaujímají jedinci s nejsilnějším podnětem, aniž by skupina řešila společenské hodnocení. Dochází ke konfliktům a ztrátě motivace pro školní činnost. Oslabená, rozpadlá třída nemá dostatek síly zvrátit směr kolektivu k dosahování výkonu, vůdčím prvkem se stává nuda. Učitelé hodnotí takovou třídu jako pasivní. Impuls ke změně musí přijít z venku, podnět, který dokáže oslabit pasivní atmosféru a zahájit proces změny. (Svoboda, Němcová, 2015)

Seskupení jedinců trpící syndromem školního neúspěchu představuje pro třídu i učitele významný problém. Stmelení těchto žáků se projevuje odmítnutím spolupráce, celkovou pasivitou, projevem agrese, vytěsněním žáků, kteří chtějí ještě pracovat. (Auger, 2005) Pro vzájemné soužití ve třídě je dobré, aby převažovala pozitivní orientace třídy. (Čáp, Mareš, 2001) Psychosociální klima třídy odráží vzájemné vztahy mezi učitelem a jednotlivými žáky, je významným činitelem účinnosti vyučování a úspěšnosti učení. Ovlivňuje učení a výkony žáků a zpětně působí na rozpoložení učitele. Psychosociální klima třídy je významným faktorem působícím na spokojenost či nespokojenost žáků i učitele. Učitel ovlivňuje třídu a vzájemnou komunikaci tak, aby se stala třída příjemným prostředím. (Helus, 2007)

Působení a ovlivňování žáků učitelem má i zpětnou vazbu působení, tedy i žáci působí na učitele. Učitel může být v jedné třídě milý, shovívavý, povzbudivý, naopak v jiné třídě může jeho chování vykazovat nejistotu, podráždění. Jeho chování odráží působení kolektivu žáků. (Matějček, 1968) Potřeba uznání je důležitá pro jednotlivce i pro třídu. Kladné hodnocení třídy působí stimulačně. (Auger 2005) Školní třída významně působí na rozvoj žáka, dochází k uspokojování potřeby naplňování vzájemných vztahů. (Braun, Marková, Nováčková, 2014) Pokud se však žák cítí ve třídě jako outsider, utváří si pocit beznaděje a bezmocnosti změnit tento stav. Okolní svět přijímá s obavami. (Pelikán, 2007)

2.4 Osobnost učitele ve vyučovacím procesu

Osobní rozměr učitele a kouzlo jeho osobnosti nelze ve vyučovacím procesu ničím nahradit. (Kohoutek, 2002) Ve školním prostředí je učitel nejdůležitější osobností působící na žáky. (Fontana, 1997) Základem úspěšné výuky je podle Hrabala (1988) motivace žáků učitelem, která však představuje nejobtížnější složkou výuky. Motivace je součástí celé vyučovací hodiny, a je ovlivňována způsobem předkládání učiva, volbou metod výuky,

vlastní interakcí se žáky a hodnocením práce žáka. Vyrovnaná osobnost učitele, spravedlivý přístup k žákům, schopnost ovládat své afektivní projevy, přiměřeně akceptovat osobnost žáka, to vše vede ve třídě k vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry. Uměním učitele je vytvořit ve třídě pracovní a vztahovou pohodu, klid, optimismus a radost z práce. (Kohoutek, 2002) Zásadní prvek úspěšnosti výuky tkví na vztahu učitele a žáka. Pokud tyto vztahy nejsou dobré, dochází učitel ke zjištění, že ani ty nejlepší vyučovací techniky nepřinášejí možný výsledek. (Gordon, 2015)

Obsahem výchovy je rozvíjení osobnosti žáka (Kašpárková, 2009), úkolem učitele není pouze dostat z žáka to, co v něm je, ale umožnit mu rozvíjet nové vzorce poznávání, pozměňovat a rozvíjet dosavadní způsoby myšlení, zbavovat se záporných postojů, učit chápat svět a sebe sama účinnějším způsobem. Učitel by měl žáku nabídnout využití jeho potencialu tím, že mu poskytne zkušenost tak, aby se pro něj stala smysluplnou. Žák má během vyučování dostávat příležitost ke zkoušení vlastních schopností, jež mu dovolí vytvářet si nové a vhodnější strategie, jak kompetentně a úspěšně žít v současném světě. (Fontana, 1997) Gramotnost v současnosti nevyjadřuje schopnost číst, psát a počítat, ale obsahuje schopnost obstat v zaměstnání, aktivní občanství, schopnost navazovat vztahy. V budoucnu bude úspěch člověka záviset na jeho schopnosti komunikace a pozitivní interakce. (Karsn, 1995) K podpoře tvůrčího myšlení přispívá diskuze a konfrontace názorů. Je důležité, aby učitel pomohl žákům pochopit rozdíly mezi různými druhy myšlení s tím, aby uměli rozhodnout, které je adekvátní v dané situaci. Pobídkou žáka k originálnímu řešení rozvíjí jeho představivost ke hledání něčeho nového. (Fontana, 1997).

Kvalita vzájemného vztahu učitele a žáka ovlivňuje formování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli může vést k odmítnutí vyučovacího předmětu a kladný vztah k učiteli může vyvolat zájem o předmět a tím pozitivně ovlivnit žákův přístup k učení. Kvalita vzájemného vztahu učitele a žáka přispívá k psychické vyváženosti obou. (Kohoutek, 2002) Podle Gordona (2015) kvalita vztahu učitele a žáka je rozhodující pro vyučovací proces, neboť pro učitele i žáka platí, že není důležité, co učitel vyučuje, koho vyučuje a čemu vyučuje, nejdůležitější pro vyučovací proces je uváděna kvalita vztahu mezi učitelem a žákem. Z vystupování a komunikace žák pozná, ke komu učitel zaujímá kladný, nebo záporný postoj, kterého žáka považuje za svědomitého či nesevědomitého a nehodného důvěry. (Čáp, 1997) Míra frustrace u žáka závisí na chování učitele. Převažuje-li u učitele negativní motivace, stoupá frustrace u něj i žáka. Míra agresivity uvnitř školní struktury se odráží ve vzájemném chování učitelů a žáků. Chladné, autoritativní a neosobní vedení třídy vede k negativním jevům soužití, podporuje vznik šikany na škole. (Vašutová, 2005), „*Postoj, který*

si učitel k danému dítěti vytvoří, bude ovlivňovat jeho chování i očekávání do budoucnosti.“ (Vágnerová, 2005, s. 19) Od problémového žáka, bude očekávat pouze problémy, od výborného žáka skvělý výkon. Upevněným postojem může učitel zabrzdit snahu žáka, která je vlastně zbytečná, neboť učitel nečeká nic pozitivního. Na postoji učitele k jednotlivým žákům se podílí složka rozumová a citová. Obě složky přispívají k hodnoticímu vztahu učitele. (Vágnerová, 2005) Souhlasně se vyjadřuje Keogh (2007), kdy postoj a očekávání učitele jsou ovlivněny charakteristikou žáků, jež učí, např. sociální původ, etnikum, úroveň schopností atd., tvrzení dokládá studií uvedenou v knize Pygmalion ve třídě (1968) autorů Rosenthala a Jacobsona. Interakcí učitele k žákům tak potvrdili dopad očekávání na školní výkon. (in Keogh, 2007) Stipeková shrnutím výzkumů potvrzuje výše uvedené a poukazuje na skutečnost, že úspěšnější žáci dostávají více příležitostí k učení, včetně většího počtu vyvolávání. Takové chování učitele může ovlivnit sebevnímání žáků. Posiluje nedůvěru žáků ve své schopnosti. S postupem žáků do vyšších ročníků se mezi dětmi úspěšnými a neúspěšnými zvětšuje míra rozestupu. (in Keogh, 2007)

Nekázeň, jak uvádí Barquistová, Hogeluchtová a Geistová, (in Šedřová, 2012), je odezvou na neadekvátní požadavky a jednání učitele (vycházely z rozhovorů žáků), nejasná pravidla, nekompaktní systém sankcí, neustálý tlak, vyvíjející učitelem. Autorky došly k závěru, že nesprávné chování učitele vyvolává nesprávné chování žáka.

Nepříznivě působí na žáka učitel nezralý, egocentrický, agresivní s ukvapenými závěry, který nedovede regulovat své afekty. (Čáp, 1997) Závažné škody na žácích se dopouští učitelé duševně nemocní, stojí tedy za zvážení zdravotnicko-psychologická způsobilost učitele, navrhuje Kohoutek (2002). Učitel se zvidavou myslí, který klade otázky a otázkám naslouchá, přispívá k rozvíjení tvořivosti u žáků, než učitel stereotypní a rigidní. (Fontana, 1997)

Nejen chováním, ale také prostřednictvím komunikace je vyjádřen vzájemný vztah učitele a žáka. Komunikaci tvoří stránka obsahová, naplněná předáváním věcných informací, a stránka vztahová, odrážející vzájemný vztah učitele a žáka. Prostřednictvím druhé stránky dává mluvčí najevo vzájemný vztah, který může navozovat důvěru a sympatie, nebo nedůvěru a antipatii. (Šedřová, Švaříček a Šalamounová 2012) Vliv osobnosti učitele na žáky potvrzuje Richmondová a Roach, (in Šedřová, Švaříček a Šalamounová 2012), ovlivňovat žáky je podstatou práce učitele.

Každý člověk má specifika svého chování, tedy i učitel se projevuje určitým způsobem a působí na učení a chování žáka. Vytváří klima pohody, chuti do práce, nebo napětí, strachu, přetěžování, či naopak lhostejnosti ke všemu. Chování učitele může přejít do

stavu nepřátelství, bezohlednosti, nenávisti k jednotlivcům nebo většině třídy. Chování třídy se mění v závislosti na chování učitele, třída reaguje odlišným způsobem na různé učitele. (Čáp, Mareš, 2001) Učitel působí na své žáky v celé šíři své osobnosti, je důležitým člověkem v životě žáka. Lidský vztah a porozumění pro jednotlivce i třídu by mělo být převažujícím rozměrem učitele. Pomáhat nejen s obtížemi při učení, ale také se starostmi osobními, to je základním klíčem k tomu, aby si učitel vybudoval k dětem humánní vztah založený na empatii, porozumění a snaze pomoci. (Čáp, 1997)

Významné místo v přejímání dovedností, návyků, názorů a respektu zastává bezděčné učení. Je tedy důležité, aby se učitel choval podle svých slov, neboť to, co dělá, má větší vliv než to, co říká. (Petty, 1996) Dítě se učí z každodenního života, kdy je součástí sociální interakce, působí na něj projevy emocí, jednání, chování a vystupování lidí. (Makarenko, in Kohoutek, 2002) Reakce na neverbální signály může být silnější než na slova. (Hayes, 1993) Nedodržování pravidel učitelem působí na žáky demotivačně, žáci vystaveni tomuto vlivu odmítají taktéž dodržovat pravidla. (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012) Žák potřebuje učitele, se kterým se může identifikovat, napodobovat a vážit si jej, na své cestě potřebuje průvodce. Učitel k žákům nemluví, ale vede je. (Karsn, 1995)

2.5 Faktor osobnosti jedince

Osobnost jedince je utvářena procesem vzniku, rozvojem a proměnou psychických procesů a vlastností. Prochází změnami kvantitativními i kvalitativními, obsahuje růst i úbytek funkcí, který může probíhat rovnoměrně nebo skokově. Osobnost je formována vývojem:

- biosociálním – obsahující tělesný vývoj, jeho proměny i ovlivňující příčiny;
- kognitivním – obsahující poznávací procesy, sloužící k příjmu a získání informací, ovlivněn vrozenými dispozicemi, prostředím, způsobem výchovy a vzděláváním;
- psychosociálním – obsahující transformaci způsobu prožívání, ovlivňován procesem socializace, s významným působením rodiny, institucí, sociálních skupin a vrstev, kde je jedinec začleněn.

Jednotlivé uvedené složky na sebe vzájemně působí s upevněním v sociálních souvislostech. (Vágnerová, 2005 A)

Znakem osobnosti je její jedinečnost a neopakovatelnost. Osobnost tvoří:

- charakterové vlastnosti – vyjadřující vztah k sobě samému, ostatním lidem, věcem, práci;

- schopnosti – určují úroveň vykonávané činnosti
- temperament – působí na živelnost především v zóně citové
- zájmy - se odráží v činnosti jedince

Osobnost se projevuje výkonem, který dotváří schopnosti, dovednosti a zkušenosti, vedený motivací a zájmy, prožívání a způsob vykonávání činností vychází z temperamentu. Schopnosti zahrnují širokou škálu způsobnosti jedince, např.: vnímání, výkonnost, myšlení, paměť, pozornost, vlohy, nadání.(Hartl, Hartlová, 2000)

„Osobnost jedince musíme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně.“ (Havlík in Jedlička a kol., 2015, s. 11, 2015)

Motivace je nedílnou součástí osobnosti, podílí se na jejím utváření, dosažený výsledek působí na chování v další obdobné situaci. (Pelikán, 2007) Jedinec je veden touhou poznávat a chápat, tedy učit se. Jedinci je vrozena také potřeba úspěchu. Vysoká míra této potřeby vede jedince ke stanovení vysokého očekávání s vysokou motivací. Snadný cíl si dává jedinec s nízkou potřebou úspěchu, vzdává se v případě nesnadného úkolu, nebo se ani nepokusí o jeho řešení. Jedinec musí vynaložit úsilí pro zvládnutí učiva. K překonání únavné a nezajímavé látky přispívá vyšší motivace, jež má dítě s vyšší úrovní schopností, které rodiče podporují a povzbuzují. Pokud již dříve dítě prožilo úspěch v učení, disponuje vyváženým postojem k součinnosti. (Martin, Waltmanová-Greenwoodová,ed. 1997)

Motivační systém osobnosti žáka reflektuje jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Je důležitým faktorem napomáhající k vyrovnání napětí mezi dispozicemi a nároky učení. (Lokšová, Lokša, 1999)Souhrn činitelů motivace podněcuje a řídí průběh chování a prožívání jedince ve vztahu k okolnímu světu i sobě samému. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989) Motivovaná činnost žáka je výslednicí motivačních vlivů. (Lokšová, Lokša, 1999). Motivace obsahuje aktivaci chování (pudy, instinkty, potřeby atd.) s obsahovou a hodnotovou stránkou (postoje, zájmy, hodnoty) ovlivněné učením a výchovou, vedené úsilím dojít k cíli (vůle, aspirace, úspěch). (Pardel, Boroš, in Lokšová, Lokša, 1999) Na základě pocitu nedostatku či přebytku rovnováhy v organismu vzniká potřeba. Schopnost vzbudit i uspokojit potřeby mají incentive, kladné či záporné vnější podněty, události a jevy. Motiv vzniká na základě podněcení potřeby, vyvolává důvod jednat určitým způsobem. (Lokšová, Lokša, 1999) Vyvoláním potřeb poznávacích, výkonnostních a sociálních vede u žáků k nejúčinnější metodě působící na zvyšování motivace. (Lokšová, Lokša, 1999)

Směřování jedince ovlivňuje také optimismus a pozitivní přístup, který napomáhá překonat stavy beznaděje. Přesvědčení ve své schopnosti přispívá k psychické pohodě a zlepšení situace. (Pelikán, 2007) Nadání reflektuje úroveň tvořivosti a talentu pro určitou činnost. (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, ed. 1997)

Pozornost a soustředění na činnost jsou závislé na vnějších i vnitřních činitelích. Vnitřní činitele pozornosti osobnosti jsou ovlivňováni celkovým tělesným a psychickým stavem, vůlí jedince, jež pomáhá udržovat soustředění, emocemi a zájmy, neboť kladný a citový vztah podporuje zájem, a stupněm náročnosti, jež může vést ke zvýšení koncentrace pozornosti. Mezi vnější činitele se řadí situační podmínky, které tvoří pracovní prostředí (osvětlení, teplota, pracovní klima), sociální prostředí (rodinné zázemí, klid, pohoda), délka, síla a intenzita vlivu podnětu (upoutání pozornosti), novost a neočekávanost podnětu. Významně se podílejí na vyvolání, udržení a koncentraci pozornosti. (Pardel, Boroš, in Lokšová, Lokša, 1999)

Soubor schopností, dovedností a návyků, které tvoří předpoklad úspěšného zvládnutí školních povinností, označuje Vágnerová (2005A) jako kompetenční složku. Úroveň dosažených schopností je výsledkem vrozeného nadání a jeho následného rozvoje prostřednictvím učení a procvičování. Pro dosažení konkrétního výkonu jsou nezbytné tři základní předpoklady, které tvoří náležité schopnosti, dostatečné vnější podmínky a pevnou vůli. Mocnou lidskou silou představuje vůle, která pomáhá i slabším v dosažení zvoleného cíle. (Lukas, 1997) Dotváří celistvost osobnosti, jež souvisí se sebeovládáním, se zdoláváním překážek a vytrvalostí. (Pelikán, 2007) Výkon osobnosti je ovlivňován působením vnějších podmínek. Jedinci tedy nepostačí pouze schopnosti, síla a vůle, musí mít i příznivé okolnosti. Proto dítě, které má všechny předpoklady pro úspěšné zvládnutí školní látky, nemusí být úspěšné právě dopadem nepříznivých okolností (např.: únava, chybí mu učebnice, nedostatek času na učení, prožívané spory v rodině, hádky atd.). (Lukas, 1997)

Školní úspěšnost není podmíněna vysokou inteligencí, významnou složkou osobnosti přispívající k úspěchu tvoří pozitivní postoje, motivace a spolupráce. Dobré známky nezaručují jedinci úspěch v životě. Záleží na jeho osobních vlastnostech, schopnosti soustředit se, pít, sebekázní a schopnosti respektovat ostatní. (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, ed., 1997) Souhlasně se vyjadřuje Lukas (1997), inteligenční kvocient je podle něj pouze vyjádřením hodnoty několika schopností. Motivaci považuje pro školní úspěšnost dítěte za rozhodující. Realitu společnosti škola odráží jen částečně. Obdobně se vyjadřuje také Pelikán (2007), kdy prospěch je základním měřítkem úspěšnosti žáka ve školském systému, ale nezajišťuje uplatnění v životě a praxi.

Osobnost jedince je utvářena působením vnitřními dispozicemi a vnějšími vlivy. Cattell (in Hartl, Hartlová, 2000) je toho názoru, že na vlastnostech osobnosti se podílí rodina, školní třída, klub, skupina, kam jedinec dochází. Skinner (in Hartl, Hartlová, 2000) považuje za utvářející osobnost sociální akt, Mischelův (in Hartl, Hartlová, 2000) názor se kloní k přesvědčení, že chování osobnosti ovlivňují vnější situace, blízké okolí jedince ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti.

Skladba osobnosti struktura osobnosti:

- vlastnosti osobnosti – obecně vyznačují charakteristiku jedince (např. intelektovou schopnost, morální vnímání, temperament, obratnost), soubor vlastností představuje zaměřenost jedince k cíli, umožňuje úspěšné vykonávání činností, jde o vnitřní podněcování, o potřebu jedince (např. aktivity, výkonu);
- rysy osobnosti – se projevují ve specifických situacích (např. udržení či kolísání pozornosti při zátěži);
- stavy osobnosti – reflektují převládající náladu s působením na výkon jedince, (např. zoufalství, strach, panika, pohoda);
- zkušenostní obsahy – souhrn vědomostí, spolehlivost, zdatnost, vybavenost pro výkon;
- procesy a činnosti – napomáhají vnímat okolí, působit i přizpůsobovat se, učit se (Helus, 1999).

Pro oblast učení jsou důležité potřeby poznávací (vzbuzují zájem, usilování), jsou původcem vnitřní motivace, výkonové (představují potřebu úspěchu a vyhnutí se neúspěchu) a sociální (vyplývající ze sociálního setkávání). (Hrabal, 2002) Vnitřní potřeby jedince stanovují cíle, vede sám „sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti“. (Helus, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 74) Perspektivní orientace aktivizuje u žáka zájem na vlastním rozvoji své osobnosti, spatřujíc smysl i ve školní práci. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby (SVP) vymezují, dle evropské terminologie, „žáky a studenty se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, dále autisty, děti s chronickým onemocněním či zdravotně oslabené a také žáky se specifickými poruchami učení nebo chování“ (Jedlička, in Vašutová, 2008, s. 25) Týká se dětí s handicapem, se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, vyžadující ve vzdělávacím procesu speciální přístup. Zaměřuje se také na jedince, jež se projevují zvláštním nadáním či talentem. Stejně šance na vzdělání a rozvoj předpokladů je základním kritériem ve vzdělávání. (Jedlička, in Vašutová, 2008) Postižení způsobuje jedinci omezení v učení, v komunikaci, v sociálním chování, nebo v psychomotorických schopnostech, čímž se snižuje jejich spoluúčast na společenském životě. (Pipeková ed., 2006)

Pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum poskytují poradenské služby zákonným zástupcům žáka, škole a školským zařízením prostřednictvím svých pracovišť. Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) – nabízí pomoc při výchově a vzdělávání žáků v oblastech:

- připravenosti žáků na povinnou školní docházku;
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků;
- poskytování poradenských služeb se zaměřením na školní neúspěšnost, na problémy v sociálním vývoji a další;
- poskytování metodické podpory škole;
- koordinace školních metodiků prevence.

Speciálně-pedagogické centrum (SPC) – poskytuje poradenské služby týkající se jednoho či více druhů zdravotního postižení při výchově a vzdělávání zdravotně postižených žáků.

Centrum:

- u žáků se zdravotním postižením zjišťuje připravenost na povinnou školní docházku a zpracovává podklady pro integraci;
- pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním zajišťuje speciálně pedagogickou péči;
- pomáhá při řešení problémů ve vzdělávání těchto žáků, provádí speciálně pedagogickou diagnostiku;
- poskytuje poradenství pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům pro uvedené žáky;

- škole pomáhá s metodickou podporou. (Kendíková, Vosmik, 2013)

Služby pedagogicko-psychologického poradenství přispívají k pozitivnímu ovlivnění vzdělávání žáků i působení školy. Vhodně nastavený systém poradenství přispívá k prevenci rizikových forem chování žáků. Ředitelé škol zabezpečují pro své zaměstnance a žáky poradenské služby prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence, popřípadě speciálního pedagoga, školního psychologa. Nabídka těchto služeb odpovídá vzdělávacím potřebám a počtu žáků školy. Komplexní péče o žáka zahrnuje spolupráci rodiče žáka s učiteli, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem, odborným lékařem (psychiatr, neurolog aj.), logopedem, sociálním pracovníkem a dalšími. Teprve vzájemná spolupráce umožňuje kvalitní péči o žáky se SVP. (Kendíková, Vosmik, 2013)

Speciální pedagogika nabízí podle druhu postižení speciální formy vzdělávání, výchovy a podpory při socializaci. Obory speciální pedagogiky:

- Psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením;
- Somatopedie – speciální pedagogika osob s tělesným postižením, s chronickým a dlouhodobým onemocněním;
- Logopedie – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností;
- Surdopedie – speciální pedagogika osob se sluchovým postižením;
- Oftalmopedie – speciální pedagogika osob se zrakovým postižením;
- Etopedie – speciální pedagogika osob s poruchami chování;
- Edukace jedinců s více vadami (kombinovaným postižením);
- Specifické poruchy učení nebo chování. (Pipeková ed., 2006)

K efektivní podpoře žáků vykazující SVP musí škola a třída obsahovat, dle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (ČR je členem od roku 2002) podporu všech žáků, vzájemnou spolupráci, uznávat osobní hodnotu každého žáka a mít vyučujícího usilujícího o profesní rozvoj. Způsob hodnocení, obsah, metody a formy respektují potřeby a možnosti žáků se SVP. Tito žáci mají právo využívat poradenskou pomoc, dostávat speciální učebnice, speciální didaktické a kompenzační pomůcky bezplatně, uvádí autor kapitoly Pilař. (Jedlička a kol., 2015)

4 Dopad neúspěchu a síla pochvaly

Společnost vyvíjí tlak na úspěch ve vzdělávání, na výkonnost, na školní uplatnění, současně tento systém poměří výkonnost žáka s výkonností ostatních. Pokud je méně nadané dítě neustále srovnáváno s úspěšnějšími spolužáky a hodnocení je provázeno tresty, výčitkami, posměšky, buduje se u žáka pocit méněcennosti, který se stává trvalou součástí postoje ke škole a k učení vůbec. Krajní formou úniku mohou být sebevraždy dětí a mladistvých vyvolané pocitem méněcennosti, nepochopení a nátlaku. Nevhodné návyky a postoje nejsou příčinou neúspěchu žáků, ale především trvalý pocit nedostatečnosti prožívaný při školní práci. (Matějček, 1986)

Nemožnost dosáhnout ve škole úspěchu je provázeno prožitkem strachu a obav z budoucnosti. Nepříznivý důsledek blokuje motivaci k učení. (Helus, 1999) Neuspokojení nejsilnější potřeby sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry vede k frustraci a obranné reakci, kterou může představovat útek, lhostejnost, apatie vůči školním povinnostem, hledání náhradních aktivit či projevením agrese. Obranná reakce ještě více prohlubuje školní neúspěch (Helus, 2007), ten působí rušivě na další učení. (Čáp, 1997) U žáka se prohlubuje záporný vztah ke škole, prožitek neúspěchu je doprovázen demotivací (Petty, 1996), tense odráží v celoživotním negativním vztahu ke škole a učení. (Říčana, 2004)

Žák vykazující problémy ve výuce není pouze objektem, ale je především subjektem, který prožívá okolní hodnocení. Škola může přinášet nesrozumitelné a nezvládnutelné úkoly, nebo také zbytečné a bezvýznamné. Nepříznivá reakce učitele i spolužáků vede k obranné odezvě. Prostřednictvím agresivní obrany může dítě překonávat vlastní nejistotu. Rušivé projevy jsou vedeny potřebou kompenzace neúspěchu, který dítě nedovede vyřešit jiným způsobem. Učiteli se mstí za to, že jej neakceptuje a svým spolužákům za to, že jsou úspěšnější. Žák ventiluje své zklamání a frustraci. Pasivní, úniková reakce má za následek rezignaci, nepozornost nebo vyhýbaní se škole. (Vágnerová, 2005) Čáp (1997) dodává, že se dítě neúspěch ve škole a vlastní nejistotu v učení snaží vyvážit sociálním uznáním za každou cenu a kdekoli. Náhradní způsob uspokojení neúspěchu ve škole, uvádí také Vašutová (2005), potřeba být úspěšný a dosahovat dobrého výkonu je pro jedince velmi významná. Úspěch posiluje sebedůvěru. Pocit méněcennosti a nejistoty zažívá dítě v případě nezdaru a neúspěchu. (Kohoutek, 2002) Pro snížení pocitu ze selhání a ospravedlnění svého neúspěchu, může dojít k devalvaci hodnoty vzdělání. (Vágnerová, 1997). Hrozba disharmonického vývoje osobnosti je v těchto případech značně vysoká. (Kohoutek, 2002) V důsledku výše

uvedeného se mohou projevit i neurotické obtíže (Matějček, 1986), sebedůvěra je značně oslabena. (Gordon, 2015)

Nejhůře působí na žáka sdělení obsahující ponížení, výsměch, zpochybňující jeho osobnost. U žáka se startuje proces obrany, útoku na svou osobu se brání, a to odporem, hádkou, svalováním odpovědnosti na někoho jiného. Obranou může být také postoj vzdávání se. (Gordon, 2015) Pokud nejsme přijímáni a uznáváni, stává se náš život smutnou osamělou poutí. (Matějček, 1986) Neprospívající žák neočekává, že v hodině něčeho dosáhne, zaujímá záporný vztah, prožívá obavy z dalšího selhání. (Petty, 1996) Prožitek dlouhodobé a opakované frustrace ve školním prostředí způsobené nedostatečným výkonem žáka, odmítáním jeho osoby spolužáky, nebo učiteli, neschopností nalézt smysl ve školní práci, přináší prožitek neuspokojení, napětí, žák se ve škole necítí dobře a jeho práce je neefektivní. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Problémy prožívané žákem zasahují do procesu učení, blokují učení se. Školní povinnosti narušuje prožívaný emoční stres z důvodu ohrožení pocitu bezpečí, nejsou uspokojeny jeho psychologické potřeby, prožívá pocity neoblíbenosti a neschopnosti. (Gordon, 2015) Pocitu viny ze selhání bychom měli žáka zbavit. (Matějček, 1968) Učení probíhá pouze v bezproblémové zóně, schopnost plnit pracovní úkoly je proto narušena. (Gordon, 2015) Napětí vzniklé z prožitku frustrace ve školním prostředí budí ochranné mechanismy organismu, které mohou být jak agresivní v podobě fyzické či verbální agresivity, nebo únikové zastoupené záškoláctvím, únikem do nemoci a jiné. (Hrabal, 2010)

Ve škole má docházet k emocionálnímu naplnění spokojenosti a pocitu, že jsem přijímán. Úspěch by měl prožívat každý žák, který projevuje snahu. (Vašutová, 2005) Dítě má pocítit svůj osobní význam, úspěch a potřebnost. Proto Lazarová (1998) vybízí učitele, aby byli nápomocni dítěti být úspěšným alespoň v něčem, aby vyzvedli jeho specifické schopnosti. Pochvalu při práci s žáky zdůrazňuje také Petty (1996). Nabádá učitele žáky chválit, neboť vždy se najde něco, co je správné. Chválit snahu a pokroky při zvládnání úkolů má být oceněním za pokrok. Chvála představuje pozitivní formu posilování vycházející z behavioristického učení, kde Skinner (in Petty, 1996) toto posilování uvádí jako obrácení pozornosti k žakovým úspěchům než k jeho neúspěchům. Ocenění navozuje pocit uspokojení, posílení sebevědomí s následnou motivací. Ocenění by měl získat každý žák. Chvála je mocným účinkem zpevnění (Fontana, 1997). Je hnací silou učebního procesu. (Petty, 1996) Potřeba společenského uznání a výkonu, pomáhá překonat pocit méněcennosti, strach z neúspěchu, který působí rušivě na výkon, náladu či vývoj jedince. (Čáp, 1997)

Začarovaný magický kruh úspěchu a neúspěchu popisuje Petty (1996). Dosažení úspěchu při výuce, vede k uspokojení žáka, roste jeho sebedůvěra a zvyšuje se sebehodnocení. Roste motivace a vytrvalost, dochází ke zlepšení studijní práce. Žák, který prožívá neúspěch a kritiku, pociťuje osobní nespokojenost, sebedůvěra i sebehodnocení klesá, taktéž i motivace a vytrvalost.

Se zájmem děláme ty činnosti, které nám jdou a které nám nabízí prožitek úspěchu a uspokojení. Učení ve škole by mělo být podáváno zábavnou a zajímavou formou tak, aby mohly uspět i méně nadané děti. Zdravé sebevědomí je spojeno s prožitkem vlastního společenského uplatnění a uznání. (Matějček, 1986) Žáci dobře reagují na nadšení projevované druhými. Pokud nejsou nuceni, může dojít k probuzení zájmu a podílení se na příslušné činnosti. Totéž platí o úspěchu. Pokud jsou děti svědky úspěchu, chtějí se na něm podílet i ony. Učitel může být inspirativním příkladem pro žáka, ve vědomostech či dovednostech tak, že jimi žák bude chtít taktéž disponovat. Dětem prospívá, pokud vidí jak někdo před nimi činnost dobře a s nadšením vykonává. „*Dobrý učitel přitáhne žáka vlastním zaujetím až tam, kde nadšení začne zpevňovat samo sebe a kde žák již dokáže pokračovat sám.*“ (Fontana, 1997, s. 228)

Motivace školáků je vedena přirozenou touhou získat dobrou známku a dosáhnout dobrého výkonu. (Vágnerová, 1997) Pochvala a povzbuzení podněcují prožitek příjemných pocitů, které vedou k jednání s cílem znovu prožít tento pocit. (Pelikán, 2007)

Žák prokazuje pozitivní vlastnosti a schopnosti, dovednosti, vůli, charakter, tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu, společenského uznání jako nejmocnějšího činitele vedoucího k motivaci. Současně stoupá stupeň motivace pro činnost, která vedla k úspěchu, pro žáka je dokladem zdolání překážek a obtíží. (Čáp, Mareš 2001) Posilující zkušenost pro žáka představuje pozitivní emocionální hodnocení v procesu vyučování. (Procházka, 2012) Zájem o činnost je utrzován radostí z činnosti, radostí, že žák úkol zvládl. Zájem se stává trvalejší a následně působí na vnitřní motivaci. (Čáp, Mareš, 2001) Úroveň zadávaných úkolů a tempo výuky by mělo reflektovat schopnosti žáka. Z hodiny má mít žák pocit, že něčeho dosáhl a za jeho práci se mu dostalo uznání. (Petty, 1996)

Změna se může jevit jako jednoduchá, naopak cesta změny je velmi složitá, spočívá ve změně výchovných postupů od systému donucovacích prostředků k systému povzbuzování. Důsledkem této změny dochází k obratu i v chování žáka. Složitost změny spočívá ve změně přístupu celé osobnosti týkající se citových složek, postojů a tendencí. Trest utlumuje, odměna posiluje. (Matějček, 1968) Odměna má nepoměrně větší význam než trest, navozuje a potvrzuje správnost. Naděje, že bude dítě pracovat s chutí a naplno, tkví právě v odměně.

Ocenění za podaný výkon podněcuje k jeho provádění. (Matějček, 1986) Zásada pochval se stala léčebnou metodou v práci s dětmi trpícími školským defektem. Autor vzkazuje rodičům, vychovatelům, učitelům, aby zařídili věci tak, aby mohli děti chválit a uchránit je kárání a trestu, nabídnout jim hřejivého uspokojení. (Matějček, 1968) Škola by všem dětem měla přinášet kladné zkušenosti. (Karsn, 1995) Měla by představovat „*hodnotu, pro kterou stojí za to vynaložit trochu času a námahy navíc*“. (Matějček, 1968, s. 25) Žák by neměl vstupovat do školy s pocitem strachu, obav a s jistotou neúspěchu. Žák má prožívat úspěch. (Kolář, Vališová, 2009) Škola by měla všem dětem přinášet kladné zkušenosti. (Karsn, 1995) Vzájemná důvěra přispívá k utváření kladného vztahu žáků ke škole a k učení. (Menčinskaja, 1976) Odměnit snahu pochvalou se stává jedním z nejúčinnějších povzbuzovacích prostředků. (Matějček, 1968) Pochvala má bezpochyby vliv na motivaci žáka k učení. Doloženo výzkumem Langer (1984), kdy měl učitel jednou týdně písemně pochválit žáka. Po této změně došlo ke zvýšení motivace u žáků. (Hrabal, 1988)

Úspěšnost a potřeba úspěchu je pokládána za hybnou sílu člověka. Budoucnost jedince ovlivňuje uspokojení této potřeby. (Adler, in Vágnerová, 1997) Úspěch upevňuje sebedůvěru jedince a následně naplňuje potřebu seberealizace. Pocity méněcennosti a nejistoty naplňují žáka v případě nezdarů a selhání ve výuce. Tento pocit přerůstá i v období dospělosti. Způsobuje u jedince náhradního způsobu uspokojení. (Erikson, in Vágnerová, 1997) Negativní dopad prožívaného neúspěchu, který přesahuje až do dospělosti, uvádí také Osladilová (1986), prožívaná frustrace ze selhání působí na zdárnou socializaci dítěte a následně znesnadňuje vstup na pracovní trh.

5 Inkluze

Vyhláška č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, účinná dnem 1. 9. 2016, upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných podle ust. § 16 školského zákona (Česko, zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. 9. 2014) [online], ze kterého vyplývá, že uvedení žáci mají právo na vzdělávání s poskytnutím podpůrných opatření, týkajících se vybavení školy – stavebně, technicky a speciálními pomůckami, s možností využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka a přepisovatele. Možnost zřizovat „*pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16) speciální třídy, oddělení a skupiny.

Všem dětem se má dostat stejných šancí ve školním prostředí a dosažení odpovídajícího stupně vzdělání s právem na rozvoj individuálních předpokladů. (Květoňová, Prouzová, 2010)

Ministryně Mgr. Kateřina Valachová, Ph.D. [online] v rozhovoru k inkluzi spatřuje přínos pro všechny zúčastněné v podobě obohacení o vzájemné poznávání, umění vnímat se a naučit se schopnosti vycházet s různými lidmi. Každé dítě dosáhne na to nejlepší vzdělání. Nárůstu šikany způsobenou inkluzí se neobává. Šikana, jak uvádí, je důsledkem nezdravých vztahů ve škole. V přijetí inkluzivního vzdělávání nejde o rušení speciálních škol i nadále tyto školy zůstávají součástí školské soustavy a počítá se s jejich podporou. (Valachová, 2016)

Inkluzivní školu popisuje pedagogický slovník jako školu vstřícnou pro všechny děti respektující odlišnosti etnické, jazykové, náboženské a fyzické, popřípadě jiné. Různost je vnímána jako inspirativní a obohacující. Deklarace konference v Salermu 1994 byla rozhodujícím podnětem inkluzivního vzdělávání. Běžná škola má vzdělávat všechny děti bez rozdílu. Přispívá tak k potlačení diskriminujících postojů. Každé dítě je unikátní, má své potřeby, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. (Průcha, Mareš a Walterová, 2003)

Před rokem 1989 byli děti, mládež i dospělí trpící poruchou či chronickým onemocněním separačně a uměle oddělováni mimo pohled zdravé populace. Po tomto roce sílí integrační snaha. Vede společnost ke vzájemnému respektu, humanistickému přístupu a vnímání obtíží postižených lidí jako společenského problému. (Jedlička et al., 2004) Výrazný mezník v inkluzivním vzdělávání představuje přijetí výše uvedeného školského zákona

(zákon č. 564/2004 Sb.), který upravuje vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci se středním mentálním a těžkým mentálním postižením a žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo vzdělávat se v ZŠ speciální. (Květoňová, Prouzová, 2010)

Inkluzivní vzdělávání napomáhá zlepšení postojů společnosti k lidem s postižením a přispívá ke vzájemné interakci. (Freeman, Alkin, in Hájková, Strnadová, 2010) Důvody podmiňující inkluzi jsou humánní, projevením úcty k lidem a životu, právní a pragmatické, ty umožňují získat z odlišností osob jiný úhel pohledu na život. (Bendl, in Hájková, Strnadová, 2010) Základ inkluzivního vzdělání je založen, na rozdílnosti jednotlivých lidí, neboť ta je normální. (Bloemers, in Květoňová, Prouzová, 2010)

Inkluze je pojata jako přínosná a obohacující pro společnost i jednotlivce. Společné soužití přispívá k respektu odlišností, jako nezbytné se jeví v přijetí. Segregace je prováděná zdůrazněním odlišností. (Hinz, in Hájková, 2005) Náročnou životní situaci prožívá dítě společně se svými rodiči v případě odchylky, vady nebo zvláštnosti, která vzdaluje dítě od běžného průměru. (Matějček, 1968) Jak jsou děti rozdílné, tak potřebují rozdílný přístup ke vzdělání. Poznání a vcítění se do jeho životní situace napomáhá k rozvíjení osobnosti. Dítě je třeba cíleně vést a rozvíjet to, co se dá, a utlumovat nedobré tak, aby bylo sobě i společnosti k užítku. (Matějček, 1986) Prvořadým úkolem v práci s hendikepovaným je zabránit pocitům méněcennosti, nabídnout činnosti, které zvládá. Nároky na dítě přizpůsobit jeho možnostem a schopnostem. (Matějček, 1968) Ve třídě by měl být zajištěn rovnocenný přístup k jednotlivcům, neměli by být pouze tolerováni, měli by být přijímáni cele a rovnocenně, se spravedlivým hodnocením učitele a školy. (Geoffrey, 1996)

Potřeba vytvářet speciální formy vzdělávání vyšla ze školní praxe. Vedla k tomu rozdílnost schopností jednotlivých žáků vykazující výraznou intelektovou podprůměrnost, nebo nadprůměrnost. (Čáp, 1997) Přeražením mentálně handicapovaných dětí do speciálních tříd se předchází psychické traumatizaci. (Kohoutek, 2002) Žák projevující se agresivitou spojenou z poruchou učení (ADHD) je spolužáky přijímán negativně. Ve třídě vzrůstá napětí, někteří spolužáci se bojí, vhodné řešení se nabízí ve spolupráci s výchovným poradcem a spolupráci s rodinou. Svůj neúspěch nese žák těžce. (Hájková a Strnadová, 2010) Vašutová (2005) také uvádí, že problémové dítě působí ve třídě na vzájemné soužití rušivě, dráždivě, provokativně. U podprůměrných žáků, kterým jde učení obtížně, hrozí riziko odmítání školních požadavků a ztráta motivace. (Vágnerová, Klégrová, 2008) Taktéž hrozí pozice neoblíbeného spolužáka v hlavním vzdělávacím proudu. (Vágnerová, Klégrová, in Hájková a Strnadová, 2010) Pro dítě s postižením bychom měli nalézt vhodnou zájmovou oblast

a takovou práci a zábavu, kterou je schopno zvládat. Naskýtá se možnost nalézt uspokojení a směřování v dalších letech. (Matějček, 1986)

Proti zavádění speciálních škol vypovídá zjištění ze studie, kterou prováděl Fitch. (in Hájková a Strnadová, 2010) Žáci navštěvující speciální školy, sebe vnímají jako outsidersy s pocity zahanbení a rezignace na neschopnost vzdělávat se v běžné škole. Naopak žáci, kteří byli vzděláváni v běžné škole, nabyli pocitu, že se více naučili a získali více kamarádů. Na potřebu přijetí poukazuje Strnadová (in Hájková a Strnadová, 2010), kdy mentálně postižené ženy uváděly potřebu přijetí proto, kdo jsou, ne proto, jaké jsou. Zdůrazňuje potřebu lidí s postižením dělat totéž co lidé bez postižení.

Vašutová (2008) popisuje komplex méněcennosti vznikající z přesvědčení, že jedinec není schopen vyrovnat se svým vrstevníkům, které pokládá za schopnější, šikovnější a chytřejší. Dopadem je prožívání zvýšené citlivosti na kritiku, která je pokládána za útok na svou osobu s prožitkem křivdy. Ztráta osobně významné hodnoty se může projevit vztekem, smutkem. Dlouhodobější a opakující se neúspěchy u dětí s poruchami učení a chování vyvolávají negativní emoční ladění přecházející do deprese. Odsuzují sebe sama, prožívají smutek, osamělost a izolovanost. Handicap může působit, jak uvádí Vágnerová (2005), v běžné třídě jako bariéra ve vzájemném soužití v kolektivu i ve zvládnání školních povinností.,,Žák se mnohdy stává neúspěšným, nepřijatelným a podivným jen proto, že je jiný než většina ostatních dětí.“(Vágnerová, 2005, s. 21)

Jaké je však nejvhodnější prostředí pro školní vzdělávání u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování nelze jednoduše určit. Předchozí odstavec uvádí pouze část možných problémů a důsledků, Vašutová (2008) dále dodává, že tyto děti jsou vystaveny náročným sociálním situacím, pocítují frustraci z dosažených výsledků. Speciální třída přispívá k prožitku úspěchu (význam úspěchu uveden v kapitole 3.3) a zvýšení sebevědomí. Odstraňuje nálepkou neúspěšného žáka a prožitek pozitivního hodnocení má vliv na změnu postoje ke škole, dodává Vágnerová (2005).

V průběhu života se mění náš názor na osoby s postižením. Děti ve věku tří let své vrstevníky s postižením přijímají bez předsudků, neboť nerozumí pojmu postižení. (Nabors, Keyes, in Hájková, Strnadová, 2010). S rostoucím věkem dětí se mění postoj k osobám s postižením. Při dosažení adolescence a vstupu na střední školu se prohlubují negativní a odmítavé reakce. (Darrow, Johnson, in Hájková, Strnadová, 2010). V tomto období se snižuje tendence navazovat kamarádský vztah dospívajících s osobami postiženými, jak uvádí Harper, Peterson(in Hájková, Strnadová, 2010). Ahlborn, Panek a Jungers(in Hájková,

Strnadová, 2010) dodávají, že k pozitivnímu přístupu a změně postojů k lidem s postižením dochází v období dospělosti.

Škola vzájemným soužitím by měla učit vnímat různost rovnoprávně. Měla by se stát stěžejním bodem přípravy pro budoucnost prostřednictvím utváření mezilidských vztahů. (Schneider, 2005) Stává se následně předpokladem chápání druhých, soucítění a ochoty pomoci, způsobilosti přijímat ostatní. (Pelikán, 2007)

Pilař (2015) k problematice inkluze zdůrazňuje, že nelze inkluzi násilně a plošně nařídit, měla by respektovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby začlenění do vzdělávacího systému respektovalo jeho možnosti a schopnosti, se zajištěním plnohodnotného vzdělávání. Nutná je spolupráce rodičů, školy, poradenských zařízení a lékařů. Česká republika je členem Evropské agentury pro speciální vzdělávání, která se přiklání k inkluzivnímu vzdělávání se zachováním speciálních tříd v běžných školách a speciálních škol. (in Jedlička a kol., 2015)

II Praktická část

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit postoje žáků ke škole a učení na vybrané střední škole v Ostravě. Výzkumné šetření je koncipováno tak, aby bylo možno získat relevantní odpověď na stanovený cíl s následným využitím pro praktickou práci učitele na uvedené škole. Cíl je veden osobním zájmem podpořit pozitivní postoje žáka ke škole a přispět tak k rozvoji osobnosti prostřednictvím pozitivního vnímání školy.

Vedlejší cíl bude sledovat, zda existuje rozdíl v postojích žáků ke škole a učení mezi žáky z různých oborů vzdělávání: E obory (E); (obory středního vzdělávání s výučním listem, určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), H obory (H); (obory středního vzdělávání s výučním listem) a M obory (M); (maturitní obory). Výzkumné šetření vychází z teoretické části, která předkládá možné vlivy působící na utváření postojů, změny postojů a dalších činitelů podílejících se na utváření vztahu a vnímání hodnoty vzdělávání žáka. Postoj je určován hodnoticím vztahem (Vágnerová, 2005), pokud žák zastává kladné postoje ke vzdělávání, měl by mít i kladný postoj ke škole a učení. Člověk má tendenci vyhýbat se nepříjemnému, z tohoto důvodu by měla být škola příjemně stráveným časem.

Výzkumné otázky (VO) jsou stanoveny na základě prostudované odborné literatury, která je dle Chrásky (2016) významným zdrojem informací. Nápady a inspiraci čerpám také z poznatků získaných při práci učitele s vybranou skupinou žáků. Mnohdy žáci ve výuce působí otráveně, znechuceně, bez zájmu a snahy. Chtěla bych poznat, zda se jedná o skutečnost či pózu.

Výzkumný cíl bude reflektován prostřednictvím stanovených výzkumných otázek:

- VO č. 1** **Projevují rodiče zájem o vzdělání svých dětí?**
- VO č. 2** **Uvědomují si žáci význam vzdělání?**
- VO č. 3** **Jsou žáci spokojeni se studovaným oborem?**
- VO č. 4** **Záleží žákům na výsledcích ve škole?**
- VO č. 5** **Vnímají žáci školu pozitivně?**
- VO č. 6** **Jsou kamarádi pro žáky ve škole důležití?**

- VO č. 7** Je osobnost učitele ve výuce významná?
- VO č. 8** Je možné odstranit nudu ve škole?
- VO č. 9** Představuje škola pro žáky nějaký problém?
- VO č. 10** Jak si žáci představují ideální školu a vyučujícího?
- VO č. 11** Co očekávají žáci od školy?
- VO č. 12** Jakou známkou hodnotí žáci školu?
- VO č. 13** Existuje rozdíl v postojích u žáků na základě studovaného oboru?

6.2 Základní a výběrový soubor

Výzkumná sonda byla realizována prostřednictvím výběrového souboru:

Základní soubor: žáci Střední školy prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě-Porubě, denního studia maturitních oborů (M), středního vzdělávání s výučním listem (H) a obory středního vzdělávání s výučním listem, určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (E).

Výběrový soubor: na základě stanovené doby realizace výzkumné sondy byl vytvořen výběrový soubor žáků. Jedná se o žáky, kteří byli ve škole přítomni v době od 4. 4. do 15. 4. 2016 tak, aby bylo možno do výzkumné sondy zařadit i ty žáky, u kterých probíhá odborný výcvik na odloučených pracovištích v pravidelných cyklech. Z celkového počtu 720 žáků se výzkumné sondy dobrovolně zúčastnilo 483 respondentů. Z dotazníkového šetření bylo vyřazeno 11 chybně vyplněných dotazníků, 472 bylo zpracováno. Podrobný rozpis žáků, tříd a studijních oborů je uveden v tabulce č. 1 Přehled počtu žáků, základní a výběrový soubor. Přehled četností a relativních četností žáků a oborů vzdělávání předkládá tabulka č. 2.

Charakteristika školy a nabídka oborů vzdělávání je uvedena v příloze č. 1 – Charakteristika školy. Logiku šetření zajišťuje výběr skupiny jedinců, vedoucí k zodpovězení výzkumných otázek. (Punch, 2008)

| Obor vzdělávání / ročník | Celkový počet žáků (rozděleno podle ročníků a oborů) Základní soubor | Celkový počet správně vyplněných dotazníků Výběrový soubor |
|--------------------------|---|---|
| E1 | 75 | 62 |
| E2 | 66 | 32 |
| E3 | 62 | 32 |
| H1 | 59 | 32 |
| H2 | 56 | 35 |
| H3 | 52 | 28 |
| M1 | 89 | 65 |
| M2 | 93 | 78 |
| M3 | 84 | 52 |
| M4 | 84 | 56 |
| Σ | 720 | 472 |

Tabulka 1 Přehled počtu žáků, základní a výběrový soubor

| | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % | Celkový počet respondentů |
|----------|--------------|--------------------------------|--------------|--------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------------|
| žena | 53 | 42 | 58 | 61 | 162 | 65 | 273 |
| muž | 73 | 58 | 37 | 39 | 89 | 35 | 199 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 | 472 |

Tabulka 2 Přehled četností a relativních četností žáků a oborů vzdělávání

E = respondenti muži/ženy E oboru 126 žáků

H = respondenti muži/ženy H oboru 95 žáků

M = respondenti muži/ženy M oboru 251 žáků

6.3 Výzkumné metody

Vzhledem ke sběru informací u širokého spektra žáků je zvolena metoda kvantitativního sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník podle Gavory představuje získávání písemných odpovědí na kladené otázky. (Chráška, 2016) Otázky se mohou týkat jak jevů vnějších (např. názorů), tak jevů vnitřních (např. postojů, motivů apod.). Dotazník tvoří promyšleně řazené otázky, na které respondent odpovídá. (Chráška, 2016) Určen je výzkumnými otázkami, jež poskytují orientační mapu vedoucí k jeho sestavení. (Punch, 2008) Dotazník může být sestaven z otázek uzavřených, otevřených a škálových, jak uvádí Kohoutek (2001):

- uzavřené otázky – nabízejí předem danou odpověď ze dvou či více variant, nevýhodou těchto odpovědí je danost bez dalšího zjištění (např. jak to myslíte);
- otevřené otázky – nabízí otevřenou odpověď na položku, lze zjistit důležité vazby a souvislosti;
- škálové otázky – odráží v hodnotové stupnici názory, vztahy, vlastnosti posuzované osoby. Zprostředkovává kvantitativní zachycení jevu s objektivností.

Výhodou dotazníků je rychlý sběr dat od velkého počtu respondentů. Získaná data mají podmíněnou platnost a vyžadují obezřetnou interpretaci. (Chráška, 2016)

Dotazník vlastní konstrukce tvoří čtyři části:

- 1. část dotazníku tvoří úvodní identifikační otázky zjišťující pohlaví respondenta, obor vzdělávání, třídu a další;

- 2. část dotazníku tvoří škálové otázky 1–13, kde respondenti vyjadřují, jak často se opakovaně děje dotazovaná situace, nabídka odpovědí vždy, velmi často, často, občas, nikdy, odpovědi na otázky jsou zpracovány do tabulek a grafů, po oborech vzdělávání E, H, M;
- 3. část dotazníku tvoří uzavřené otázky 14–26, kde respondenti odpovídají podle svého přesvědčení ano/ne, odpovědi na otázky jsou zpracovány do tabulek, po oborech vzdělávání E, H, M;
- 4. část dotazníku tvoří otevřené otázky 27–38, kde respondenti vyjadřují své odpovědi na dotazovanou otázku. Pro přehlednost a možnost zpracování je vždy uvedeno pět nejčastěji se vyskytujících odpovědí všech zkoumaných oborů (E1-3, H 1-3, M 1-4 = 10 ročníků) do grafů. V příloze č. 7 jsou uvedeny příklady odpovědí žáků.

Odpovědi na otázky jsou zpracovány popisnou statistikou.

7 Výsledky práce

7.1 Vyhodnocení první části dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Zajímají se rodiče o tvůj prospěch?

Z tabulky vyplývá, že nejčastěji projevují zájem o prospěch dítěte ve škole v 50% rodiče žáků E. Pokud sečteme dohromady odpovědi „vždy“, „velmi často“ a „často“, dospějeme k pozitivnímu zjištění zájmů rodičů o prospěch dítěte u E 77%, H 71% a M 80%. Rozdíl mezi obory E, H a M byl zaznamenán v první odpovědi.

| 1. Zajímají se rodiče o tvůj prospěch? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 63 | 50 | 37 | 39 | 111 | 44 |
| velmi často | 19 | 15 | 12 | 13 | 40 | 16 |
| často | 15 | 12 | 18 | 19 | 50 | 20 |
| občas | 24 | 19 | 23 | 24 | 49 | 20 |
| nikdy | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 0 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 3 Zájem rodičů o prospěch dítěte

Otázka č. 2: Projevují rodiče zájem o tvůj obor?

Jak můžeme sledovat, téměř shoda nastala u odpovědi „nikdy“. Pokud i zde posoudíme společně odpovědi „vždy“, „velmi často“ a „často“, dospějeme k součtu E 80%, H 69% a M 66%. Zhruba 10% rozdíl nastává mezi E oproti H a M. Nejčastějšího zájmu rodičů o obor se dostává žákům E, a to z 80%. Rozdíl mezi obory E, H a M byl zaznamenán v součtu prvních tří odpovědí.

| 2. Projevují rodiče zájem o tvůj obor? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 56 | 45 | 29 | 31 | 47 | 19 |
| velmi často | 22 | 17 | 11 | 12 | 53 | 21 |
| často | 23 | 18 | 25 | 26 | 66 | 26 |
| občas | 17 | 14 | 24 | 25 | 68 | 27 |
| nikdy | 8 | 6 | 6 | 6 | 17 | 7 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 4 Zájem rodičů o obor dítěte

Otázka č. 3: Trestají tě rodiče za špatné výsledky ve škole?

Tabulka předkládá minimální rozdíly ve všech odpovědích. Pokud sečteme odpovědi „vždy“, „velmi často“ a „často“, zjistíme, že u E 9%, H 6% a M 8% jsou trestáni za špatné výsledky.

| 3. Trestají tě rodiče, za špatné výsledky ve škole? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| velmi často | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 3 |
| často | 6 | 5 | 1 | 1 | 11 | 4 |
| občas | 34 | 27 | 32 | 34 | 77 | 31 |
| nikdy | 82 | 64 | 57 | 60 | 152 | 61 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 5 Trestání za špatné výsledky ve škole

Otázka č. 4: Chválí tě rodiče za dosažené výsledky ve škole?

Při součtu odpovědí „vždy“, „velmi často“ a „často“ zjistíme, že rodiče chválí za dosažené výsledky v případě E 67%, H 58% a M 62%. Nikdy se však pochvaly nedočká okolo 10% dětí. Rozdíl nad 10% byl zaznamenán u odpovědi „vždy“ mezi obory E, H a M, další rozdíl 10% byl uveden u odpovědi „často“ mezi H a M a odpovědi „občas“ mezi E a H.

| 4. Chválí tě rodiče za dosažené výsledky ve škole? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 51 | 40 | 28 | 29 | 50 | 20 |
| velmi často | 12 | 10 | 13 | 14 | 42 | 17 |
| často | 21 | 17 | 14 | 15 | 63 | 25 |
| občas | 29 | 23 | 31 | 33 | 77 | 31 |
| nikdy | 13 | 10 | 9 | 9 | 19 | 7 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 6 Pochvala za dosažené výsledky

Otázka č. 5: Viní rodiče za tvůj neúspěch ve škole učitele?

Výrazně zde převažují záporné odpovědi s obdobnými výsledky. Rozdíl se nám ukáže po sečtení odpovědi „vždy“, „velmi často“ a „často“, že za neúspěch dítěte viní rodiče učitele u E 11%, H 1% a M. 4%. Mezi E a H se jedná o 10% rozdíl v těchto odpovědích i v odpovědi „občas“.

| 5. Viní rodiče za tvůj neúspěch ve škole učitele? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| velmi často | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| často | 7 | 6 | 0 | 0 | 7 | 3 |
| občas | 17 | 13 | 23 | 24 | 66 | 26 |
| nikdy | 96 | 76 | 71 | 75 | 175 | 70 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 7 Vina učitele za neúspěch žáka

Otázka č. 6: Baví tě práce ve škole?

U této odpovědi je zaznamenán výrazný rozdíl mezi obory vzdělávání. „Vždy“ baví práce žáky E, jedná se o 26% více než žáky H a o 30% více než žáky M. V odpovědi „nikdy“ došlo téměř ke shodě mezi sledovanými E, H a M. U odpovědi „občas“ se téměř shodují H a M.

| 6. Baví tě práce ve škole? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|----------------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 44 | 35 | 9 | 9 | 14 | 5 |
| velmi často | 11 | 9 | 15 | 16 | 29 | 12 |
| často | 21 | 16 | 14 | 15 | 67 | 27 |
| občas | 44 | 35 | 50 | 53 | 125 | 50 |
| nikdy | 6 | 5 | 7 | 7 | 16 | 6 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 8 Spokojenost žáků s prací ve škole

Otázka č. 7: Chodíš rád/a do školy?

Opět i zde nacházíme výrazný rozdíl v odpovědích mezi obory. Nejraději tedy „vždy“ chodí do školy E, jak uvedlo 47% žáků. Výrazný rozdíl 38% oproti H a M. Shoda 51% mezi H a M je zaznamenána u odpovědi „občas“. Překvapivé zjištění je zaznamenáno u odpovědi „nikdy“, kdy zhruba 10% žáků nechodí rádo do školy vůbec bez rozdílu oboru vzdělávání. U této odpovědi se E, H a M téměř shodují. Přibližná shoda nastala u všech odpovědí H a M.

| 7. Chodíš rád/a do školy? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---------------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 59 | 47 | 9 | 9 | 22 | 9 |
| velmi často | 11 | 9 | 10 | 11 | 25 | 10 |
| často | 16 | 13 | 18 | 19 | 43 | 17 |
| občas | 31 | 24 | 48 | 51 | 128 | 51 |
| nikdy | 9 | 7 | 10 | 11 | 33 | 13 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 9 Obliba chodit do školy

Otázka č. 8: Záleží ti, abys měl/a ve škole dobré výsledky?

Rozdíl mezi obory je zaznamenán již v první odpovědi „vždy“, uvádí E 57%, což je o 17% více oproti H a o 25% více oproti M. Pokud sečteme odpovědi „vždy“ a „velmi často“, není zde velký rozdíl mezi H56% a M 58%, oproti E 70%. Téměř ke shodě dochází mezi obory v případě, že posoudíme odpovědi „vždy“, „velmi často“ a „často“, E 86%, H85 % a M 88%. Překvapivé zjištění zaznamenáváme u M, kdy možnost „nikdy“ nebyla uvedena.

| 8. Záleží ti, abys měl/a ve škole dobré výsledky? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 72 | 57 | 38 | 40 | 81 | 32 |
| velmi často | 17 | 13 | 15 | 16 | 65 | 26 |
| často | 20 | 16 | 28 | 29 | 76 | 30 |
| občas | 16 | 13 | 13 | 14 | 29 | 12 |
| nikdy | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 10 Snaha o dobré výsledky

Otázka č. 9: Připravuješ se pravidelně na vyučování?

Výrazný rozdíl je zaznamenán u odpovědi „vždy“, mezi E o 27% více oproti H a M. V případě, že porovnáme odpovědi „vždy“, „velmi často“ a „často“, zjistíme, že E 67%, H 33% a M 57%. Rozdíl E oproti H je 34% a oproti M 10%. Nejméně se pravidelně připravují na vyučování žáci H, téměř polovina těchto žáků se připravuje pouze „občas“. Nejčastěji se připravují žáci E.

| 9. Připravuješ se pravidelně na vyučování? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 45 | 35 | 8 | 8 | 19 | 8 |
| velmi často | 14 | 11 | 10 | 11 | 58 | 23 |
| často | 26 | 21 | 13 | 14 | 66 | 26 |
| občas | 30 | 24 | 51 | 53 | 94 | 37 |
| nikdy | 11 | 9 | 13 | 14 | 14 | 6 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 11 Pravidelnost přípravy na vyučování

Otázka č. 10: Jak často se stane, že jdeš „za školu“?

Shoda je zaznamenána mezi H a M u odpovědi „občas“ a „nikdy“. Téměř shoda mezi H a M u odpovědi „velmi často“ a „často“. Shoda mezi všemi obory nastala u odpovědi „vždy“. Pokud posoudíme odpovědi „velmi často“, „často“ a „občas“ dospějeme k překvapivému výsledku E 9%, H a M shodně 22%. Žáci H a M chodí o 13% více „za školu“ oproti E.

| 10. Jak často se stane, že jdeš „za školu“? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| velmi často | 0 | 0 | 3 | 3 | 5 | 2 |
| často | 2 | 2 | 2 | 2 | 7 | 3 |
| občas | 9 | 7 | 16 | 17 | 43 | 17 |
| nikdy | 115 | 91 | 74 | 78 | 196 | 78 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 12 Výskyt chození „za školu“

Otázka č. 11: Je pro tebe důležité, aby ses cítil/a ve škole dobře?

U odpovědi „vždy“ je zaznamenán rozdíl mezi E o 26% více oproti H a o 12% více E oproti M. Sečtením odpovědí „vždy“, „velmi často“ a „často“ se tento výsledek změnil, kdy E vykazuje 86%, H 78% a M 93%, což znamená, že pro žáky M je důležitější, aby se ve škole cítili dobře oproti žákům E a H.

| 11. Je pro tebe důležité, aby ses cítil/a ve škole dobře? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 79 | 63 | 35 | 37 | 127 | 51 |
| velmi často | 20 | 16 | 17 | 18 | 58 | 23 |
| často | 9 | 7 | 22 | 23 | 49 | 19 |
| občas | 14 | 11 | 20 | 21 | 17 | 7 |
| nikdy | 4 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 13 Význam dobrého pocitu ve škole

Otázka č. 12: Myslíš si, že se ve škole učíš zbytečné věci?

Výrazně převažují odpovědi „vždy“ u H, zhruba o 17% oproti E a M, kde došlo téměř ke shodě. Největší rozdíl v odpovědích je zaznamenán u „nikdy“, kdy E uvádí zhruba o 42% více než H a M. Pokud porovnáme součet odpovědí „vždy“, „velmi často“ a „často“, téměř shodně uvádí H 54% s M 50%, oproti E 15%.

| 12. Myslíš si, že se ve škole učíš zbytečné věci? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 5 | 4 | 20 | 21 | 8 | 3 |
| velmi často | 6 | 5 | 10 | 11 | 46 | 19 |
| často | 7 | 6 | 21 | 22 | 71 | 28 |
| občas | 41 | 32 | 34 | 35 | 113 | 45 |
| nikdy | 67 | 53 | 10 | 11 | 13 | 5 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 14 Zbytečné učivo ve škole

Otázka č. 13: Nudíš se ve škole?

Mezi odpověďmi „vždy“ a „občas“ podobně odpovídali E, H a M. Největší rozdíl v odpovědích je zaznamenán u odpovědi „nikdy“, kdy E převyšuje o 37% nad H a M, což představuje velmi překvapivé zjištění. Z tabulky vyplývá, že žáci E se oproti žákům H a M výrazně liší v prožitku nudy ve škole. Výsledky ve všech odpovědích H a M byly téměř shodné.

| 13. Nudíš se ve škole? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|------------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| vždy | 12 | 10 | 16 | 17 | 27 | 11 |
| velmi často | 5 | 4 | 17 | 18 | 41 | 16 |
| často | 9 | 7 | 19 | 20 | 61 | 24 |
| občas | 47 | 37 | 38 | 40 | 110 | 44 |
| nikdy | 53 | 42 | 5 | 5 | 12 | 5 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 15 Nuda ve škole

7.2 Vyhodnocení druhé části dotazníkového šetření

Otázka č. 14: Vybral/a by sis znovu obor, který studuješ?

Téměř ke shodě v odpovědích „ano“ došlo u E 51% a M 50%. Žáci H volili tuto možnost přibližně o 14% méně než E a M.

| 14. Vybral/a by sis znovu obor, který studuješ? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 64 | 51 | 35 | 37 | 125 | 50 |
| ne | 62 | 49 | 60 | 63 | 126 | 50 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 16 Trvání zájmu o zvolený obor

Otázka č. 15: Chceš po dokončení studia pracovat v oboru?

Žáci E chtějí pracovat v oboru o 20% více než H a o 10% více než M.

| 15. Chceš po dokončení studia pracovat v oboru? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 80 | 63 | 41 | 43 | 134 | 53 |
| ne | 46 | 37 | 54 | 57 | 117 | 47 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 17 Zájem pracovat v oboru

Otázka č. 16: Chceš po dokončení svého oboru i nadále pokračovat ve vzdělávání?

Pozitivní výsledek představuje výše uvedená tabulka, kdy více jak polovina žáků E a H chce i po dokončení studia pokračovat ve vzdělávání. M je zastoupeno ještě větším počtem.

| 16. Chceš po dokončení svého oboru i nadále pokračovat ve vzdělávání? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 77 | 61 | 54 | 57 | 197 | 78 |
| ne | 49 | 39 | 41 | 43 | 54 | 22 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 18 Zájem o další studium

Otázka č. 17: Domníváš se, že tě škola připravuje dostatečně na práci ve studovaném oboru?

Zhruba 23% žáků E je s přípravou ve svém oboru spokojeno více než H a M.

| 17. Domníváš se, že tě škola připravuje dostatečně na práci ve studovaném oboru? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 114 | 90 | 64 | 67 | 160 | 64 |
| ne | 12 | 10 | 31 | 33 | 91 | 36 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 19 Dostatečná příprava na obor

Otázka č. 18: Domníváš se, že je pro tebe škola ztrátou času?

Rozdíl mezi obory je patrný z odpovědi „ano“, kdy převyšují odpovědi H o 16% nad E a o 22% nad M. Za ztrátu času považuje školu zhruba 1/3 žáků H.

| 18. Domníváš se, že je pro tebe škola ztrátou času? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 16 | 13 | 28 | 29 | 18 | 7 |
| ne | 110 | 87 | 67 | 71 | 233 | 93 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 20 Škola jako ztráta času

Otázka č. 19: Pokud potřebuješ pomoc v osobním životě, můžeš se obrátit na učitele?

V případě potřeby se může na svého učitele, dle výsledků v tabulce, obrátit o 18% více žáků E oproti H a o 28% více oproti M. Rozdíl je zde zaznamenán i mezi oborem H o 10% více než M.

| 19. Pokud potřebuješ pomoc v osobním životě, můžeš se obrátit na učitele? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 90 | 71 | 50 | 53 | 107 | 43 |
| ne | 36 | 29 | 45 | 47 | 144 | 57 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 21 Důvěra v učitele

Otázka č. 20: Pripadá ti důležité, aby ses toho ve škole naučil co nejvíce?

Pozitivní zjištění nabízí výsledky tabulky, kdy zhruba ¾ žáků se chtějí ve škole naučit co nejvíce. Mezi obory je zaznamenán rozdíl, v případě E oproti H o 10% více a oproti M se jedná o 18% více.

| 20. Pripadá ti důležité, aby ses toho ve škole naučil co nejvíce? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 108 | 86 | 72 | 76 | 171 | 68 |
| ne | 18 | 14 | 23 | 24 | 80 | 32 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 22 Důležitost přípravy ve škole

Otázka č. 21: Máš ve škole kamarády?

Téměř všichni žáci mají ve škole kamarády. Žáci E, H a M odpovídali téměř shodně.

| 21. Máš ve škole kamarády? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|----------------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 119 | 94 | 91 | 96 | 246 | 98 |
| ne | 7 | 6 | 4 | 4 | 5 | 2 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 23 Kamarádi ve škole

Otázka č. 22: Je pro tebe důležité, abys měl/a ve škole kamarády?

Žáci E, H a M odpovídali na tuto otázku téměř shodně.

| 22. Je pro tebe důležité, abys měl/a ve škole kamarády? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 108 | 86 | 83 | 87 | 230 | 92 |
| ne | 18 | 14 | 12 | 13 | 21 | 8 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 24 Důležitost kamarádů ve škole

Otázka č. 23: Domníváš se, že má vysoká absence vliv na zhoršení prospěchu?

Negativní dopad absence si nejvíce uvědomují žáci M, oproti E o 22% více a oproti H o 13% více.

| 23. Domníváš se, že má vysoká absence vliv na zhoršení prospěchu? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 75 | 60 | 66 | 69 | 207 | 82 |
| ne | 51 | 40 | 29 | 31 | 44 | 18 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 25 Vliv absence na prospěch

Otázka č. 24: Chtějí rodiče, abys zdárně dokončil/a školu?

Získané odpovědi vedly k negativnímu zjištění, kdy 8 % rodičů E, 5% rodičů H a 2% rodičů M nechce, aby jejich dítě zdárně dokončilo školu.

| 24. Chtějí rodiče, abys zdárně dokončil/a školu? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 116 | 92 | 90 | 95 | 245 | 98 |
| ne | 10 | 8 | 5 | 5 | 6 | 2 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 26 Zdárné ukončení školy

Otázka č. 25: Má vliv osobnost učitele na oblíbenost předmětu?

Největší význam osobnosti učitele přikládají žáci M, tato významnost z pohledu žáků klesá zhruba o 16% u E a H oproti M. Velká většina žáků je však přesvědčena o vlivu učitele na oblíbenost předmětu.

| 25. Má vliv osobnost učitele na oblíbenost předmětu? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|--|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 93 | 74 | 69 | 73 | 227 | 90 |
| ne | 33 | 26 | 26 | 27 | 24 | 10 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 27 Vliv osobnosti učitele na předmět

Otázka č. 26: Má pro tebe vzdělání důležitou hodnotu?

Pro žáky M má vzdělání zhruba o 16% menší hodnotu oproti E a H, u kterých nastala téměř shoda.

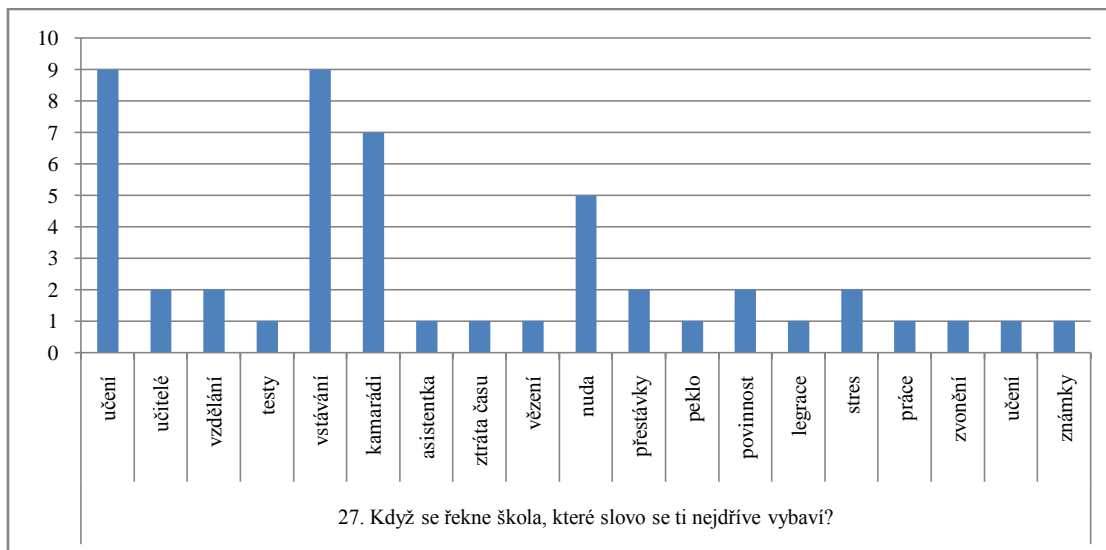
| 26. Má pro tebe vzdělání důležitou hodnotu? | E četnost | E relativní četnost % | H četnost | H relativní četnost % | M četnost | M relativní četnost % |
|---|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| ano | 115 | 91 | 87 | 92 | 191 | 76 |
| ne | 11 | 9 | 8 | 8 | 60 | 24 |
| Σ | 126 | 100 | 95 | 100 | 251 | 100 |

Tabulka 28 Hodnota vzdělání

7.3 Vyhodnocení třetí části dotazníkového šetření

Otázka č. 27: Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví?

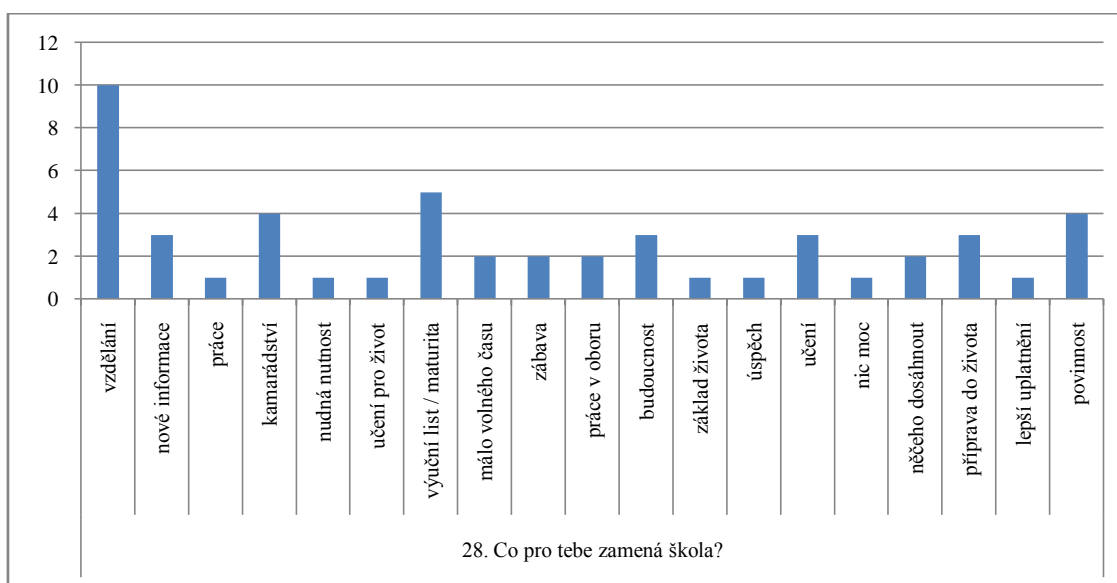
Žákům se na uvedenou otázku nejčastěji vybaví učení, vstávání, kamarádství. Pro některé žáky však škola představuje negativní asociace např. stres, vězení, ztrátu času.



Graf 1 Asociace na slovo škola

Otázka č. 28: Co pro tebe znamená škola?

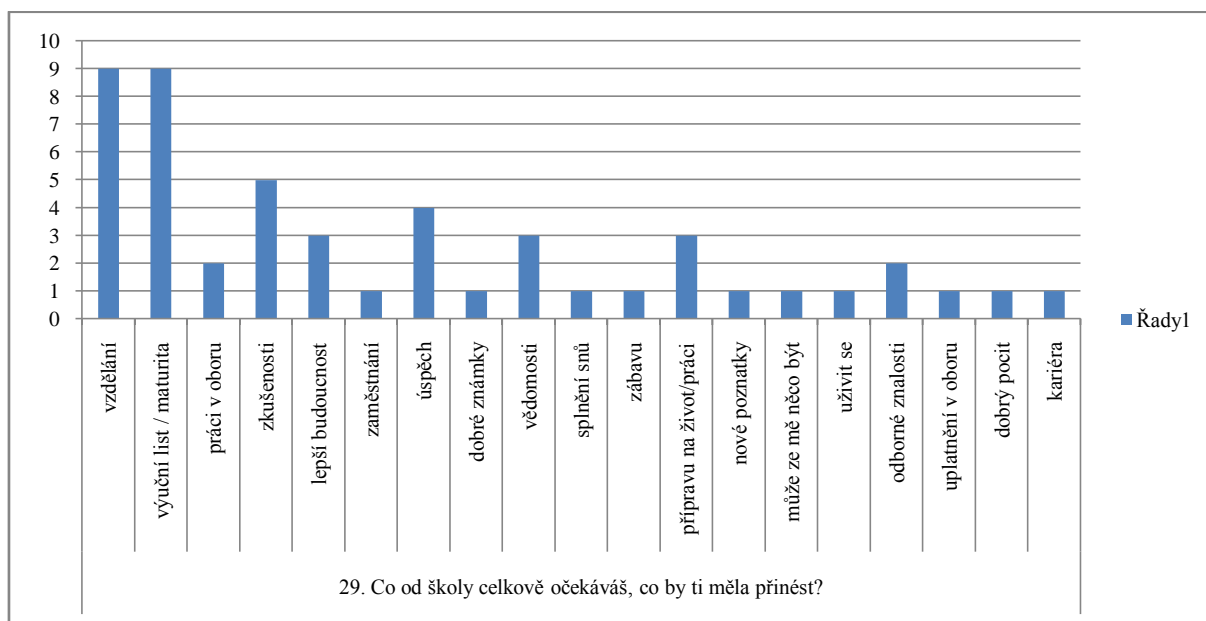
Škola pro žáky nejčastěji znamená vzdělání, získání výučního listu či maturity, kamarádství. Školu berou žáci také jako povinnost, zábavu, poskytovatele nových informací.



Graf 2 Význam školy pro žáka

Otázka č. 29: Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést?

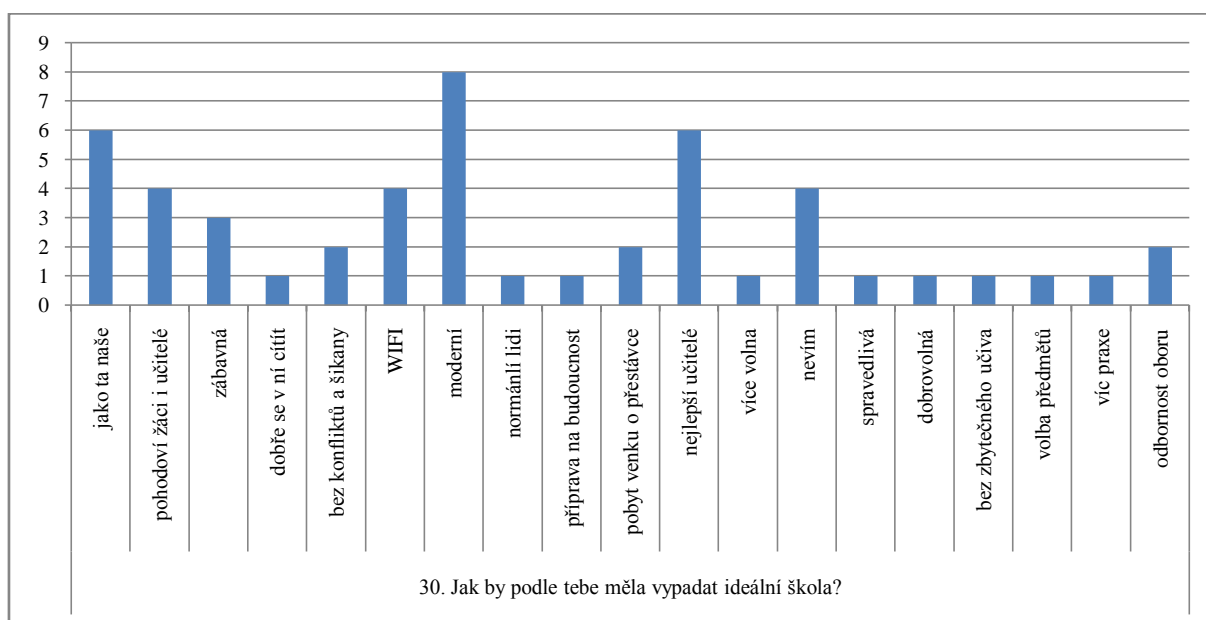
Žáci od školy očekávají vzdělání, výuční list či maturitu, zkušenosti, přípravu na práci, také by jim měla poskytnout úspěch, zábavu, dobrý pocit.



Graf 3 Očekávání žáka od školy

Otázka č. 30: Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola?

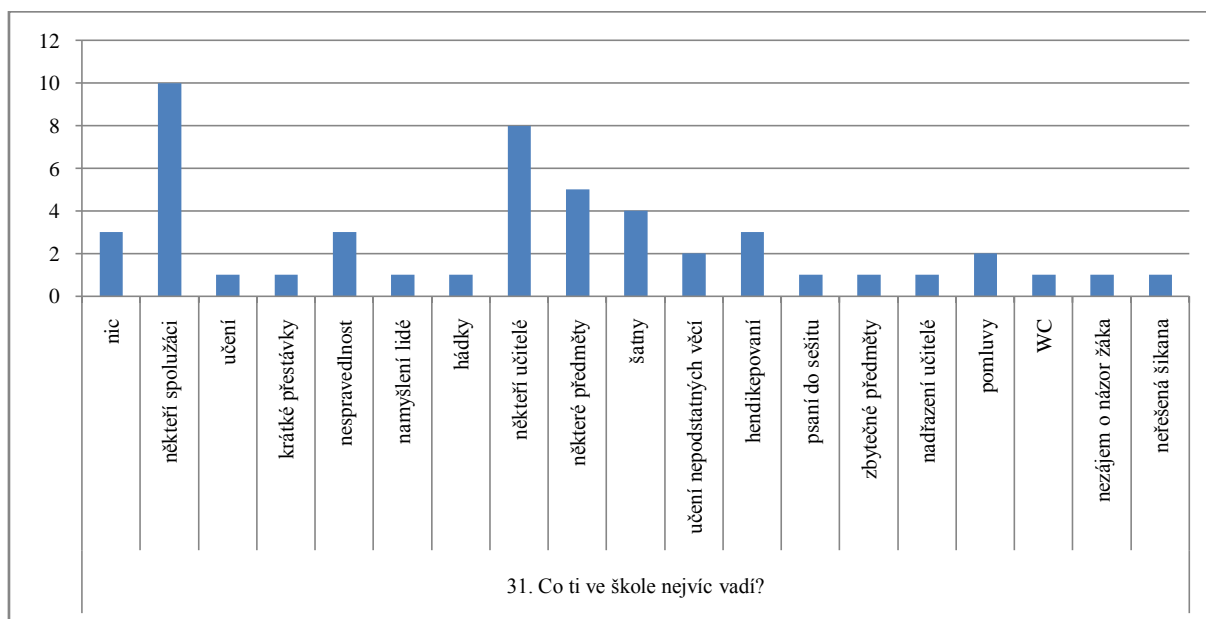
Ideální škola by měla být moderní, s nejlepšími učiteli. Překvapením byly uvedené odpovědi nevíím. Žáci mimo jiné také uvedli současnou školu jako ideální.



Graf 4 Představa ideální školy

Otázka č. 31: Co ti ve škole nejvíc vadí?

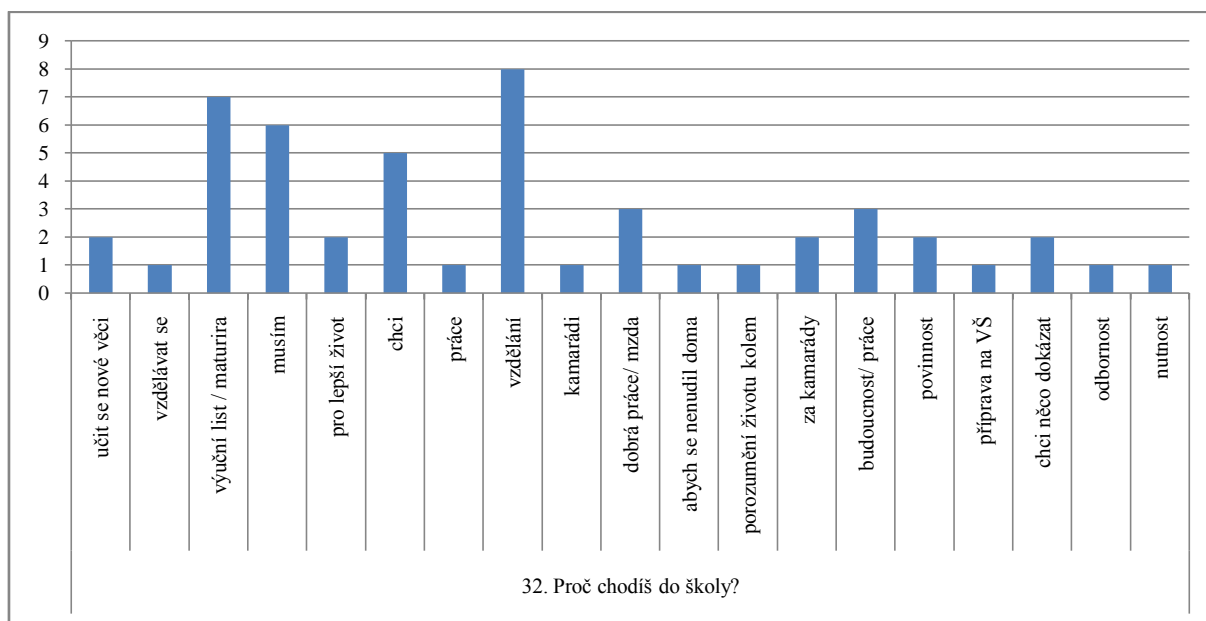
Žákům ve škole nejčastěji vadí někteří spolužáci, někteří učitelé, ale také šatny, WC a další.



Graf 5 Co žákům vadí ve škole

Otázka č. 32: Proč chodíš do školy?

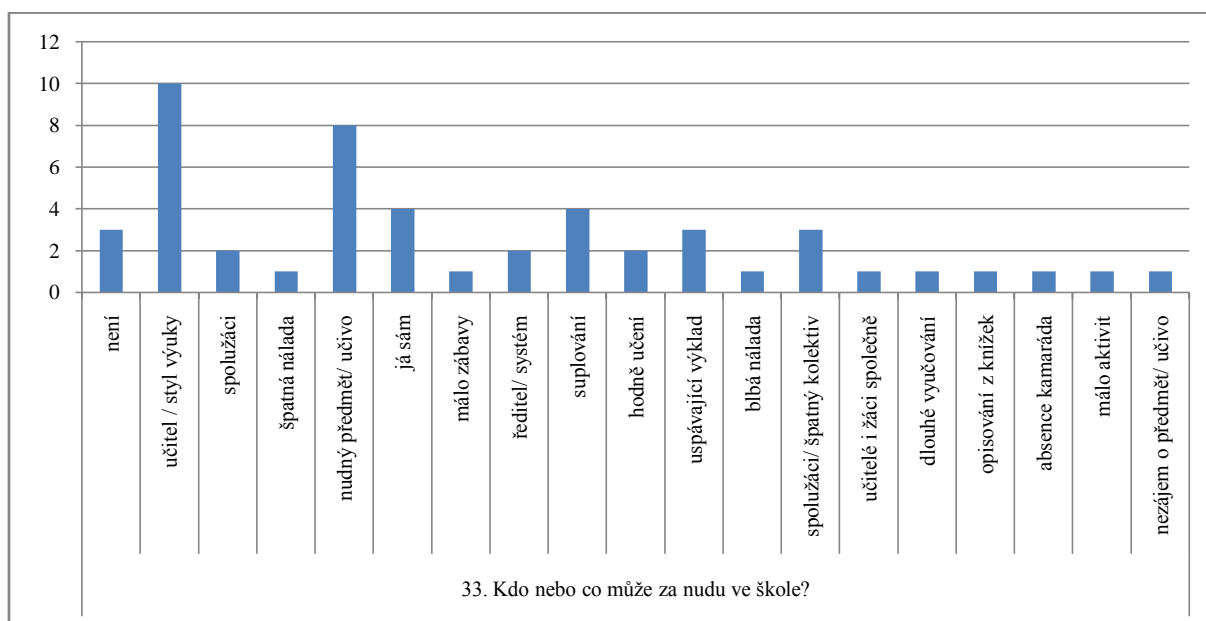
Nejčastěji uvedenou odpovědí představuje vzdělání, výuční list či maturita, kamarádi. Žáci do školy chodí také proto, aby např.: získali dobrou práci, porozuměli životu, něco dokázali.



Graf 6 Důvod docházky do školy

Otázka č. 33: Kdo nebo co může za nudu ve škole?

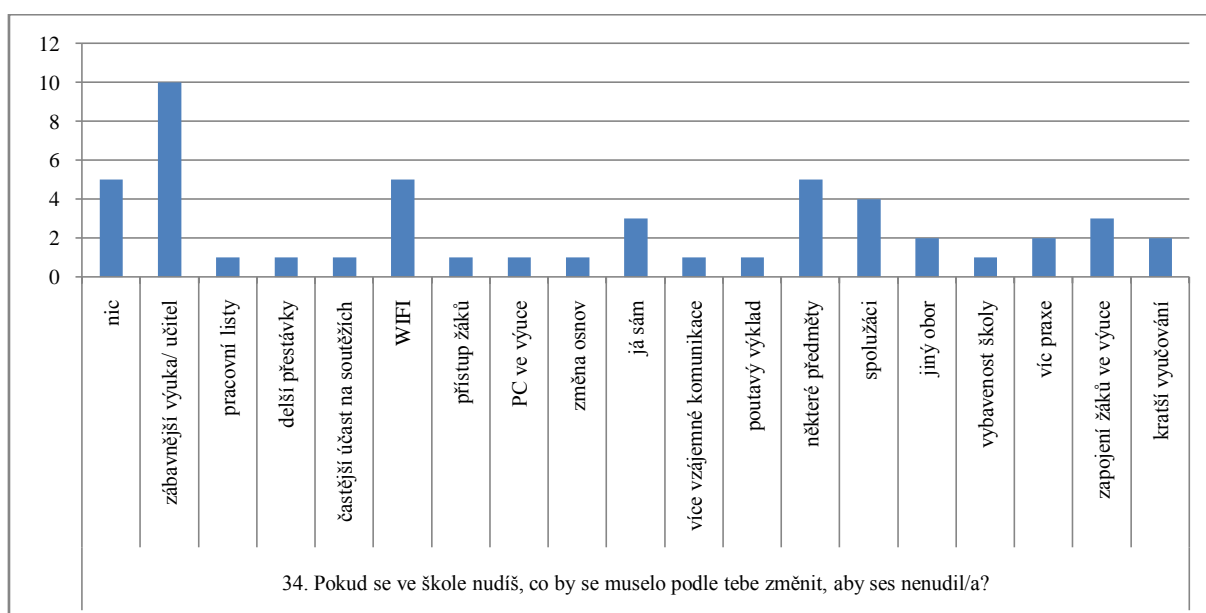
Nudu nejčastěji spatřují žáci ve stylu výuky a učitele, nudném předmětu či učivu, další z možných příčin může být i sám žák.



Graf 7 Původce nudy ve škole

Otázka č. 34: Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a?

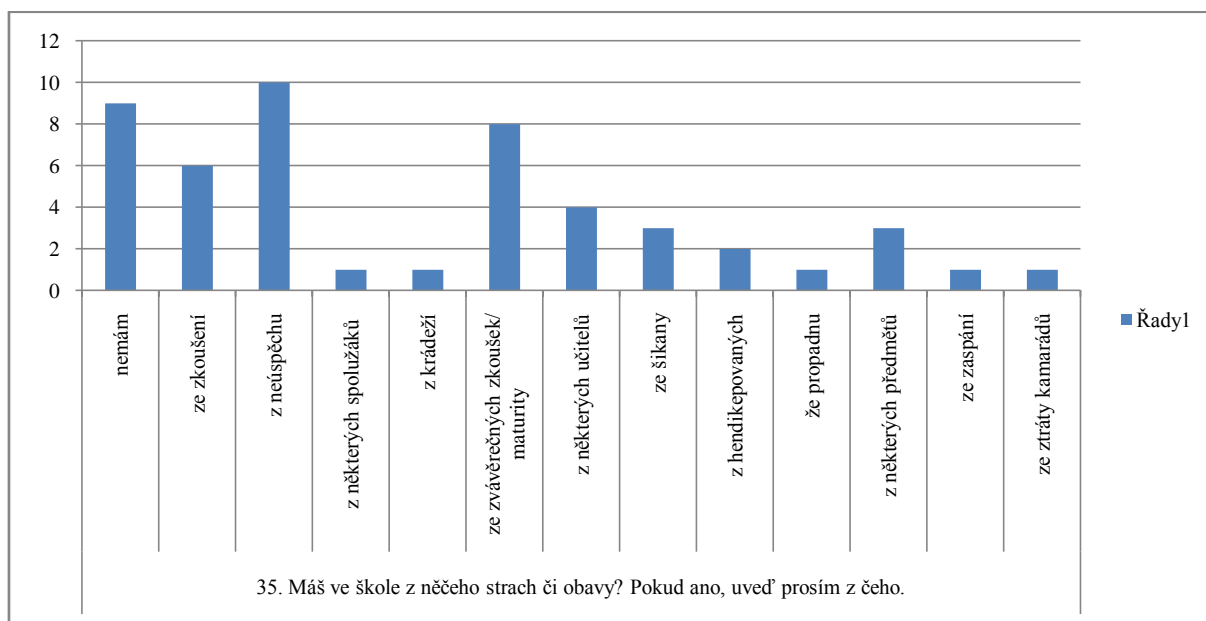
Aby nedocházelo u žáka k prožitku nudy, musel by se změnit učitel a styl výuky. Zahnat nudu by dále mohl přístup na WIFI. Někteří žáci jsou spokojeni a nechtěli by měnit nic.



Graf 8 Proti nudě působí

Otázka č. 35: Máš z něčeho ve škole strach či obavy? Pokud ano, můžeš uvést z čeho?

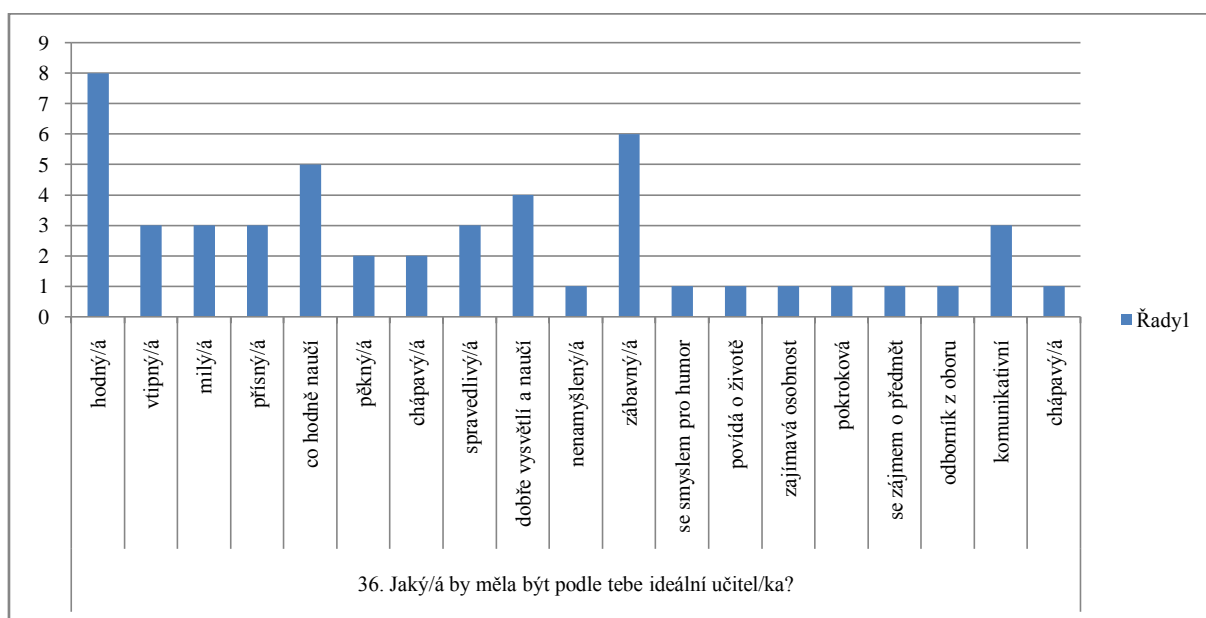
Strach či obavy nejčastěji u žáků vyvolává neúspěch, obavy ze závěrečných zkoušek či maturita. Pozitivním zjištěním bylo četné uvedení, že nemám.



Graf 9 Obavy pramenící ze školy

Otázka č. 36: Jaký/á by měl/a být podle tebe ideální učitel/ka?

Výčet vlastností, které žáci uvedli nejčastěji, je rozmanitý. Přejí si vyučujícího hodného, ale také aby hodně naučil, byl zábavný i přísný. Překvapivě žáci uvedli učitele pěkného.



Graf 10 Ideální učitel

Otázka č. 37: Jakou známkou bys hodnotil/a školu, do které chodíš?

Žáci školu hodnotí průměrnou známkou 2,45. Nejhorší hodnocení škole udělili žáci M1 a M3 (2,9), nejlepší hodnocení škola získala od žáků E1 (1,6).

Celkově žáci E hodnotí školu lépe oproti žákům H a M.

| obor / třída | E1 | E2 | E3 | H1 | H2 | H3 | M1 | M2 | M3 | M4 | Σ |
|---|-----|-----|------------|-----|-----|-------------|-----|-----|-----|-------------|-------------|
| průměrná známka | 1,6 | 1,9 | 2,2 | 2,8 | 2,6 | 2,3 | 2,9 | 2,8 | 2,9 | 2,5 | 2,45 |
| Σ (průměrná známka jednotlivých oborů E, H, M) | | | 1,9 | | | 2,57 | | | | 2,78 | |

Tabulka 29 Hodnocení školy

8 Vyhodnocení výzkumných otázek

Odpověď na VO č. 1 - Projevují rodiče zájem o vzdělání svých dětí?

Z odpovědí na otázky jsem dospěla ke zjištění, že většina rodičů projevuje zájem o své dítě. Více jak polovina rodičů své děti nikdy netrestá za dosažené výsledky ve škole, existuje však nízké procento dětí, které je za svůj školní neúspěch vždy trestáno. Pochvaly se v rodině nikdy nedostává zhruba 10% dětí, pozitivním zjištěním je převaha pochvaly nad udělenými tresty (pochvala je udělena zhruba v 90% a trest asi ve 40%). Ve většině rodiče souhlasí s hodnocením učitele a přejí si, aby jejich dítě zdárně dokončilo zvolený obor. Vyskytuje se malá část rodičů, která neprojevuje zájmem o své dítě, nezajímá se o jeho prospěch, obor, nechválí a nechce, aby jejich dítě dokončilo zvolený obor, což může působit velmi negativně na postoje žáka ke škole a učení. Velká část rodičů přispívá k pozitivním postojům ke škole a učení, svým zájmem a přístupem ke vzdělávání u svého dítěte. Pokud vyhodnotím každý obor zvlášť, největšího zájmu rodičů se dostává dětem E oborů.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky: 1. Zajímají se rodiče o tvůj prospěch? 2. Projevují rodiče zájem o tvůj obor? 3. Trestají tě rodiče za špatné výsledky ve škole? 4. Chválí tě rodiče za dosažené výsledky ve škole? 5. Viní rodiče za tvůj neúspěch ve škole učitele? 24. Chtějí rodiče, abys zdárně dokončil/a zvolený obor?)

Odpověď na VO č. 2 – Uvědomují si žáci význam vzdělání?

U žáků převažuje názor, že se ve škole učí zbytečným věcem. I přes tento názor chce v dalším vzdělávání pokračovat větší polovina žáků, u M oboru se jedná o více než 70%. Většina žáků nepovažuje školu za zbytečně strávený čas, zároveň se chtějí ve škole naučit co nejvíce. Ze získaných odpovědí usuzuji, že si žáci z velké části uvědomují význam vzdělání.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky: 12. Myslíš si, že se ve škole učíš zbytečné věci? 16. Chceš po dokončení svého oboru i nadále pokračovat ve vzdělávání? 18. Domníváš se, že je pro tebe škola ztrátou času? 20. Pripadá ti důležité, aby ses toho ve škole naučil co nejvíce? 26. Má pro tebe vzdělání důležitou hodnotu?)

Odpověď na VO č. 3 – Jsou žáci spokojeni se studovaným oborem?

Stejný obor by si znovu vybrala zhruba 1/3 žáků H a polovina žáků E a M. Počet žáků, který chce po dokončení studia pracovat v oboru, se oproti předchozí otázce zvedá. Větší část žáků považuje přípravu pro obor za dostatečnou. Nelze však konstatovat významnou spokojenost se vzdělávacím oborem. Největší spokojenost mezi obory je zaznamenána u E

oboru, jehož žáci by téměř v polovině volili stejný obor, ale již větší polovina chce pracovat v oboru a přípravu pro obor považují za dostatečnou ve výrazné většině.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:14. Vybral/a by sis znovu obor, který studuješ? 15. Chceš po dokončení studia pracovat v oboru? 17. Domníváš se, že tě škola připravuje dostatečně na práci ve studovaném oboru?)

Odpověď na VO č. 4 – Záleží žákům na výsledcích ve škole?

Dobré výsledky ve škole si přejí téměř všichni žáci, pravidelně se připravuje ovšem malá část. Z dotázaných téměř nikdo nechodí za školu, uvědomují si, že absence negativně ovlivňuje školní výsledky. Žákům záleží na výsledcích ve škole, ale neuvědomují si, že cesta k vytouženým výsledkům souvisí s domácí přípravou. Na tuto VO nelze jednoznačně odpovědět, žákům záleží na výsledcích ve škole, ale neuvědomují si důležitost domácí přípravy na vyučování.

Mezi sledovanými obory jsem dospěla ke zjištění, kdy zhruba 10% žáků E jde někdy za školu, u žáků H a M se jedná o více než 20%, větší výskyt chození za školu je u H a M asi o 10% vyšší než u E. V případě, kdy jsem porovnávala zaznamenané odpovědi u „vždy“, převažovaly odpovědi žáků E u otázek č. 8 a 9. Negativní význam dopadu vysoké absence si více uvědomují žáci M. Více, než 50% žáků H se připravuje do výuky „občas“ a „nikdy“ více než 10%, asi o 5% více než E a M.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:8. Záleží ti, abys měl/a ve škole dobré výsledky? 9. Připravuješ se pravidelně na vyučování? 10. Jak často se stane, že jdeš „za školu“? 23. Domníváš se, že má vysoká absence vliv na zhoršení prospěchu?)

Odpověď na VO č. 5 – Jak žáci vnímají školu?

Převládá nižší spokojenost s prací ve škole, občas chodí ráda do školy asi polovina žáků H a M, nejraději chodí do školy žáci E a zároveň je i nejvíce baví práce ve škole. Dobrý pocit ve škole je důležitější pro E a M. Žákům se nejčastěji na slovo škola vybaví, učení, vstávání, kamarádi, nuda. Dosažené výsledky upozorňují na nedostatky ve vyučování, kdy pouze zhruba polovina žáků je ve vyučování spokojená a chodí ráda do školy, mimo E, kde je zastoupení vyšší. Školu si žáci nejčastěji spojují s učením. Nelze jednoznačně odpovědět na stanovenou VO. Z odpovědí usuzují spíše na negativní vnímání školy.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:6. Baví tě práce ve škole? 7. Chodíš rád/a do školy? 11. Je pro tebe důležité, aby ses cítil/a ve škole dobře? 27. Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví?)

Odpověď na VO č. 6 – Jsou pro žáky kamarádi ve škole důležité?

Téměř všichni žáci mají ve škole kamarády a zároveň je i pro žáky důležité, aby ve škole kamarády měli.

Význam kamarádů dokládá i četnost odpovědí na asociaci „když se řekne škola“, žákům se vybaví kamarádi. Škola představuje místo pro setkávání s kamarády a prostřednictvím kamarádů může působit jako pozitivní či negativní stimul při výuce.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky: 21. Máš ve škole kamarády? 22. Je pro tebe důležité, abys měl ve škole kamarády?)

Odpověď na VO č. 7 – Je osobnost učitele ve výuce významná?

Oblíbenost předmětu si téměř všichni žáci spojují s vyučujícím, největší význam má vyučující ve výuce pro žáky H. S osobními problémy se mohou na své vyučující žáci obrátit, ve větší polovině, u oboru E se jedná o více než 70%. Osobnost učitele je z pohledu žáků velmi významná.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky: 19. Pokud potřebuješ pomoc v osobním životě, můžeš se obrátit na učitele? 25. Má vliv osobnost učitele na oblíbenost předmětu?)

VO č. 8 Je možné odstranit nudu ve škole?

Zhruba 40% žáků prožívá ve škole nudu „občas“, „nikdy“ se však nenudí, přibližně stejné procento žáků E. Častěji se ve škole nudí, asi polovina žáků H a M. Příčinu nudy žáci spatřují v osobnosti učitele a způsobu výuky, v nudném předmětu či učivu připouštějí také svůj podíl na prožitku nudy. Aby se žák ve škole nenudil, měla by být výuka a učitel zábavnější, změna by měla být u nudných předmětů, změna by měla nastat také u žáka samého a spolužáků. K odstranění nudy by podle žáků, přispěl přístup na WIFI, mohu se zde domnívat, že by čas určený pro výuku trávili na „síti“. Na odstranění či alespoň zmírnění nudy se dá ve škole pracovat.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky: 13. Nudíš se ve škole? 33. Kdo nebo co může za nudu ve škole? 34. Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a?)

VO č. 9 Představuje škola, pro žáky nějaký problém?

Nejčastěji uvedená obava pro žáky je strach z neúspěchu, který představuje zkoušení během školního roku, závěrečné zkoušky a maturita. Další zdroj obav představují někteří spolužáci, učitelé a vyučovací předměty. Žákům ve škole vadí hendikepovaní spolužáci, nespravedlnost, hádky, namyšlení lidé, neřešená šikana, z vybavení představují problém šatny a WC. Problémy, obavy a obtíže, které škola přináší, vycházejí převážně ze vzájemného

soužití, tím jak si dovedeme či nedovedeme vyjít vstříc, jak se respektujeme a vážíme jeden druhého. Obavy z neúspěchu prožívá téměř každý jedinec, příprava a posílení sebevědomí by měla tyto nepříjemné pocity zmírnit. Ano, škola představuje pro žáky problém.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:31. Co ti ve škole nejvíc vadí? 35. Máš ve škole z něčeho strach či obavy?)

VO č. 10 Jak si žáci představují ideální školu a vyučujícího?

Ideální školu si žáci představují nejčastěji jako moderní, tu naši, s nejlepšími učiteli, kde jsou učitelé i žáci pohodoví, škola zábavná atd. Ideální učitel je dle žáků hodný, hodně naučí, zábavný, spravedlivý, komunikativní atd. Žáci jako ideální učitele uváděli i své současné učitele, což potvrzuje, že i na naší škole jsou ideální učitelé. Nejen učitelé i naše škola je pro některé žáky ideální. Někteří žáci nedovedli vyjádřit svou představu o ideální škole a učiteli.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:30. Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola? 36. Jaký/á by měl/a být podle tebe ideální učitelka?)

VO č. 11 Co očekávají žáci od školy?

Nejčastěji představuje škola pro žáky vzdělání, dosažení výučního listu či maturity, přípravu do života, budoucnost, kamarádství, získávání informací atd. Žáci od školy obdobně očekávají i to, co pro ně znamená, tedy: vzdělání, výuční list či maturita, zkušenosti, lepší budoucnost, úspěch, přípravu do života atd. Žáci chodí do školy také proto, aby své očekávání naplnili. Chodí do školy také proto, že chtějí, musí, berou školu jako povinnost, chtějí něco dokázat. Pokud shrnu všechny odpovědi, nejčastěji očekávají žáci od školy vzdělání.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:28. Co pro tebe znamená škola? 29. Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést? 32. Proč chodíš do školy?)

VO č. 12 Jakou známkou hodnotí žáci školu?

Jednotlivě po oborech hodnotili žáci naši školu průměrnou známkou E 1,9; H 2,57 a M 2,78. Průměrná výsledná známka naší školy je 2,45. Výsledná známka se přibližuje k trojce, tedy k dobrému hodnocení. Hodnocení dokládá, pro nás učitele, že máme ve školním prostředí na čem pracovat a co zlepšovat.

(Vyhodnocení prostřednictvím odpovědí na otázky:37. Jakou známkou bys ohodnotil/a školu, do které chodíš?)

VO č. 13 Existuje rozdíl v postojích u žáků na základě studovaného oboru?

Významný rozdíl v odpovědích mezi obory jsem zaznamenala v následujících odpovědích. Žáci E baví práce ve škole „vždy“ oproti žákům H a M o zhruba 26% více. Žáci oboru E chodí „vždy“ rádi do školy ve 47 %, což je o 38% více oproti H a M. Žákům E „vždy“ záleží na dobrých výsledcích ve škole, jak uvedli v 57%, oproti žákům H se jedná o 17% více a oproti žákům M se jedná až o 25% více. V pravidelné přípravě na vyučování se „vždy“ připravuje žáků E o 27% více oproti žákům H a M. Takzvaně „za školu“ chodí o 13% více žáků H a M, oproti žákům E. Zbytečné věci se ve škole učí „nikdy“, tuto odpověď uvedlo E o zhruba 42% více oproti H a M. Při sečtení odpovědí „vždy“, „velmi často“ a „často“ rozdíl mezi oborem E oproti H je 39% více, u M se jedná o 35%více. Nudu ve škole prožívají žáci E o 37% méně oproti žákům H a M v zaznamenaných odpovědích „nikdy“. Žáci E chtějí pracovat v oboru o 20% více než H a o 10% více než M. Zhruba 23% žáků E je s přípravou ve svém oboru více spokojeno než žáci H a M. Žáci E mají větší důvěru ve své učitele o 18% oproti žákům H a o 28% více oproti žákům M. Ve škole se chtějí naučit co nejvíce žáci E oproti H o 10% více a oproti M se jedná o 18% více. Pro žáky E a M má vzdělání důležitější hodnotu oproti žákům H zhruba o 16% více.

Na základě těchto výsledků mohu uvést, že existuje rozdíl v postoji ke škole a učení mezi žáky a studovaným oborem vzdělávání. Žáci oboru E mají kladnější postoj ke škole oproti žákům H a M. Žáci oboru H a M se více shodují v odpovědích, jejich postoje ke škole a učení se liší méně oproti žákům E. Rozdíl v postoji žáků E ke škole a učení je dle mého názoru podmíněn celkovým pojetím speciálního vzdělávání oboru E určeného pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel má prostor se těmito žákům více věnovat, což umožňuje malý počet žáků ve třídě. Z tohoto důvodu je možno na žáka více působit a vytvořit si hodnotnější vzájemný vztah. Teoretické poznatky jsou více upevňovány v praxi a dochází k osvojení teoretických dovedností praktickým ukotvením oproti oborům H a M.

Diskuze

Práce zjišťuje postoje žáků ke škole a učení prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce. Poznatky získané prostřednictvím zodpovězených otázek a teoretické poznatky mne vybízí k zamyšlení nad shromážděnými výsledky.

Výzkumem agenturou STEM/MARK (2009) [online] bylo zjištěno, dle vyjádření dětí, že se převážná část rodičů zajímá o školu a školní výuku. Otázky mého dotazníku nebyly zcela stejné, ale pokud vycházím ze získaných odpovědí, mohu svým zjištěním potvrdit, že převážná část rodičů se zajímá o prospěch dítěte, projevuje zájem o studovaný obor dítěte a chce, aby jeho dítě zvolený obor zdárně dokončilo. Ze získaných poznatků usuzuji obdobnost ve výsledcích obou výzkumů. K pozastavení mne vybízí odpovědi žáků (E 8%, H 5% a M 2%), kteří uvedli, že si jejich rodiče nepřejí, aby dokončili zvolený obor. Proč si rodiče nepřejí, aby jejich dítě zdárně dokončilo školu? Přejí si snad, aby již jejich dítě pracovalo? Zvolilo jiný obor? Nevidí perspektivu a následné pracovní uplatnění dítěte po ukončení oboru? Těmto žákům se asi těžce dochází do školy a plní vyplývající povinnosti, pokud nemají podporu v rodině. Možná se jedná o ty, kteří si obor zvolili sami bez souhlasu rodičů a plní si své, nikoli rodičovské přání.

Negativním zjištěním byla pro mne uvedená odpověď na otázku č. 3, která se dotazovala, zda rodiče trestají své děti za špatné výsledky ve škole. Odpověď „vždy“ uvedlo 8 žáků (asi 2%), i přes nízký výskyt mne překvapuje, že se takto děje. Ne vždy se nám vše povede i přes naši snahu a dostatečnou přípravu. Matějček (1968) vybízí rodiče k ochraně dětí před káráním a trestem, jak uvádí teoretická část (kap. č. 4). Jak dále vyplývá ze získaných dat, udělení pochvaly převyšuje udělení trestu, což bylo pozitivním zjištěním. I přes toto zjištění není nikdy chválena desetina dotázaných dětí. Pochvala posiluje sebevědomí, uspokojuje a následně motivuje (Fontana, 1997), povzbuzuje v dalším učení. (Petty, 1996) Matějček již v roce 1968 zavedl léčebnou metodu na základě pochvaly (pro práci s dětmi se školským defektem). Postoje (podkapitola. č. 1.1) si jedinec spojuje s trestem či odměnou, vyjádřen náklonem k určitému jednání. Zde se mohou domnívat, že negativní či kladný postoj žáka může být ovlivněn uděleným trestem či odměnou. Pokud škola neposkytuje pozitivní odezvu u žáka, trest převažuje pochvalou, může tento stav vést k vybudování negativního, odmítavého postoje ke škole a učení. Žák se přirozeně vyhýbá negativnímu podnětu. Pochvala tedy zastává významné místo v životě každého jedince.

Žákům převážně záleží na dosahování dobrých výsledků ve škole, méně často se však pravidelně připravují na vyučování. Plnit přání bez přípravy, píle a snahy nelze. Žáci si neuvědomují nutnost a soustavnost přípravy na vyučování. Z dotázaných téměř nikdo nechodí za školu, uvědomují si, že absence negativně ovlivňuje školní výsledky. Uvědomují si nutnost přítomnosti ve vyučování, ale schází pravidelnost v přípravě, kterou mohou potvrdit z vlastního pozorování a společných rozhovorů s kolegy. Domácí příprava u žáků nabírá na intenzitě při uzavírání klasifikace, kdy se snaží dohnat zameškané učivo a vylepšit si konečné hodnocení. Jako vystihující tento stav použijí poznatky Svobody a Němcové (2015), kteří uvádějí, že existuje část žáků, kteří přistupují ke škole zodpovědně. Oproti této skupině se profilují žáci se slabším prospěchem, (ne pro nižší dispozice), z důvodu zvoleného životního stylu žít současností a nemyslet na budoucnost. Žák během školního roku nemyslí na uzavírání známek a teprve před uzavíráním se snaží dohnat, co zanedbal. Jak dále uvádí autoři fungování mozku je založeno na minimální námaze s maximálním ziskem.

K alarmujícímu zjištění došel výzkum Pisa 2009 (Česká školní inspekce, 2009) [online], kdy více než polovina všech českých patnáctiletých žáků se ve škole často nudí. Téměř shodné výsledky jsem zaznamenala u žáků oboru H a M, v případě, kdy jsem vycházela ze souhrnu výsledků odpovědí „*vždy*“, „*velmi často*“ a „*často*“. Výrazný pozitivní rozdíl jsem zaznamenala u žáků oboru E, kdy souhrn těchto odpovědí činil pouze 21%. Výzkum Pisa se týkal patnáctiletých žáků, mohu potvrdit, že prožitek nudy je obdobný i u žáků ve věku 15–26 let, mimo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozdíl týkající se žáků E oboru způsobuje vzdělávací náplň žáků. U oboru E převažuje získávání praktických dovedností nad teoretickým vyučováním, odborný výcvik probíhá 3x týdně a teoretické vyučování 2x týdně. Nuda podle žáků pramení především z osobnosti učitele, stylu výuky, přístupu k žákům, nudnému výkladu, ale také v nezáživném předmětu či probíraném učivu. Nudu představuje i suplování předmětu. Mohu se zde pouze domnívat, že učitel není odborníkem v suplovaném předmětu a zaskakuje bez patřičných znalostí a přípravy na hodinu. Žáci nebyli kritičtí pouze k učitelům, příčinu nudy spatřují i ve své osobě, osobním nezájmu o předmět, ale také v aktuální náladě a vzájemné atmosféře ve třídě. Nevhodně zvolený obor může být dalším činitelem prožitku nudy.

Prožívání nudy ve škole velmi významně ovlivňuje vztah k předmětům, jak zjistila Boháčová (2012), (výzkumnou sondou DP u žáků dvou středních škol) [online] a dodává, že vztah nudy je podmíněn velmi silně vztahem žáka ke škole. Vzájemně souvisí vztah nudy a motivace. Se vzrůstající motivací, klesá prožívání nudy v předmětu. Nuda je podmíněna

i dalšími neopominutelnými faktory, např.: vysokými nároky učitele na žáka, výkladem učitele, probíranou látkou, obtížností předmětu.

Podle Vágnerové (2012), jak uvádí teoretická část (podkapitola 2.1), žák odmítá nejasné a nesrozumitelné učivo, preferuje potřebu smysluplnosti. Důležité je přesvědčení o užitečnosti a významnosti učiva pro žáka.

Žáci mnohdy nechápou souvislosti a nevnímají návaznost učiva, vyučující by měl umět žákům vysvětlit proč, z jakého důvodu je učivo významné a důležité. Žák by měl vědět, k čemu informace slouží, jaký širší význam mají pro jeho osobu, obor a následnou budoucnost. Toto tvrzení dokazuje vysoké přesvědčení žáků, že se ve škole mnohdy učí zbytečným věcem, jak uvedlo téměř 90% žáků H a M. U žáků E je toto přesvědčení podstatně nižší o téměř 40%, kde převládá praxe nad teorií, jak již bylo uvedeno. Ze získaných poznatků praktických i teoretických se domnívám, že i tento fakt přispívá k prožitku nudy ve škole.

Východisko proti nudě spatřují žáci v zábavnější formě předávání informací, v poutavějším výkladu, v osobnosti učitele. Významnost osobnosti učitele ve výuce dokládají získané odpovědi na otázku, zda osobnost učitele ovlivňuje oblíbenost předmětu. Žáci M uvádí v 90% významnost učitele, u žáků E a H jde zhruba o 70%. Učitel je dle poznatků, teoretických i praktických výrazným činitelem, který může ovlivnit vztah žáka k předmětům a následně i k prožitku nudy. K omezení prožitku nudy žáci mimo jiné dále uvádějí: více vzájemné komunikace, diskuze, možnost sdělit svůj názor, častější účast na soutěžích, modernější vybavenost školy a připojení k WIFI (žáci zde vidí východisko proti nudě tím, že místo výkladu učitele budou trávit čas na „na síti“ a tím se budou bavit). Jako závěrečnou poznámku k prožitku nudy použiji citát Johanna Friedricha Herbart: „Nuda je smrtelný hřích učitele.“

Rozpor mezi teoretickými poznatky a výsledky dotazníkového šetření byly zjištěny u otázky č. 26, kdy byla zjišťována důležitost hodnoty vzdělávání pro žáka. Dle teorie žáci středního vzdělání s maturitou vnímají vyšší hodnotu vzdělání, u žáků učňovských oborů převládá povrchní přijetí školy, kde je škola vnímána jako nezajímavá nutnost, jak uvádí Vágnerová (2012) v podkapitole č. 2.1. Dotazníkovým šetřením jsem zjistila, že pro žáky oboru E a H má vzdělání důležitější hodnotu oproti M zhruba o 16%. Mezi obory E a H došlo téměř ke shodě, kdy žáci v 90% uvedli, že vzdělání má pro ně důležitou hodnotu. Po ukončení oboru chce i nadále pokračovat ve vzdělávání více žáků oboru M, téměř 80%, u žáků oboru E a H se jedná o více než 50%. Zde dochází k rozporu vnímání hodnoty vzdělání pro žáka a dalším studiu u oboru M. Zde se mi nabízí vysvětlení, že vzdělání není vedeno touhou poznání, ale nutností, která umožňuje pracovní uplatnění. Další výsledky dotazníkového

šetření dokládají významnost vzdělání pro žáka. Nejčastějším vybavením na slovo škola představuje učení a vzdělání, škola pro žáky nejčastěji znamená vzdělání a nejčastěji žáci od školy očekávají vzdělání = výuční list maturitu. Škola mimo jiné žákům poskytuje prostřednictvím dosaženého vzdělání možnost získat zkušenosti, úspěch, lepší budoucnost, vědomosti, přípravu na život či práci. Na základě získaných výsledků má škola pro velkou část žáků důležitou hodnotu. Žáci do školy převážně chodí kvůli vzdělání (dosažení výučního listu či maturity).

Velmi mne zajímaly odpovědi na otázky, které se dotazovaly na to, co žákům ve škole nejvíce vadí a z čeho mají žáci ve škole strach či obavy. Vyhodnocením odpovědí jsem získala překvapivé informace. Na naší škole žákům nejčastěji vadí: někteří učitelé, jejich přístup k žákům, k výuce, jejich nadřazené chování, nezáměr o žáka (vliv učitele na žáka popsán v podkapitole č. 2.4). Podle Fontany (1997) je nejdůležitější osobností ve školním prostředí působící na žáky učitel. Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem je nejdůležitějším činitelem ve vyučovacím procesu, jak uvádí Gordon (2015). Z výše uvedeného vyplývá důležitost vzájemného vztahu učitele a žáka. Výše uvedené zjištění ve mně vyvolává pocity smutku, jen doufám, že na naší škole převládají ti učitelé, kteří si uvědomují dopad svého chování na žáka a vedou jej tak, aby žáku mohli poskytnout vzorce chování pro vzájemné pohodové soužití ve společnosti. Gramotnost a úspěch v budoucnosti spočívá podle Karsna (1995) ve schopnosti pozitivní interakce, komunikace a v navazování vztahů. Ke zmírnění mých negativních pocitů, z výše zjištěného, přispívá poznání, že v případě, kdy žáci potřebují pomoc v osobním životě, se mohou obrátit na svého učitele. Kladné odpovědi uvedli žáci oboru E v 70%, žáci H oboru v 53% a nejmenší zastoupení uvádí žáci oboru M ve 43%. Největší důvěru ve své učitele mají žáci oboru E, kteří vyžadují jiný přístup učitele a častější pomoc při vzdělávání. Omezený počet žáků (14) ve třídě oboru E přispívá k lepšímu poznání a k navázání bližšího vztahu žák – učitel / učitel – žák.

Další obavu vyjádřili žáci z hendikepovaných spolužáků. Společnost, škola a rodina nás zatím nepřipravila na vzájemná setkávání s hendikepovanými, na společnou komunikaci, nevíme jak správně reagovat při vzájemném setkání. Dle mých poznatků (praktických i teoretických) obavy pramení z neznámého. Učitelé se po celou dobu své profesní dráhy vzdělávají, získávají informace jak pracovat, jak přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel by měl umět předat žákům obohacení, které vyplývá ze vzájemného soužití. Objasnit žákům, proč se někdo chová jinak, než představuje naše společenská norma. Přiblížit svět hendikepovaného, jeho omezení, trápení a nesnáze, které vyplývají z jednotlivého postižení. Učitel svým přístupem, svou osobností by měl přispět ke

zmírnění těchto negativních pocitů. Tento stav objasňují Hájková, Strnadová (2010) jež vycházejí ze zahraničních autorů, kdy uvádějí, že právě období adolescence je charakterizováno odmítavým přístupem k hendikepovaným. Tento postoj se v dospělosti mění, uvedeno v kap. č. 5. K uvedenému bych pouze doplnila myšlenku Richmondové a Roacha (in Šedřová, Švaříček a Šalamounová 2012), že ovlivňovat žáky je podstatou práce učitele. Učitel mimo vzdělávání pomáhá žákům chápat svět a umožňuje rozvíjet nové vzorce chování.(Kašpárková, 2009, uvedeno tamtéž)

Žákům také vadí neukáznění spolužáci, hluční, ti, kteří narušují průběh výuky. Dále žáci mimo jiné uvádějí urážky, pomlvy, nespravedlnost, šikanu. Obavy a strach představuje pro žáky neúspěch, jak ze zkoušení, tak z nezvládnutí závěrečných zkoušek či maturity. Ve vybavení školy nejčastěji uvádí zastaralé šatny a WC. Vybavení školy vychází z finančních prostředků, ale mělo by se přihlídnout k názorům žáků a vynasnažit se ke zlepšení pocitu v některých nevyhovujících prostorách, jak bylo zmíněno. Akceptovat tyto připomínky jako prioritu v rozvoji školy a zajistit našim žákům, aby se ve všech prostorách školy cítili důstojně a příjemně.

Prostřednictvím získaných odpovědí jsem zaznamenala také žáky, které nebaví studovaný obor, nudí se ve škole, nechtějí pracovat v oboru a nechtějí se ani dále vzdělávat a někteří se opravdu domnívají, že školu nepotřebují. Příčin může být více: pracují na brigádách a vydělávají si i bez potřebného vzdělání, nikdy nezažili situaci, že by jejich rodiče pracovali, nemají tudíž motivaci a touhu dále uspět. U žáků oboru E se může jednat o určitou rezignaci, která vychází z omezení žáka, který si uvědomuje velmi omezený přístup na pracovní trh a nevidí smysl vzdělávání. U všech těchto zmíněných žáků je velmi těžké vzbudit zájem o vzdělání a rozvíjení osobnosti prostřednictvím školy.

Rozdílnost v postojích žáků a studovaným oborem, který jsem zaznamenala u žáků E, objasňuji následným osobním vyjádřením, ke kterému jsem dospěla ze setkávání s těmito žáky při výuce. Mé poznatky vyplývají ze vzájemných rozhovorů a pozorování ve škole. Své domněnky o rozdílnosti v postojích žáků a studovaných oborů jsem si potvrdila získanými výsledky této diplomové práce. Pro mnohé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je škola jediným místem setkávání s kamarády a místem pro seberealizaci. Mnozí z nich se neúčastní žádných společenských akcí, nechodí nikam jinam, pouze a jen do školy. Škola je pro tyto žáky jediným místem, kde mohou něco dokázat, zažít pocit úspěchu a sounáležitosti ke skupině. Škola pro tyto žáky představuje životní náplň, mnozí si uvědomují omezené podmínky vstupu na pracovní trh. Budoucnost představuje pouze čas strávený u televize,

proto mnozí studují dva, tři, výjimečně i čtyři učební obory. Naše škola je technicky uzpůsobena pro všechny žáky naší školy a nabízí ještě mnohem víc.

Ve své práci, připouštím, jsem se dopustila i několika chyb. Prostřednictvím obsáhlého dotazníku jsem získala velké množství informací, které jsem nezpracovala podrobně.

K vyhodnocení otevřených otázek jsem použila vlastní postup, který se jevil, jako nelepší vzhledem k množství různých odpovědí. Význam kladu na otevřené otázky, které vyjadřují názor žáka, nebyly mu vnucovány žádné odpovědi a měl možnost vyjádřit to, co opravdu cítí, jak tuto otázku vnímá. Stanovený cíl a záměr jsem dle mého úsudku splnila.

A především tyto odpovědi mne vedou k zamyšlení se nad podstatou práce učitele, nad její lepší efektivitou a vůbec nad systémem vzdělávání celkově. Žákům se dostává velkého množství informací, které dle mého názoru nedovedou zpracovat, jsou přehlceni a mnohdy neví jak využít předkládané učivo. Jak dokládá teoretická část, nepodstatné „prostě a jednoduše“ vypouštíme. Jsem pro méně informací, avšak probraných do hloubky, prodiskutovaných tak, aby žák mohl pochopit podstatu věci. Názory žáků jsou podnětné pro učitele, ukazují směr, jak žáci probírané učivo pochopili a zda jej dokážou správně v praxi použít. Mnozí se dovedou naučit učivo nazpaměť, ale nedovedou vystihnout podstatu a prakticky naučené využít. Žáci chtějí vzájemnou komunikaci, chtějí svým názorem a diskuzí přispět k objasnění hlubší podstaty a vzájemných souvislostí. Informace nás v dnešním světě zahlcují a my nedovedeme určit, které jsou správné a které zavádějící. Žák se v záplavě informací nedovede orientovat a potřebuje nastavit kormidlo správným směrem. Učitel představuje vzor, vzor názorů, pohledů, chování, přístupů k práci, k lidem, je tím, který může působit na vztah žáka.

Závěr

Zjištění postojů žáků ke škole a učení na SŠ prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě bylo hlavním cílem této diplomové práce. Postoje vyjadřují vztah člověka k objektu, cíl diplomové práce je veden touhou po poznání vztahu žáka ke škole. Prostřednictvím otázek dotazníku, které by měly umožnit získat potřebné informace k objektivnímu poznání sledovaného cíle.

Teoretická část se zabývala vymezením pojmu postoje, jejich vznikem, utvářením a objasnila možné působení na změnu postoje. Uvedla činitele působící na žáka v procesu vzdělávání zastoupené vývojovým obdobím adolescence, vlivem rodiny, třídy a školy, osobností učitele a osobitostí jedince. Definovala žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, věnovala se také tématu inkluze, zmínila negativní dopad školního neúspěchu na žáka a uvedla význam a moc pochvaly působící na pozitivní vnímání vzdělávacího procesu.

Praktická část nás seznámila s teoretickým uchopením výzkumného šetření, s popisem výzkumné metody a vyhodnocením dotazníkového šetření. Stanovené výzkumné otázky byly zodpovězeny na základě vyhodnocených odpovědí prostřednictvím tabulek a grafů popisnou statistikou.

Diskuze shrnula závěry výzkumných otázek, jež objasňují či doplňují teoretické poznatky předložené v této práci

Diplomová práce se stala pro mne významným přínosem poznání postojů žáků ke škole a učení. Často na mne i mé kolegy působí žák otráveně, neprojevuje zájem o výuku, působí jako by jej ve škole vše obtěžovalo, jen občas projeví trošku snahy a zájmu. Na základě výzkumného šetření jsem dospěla k názoru, že tato maska, kterou se žák mnohdy prezentuje, skrývá žáka, kterému jde o vzdělání, má zájem zdárně dokončit školu, školu hodnotí velmi významně, vzdělání pro něj představuje vysokou hodnotu. Z dosažených výsledků vyplývá, že většina žáků naší školy má ke škole a učení pozitivní postoje.

Vedlejší cíl práce sledoval, zda se vyskytuje rozdíl v postojích u žáků z různých oborů vzdělávání E, H a M. Výsledky výzkumného šetření potvrzují rozdílnost v postojích mezi žáky z jednotlivých oborů. Žáky E oproti žákům H a M častěji baví práce ve škole, častěji chodí rádi do školy, častěji jim záleží na dobrých výsledcích ve škole, častěji se pravidelně připravují na vyučování, častěji zastávají názor, že se ve škole neučí zbytečným věcem, s výčtem rozdílností bych mohla pokračovat dále. Odpovědi potvrzují kladnější postoje ke škole a vzdělávání u žáků oboru E oproti žákům oborů H a M. Rozdíl v postojích mezi žáky a obory vzdělávání byl potvrzen.

Pouhé poznání, jaké zastávají žáci postoje ke škole a učení, by nemělo smysl bez dalšího využití pro následnou práci s vybranou skupinou. Zjištění postojů bylo vedeno záměrem využít poznatků pro přímou práci a za účelem zlepšení práce s žáky.

Návrhy vycházející z poznatků výzkumného šetření pro práci s žáky naší školy:

- zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli, ve smyslu objasnění významu učiva pro žáky, více diskutovat o probíraných tématech, dát prostor pro vyjádření žáka
- věnovat více pozornosti vzájemným vztahům mezi žáky tak, abychom eliminovali výskyt šikany (obavy ze šikany, neřešená šikana)
- učitel by nikdy neměl vystupovat nadřazeně, arogantně a nepřístupně
- snažit se vést výuky zábavnějším prožitkem pro žáka
- být příkladem pro žáky svým chováním, vystupováním, jednáním a připraveností na práci (tak jak vyžadujeme po svých žácích)
- přiblížit svět hendikepovaných tak, aby naši žáci neměli strach a obavy, aby věděli, proč se někdo chová tak či onak, příčina zde není ve výchově, ale v postižení

Přeji všem žákům, aby se setkávali v převážné míře s těmi učiteli, kteří jim poskytnou obraz vážené osoby, která je příkladem především jako člověk a odborník ve své práci a toto vše dovede sdělit svým žákům. Postoje ke škole se vyvíjí a mění, tak jak plyne čas, nabíráme zkušenosti, životní i profesní úspěchy i prohry. Teprve s odstupem času dovedeme objektivně posoudit vliv školy na náš život a ocenit vedení svého učitele.

Svou diplomovou práci bych ráda zakončila myšlenkou Karsna (1995), který uvádí, že žák potřebuje učitele, se kterým se může identifikovat, napodobovat a vážit si jej, na své cestě potřebuje průvodce. Učitel k žákům nemluví, ale vede je.

Seznam tabulek a grafů

Tabulky

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Přehled počtu žáků, základní a výběrový soubor | 47 |
| Tabulka 2 Přehled četností a relativních četností žáků a oborů vzdělávání | 48 |
| Tabulka 3 Zájem rodičů o prospěch dítěte | 50 |
| Tabulka 4 Zájem rodičů o obor dítěte | 50 |
| Tabulka 5 Trestání za špatné výsledky ve škole | 51 |
| Tabulka 6 Pochvala za dosažené výsledky..... | 51 |
| Tabulka 7 Vina učitele za neúspěch žáka..... | 52 |
| Tabulka 8 Spokojenost žáků s prací ve škole..... | 52 |
| Tabulka 9 Obliba chodit do školy | 53 |
| Tabulka 10 Snaha o dobré výsledky..... | 53 |
| Tabulka 11 Pravidelnost přípravy na vyučování..... | 54 |
| Tabulka 12 Výskyt chození „za školu“ | 54 |
| Tabulka 13 Význam dobrého pocitu ve škole | 55 |
| Tabulka 14 Zbytečné učivo ve škole | 55 |
| Tabulka 15 Nuda ve škole | 56 |
| Tabulka 16 Trvání zájmu o zvolený obor | 56 |
| Tabulka 17 Zájem pracovat v oboru..... | 57 |
| Tabulka 18 Zájem o další studium | 57 |
| Tabulka 19 Dostatečná příprava na obor..... | 57 |
| Tabulka 20 Škola jako ztráta času..... | 58 |
| Tabulka 21 Důvěra v učitele | 58 |
| Tabulka 22 Důležitost přípravy ve škole..... | 58 |
| Tabulka 23 Kamarádi ve škole..... | 59 |
| Tabulka 24 Důležitost kamarádů ve škole | 59 |
| Tabulka 25 Vliv absence na prospěch..... | 59 |
| Tabulka 26 Zdárné ukončení školy | 60 |
| Tabulka 27 Vliv osobnosti učitele na předmět..... | 60 |
| Tabulka 28 Hodnota vzdělání..... | 60 |
| Tabulka 29 Hodnocení školy..... | 66 |

Grafy

| | |
|---------------------------------------|----|
| Graf 1 Asociace na slovo škola | 61 |
| Graf 2 Význam školy pro žáka | 61 |
| Graf 3 Očekávání žáka od školy | 62 |
| Graf 4 Představa ideální školy | 62 |
| Graf 5 Co žákům vadí ve škole | 63 |
| Graf 6 Důvod docházky do školy | 63 |
| Graf 7 Původce nudy ve škole | 64 |
| Graf 8 Proti nuditě působí | 64 |
| Graf 9 Obavy pramenící ze školy | 65 |
| Graf 10 Ideální učitel | 65 |

Seznam použitých pramenů a literatury

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BOHÁČOVÁ, Aneta. Specifika a proměny postojů žáků SŠ ke školním předmětům [online]. Plzeň, 2012 [cit. 2016-22-02]. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Václav Holeček, Ph.D. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/zmf07k/>>.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Datové soubory PISA 2000: Žákovský dotazník*. [on line]. 2009 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/PISA-2009>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. 2017 [cit. 2017-04-02]. Dostupné také na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAYES, Nicky. *Principles of social psychology*. Repr. in pbk. Hove: LEA, 1993. ISBN 0863772595.

HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Vyd. 2. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny, výuka jako řízená socializace, komunikace ve výuce, škola a společnost*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HEWSTONE, Miles. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel? Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard, KLÍMA, Petr., KOŤA, Jaroslav, NĚMEC Jiří a Jiří PILAŘ: *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

JEDLIČKA, Richard a kolektiv. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.

KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě: kolektiv ve školní třídě: temperamentové typy: problémové chování žáků: temperament a úspěšnost*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících: rozvoj sociálních dovedností v prostředí střední školy, školní úspěšnost a motivace ke vzdělávání, interakce s vrstevníky, rizikové chování a jeho prevence*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

KVĚTOŇOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura STROM, 1998. Škola 21, sv. 4. ISBN 80-86106-00-4.

LOKŠOVÁ, Irena a Josef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

LUKAS, Elisabeth S. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0.

MARTIN, Michael a Cynthia WALTMAN-GREENWOOD (eds.). *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém? : o výchovných odměnách a trestech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: potřeba otevřené budoucnosti: mateřská a otcovská identita: jistota namísto úzkosti: problém týrání dětí*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

MATĚJŮ, Petr., SOUKUP Petr a BASL, Josef. *Educational aspirations in a comparative perspective: the role of individual, contextual and structural factors in the formation of educational aspirations in OECD countries*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2007. ISBN 978-80-7330-113-2.

MENČINSKAJA, Natalja Aleksandrovna. *Psychické problémy neprospěchu žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha:Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-700-0.

OSLADILOVÁ, Drahomíra. *Úvod do školního psycholog. poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1986. ISBN Brož.

PAULÍK, Karel. *Uplatnění věd o člověku v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-690-X.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika: historické kořeny: výchova, socializace a prostředí: výchovná prostředí: škola a sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

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

SCHNEIDER, Johannes W. *O smyslu a důležitosti životních krizí: psycholog k problémům moderního života*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-27-0.

STEM/MARK Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Postoje a názory veřejnosti: školství a vzdělávání: Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [on line]. 2009 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani?highlightWords=POSTOJE+%C5%BD%C3%81K%C5%AE>

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. A

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALACHOVÁ, Kateřina. [online]. 2016 [cit. 2017-01-03]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=Uhh9uBULm-k&t=346s>

VANČUROVÁ, Eva. *Úvahy o dětech a lidech v rodině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Knihy pro rodiče (SPN).

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Charakteristika školy

Příloha č. 3 Tabulka 30 Obor E – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku

Příloha č. 4 Tabulka 31 Obor H – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku

Příloha č. 5 Tabulka 32 Obor M – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku

Příloha č. 6 Soubor otázek pro VO

Příloha č. 7 Příklady odpovědí žáků

Příloha č. 8 Grafy k otázkám 1–26

Příloha č. 1 Dotazník

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY SŠ PROFESORA ZDEŇKA MATĚJČKA

Jmenuji se Marie Kratochvilová a studuji na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, obor Pedagogika – sociální práce a pracuji na zdejší škole jako učitelka odborného výcviku. Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma – Postoje žáků ke škole a učení. Chtěla bych tě požádat o vyplnění dotazníku, který bude podkladem pro zpracování zvoleného tématu.

Dotazník je zcela anonymní. V případě nejasností se obrať na zadavatele, který ti rád pomůže. Na otázky v tomto dotazníku nejsou žádné „správné“ ani „špatné“ odpovědi.

Děkuji za tvůj čas, ochotu a pravdivé odpovědi.

Pohlaví: muž žena

Obor vzdělání – odpověď označ x

| | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Střední vzdělání s maturitou | <input type="checkbox"/> Střední vzdělání H | <input type="checkbox"/> Střední vzdělání E |
| ročník | ročník | ročník |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | 1 2 3 | 1 2 3 |

Kdo ti vybral zvolený obor?

(například: sám/sama, kamarád/ka, matka, otec, teta, doporučení SPC...)

Ve společné domácnosti žiješ s:

jedním z rodičů rodiči prarodiči rodiči i prarodiči
 přítelem/přítelkyní sám/sama jiné (DD, u pěstounů, dům na půl cesty)

Jakého nejvyššího vzdělání z následujících možností dosáhla tvá matka?

Základní vzdělání Střední s výučním listem Střední s maturitou
 Vyšší odborná škola Vysoká škola (Bc., Mgr., Ing...) Vědecký titul (Ph.D., doc.)

Jakého nejvyššího vzdělání z následujících možností dosáhl tvůj otec?

Základní vzdělání Střední s výučním listem Střední s maturitou
 Vyšší odborná škola Vysoká škola (Bc., Mgr., Ing...) Vědecký titul (Ph.D., doc.)

Co dělá v současné době tvá matka?

- OSVČ zaměstnána na plný úvazek zaměstnána na částečný úvazek
 nezaměstnaná jiné (rodičovská dovolená, důchod...) již nežije

Co dělá v současné době tvůj otec?

- OSVČ zaměstnaný na plný úvazek zaměstnaný na částečný úvazek
 nezaměstnaný jiné (rodičovská dovolená, důchod...) již nežije

Jakých výsledků dosahuješ v rámci třídy?

- nadprůměrných průměrných podprůměrných

Svou odpověď označ x

| | Vždy | Velmi často | Často | Občas | Nikdy |
|---|------|-------------|-------|-------|-------|
| 1. Zajímají se rodiče o tvůj prospěch? | | | | | |
| 2. Projevují rodiče zájem o tvůj obor? | | | | | |
| 3. Trestají tě rodiče za špatné výsledky ve škole? | | | | | |
| 4. Chválí tě rodiče za dosažené výsledky ve škole? | | | | | |
| 5. Viní rodiče za tvůj neúspěch ve škole učitele? | | | | | |
| 6. Baví tě práce ve škole? | | | | | |
| 7. Chodíš rád/a do školy? | | | | | |
| 8. Záleží ti, abys měl/a ve škole dobré výsledky? | | | | | |
| 9. Připravuješ se pravidelně na vyučování? | | | | | |
| 10. Jak často se stane, že jdeš „za školu“? | | | | | |
| 11. Je pro tebe důležité, aby ses cítil/a ve škole dobře? | | | | | |
| 12. Myslíš si, že se ve škole učíš zbytečné věci? | | | | | |
| 13. Nudíš se ve škole? | | | | | |

Svou odpověď označ x

| | Ano | Ne |
|--|-----|----|
| 14. Vybral/a by sis znovu obor, který studuješ? | | |
| 15. Chceš po dokončení studia pracovat v oboru? | | |
| 16. Chceš po dokončení svého oboru i nadále pokračovat ve vzdělávání? | | |
| 17. Domníváš se, že tě škola připravuje dostatečně na práci ve studovaném oboru? | | |
| 18. Domníváš se, že je pro tebe škola ztrátou času? | | |
| 19. Pokud potřebuješ pomoc v osobním životě, můžeš se obrátit na učitele? | | |
| 20. Pripadá ti důležité, aby ses toho ve škole naučil/a co nejvíce? | | |
| 21. Máš ve škole kamarády? | | |
| 22. Je pro tebe důležité, abys měl/a ve škole kamarády? | | |
| 23. Domníváš se, že má vysoká absence vliv na zhoršení prospěchu? | | |
| 24. Chtějí rodiče, abys zdárně dokončil/a školu? | | |
| 25. Má vliv osobnost učitele na oblíbenost předmětu? | | |
| 26. Má pro tebe vzdělání důležitou hodnotu? | | |

27. Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví?.....
.....

28. Co pro tebe znamená škola?
.....

29. Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést?.....
.....

30. Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola?
.....

31. Co ti ve škole nejvíc vadí?
.....

32. Proč chodíš do školy?
.....

33. Kdo nebo co může za nudu ve škole?
.....

34. Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a?
.....

35. Máš ve škole z něčeho strach či obavy? Pokud ano můžeš uvést z čeho?.....
.....

36. Jaký by měl být podle tebe ideální učitel/ka?.....
.....

37. Jakou známkou bys ohodnotil/a školu, do které chodíš?



Příloha č. 2 Charakteristika školy

Zvolená Střední škola prof. Zdeňka Matějčka byla úmyslná, vedena osobním záměrem výzkumníka přispět k dobré komunikaci a kladných vztahů žáků k učení a vzdělávání. Odborná literatura poskytla výzkumníkovi nenahraditelné informace o vývojovém stupni žáků a vlivech působících na postoje žáka.

Vybraná škola od 1. 1. 2006 nese česný název „Střední škola prof. Zdeňka Matějčka“. Zřizovatelem školy je Moravskoslezský kraj. Škola se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků zdravých. Součástí střední školy je domov mládeže a školní jídelna. Škola je pro své teoretické a praktické vyučování plně vybavena bezbariérovým přístupem.

Nabídka oborů vzdělávání zahrnuje obory středního vzdělávání, obory středního vzdělávání s výučním listem a obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou v denní i dálkové formě. Pomoc žákům a jejich rodičům s nestandardními situacemi pomáhá řešit školní poradenské pracoviště, které tvoří školní psycholog, speciální pedagogové, výchovné poradkyně a školní metodik prevence.

Integrací, rehabilitací a rekreací zdravotně postižených žáků je naplňováno prostřednictvím dvou občanských sdružení, působících při škole, ABAK a Duhový klíč. Sdružení jsou dobrovolné a nezávislé organizace žáků, pedagogů a přátel školy.

„Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky“ a „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje“ je strategickým cílem, ze kterého bylo vycházeno pro zajišťování a zvyšování kvality vzdělávacího procesu na období 2012–2018. Činnost a náplň školy je zohledněna cílem Moravskoslezského krajského plánu „Vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením.“ Hlavním strategickým cílem je zvyšování kvality výchovy a vzdělávání všech žáků školy.

Rozvoj školy je zajišťován dalším vzděláváním a odbornou kvalifikací pedagogických pracovníků. Oblast řízení a kontroly uplatňuje přístupy a metody práce, které zajišťují nejvyšší efektivitu. Oblast projektů a grantů umožňuje další rozvoj školy. Škola usiluje o budování moderního centra vzdělávání žáků zdravých a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zařazením vhodných oborů vzdělávání reaguje na požadavky trhu práce. (Koncepte rozvoje školy <http://www.skolspec.cz/soubor/dokumenty-koncepce-rozvoje-skoly/dokument-koncepce-rozvoje-skoly.pdf>, 26. 10. 2016) [online]

Nabídka oborů vzdělávání:

Obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou – denní forma vzdělávání

65-42-M/01 Hotelnictví (Hotelnictví a turismus)

18-20-M/01 Informační technologie *

75-41-M/01 Sociální činnost

Obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou – dálková forma vzdělávání

74-41-M/01 Sociální činnost (Sociální činnost pro národnostní menšiny)

Obory středního vzdělávání s výučním listem – denní forma vzdělávání

29-54-H/01 Cukrář

65-51-H/01 Kuchař-číšník (Kuchař-číšník-příprava jídel)

29-53-H/01 Pekař

75-41-E/01 Pečovatelské služby*

29-51-E/01 Potravinářská výroba (Cukrářské práce)*

69-54-E/01 Provozní služby*

66-51-E/01 Prodavačské práce*

65-51-E/01 Stravovací a ubytovací služby*

41-52-E/01 Zahradnické práce (Pěstování a aranžování květin)*

41-52-E/01 Zahradnické práce*

33-58-E/01 Zpracovatel přírodních pletiv*

Obory středního vzdělávání – denní forma vzdělávání

63-51-J/01 Obchodní škola*

78-62-C/01 Praktická škola jednoletá *

78-62-C02 Praktická škola dvouletá *

*Obory označené hvězdičkou jsou určeny pro žáky s odborným posudkem k integraci ze speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

<http://www.skolspec.cz/nabidka-oboru-vzdelani-pro-sk-rok-20151610> [online]

Příloha č. 3

| | E1 | E2 | E3 |
|---|--|---|---|
| 27. Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví? | učení, učitelé, vzdělání, testy, vstávání | učení, kamarádi, učitelé, asistentka, vstávání | učení, vstávání, kamarádi, ztráta času, vězení |
| 28. Co pro tebe znamená škola? | vzdělání, nové informace, práce, kamarádství, málo volného času | učení pro život, vzdělání, výuční list, Kamarádství, hodně | vzdělání, nové informace, zábava, práce v oboru, výuční list |
| 30. Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést? | výuční list, vzdělání, práci v oboru, zkušenosti, lepší budoucnost | vzdělání, zaměstnání, výuční list, úspěch, dobré známky | vzdělání, zkušenosti, práci v oboru, vědomosti, splnění snů |
| 31. Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola? | jako ta naše, moderní, pohodoví žáci i učitelé, Zábavná, cítit se v ní dobře | jako ta naše, bez konfliktů a šikany, WIFI, moderní, s normálními lidmi | jako ta naše, moderní, pobyt venku o přestávce, moderní, více volna |
| 32. Co ti ve škole nejvíc vadí? | nic, někteří spolužáci, učení, Krátké přestávky, nespravedlnost | namyšlení lidé, hádky, nic, někteří spolužáci, Některé předměty | někteří učitelé, někteří spolužáci, nic, některé předměty, šatny |
| 33. Proč chodíš do školy? | učit se nové věci, vzdělávat se, výuční list, musím, pro lepší život | aby ze mě něco bylo/vyučen, vzdělání, musím, chci, práce | učit se nové věci, výuční list, pro lepší život, kamarádi, chci |
| 34. Kdo nebo co může za nudu ve škole? | není, Učitel/styl výuky, spolužáci/ špatný kolektiv, špatná nálada, Nudný předmět | není, Učitel/styl výuky, já sám, málo zábavy, ředitel/ systém | učitel/styl výuky, není, spolužáci, suplování, já sám |
| 35. Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a? | nic, zábavnější výuka/učitel, pracovní listy, delší přestávky, častější účast na soutěžích | nic, zábavnější výuka/učitel, WIFI, přístup žáků, PC ve výuce | nic, zábavnější výuka/učitel, WIFI, spolužáci, změna osnov |
| 35. Máš ve škole z něčeho strach či obavy? Pokud ano, můžeš uvést z čeho? | nemám, ze zkoušení, ze zkoušek, z neúspěchu, Z některých spolužáků, z krádeží | nemám, ze zkoušení, ze šikany, z některých učitelů, z neúspěchu | nemám, ze zkoušek, z neúspěchu, z některých učitelů, ze šikany |
| Jaký/á by měl/a být podle tebe, ideální učitel/ka? | hodný/á, vtipný/á, milý/á, přísný/á, co hodně naučí | hodný/á, milý/á, pěkný/á, chápavý/á, spravedlivá | hodný/á, vtipný/á, hodně naučí, chápavý/á, milý/á |
| Jakou známkou bys ohodnotil/a školu, do které chodíš? | průměrná známka 1,6 | průměrná známka 1,9 | průměrná známka 2,2 |

Tabulka 30 Obor E – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku

Příloha č. 4

| | H1 | H2 | H3 |
|---|---|---|---|
| 28. Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví? | učení, nuda, přestávky, vstávání, peklo | učení, kamarádi, vstávání, nuda, povinnost | učení, kamarádi, vstávání, legrace, přestávky |
| 29. Co pro tebe znamená škola? | vzdělání, výuční list, budoucnost, základ života, zábava | vzdělání, učení, výuční list, práce, povinnost | vzdělání, budoucnost, základ života, úspěch, učení |
| 30. Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést? | vzdělání, zkušenosti, vědomosti, zábavu, výuční list | přípravu na život/práci, výuční list, nové poznatky, úspěch, může ze mě něco být | vzdělání, výuční list, přípravu na práci/lepší práci, úspěch, uživit se |
| 31. Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola? | Nevím, pohodoví žáci i učitelé, WIFI, pobyt venku o přestávce, dobrovolná | Jako ta naše, bez zbytečného učiva, WIFI, volba předmětů, moderní | Zábavná, moderní, WIFI, nejlepší učitelé, zábavná |
| 32. Co ti ve škole nejvíc vadí? | nic, někteří učitelé, někteří žáci, učení nepodstatných věcí, hendikepování | někteří učitelé, psaní do sešitu, někteří spolužáci, nespravedlnost/urážky, zbytečné předměty | někteří učitelé, pomluvy, někteří spolužáci, hendikepování, WC |
| 33. Proč chodíš do školy? | vzdělání, musím, dobrá práce/mzda, chci, abych se nenudila doma | vzdělání, musím, budoucnost/práce, chci, porozumění životu kolem | vzdělání, musím, výuční list, budoucnost/práce, za kamarády |
| 34. Kdo nebo co může za nudu ve škole? | učitel/styl výuky, předmět/učivo, hodně učiva, uspávající výklad, já sám | učitel/styl výuky, předmět/učivo, uspávající výklad, blbá nálada, učitelé i žáci společně | učitel/styl výuky, předmět/učivo, uspávající výklad, suplování, spolužáci/špatný kolektiv |
| 35. Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a? | zábavnější výuka/učitel, více vzájemné komunikace, WIFI, já sám | zábavnější výuka/učitel, poutavý výklad, některé předměty, spolužáci, jiný obor | zábavnější výuka/učitel, vybavenost školy, WIFI, spolužáci |
| Máš ve škole z něčeho strach či obavy? Pokud ano, můžeš uvést z čeho? | nemám, z hendikepovaných, z neúspěchu, ze zkoušení, že propadnu | nemám, z neúspěchu, ze závěrečných zkoušek, ze zkoušení, ze šikany | ze závěrečných zkoušek, ne, z neúspěchu, z některých předmětů, Ze zaspání |
| Jaký by měl/a být podle tebe, ideální učitel/ka? | hodný/á, vtipný/á, pěkný/á, nenamyšlený/á, dobře vysvětlí a naučí | hodný/á, zábavný/, přísný/á, se smyslem pro humor, dobře vysvětlí a naučí | dobře vysvětlí a naučí, hodný/á, zábavný/á, povídá o životě, spravedlivá |
| Jakou známkou bys ohodnotil/a školu, do které chodíš? | průměrná známka 2,8 | průměrná známka 2,6 | průměrná známka 2,3 |

Tabulka 31 Obor H – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku

Příloha č. 5

| | M1 | M2 | M3 | M4 |
|---|--|---|--|--|
| Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví? | učení, stres, kamarádi, práce, nuda | učení, kamarádi, nuda, vstávání, stres | učení, vstávání, povinnost, zvonění, kamarádi | vzdělání, učení, vstávání, nuda, známky |
| Co pro tebe znamená škola? | vzdělání, práci, kamarádi, chci něco dosáhnout, učení | vzdělání, budoucnost, povinnost, stres, učení | vzdělání, maturita, příprava do života, nové poznání, málo volného času | vzdělání, povinnost, nové informace, lepší uplatnění, kamarádi |
| Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést? | vzdělání, maturita, zkušenosti, lepší budoucnost, úspěch | odborné znalosti, vzdělání, lepší budoucnost, přípravu do života, maturitu | Vzdělání, vědomosti, maturitu, kariéru, zkušenosti | Odborné znalosti, vzdělání, uplatnění v oboru, maturitu, dobrý pocit |
| Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola? | nevím, nejlepší učitelé, jako ta naše, pohodoví žáci i učitelé, moderní | nevím, spravedlivá, dostatečně připravit na budoucnost, nejlepší učitelé, moderní | nevím, nejlepší učitelé, víc praxe, odbornost v oboru, pohodoví žáci i učitelé | odbornost v oboru, nejlepší učitelé, moderní, bez konfliktů a šikany, jako ta naše |
| Co ti ve škole nejvíc vadí? | někteří učitelé, neukáznění žáci, některé předměty, šatny, nezájem o názor žáka | někteří učitelé, někteří spolužáci, některé předměty, pomluvy, šatny | někteří učitelé, některé předměty, někteří spolužáci, hendikepování, šatny | někteří učitelé, učení nepodstatných věcí, někteří spolužáci, neřešená šikana, nadřazení učitelé |
| Proč chodíš do školy? | vzdělání, chci něco dokázat, maturita, budoucnost/práce, chci | vzdělání, musím, povinnost, příprava na VŠ, chci něco dokázat | vzdělání, maturita, dobrá práce, odbornost, povinnost | vzdělání, maturita, kamarádi, dobrá práce, nutnost |
| Kdo nebo co může za nudu ve škole? | učitel/styl výuky, předmět/učivo, já sám/zájem, dlouhé vyučování, opisování z knížek | učitel/styl výuky, předmět/učivo, spolužáci, absence, kamarádi, suplování | učitel/styl výuky, předmět/učivo, nezájem o předmět/učivo, málo aktivit | učitel/styl výuky, předmět/učivo, špatný kolektiv, systém, hodně učiva |
| Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a? | zábavnější výuka/učitel, zapojení žáků ve výuce, některé předměty, já sám/zájem, víc | zábavnější výuka/učitel, jiný obor, zapojení žáků ve výuce, některé předměty, spolužáci | zábavnější výuka/učitel, nic, víc praxe, spolužáci | zábavnější výuka/učitel, nic, zapojení žáků ve výuce, některé předměty, kratší vyučování |

| | praxe | | | |
|---|--|---|---|--|
| | M1 | M2 | M3 | M4 |
| Máš ve škole z něčeho strach či obavy? Pokud ano, můžeš uvést z čeho? | z neúspěchu, z maturity, ne, z některých předmětů, z některých učitelů | nemám, z maturity, ze zkoušení, z neúspěchu, ze šikany | nemám, z maturity, z neúspěchu, z některých předmětů, z hendikepovaných | nemám, neúspěch, maturita, z některých učitelů, z některých spolužáků, |
| Jaký by měl/a být podle tebe, ideální učitel/ka? | zábavný/á, aby naučila, hodný/á, zajímavá osobnost, pokroková | spravedlivý/á, dobře vysvětlí/hodně naučí, hodný/á, má zájem o předmět, zábavný/á | zábavný/á, odborník z oboru, komunikativní, chápavá, hodně naučí | odborník z oboru, zábavná, přísný/á, komunikativní, hodně naučí |
| Jakou známkou bys ohodnotil/a školu, do které chodíš? | průměrná známka 2,9 | průměrná známka 2,8 | průměrná známka 2,9 | průměrná známka 2,5 |

Tabulka 32 Obor M – nejčastěji se vyskytující odpovědi na čtvrtou část dotazníku

Příloha č. 6 Soubor otázek vedoucí k vyhodnocení VO

VO č. 1 - Projevují rodiče zájem o vzdělání svých dětí?

1. Zajímají se rodiče o tvůj prospěch?
2. Projevují rodiče zájem o tvůj obor?
3. Trestají tě rodiče za špatné výsledky ve škole?
4. Chválí tě rodiče za dosažené výsledky ve škole?
5. Viní rodiče za tvůj neúspěch ve škole učitele?
24. Chtějí rodiče, abys zdárně dokončil/a zvolený obor?

VO č. 2 – Uvědomují si žáci význam vzdělání?

12. Myslíš si, že se ve škole učíš zbytečné věci?
16. Chceš po dokončení svého oboru i nadále pokračovat ve vzdělávání?
18. Domníváš se, že je pro tebe škola ztrátou času?
20. Připadá ti důležité, aby ses toho ve škole naučil co nejvíce?
26. Má pro tebe vzdělání důležitou hodnotu?

VO č. 3 – Jsou žáci spokojeni se studovaným oborem?

14. Vybral/a by sis znovu obor, který studuješ?
15. Chceš po dokončení studia pracovat v oboru?
17. Domníváš se, že tě škola připravuje dostatečně na práci ve studovaném oboru?

VO č. 4 – Záleží žákům na výsledcích ve škole?

8. Záleží ti, abys měl/a ve škole dobré výsledky?
9. Připravuješ se pravidelně na vyučování?
10. Jak často se stane, že jdeš „za školu“?
23. Domníváš se, že má vysoká absence vliv na zhoršení prospěchu?

VO č. 5 – Vnímají žáci školu pozitivně?

6. Baví tě práce ve škole?
7. Chodíš rád/a do školy?
11. Je pro tebe důležité aby ses cítil/a ve škole dobře?
27. Když se řekne škola, které slovo se ti nejdříve vybaví?

VO č. 6 – Jsou kamarádi pro žáky ve škole důležití?

- 21. Máš ve škole kamarády?
- 22. Je pro tebe důležité, abys měl ve škole kamarády?

VO č. 7 – Je osobnost učitele ve výuce významná?

- 19. Pokud potřebuješ pomoc v osobním životě, můžeš se obrátit na učitele?
- 25. Má vliv osobnost učitele na oblíbenost předmětu?

VO č. 8 Je možné odstranit nudu ve škole?

- 13. Nudíš se ve škole?
- 33. Kdo nebo co může za nudu ve škole?
- 34. Pokud se ve škole nudíš, co by se muselo změnit, aby ses nenudil/a?

VO č. 9 Představuje škola pro žáky nějaký problém?

- 31. Co ti ve škole nejvíc vadí?
- 35. Máš ve škole z něčeho strach či obavy?

VO č. 10 Jak si žáci představují ideální školu a vyučujícího?

- 30. Jak by měla podle tebe vypadat ideální škola?
- 36. Jaký/á by měl/a být podle tebe ideální učitelka?

VO č. 11 Co očekávají žáci od školy?

- 28. Co pro tebe znamená škola?
- 29. Co od školy celkově očekáváš, co by ti měla přinést?
- 32. Proč chodíš do školy?

VO č. 12 Jakou známkou hodnotí žáci školu?

- 37. Jakou známkou bys ohodnotil/a školu, do které chodíš?

VO č. 13 Existuje rozdíl v postojích u žáků na základě studovaného oboru?

*všechny odpovědi na otázky jsou z pohledu žáka

Příloha č. 7 Příklady odpovědí žáků

„Škola je místo, kde nás naučí nové věci, které bychom se jinde nenaučili, i když mě nebaví, jsem ráda, že se vzdělávám.“

„Ti, kteří sem nechtějí chodit, ať nechodí.“

„Škola představuje oddech od osobních problémů.“

„Škola je místo, kde si chodím odpočinout, od domova a starostí a kde se setkávám se svými přáteli.“

„Ideální škola- učení propojené s praxí, studium jazyků, učení v zahraničí.“

„Žáci nemohou mít rádi učitele, který nemá rád žáky a vyučuje pouze z povinnosti.“

„Škola, která nás prakticky připraví na život, a ne biflování věcí, které v životě nevyužijeme. Žáci by měli mít možnost přihlásit se do předmětů, které je zajímají a ve kterých se chtějí vzdělávat. Možnost debatovat v hodinách probíranou látku s učitelem.“

„Díky škole mohu dělat to, co miluji.“

„Ve škole mi nejvíc vadí lidi, co si myslí, že jsou něco extra.“

„Možnost získávat nové obzory, dívat se na věci jinak, i když někdy se to zdá těžké.“

„Ve škole mi nejvíc vadí učitelé a uřvané nevychované děcka.“

Do školy chodím proto:

-„abych nezůstal u základního vzdělání.“

-„abych se dostala do práce a měla peníze.“

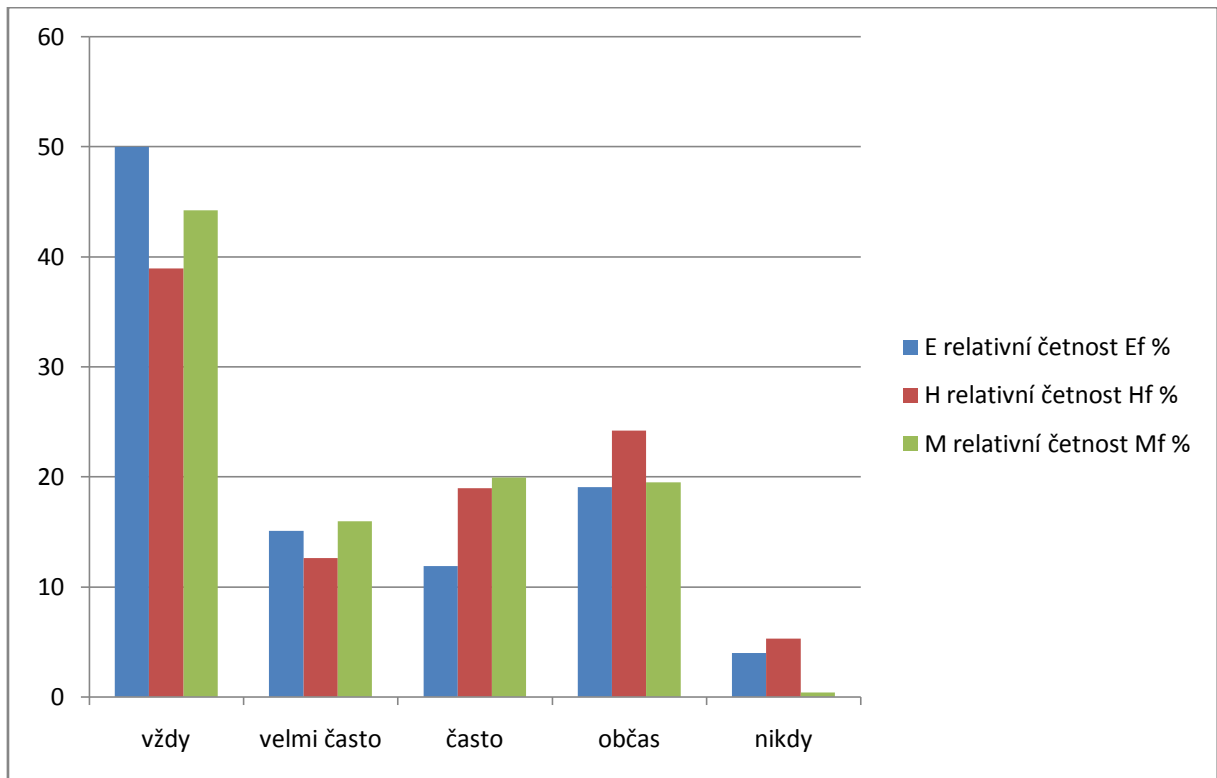
-„abych nebyla hloupá.“

-„abych se nenudil doma.“

-„abych mohla později pomáhat těm, co to potřebují a mít dobré postavení ve společnosti.“

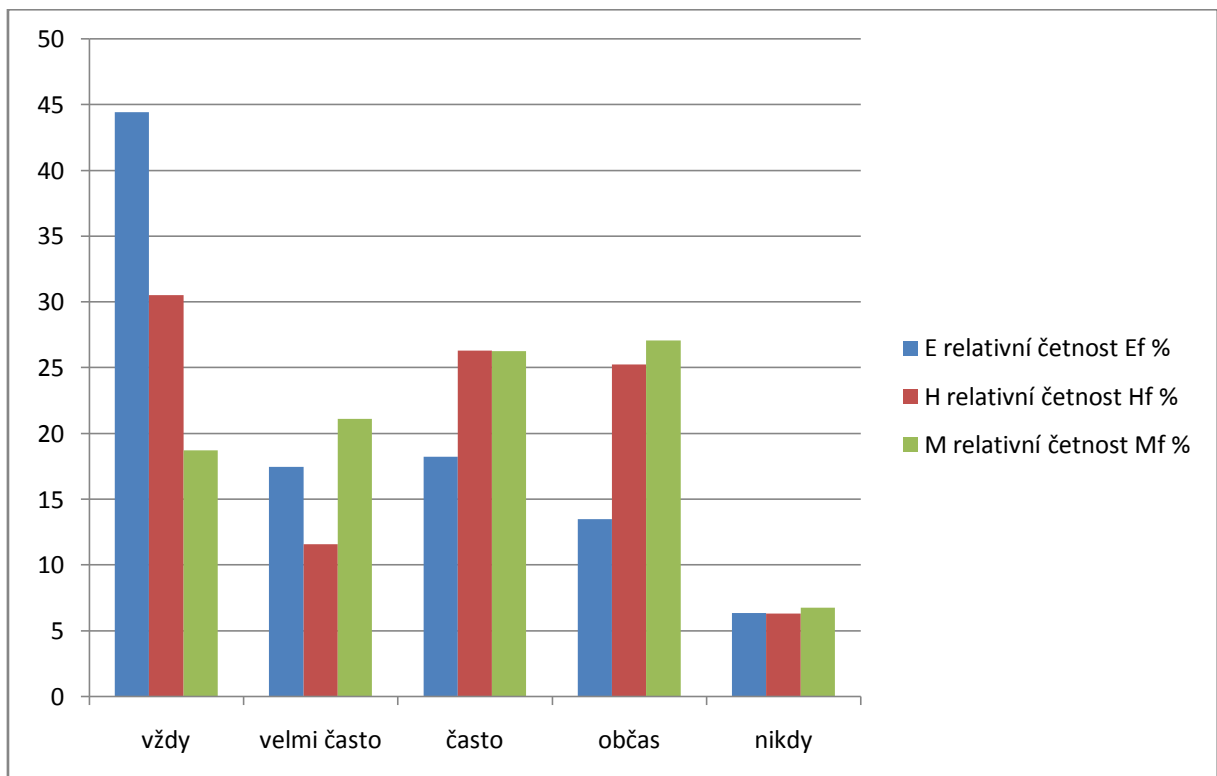
Příloha č. 8 Grafy

1. Zajímají se rodiče o tvůj prospěch?



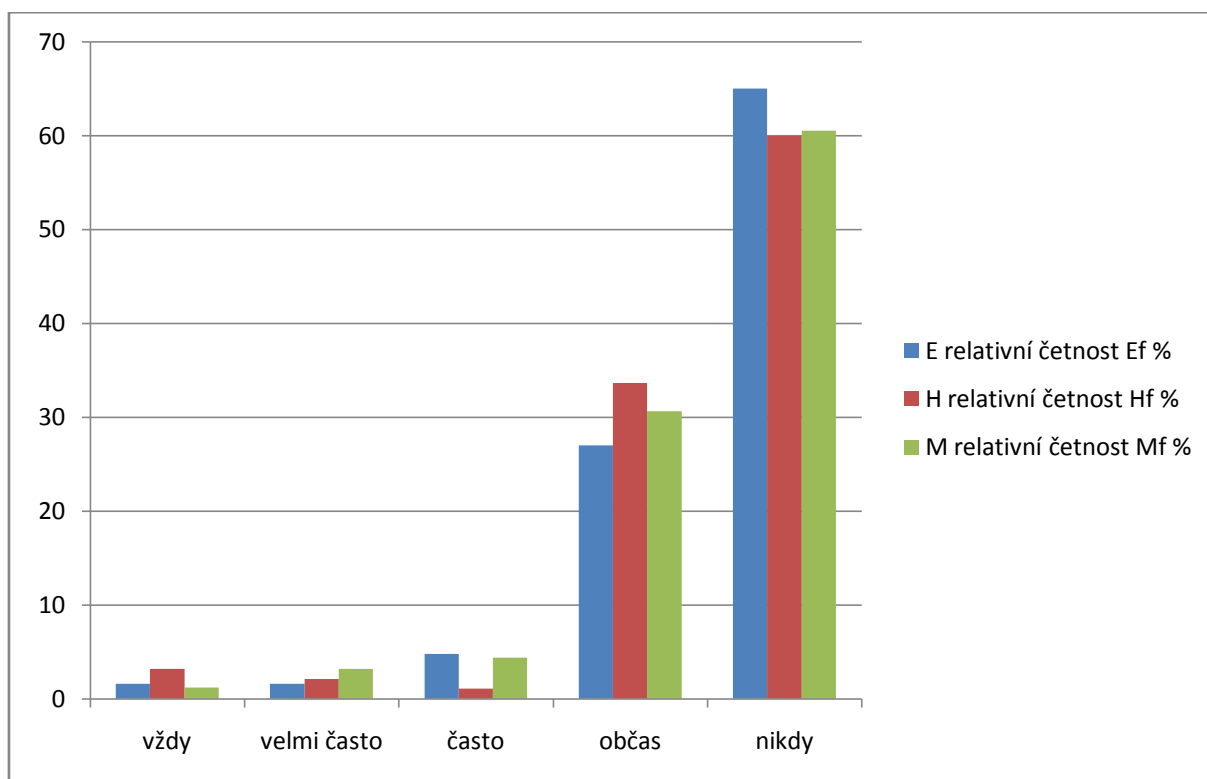
Graf 11

2. Projevují rodiče zájem o tvůj obor?



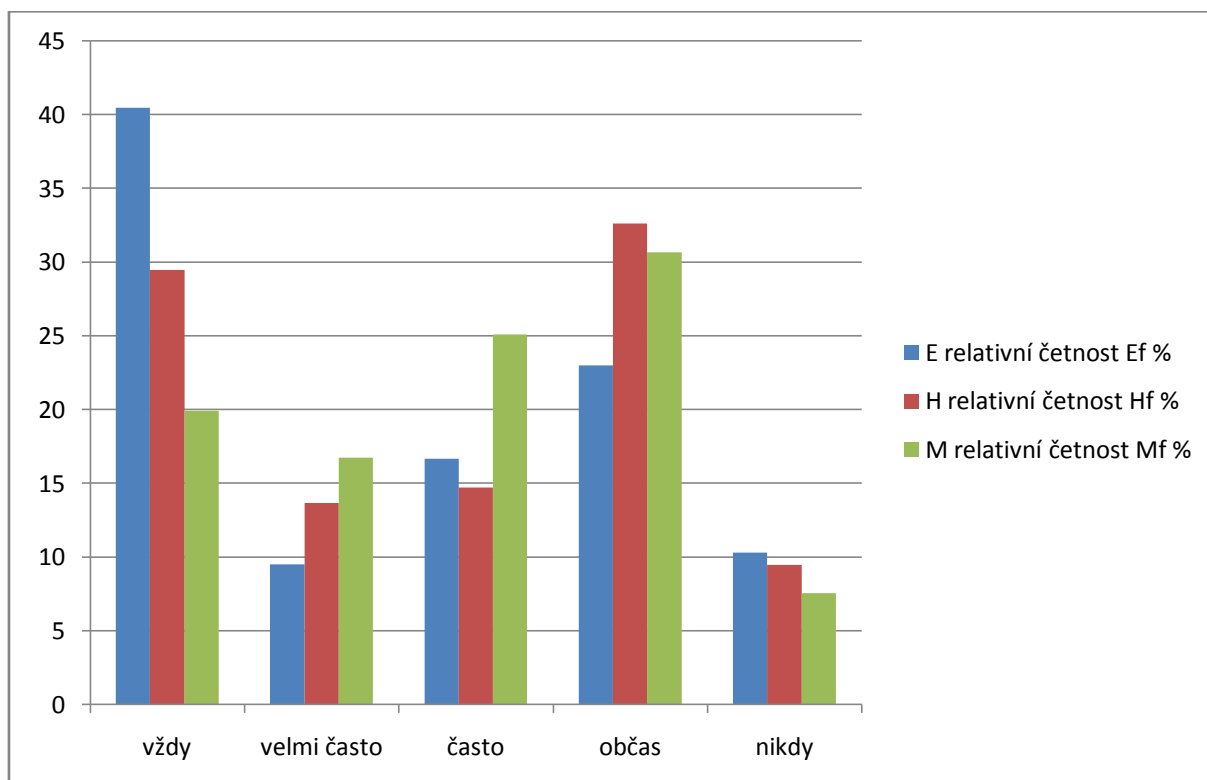
Graf 12

3. Trestají tě rodiče za špatné výsledky ve škole?



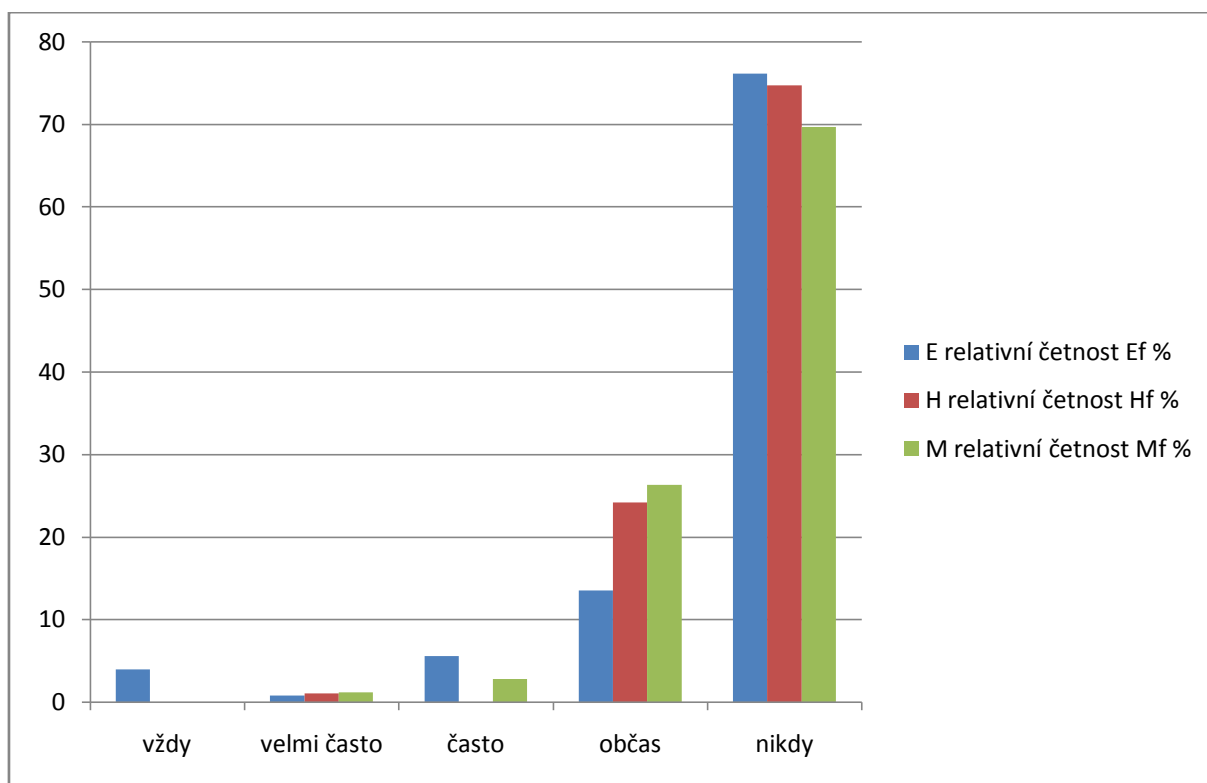
Graf 13

4. Chvřlř tř rodiře za dosařenř vřsledky ve řkole?



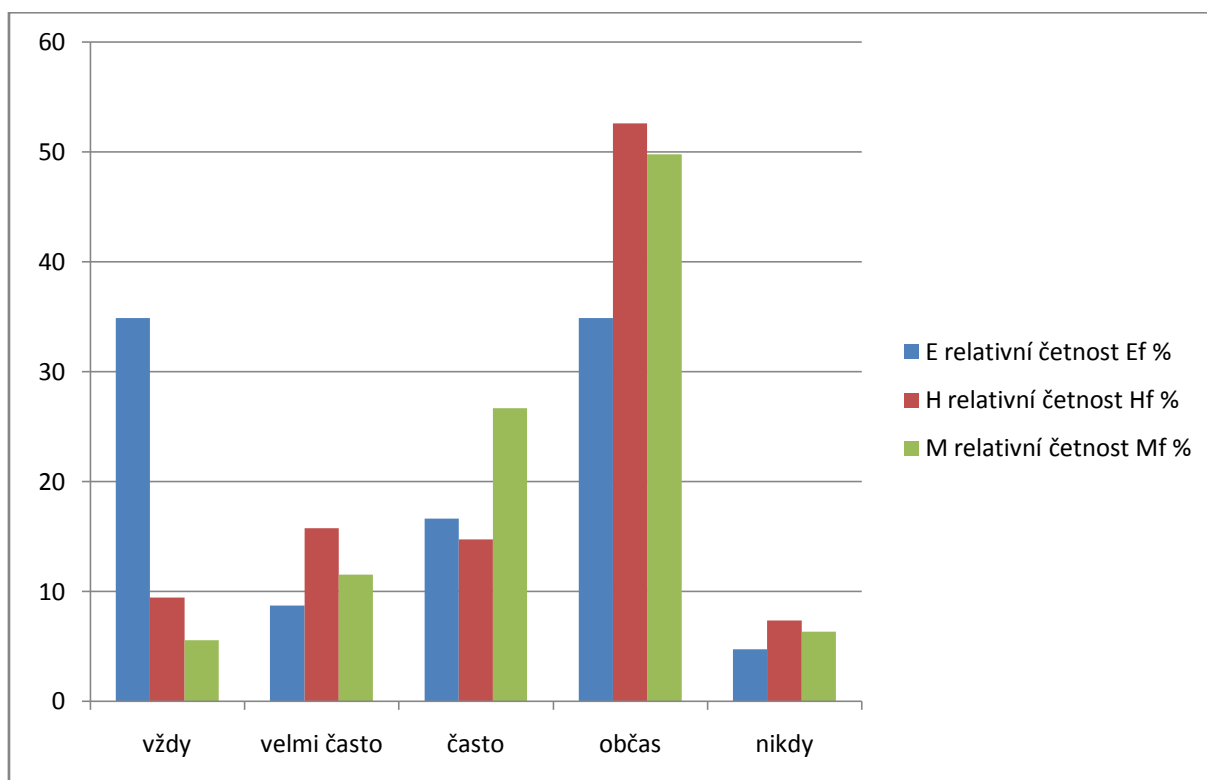
Graf 14

5. Viní rodiče za tvůj neúspěch ve škole učitele?



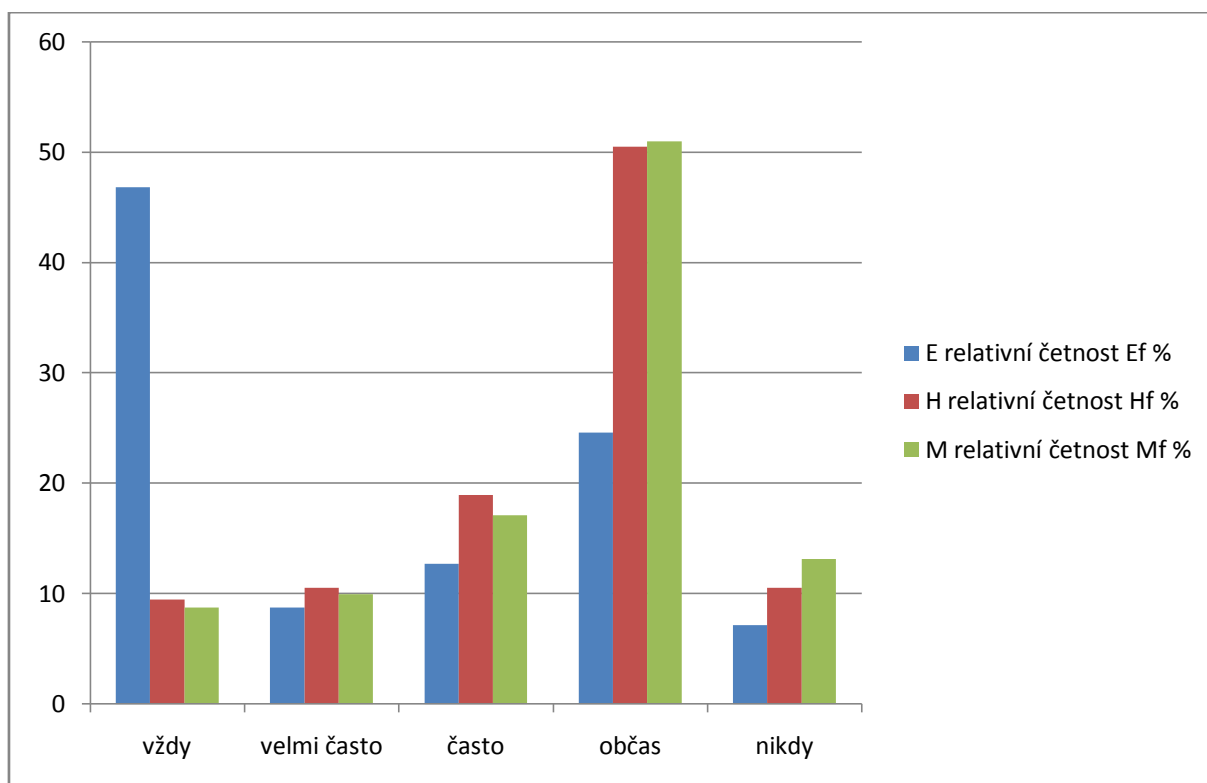
Graf 15

6. Baví tě práce ve škole?



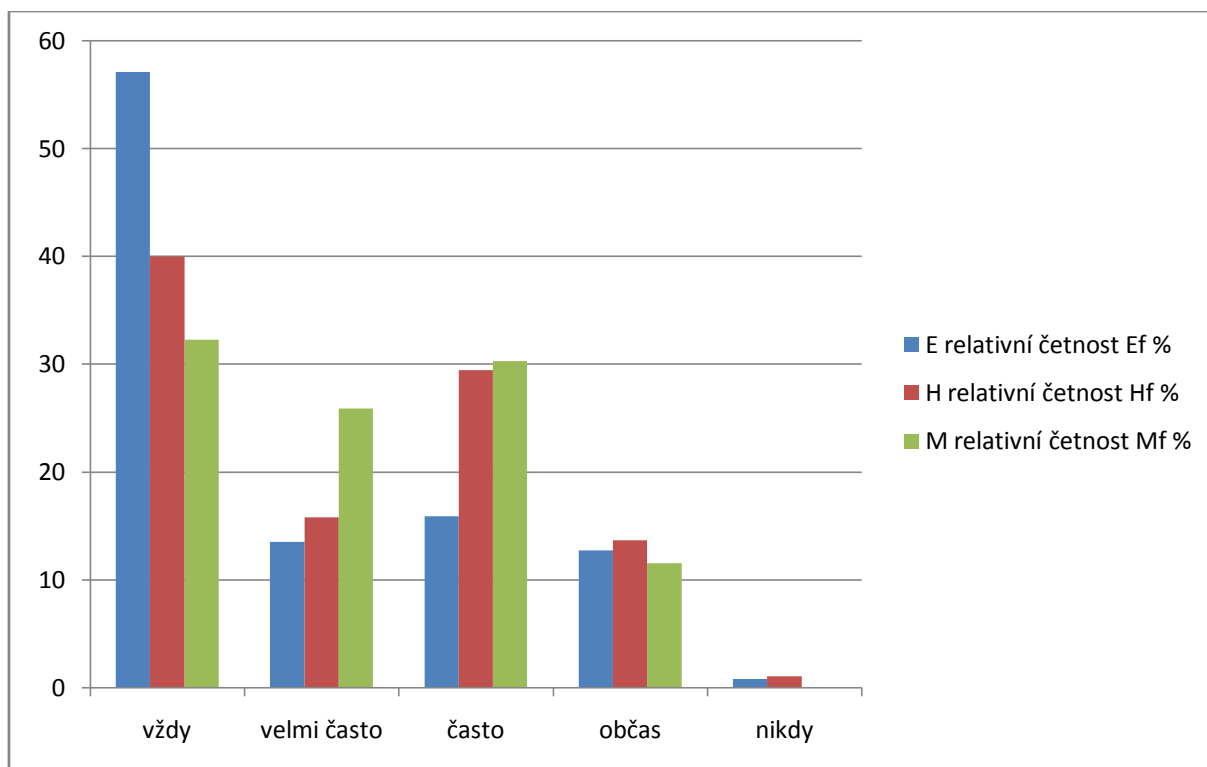
Graf 16

7. Chodíš rád/a do školy?



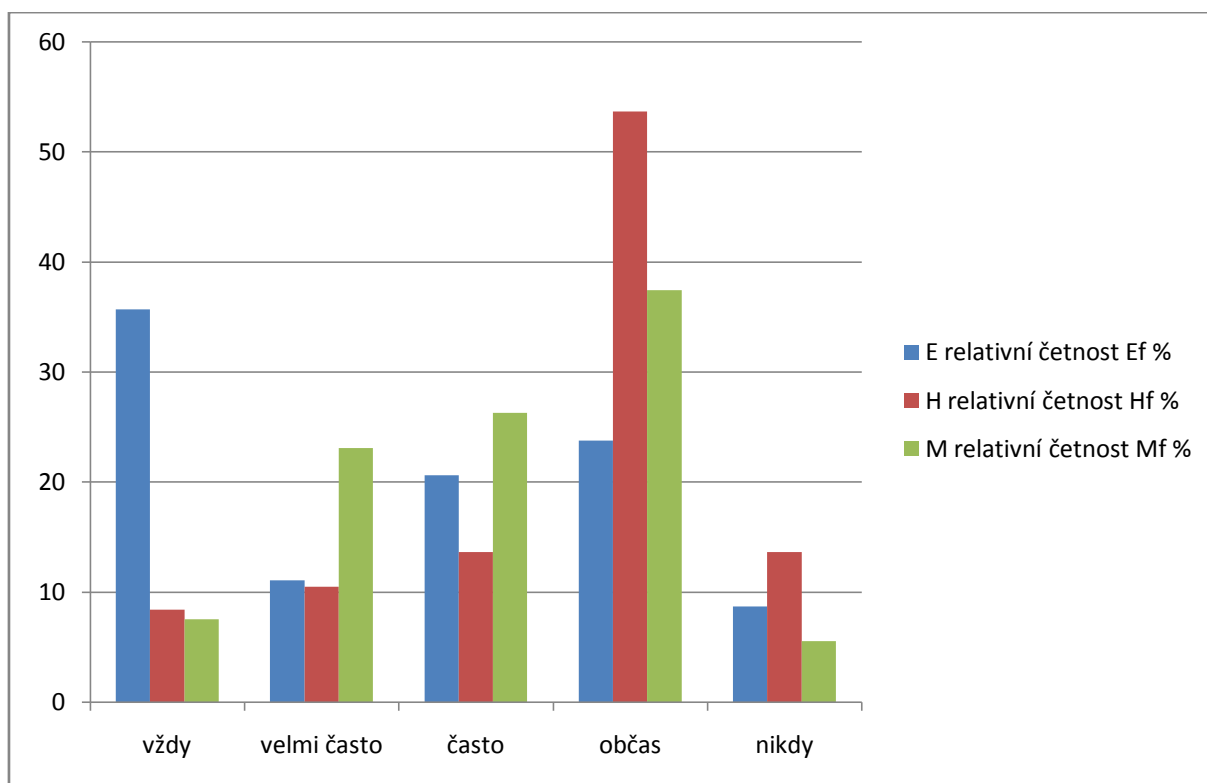
Graf 17

8. Záleží ti, abys měl/a ve škole dobré výsledky?



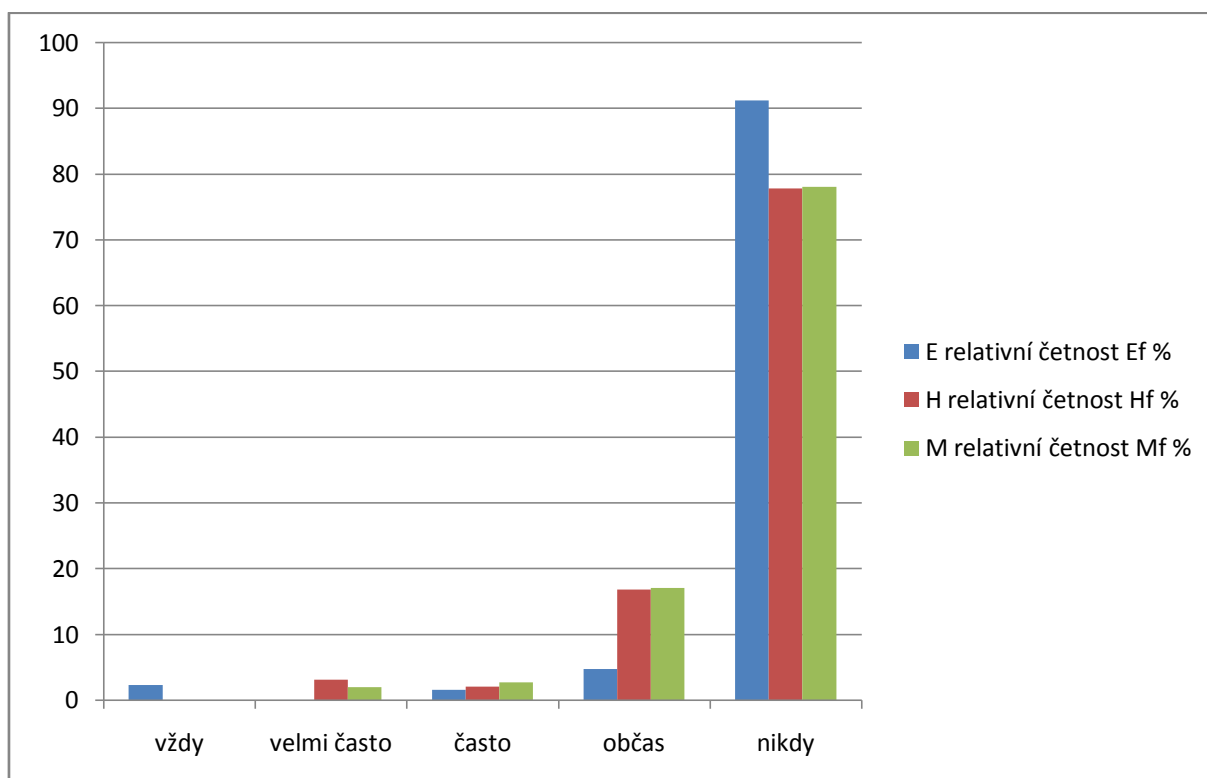
Graf 18

9. Připravuješ se pravidelně na vyučování?



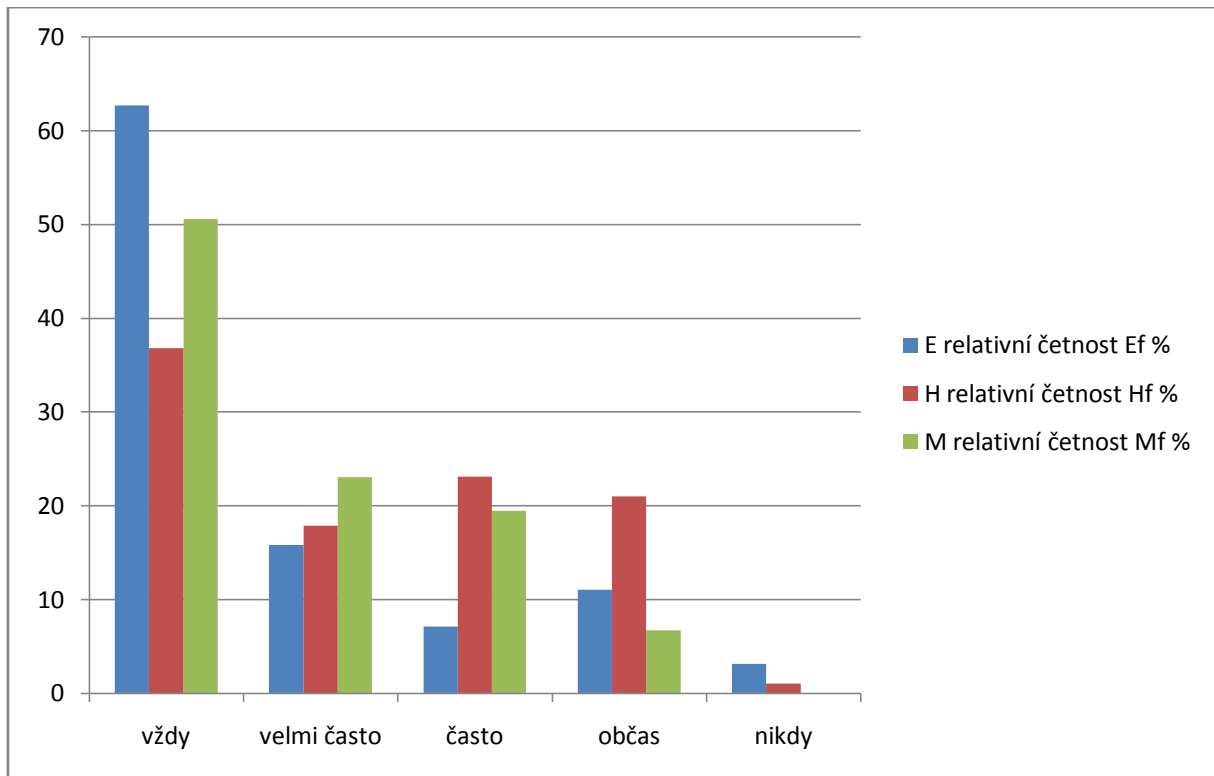
Graf 19

10. Jak často se stane, že jdeš „za školu“?



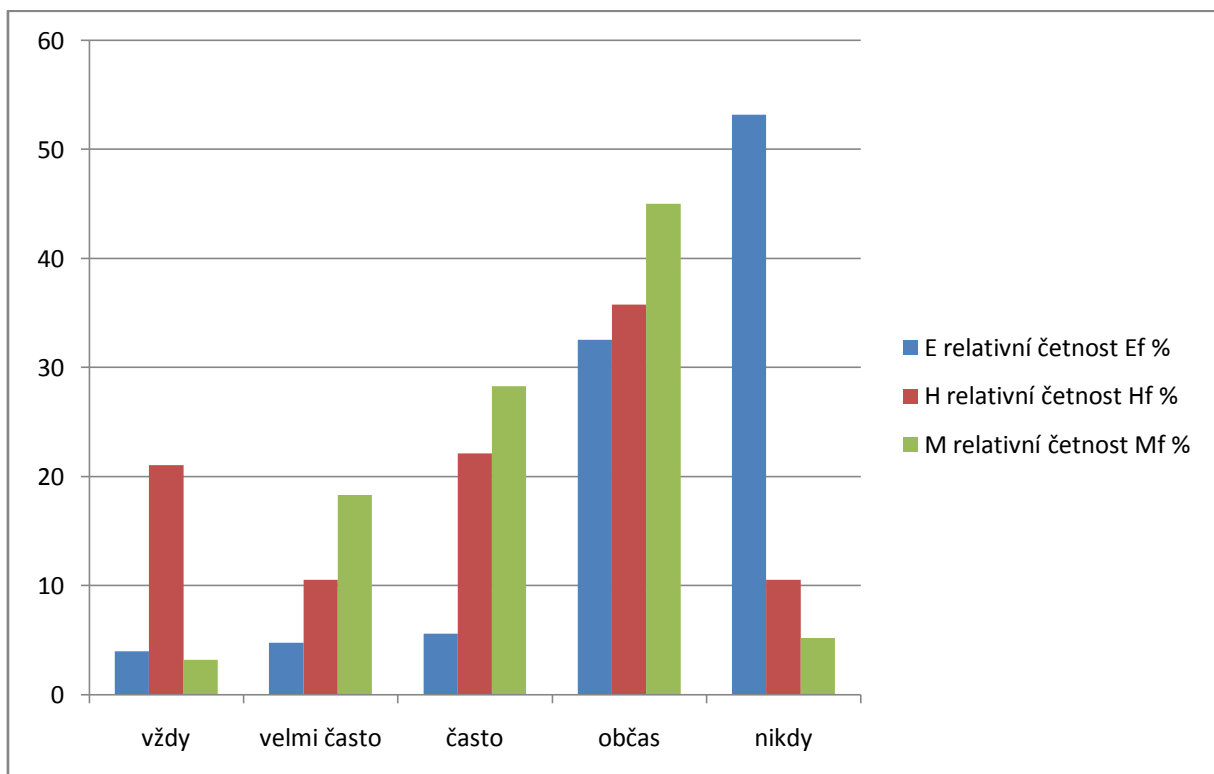
Graf 20

11. Je pro tebe důležité, aby ses cítil/a ve škole dobře?



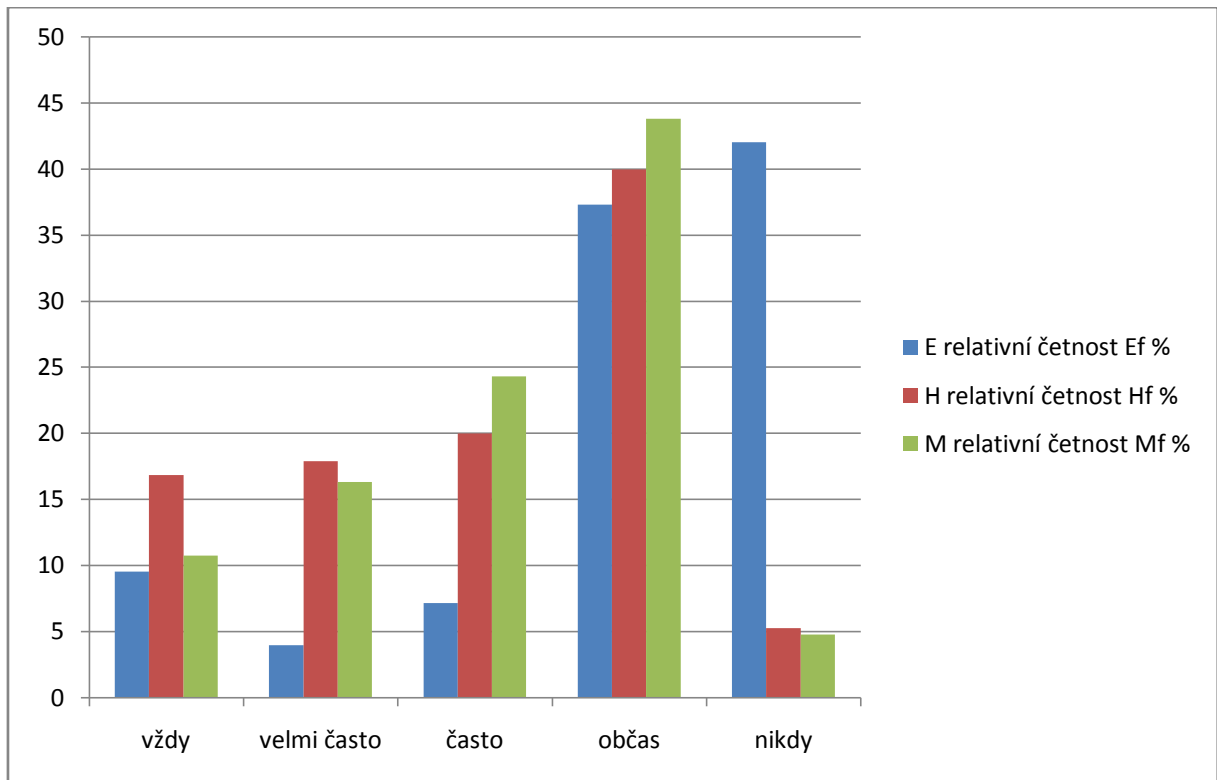
Graf 21

12. Myslíš si, že se ve škole učíš zbytečné věci?



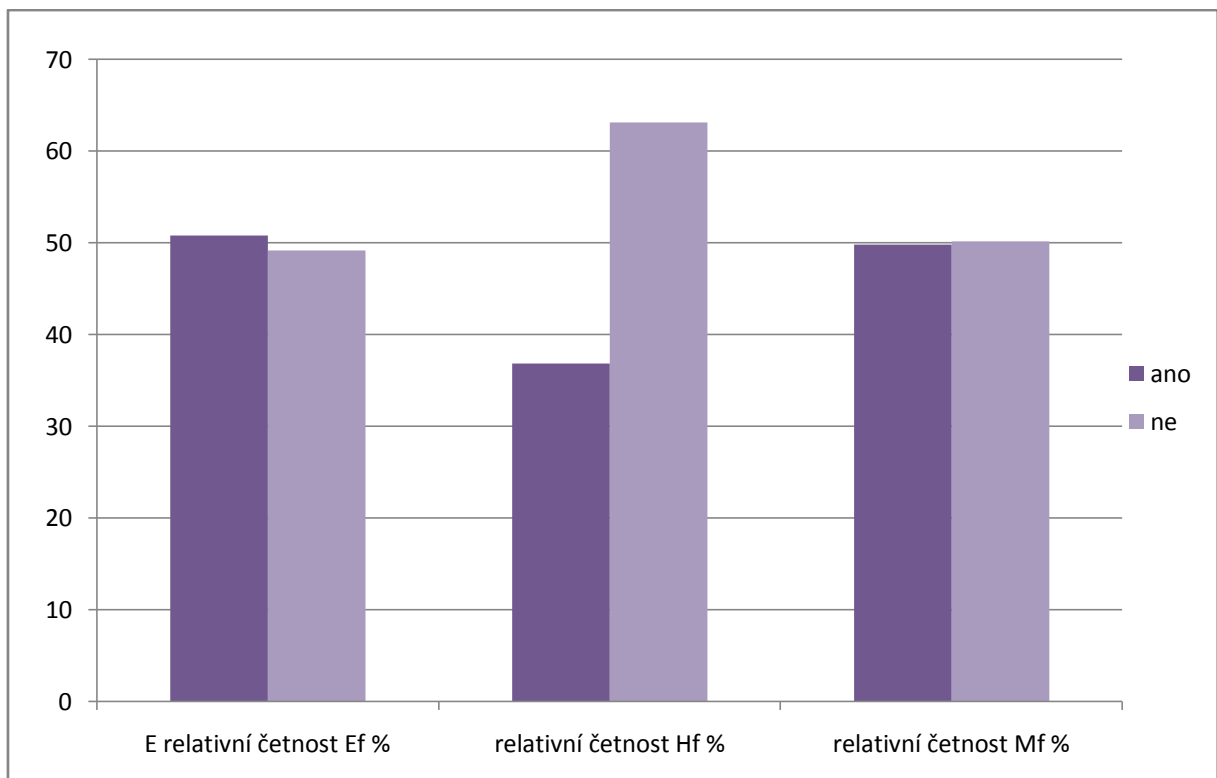
Graf 22

13. Nudíš se ve škole?



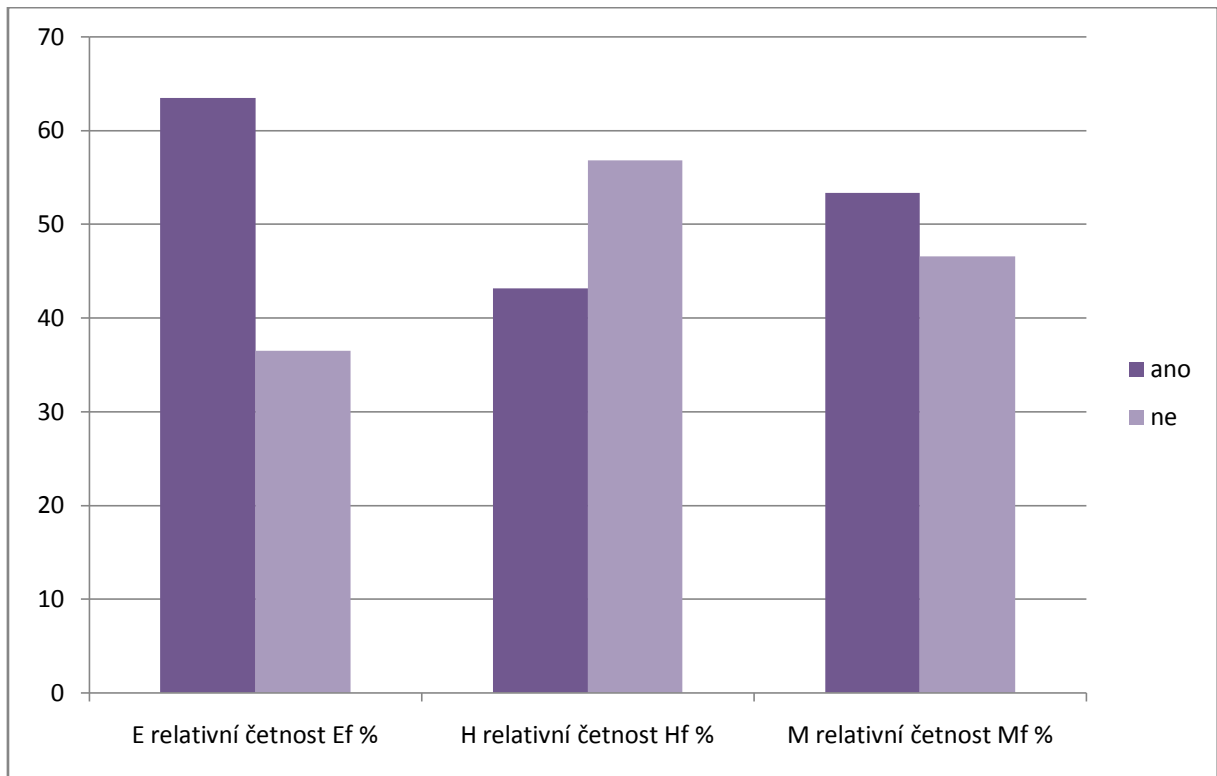
Graf 23

14. Vybral/a by sis znovu obor, který studuješ?



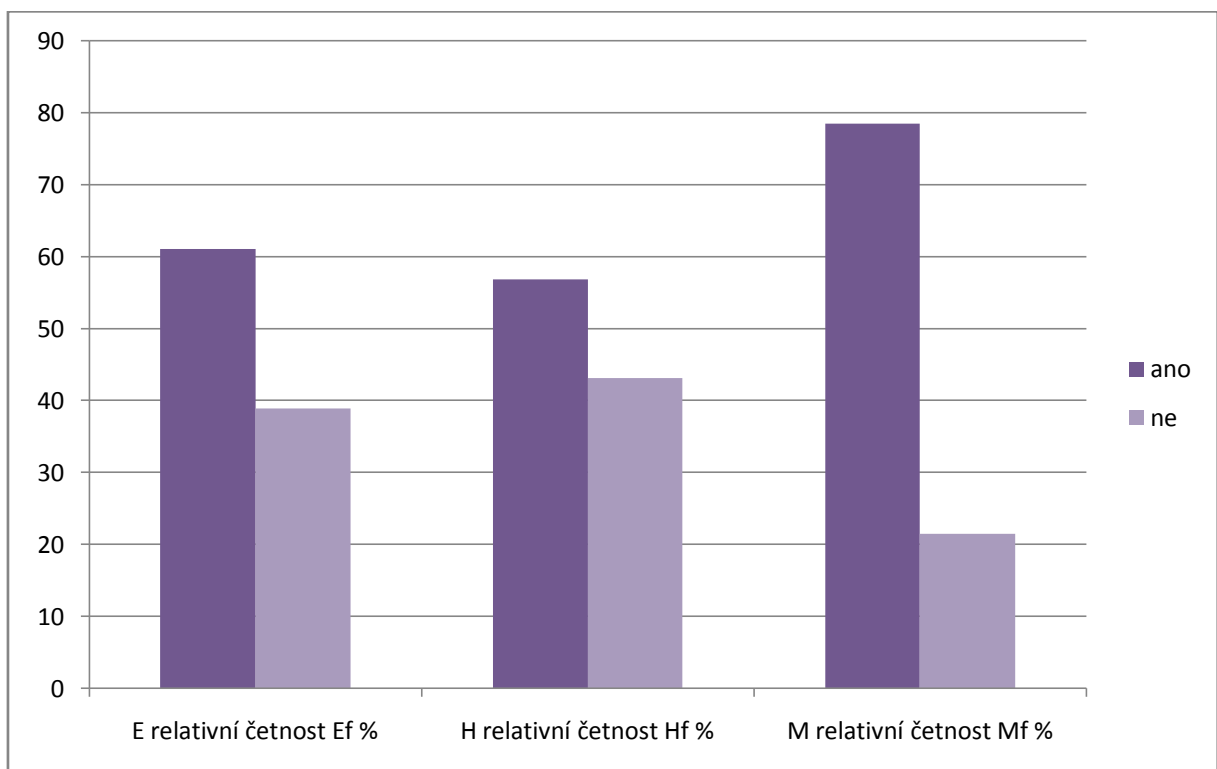
Graf 24

15. Chceš po dokončení studia pracovat v oboru?



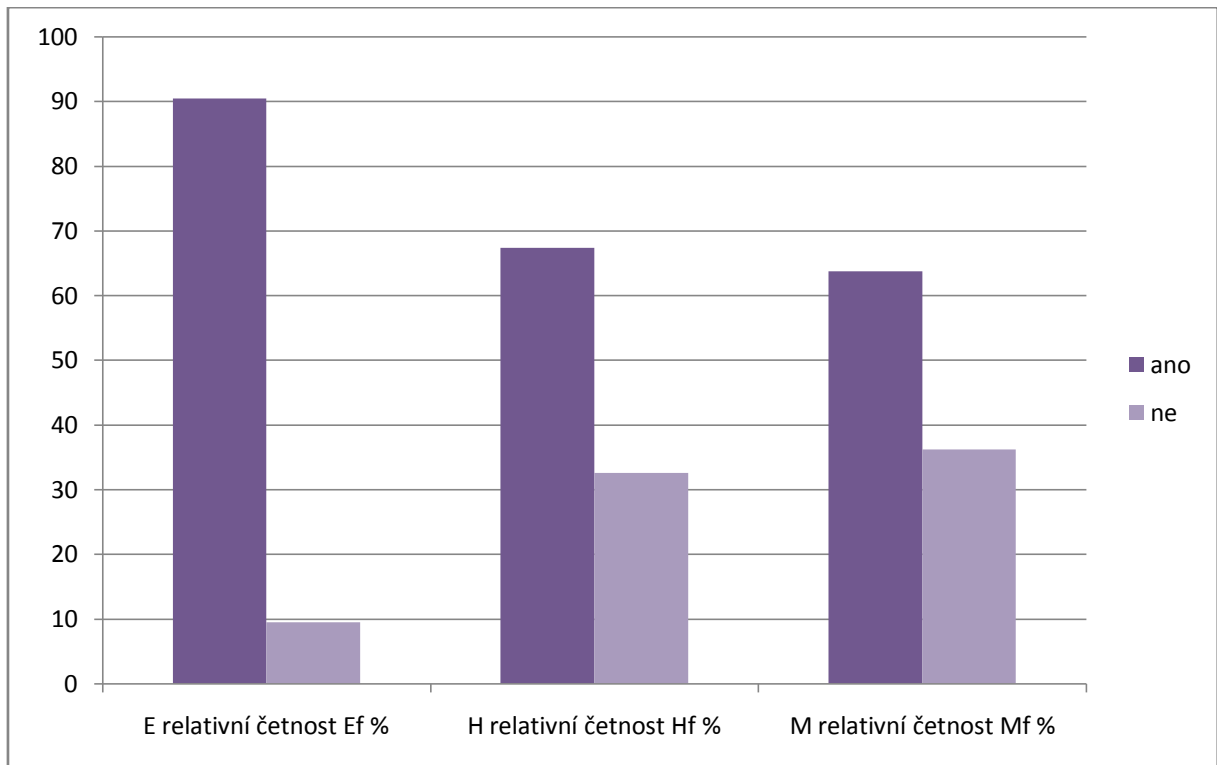
Graf 25

16. Chceš po dokončení svého oboru i nadále pokračovat ve vzdělávání?



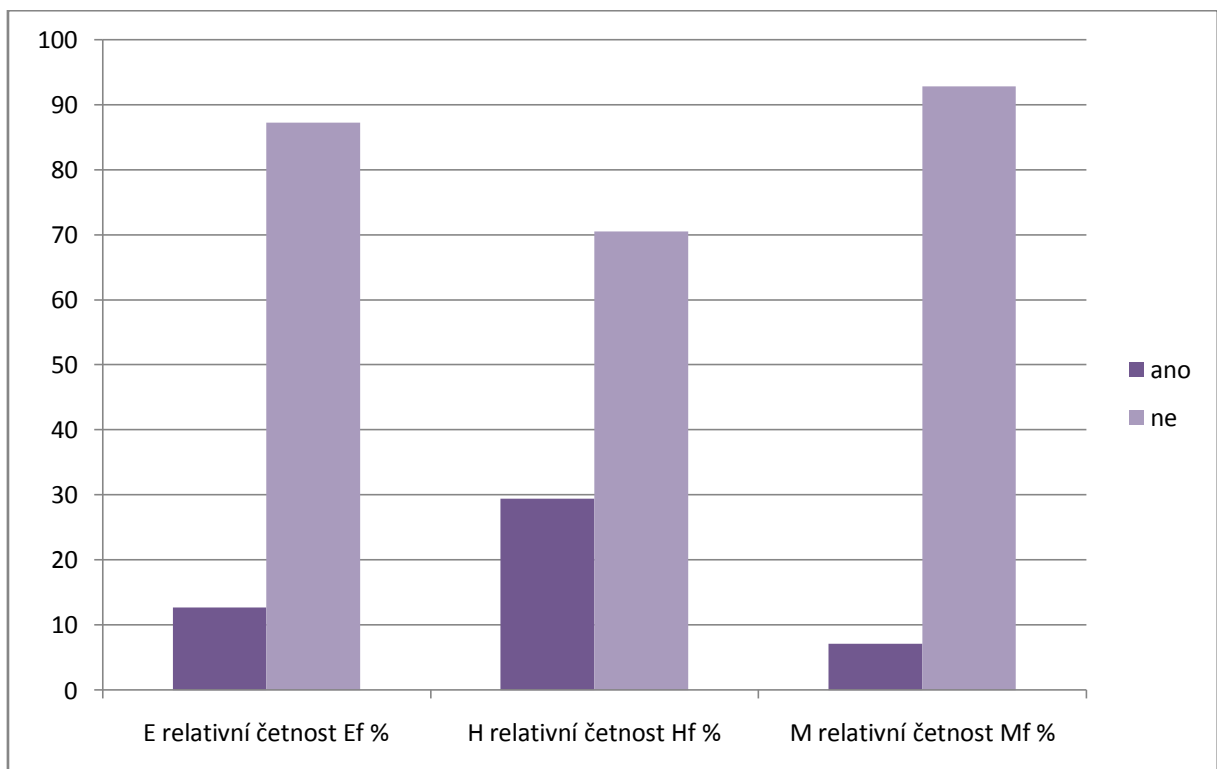
Graf 26

17. Domníváš se, že tě škola připravuje dostatečně na práci ve studovaném oboru?



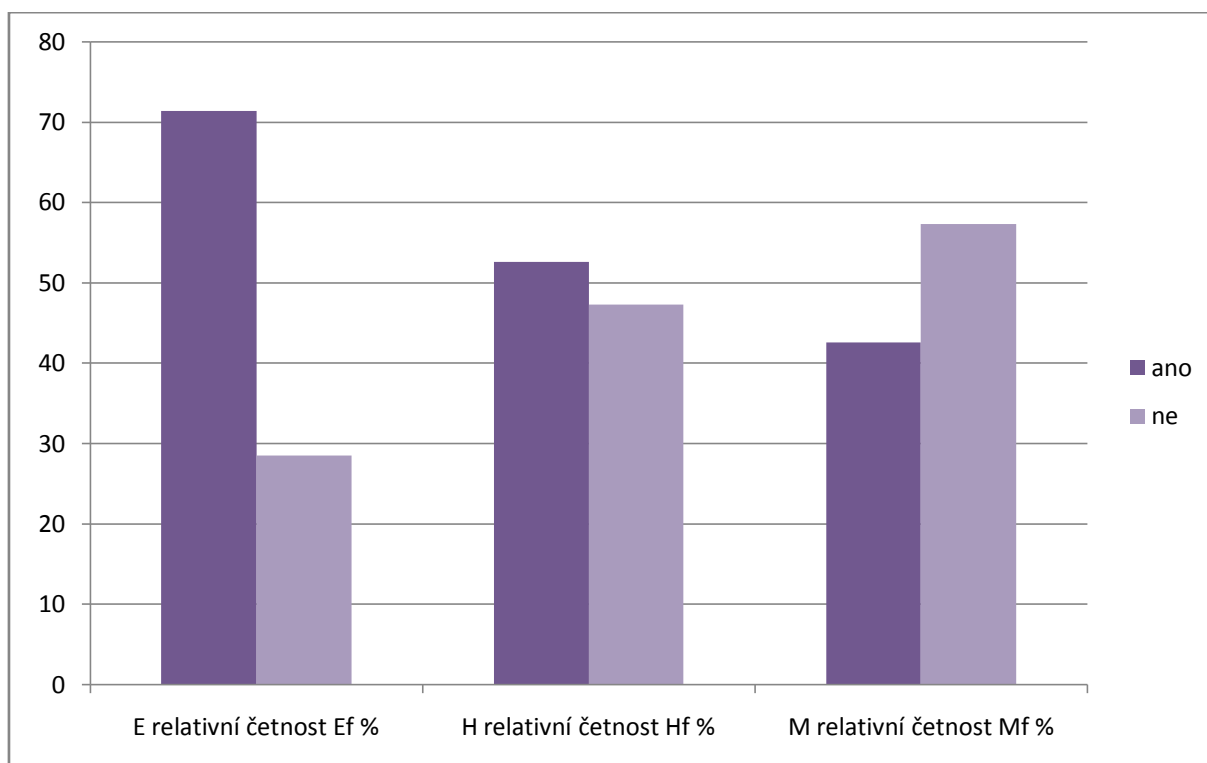
Graf 27

18. Domníváš se, že je pro tebe škola ztrátou času?



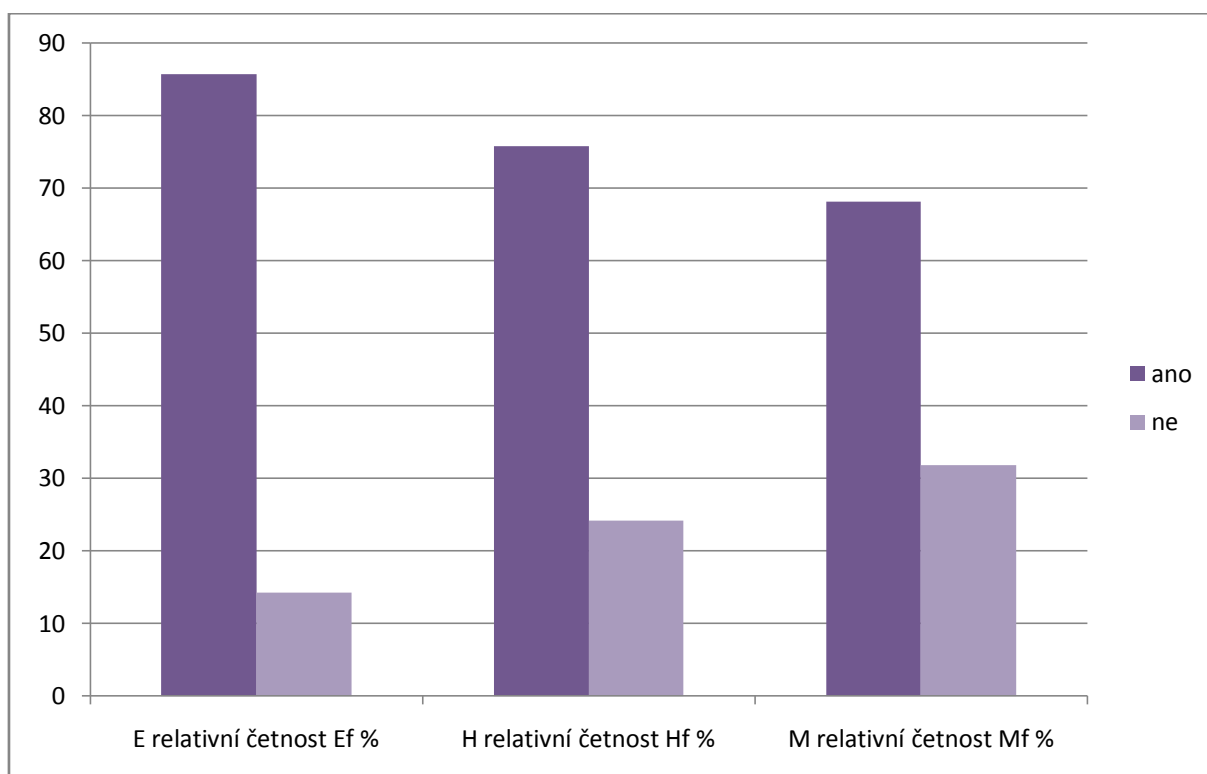
Graf 28

19. Pokud potřebuješ pomoc v osobním životě, můžeš se obrátit na učitele?



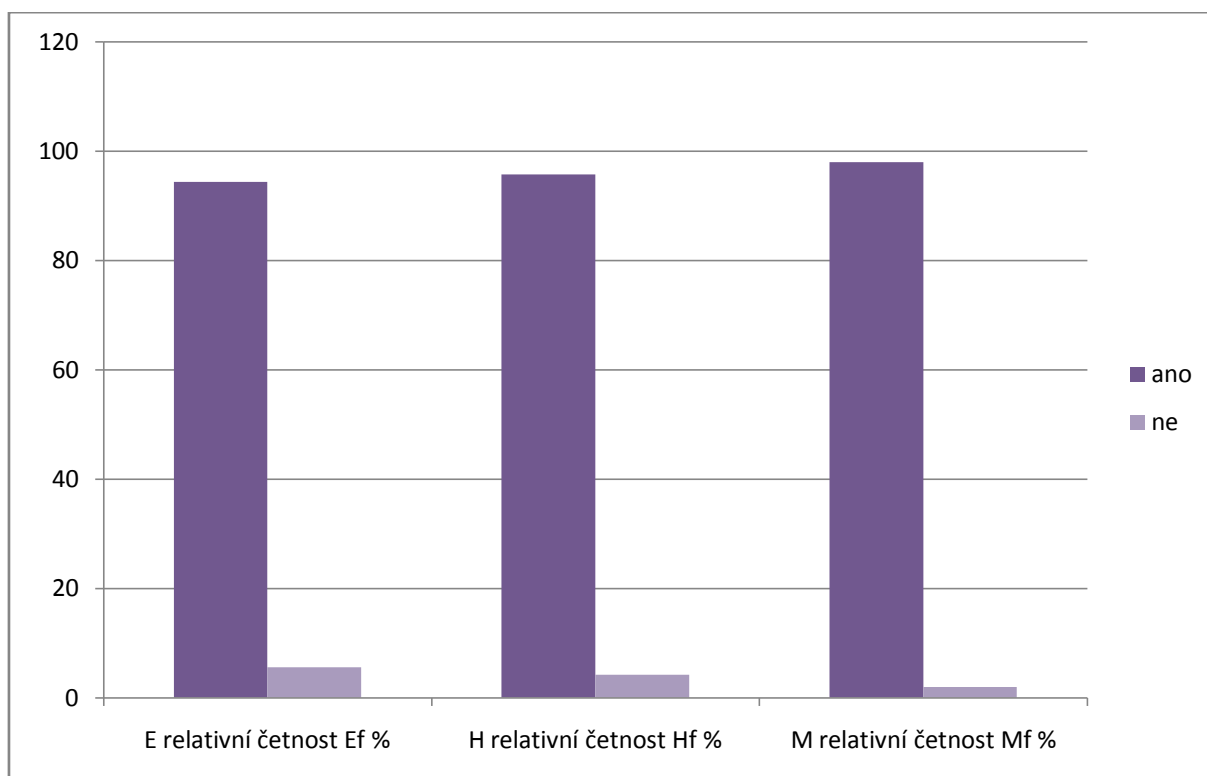
Graf 29

20. Pripadá ti důležité, aby ses toho ve škole naučil co nejvíce?



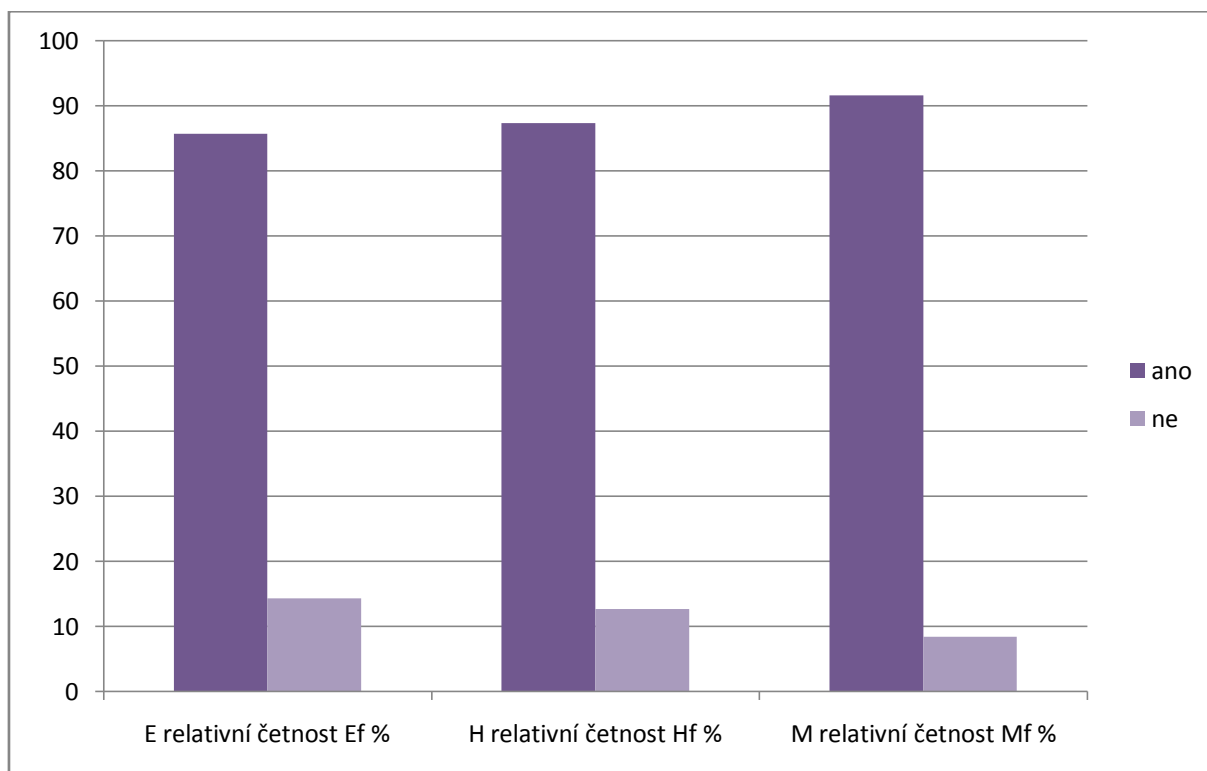
Graf 30

21. Máš ve škole kamarády?



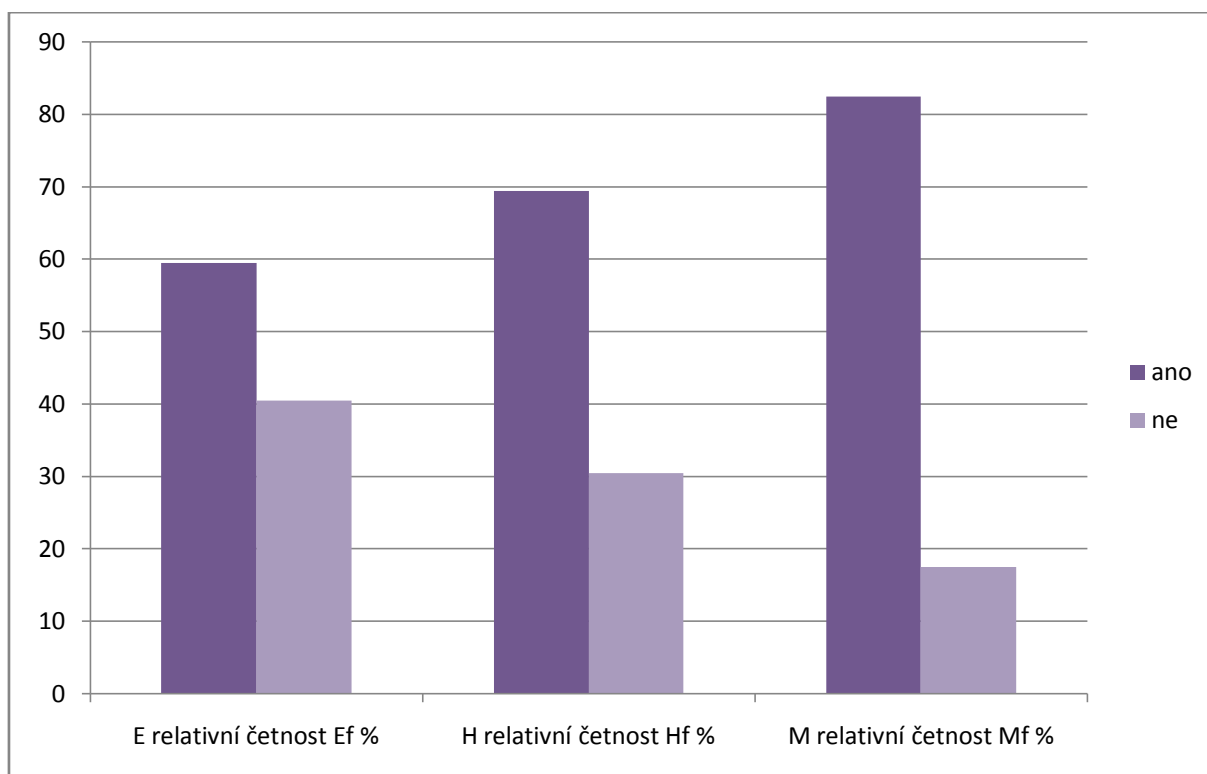
Graf 31

22. Je pro tebe důležité, abys měl ve škole kamarády?



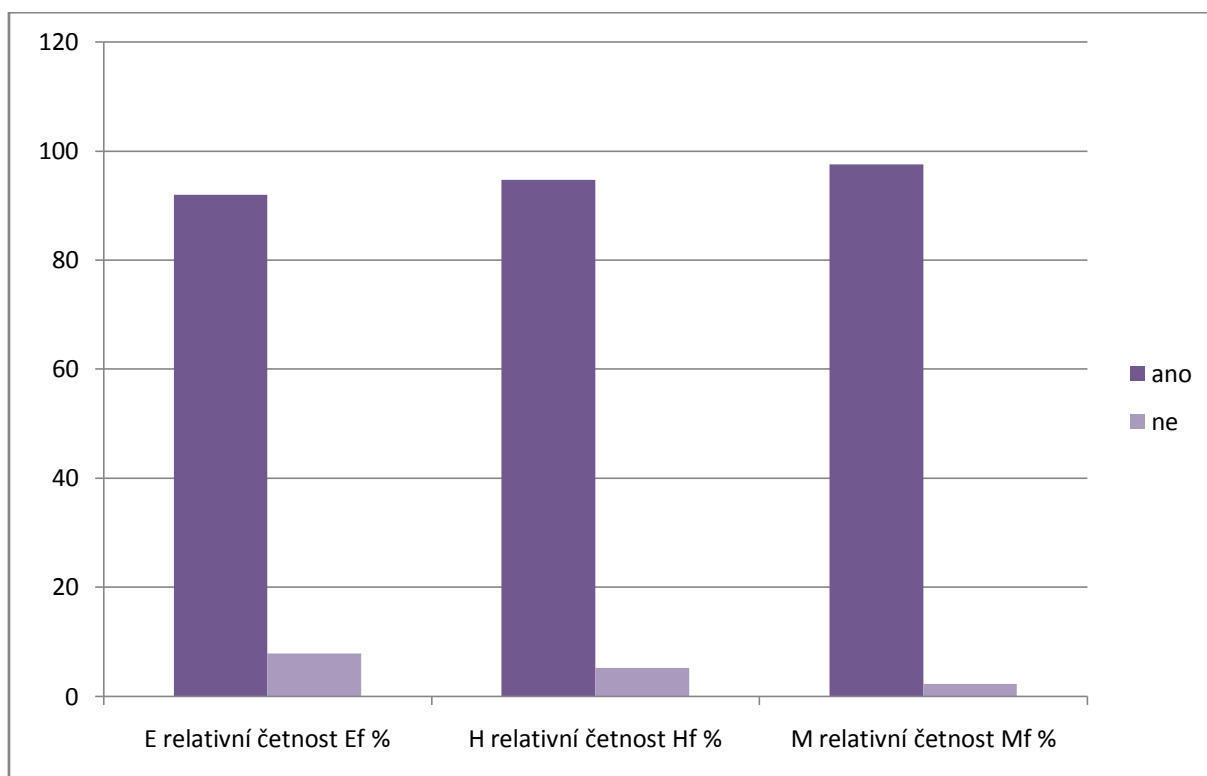
Graf 32

23. Domníváš se, že má vysoká absence vliv na zhoršení prospěchu



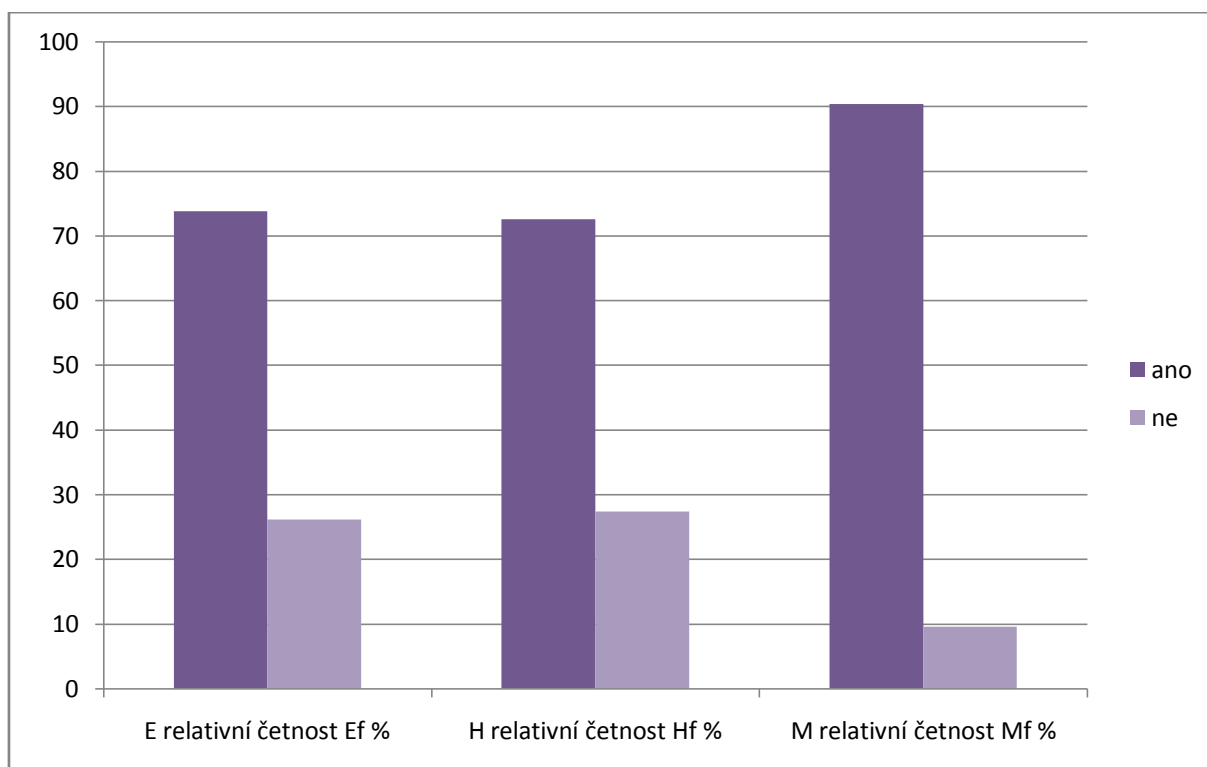
Graf 33

24. Chtějí rodiče, abys zdárně dokončil/a zvolený obor?



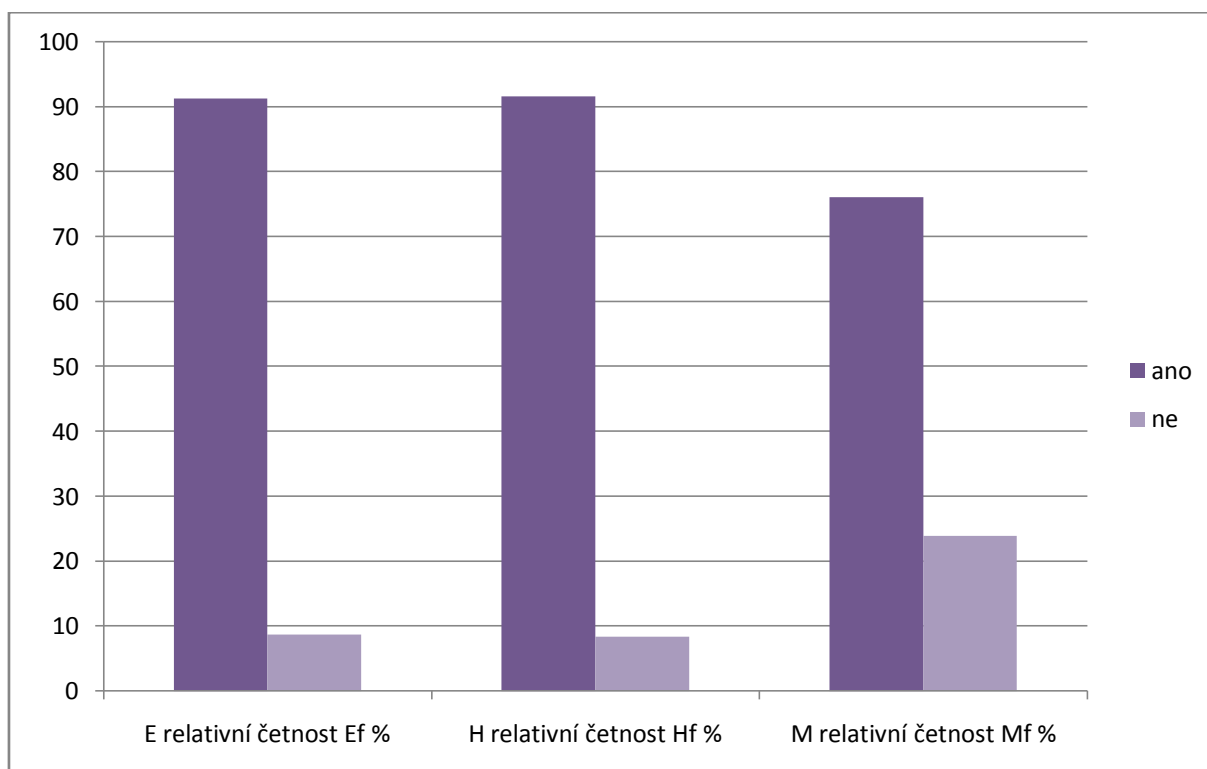
Graf 34

25. Má vliv osobnost učitele na oblíbenost předmětu?



Graf 35

26. Má pro tebe vzdělání důležitou hodnotu?



Graf 36