

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Postoje žáků k vyučovacímu stylu učitele

Bakalářská práce

Autor: Taťána Svobodová
Studijní program: B7507 / Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Tatána Svobodová
Studium:	P17K0367
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování
Název bakalářské práce:	Postoje žáků k vyučovacímu stylu učitele
Název bakalářské práce AJ:	Pupils attitudes toward teaching styles

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá vyučovacími styly učitele, jež jsou v teoretické části vymezeny z hlediska kompetencí učitele a používaných vyučovacích metod. Cílem empirické části je zjištění, jak vnímají vybrané aspekty vyučovacího stylu učitele žáci II. stupně ZŠ a žáci středních škol. Výzkumné šetření je kvantitativní s využitím strukturovaného dotazníku.

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

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LINHARTOVÁ, Dana. Psychologie pro učitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. ISBN 80-7157-476-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a zdroje.

V Hradci Králové dne 09.03.2020

Poděkování

Děkuji Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a za věcné připomínky. Děkuji i všem respondentům, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu. Závěrem musím poděkovat manželovi za velkou trpělivost.

Anotace

SVOBODOVÁ, Taťána. *Postoje žáků k vyučovacímu stylu učitele*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 70 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce pomocí odborné literatury popisuje jednotlivé složky vyučovacého stylu učitele a faktory, které ho nejvíce ovlivňují. Soustředí se na vlastnosti učitele, znalosti a dovednosti včetně jeho vyučovacích strategií. Ve výzkumné části zjišťuje, jaké postoje a názory na vyučovací styl učitele mají žáci II. stupně základní a střední školy. Výzkum využívá kvantitativní strategie s použitím strukturovaného dotazníku.

Klíčová slova: učitel a žák, vyučovací metody, styl učitele, dovednosti učitele, profese učitele

Annotation

SVOBODOVÁ, Taťána. *Pupils attitudes toward teaching styles*. Hradec Králové: Faculty of Education, Univerzity of Hradec Králové, 2019. 70 pp. Bachelor thesis.

The bachelor thesis with support of scientific literature describes individual parts of the teacher's style and the factors that have the most influence on him. The thesis focuses on the teacher's characteristics, knowledges and skills including teaching strategies. The empirical part focuses on the teenage students and reveals their attitudes and opinions on the teacher's style. The empirical part uses quantitative strategies using a structured questionnaire.

Keywords: teacher and student, teaching methods, teacher's style, teacher's skills, teacher's profession

Obsah

Úvod	8
1 Úloha učitele	10
1.1 Osobnost učitele	11
1.2 Vyučovací styl učitele	14
1.2.1 Výchovný styl	17
1.2.2 Učitelovo pojetí výuky	19
1.2.3 Pedagogické zkušenosti	20
1.2.4 Pedagogické znalosti a dovednosti	22
2 Vyučovací strategie	24
2.1 Výukové metody	27
2.2 Klasifikace výukových metod	29
3 Výzkumná část	36
3.1 Výzkumný vzorek	36
3.2 Metoda sběru dat	36
3.3 Výzkumné cíle a předpoklady	37
3.4 Výsledky výzkumných předpokladů	38
3.5 Ověření předpokladů	57
3.6 Vliv na výsledky výzkumného šetření	59
4 Diskuze	60
5 Závěr	64
Seznam literatury	66
Internetové zdroje	68
Seznam grafů	69
Příloha 1 - Dotazník - Vyučovací styl učitele	70

Úvod

Dnešní doba klade na učitele tak velké nároky, že snad není v lidských možnostech toto povolání zvládnout. Učitel má mít nejen znalosti ve svém oboru, ale rovněž musí být dobrým vychovatelem, diagnostikem, hodnotitelem a zároveň manažerem a vzorem pro žáky, který je navede na správnou cestu životem. Nutno podotknout, že musí mít dobré komunikační a organizační znalosti včetně osobnostních předpokladů, jako je morálka, takt, láska k vychovávaným a ke své práci. To je velmi stručný souhrn kompetencí učitele.

Očekávání a nároky žáků na učitele se dají krátce popsat takto. Učitel má mít přátelský a chápající přístup, má být spravedlivý a upřímný, zároveň vtipný a akceptující občasně vědomostní přešlapy žáků. Je třeba, aby uměl dobře vysvětlit probíranou látku a hodně toho naučil. V současnosti lze též připojit znalost a orientaci v moderních technologiích.

Učitelé mají žáky rozvíjet v kreativitu, kritickém myšlení a zdokonalovat je v dovednostech učení. Mnohdy se učitelé snaží rozvíjet kreativitu a jiné dovednosti, ale nakonec selžou kvůli nepřípravenosti a nevybavenosti škol. Jak má učitel používat při vyučování moderní technologie, když třída není vybavena výpočetní technikou? Vybavenost tříd se často skládá pouze z katedry, skříněk a lavic pro žáky, což moc nenahrává uspořádání třídy, aby byla vhodná pro aktivnější a kreativnější vyučování. Učitel jen stěží přestaví třídu tak, aby odpovídala jeho představám, když do běžné třídy chodí okolo 30 žáků. Také individualita žáků se v tomto počtu rozvíjí hůře, což je nutné vzít na zřetel.

Dnešní volná výchova umožňuje žákům naplno projevat své názory a postoje nejen v domácím, ale i školním prostředí. Ne vždy je však jejich smýšlení a vyjadřování opodstatněné a objektivní, což se dá vzhledem k věku žáků chápat. Učitel má pomocí všech jeho profesních kompetencí tyto projevy chování žáka zvládnout a namotivovat ho tak, aby rozvíjel své vědomosti, znalosti a dovednosti v praktickém životě.

Tato bakalářská práce není obhajobou učitele ani žáka. Hlavním motivem pro výběr tématu je zjistit, jak v dnešní době na učitele nahlíží žák, jaké má požadavky na vzájemný vztah, vlastnosti a dovednosti učitele. To je také důvod, proč je práce cílená na vyučovací styl učitele, který se projevuje v jeho přemýšlení, jednání, způsobu vyučování a řešení všech pedagogických situací.

Teoretická část práce popisuje, s oporou v odborné literatuře, složky vyučovacího stylu učitele a faktory, které ho nejvíce ovlivňují. Výzkumná část pomocí dotazníku zjišťuje, jak vybrané složky vyučovacího stylu vnímají žáci. Práce se zaměřuje na žáky druhého stupně základních škol a žáky středních škol.

Cílem práce je zjistit, jaký způsob výchovného působení ze strany učitele preferují žáci, kterému vyučovacím stylu učitele dávají přednost, a jaké formy a metody výuky jim vyhovují nejvíce.

1 Úloha učitele

Moderní společnost se neustále rozvíjí a tím dochází k postupným změnám v tradicích, obyčejích i činnostech, které se týkají mnoha povolání. Výjimkou není ani učitelská profese, kde se změny dotýkají jak postavení učitele ve společnosti, tak jeho působení na žáky. Změny nejvíce postihují kompetence učitele, kde dochází k jejich navýšení. Větší důraz je kladen především na výchovné působení na žáka, což znamená mnohem větší znalost informačních technologií, které se spolu s modernizací společnosti zavádějí. To se týká nejen začínajících učitelů, ale i těch zkušených, protože někdy je to jen prohloubení a rozšíření denně používaných praktik, ale jindy jsou to úplně nové postupy a rozdílný způsob práce s použitím moderních didaktických technologií. Příkladem může být používání interaktivní tabule, tabletů a jiných pomůcek během výuky. Učitel rovněž přebírá větší zodpovědnost za výběr a formaci učiva (Maňák, Janík a Švec, 2008).

K této nové úloze učitele Juklová (2013) napsala, že právě učitelé jsou významní činitelé, předávající mladším generacím vědomosti, učí je pravidlům a uvědomování si hodnot společnosti, a proto je nutné, aby se přizpůsobili novým vzdělávacím metodám a praktikám ve školství v důsledku proměn vzdělávacího systému. Úloha učitele se mění z hlediska jeho profesních odpovědností důsledkem autonomie škol, dále dochází ke změnám profesního chování a znalostí učitele. Již se neuplatňují nátlakové praktiky, kdy se upevňovalo postavení učitelů z hlediska jejich autority. Nyní působí učitel na žáky spíše svojí empatickou stránkou, kdy vnímá jejich potřeby a problémy, kromě toho učí žáky kreativně a kriticky myslet a zdokonaluje je v dovednostech učení. Stávající kompetence učitele se dají shrnout do několika oblastí následovně:

- Předmětová/oborová
- Didaktická a psychodidaktická
- Pedagogická
- Diagnostická a hodnotící
- Sociální, psychosociální a intervenční
- Manažerská a normativní
- Profesní a osobnostně kultivující

Úlohy, které v jednotlivých kompetencích, v rámci své profese učitel zastává, se dají popsat jako:

- Poskytovatel poznatků a zkušeností
- Poradce a podporovatel
- Projektant a tvůrce
- Diagnostik
- Reflektivní hodnotitel
- Manažer a vzor

Všechny tyto úlohy jsou navzájem propojené a mají svůj charakteristický obsah. K nim patří ještě příkladem morální bezúhonnost, rezistence vůči stresu, schopnost sebereflexe a empatie. Profesionalizace učitelské profese dle normativního pojetí také zahrnuje:

- Znalost v kurikulární oblasti
- Dovednosti a ovládání výukových strategií
- Reflexe a schopnost sebekritiky
- Empatie, uznání a úcta vůči druhým
- Manažerské kompetence

Z tohoto souboru schopností a dovedností učitele, je jedním z klíčových faktorů ovlivňující kvalitu a efektivnost vzdělávání žáků, jeho osobnost (Dytrtová, 2009).

1.1 Osobnost učitele

Dle Čápa (1993), lze osobnost člověka vyjádřit pomocí mnoha definic. Všechny tyto definice mají něco společného nebo se dají navzájem kombinovat. Osobnost učitele lze formulovat jako souhrn psychických jevů v člověku, a také jedinečnost psychických znaků oproti ostatním. Osobnost člověka má kladné i záporné stránky a je podstatné jak jich každý jednatelce využije. To znamená, že žádný člověk není stejný a ani jeho chování ne.

To je také důvod, proč Dytrtová a Krhutová (2009) napsaly, že utváření osobnosti učitele je obtížné popsat, neboť se jedná o obecný model osobnosti člověka, který je charakteristický psychickou determinací. Věda, která se zabývá kromě jiných pedagogických disciplín a problematik učitelské profese také osobností učitele, se nazývá Pedeutologie. Osobnost učitele zkoumá pomocí dvou přístupů. Vzor úspěšného učitele je zjišťován normativním přístupem pomocí deduktivní metody. To znamená definovat, jaký má být učitel, aby byl ve svém povolání úspěšný. Oproti tomu vlastnosti učitele přibližuje analytický přístup, za použití induktivní metody, který se již soustředí na konkrétního učitele.

Induktivní metody se dají nejlépe aplikovat v akčním prostředí přímo při vzájemné interakci, kdy jsou osobnostní vlastnosti učitele nejlépe viditelné. Údaje o konkrétním učiteli poskytují sami žáci, hospitující učitelé, ale patří sem též sebereflexe učitele i další jiné způsoby zjišťování. Významné složky osobnosti, které je možno v tomto prostředí zjistit jsou:

- Psychická odolnost a flexibilita
- Schopnost řešit konkrétní situaci
- Schopnost osvojovat si nové poznatky
- Sociální empatie a komunikace

Tomuto tématu se věnoval také Průcha (2009), který uvedl, že výzkumy týkající se osobnostních charakteristik učitelů, jsou stále podněcovány kvůli snaze zjistit, jaký mají vliv na kvalitu a úspěšnost učitelství během edukace. Což se dá nejlépe stanovit na základě znalostí a studijních výsledků žáků. Výsledky těchto výzkumů zatím nejsou zcela využitelné, protože například spojitost mezi věkem učitele a jeho zkušenostmi se nedá prokazatelně stanovit vzhledem k jejich špatné měřitelnosti.

Stejný názor mají i Kolář a Vališová (2009), kteří ve své knize konstatovali, že osobnost a úloha učitele jsou žáky vnímány značně rozličně. Pro některé žáky je učitel osoba, jenž učí samostatnému myšlení, rozvíjí jejich dovednosti a podporuje individualitu každého z nich. Jiní žáci ho vnímají jako autoritu, která nekompromisně řídí celý průběh hodiny bez ohledu na potřeby žáků. Učitelé nosí nálepku úspěšného učitele nebo právě naopak. Těžko posuzovat, zda je tato stigmatizace oprávněná či ne, protože to ovlivňuje mnoho aspektů. Mezi tyto aspekty se dá řadit nejen osobnost učitele samotná, jeho povahové vlastnosti, ale také kompetence jako oborově předměťová, didaktická a psychodidaktická, obecně pedagogická, diagnostická a mnoho dalších. Na učitele jsou kladeny čím dál větší požadavky, jak již bylo napsáno, ovšem ani splnění těchto požadavků nezaručí, že je dobrým učitelem. Mnohdy se může jednat o naučené dovednosti nebo pouze o osvojení výše jmenovaných kompetencí.

Fontana (2014) rovněž zdůraznil, že úspěšnost učitele nelze přesně stanovit, neboť každý může být dobrý v jiné oblasti působení na žáka. Může to být pozitivní vliv na společensko-citový vývoj nebo naopak na rozumový vývoj žáka. Vždy se jedná o vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem v přímé závislosti na skupině žáků, na které učitel působí.

Již z vyučovací hodiny lze podle zřetelných indicií, jako je vyrušování žáků, nebo naopak jejich spolupráce vytušit, zda se jedná o učitele, který mistrně ovládá své dovednosti a umí výuku i předmět udělat zajímavým pro všechny vzdělávající se děti.

Velký vliv na průběh výuky má skladba žáků ve třídě. V případě, že se jedná o mládež, která je málo motivovaná nebo přímo nezvladatelná, může se vyučovací hodina proměnit ve velmi deprimující záležitost. Osobnost a úloha učitele hraje ve vzdělávacím procesu žáků jednu z hlavních rolí, ale kromě toho musí učitel také ovládat strategie, jak udržet žáky aktivní při výuce a odměnou toho jsou jejich dobré výsledky a snaha se vzdělávat bez ohledu na předmět (Cangelosi, 2009). Vyučovacím strategiím se bude více věnovat kapitola 2.5.

Dalšími důležitými rysy osobnosti učitele, obzvláště jeho temperamentu a chování, které pozitivně ovlivňují jednání žáků, jsou (Vacínová a Langová, 2011):

- Vřelost a přátelskost
- Pozitivní emoční ladění, ovládání citů a nálad
- Sebedůvěra a optimismus
- Racionální přístup k řešení konkrétních situací
- Pružnost projevující se adekvátním přizpůsobení prostředí a konkrétní situaci
- Přiměřená dominance a autorita vedoucí žáky ke stanoveným výchovným cílům

Dle názoru Vogela (2009) jsou to vlastnosti jako humor, trpělivost a spravedlnost, ale také pochopení a čestnost. Toto tvrzení je podmíněno mnoha studii na dané téma. Od učitelů není ze strany žáků vyžadováno přátelství, protože je zřejmá jeho role v edukačním procesu, která by měla být respektována. Na rozdíl od přísnosti a nespravedlnosti, které byly žáky vyhodnoceny jako nežádoucí.

K tomu, aby si učitel získal ve třídě respekt, pomáhá učiteli jeho autorita. Kolář (2012) dělí autoritu na formální a neformální. Formální autorita je vymezena postavením učitele vyplývajícím z jeho pozice a působením v edukačním procesu, a to bez ohledu na jedince a jeho osobnostní charakteristiky či vlastnosti. Neformální neboli přirozená autorita je formována osobnostními rysy učitele, jeho dovednostmi, přístupem k žákům a ostatním jedincům, spontánností a dalšími aspekty. Je to autorita získaná, která byla přetvořena z formální autority na základě učitelova jednání.

Autorita učitele, ale také typ osobnosti, se dále odráží ve vyučovacím stylu, jenž představuje jeho určitou charakteristiku, postoj, pojetí výuky a přístup k žákům.

1.2 Vyučovací styl učitele

V současné době už nejde učiteli při výuce pouze o to, aby si žák osvojil vědomosti. Hlavním zájmem učitele je vzdělat a vychovat žáka tak, aby byl vybaven nejen znalostmi, ale také mravními a duchovními hodnotami pro jeho budoucí život a výkon povolání. K tomu je potřeba nových vyučovacích postupů. Způsob, jak osoba myslí, vnímá, pamatuje si a řeší vzniklé problémy, je nazýván kognitivním stylem. Ten úzce souvisí s učebním, respektive vyučovacím stylem každého jedince (Kohoutek, 2008).

Maňák a Švec (2003) rozčlenili vyučovací styl na čtyři vrstvy, které se vzájemně ovlivňují a propojují.

1. Kognitivní styl

Je vrozený, založený na procesu chápání, vnímání a zpracování informací jedince. Dá se obtížně ovlivnit.

2. Učitelovo pojetí výuky

Jedná se například o výběr výukových metod, komunikaci a vztahy se žáky, naslouchání a přizpůsobování se jejich potřebám. Tato úroveň se dá dále formovat sebevzděláváním a vzděláváním.

3. Způsob řešení pedagogických situací

Největší vliv na řešení konkrétních situací má učitelovo vzdělání, pedagogické zkušenosti a jejich zpracování.

4. Získané vědomosti, dovednosti a zkušenosti

Tato úroveň se dá nejvíce ovlivnit pomocí vzdělávání, sebevzdělávání a zkušenostmi z praxe.

Zormanová (2014) uvedla, že vyučovací styl učitele je individuální přístup učitele k výuce, který zahrnuje styl vyučování a řízení, výukové metody, hodnocení, komunikaci a vztahy se žáky a další aspekty výuky.

Škoda a Doulík (2011) k tomu doplnili, že způsob, jakým se učitel sám nejlépe učí, většinou aplikuje na své žáky. Je však důležité, aby byl schopen tento způsob výuky obměňovat, a to v návaznosti na konkrétní pedagogické situace, tak aby byl přijatelný pro jeho žáky.

Základní rozdělení vyučovacích stylů dle preferencí pravé nebo levé hemisféry popsal Kohoutek (2008). Pravá nedominantní hemisféra je typická pro divergentní, neboli umělecký styl, dále pro myšlení a cítění. Levá, dominantní hemisféra je příznačná pro racionální, čili vědecký styl, který je spojený s řečí mluvenou i psanou.

Učitel má používat styl, který je vyvážený pro obě hemisféry, protože pokud je přetěžována levá hemisféra a nedostatečně využita pravá hemisféra, dochází k neefektivnosti výuky. Aktivace obou hemisfér je zajištěna kombinací různých metod, aktivit a technik, aby si každý žák mohl zvolit podnět, který nejvíce vyhovuje jeho způsobu zpracování informací v mozku.

Fenstermacher a Soltis (2008) charakterizovali vyučovací styly podle typu osobnosti učitele a způsobu jejich práce na tři typy:

1. Exekutivní neboli manažerský styl

Učitel je přísný, ale zároveň ochotný, spravedlivý a milý ke svým žákům. U žáka se převážně zaměřuje na celkovou orientaci v daném učivu, na vzájemnou interakci a také jeho podporu. Klade důraz na čas, což znamená, že dává dostatečný prostor pro odpověď v případě zkoušení. Na druhou stranu musí řešit i zapojení ostatních žáků, což není jednoduché. Má dobré organizační schopnosti a snaží se předat žákům jak základní dovednosti, tak vědomosti, které budou potřebovat v následujících studiích. Méně se zajímá o použitelnost v praxi. Učitel s tímto stylem je systematický a vybírá pro své žáky vyučovací materiály, které jsou logicky členěné a navazují na předcházející a následující vyučovací materiály. Pro žáky jsou snadno pochopitelné a práci v nich bez problémů zvládají. Potřeby žáků, jako je rozvoj jejich silných stránek a zájmů tento styl vnímá méně. Zvládnutí učiva, je podstatou pro tento styl.

2. Facilitační styl

Učitel je empatický a vnímavý k potřebám žáka, který je u něho na prvním místě. Učební látku bere v úvahu pouze jako nástroj pro rozvoj žáka. Klade důraz na předchozí znalosti žáka, ale spíše z hlediska jeho životních zkušeností, které jsou skutečné a hmotné. Ne vždy jsou tyto znalosti v souladu se školním vzdělávacím programem. Získané znalosti se snaží propojit s nově získanými. Učitel s tímto stylem není zaměřen na zvládnutí učiva, ale naopak na potřeby a individualitu jednotlivých žáků. Vzájemné vztahy jsou dominantou.

3. Liberální

Učitel s tímto stylem klade důraz na vzdělávací cíle a znalost učiva. Znalost učiva však spojuje s poznáním a moudrostí a snaží se, aby povzbuzoval žáka k tomuto způsobu uvažování. Vyučovací předměty chápe jako prostředky, pomocí kterých se žáci učí uvažovat a dělat jednotlivé závěry. Zároveň informace z nich propojuje dohromady a usiluje o jejich aplikaci do praktického života. Vyučovací metody, potřeby a interakce mezi učitelem a žákem jsou pro tohoto učitele vedlejší.

Škoda a Doulík (2011) představili následující vyučovací styly:

1. Globální styl

Je ucelený se zaměřením na percepci všech aspektů výuky. Učitel - paidotrop je vnímavý k žákovi a jeho potřebám, je empatický a přizpůsobivý dané situaci.

2. Analytický styl

Pragmatický styl je zaměřený převážně na výkonnou složku a znalosti žáka. Učitel - logotrop se méně soustředí na potřeby žáka, je odtažitý a snahu žáka ocení až dle jeho výkonu.

Zormanová (2014) popsala vyučovací styl, který má souvislost s hodnotami, které učitel upřednostňuje ve svém životě, a poté je aplikuje během vyučování.

1. Náboženský

Učitel své činnosti posuzuje a odůvodňuje z hlediska víry v Boha a smyslu života. Je vážný, spravedlivý, ale uzavřený a bez smyslu pro humor. Nechápe dětské hry, s žáky se nedokáže sblížit. Žákům se jeví jako perfekcionista a pedant.

2. Estetický

Iracionální jednání převažuje nad racionálním v myšlení i jednání. Takový učitel se dokáže vžít do osobnosti žáka a má pro něho pochopení. Nejvyšší hodnoty jsou pro něho například krása a harmonie, symetrie a styl. Je individualista a preferuje samostatnost.

3. Sociální

Charakteristikou pro tento typ učitele a jeho styl je zájem o potřeby a koníčky žáka. Je trpělivý, tolerantní, vstřícný, vnímavý a žáky oblíbený. Cílem výchovy jsou společensky prospěšní lidé. Má nižší nároky na vědomosti a dovednosti.

4. Teoretický

Přednost dává vyučovanému předmětu před osobností žáka. Je náročný na žákovy znalosti a dovednosti.

5. Ekonomický

Orientuje se na výsledky žáka, ale s jeho minimálním přispěním. Je zdatný metodik a podněcuje žáky k samostatnosti. Soustředí se na použití získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

6. Mocenský

Prosazuje svoji vlastní osobnost, třeba i agresivním způsobem. Uvědomuje si převahu, má rád tresty a uvědomění, že je pro žáky hrozbou.

Maňák (2003) k vyučovacímu stylu učitele podotknul, že tento pojem lze vysvětlit více způsoby. Lze ho chápat jako způsob, jakým učitel vyučuje, ale taktéž jako soubor výukových metod, které učitel používá v edukačním prostředí. Také Škoda a Doulík (2011) poukazují na rozdílnosti v terminologii a chápání tohoto pojmu, neboť dochází ke ztotožňování s pojmem výchovný styl učitele.

1.2.1 Výchovný styl

O výchově se dá hovořit jako o specifické lidské činnosti, která je dlouhodobá a záměrná, jejímž smyslem je za pomoci výchovných prostředků a metod, rozvoj člověka a jeho osobnosti. Jedná se vždy o aktivní interakci mezi vychovávaným a vychovatelem (Kolář, 2012).

V tradiční škole byla výchova brána jako jednosměrný proces, kdy bylo dítě chápáno jako objekt výchovy, který se musí nejdříve zformovat a zbavit všech nežádoucích rysů a vlastností. V souladu s demokracií ve společnosti došlo ke změně postojů k výchově. Výchova je chápána jako vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných, kdy se prosazuje humanistický přístup k dítěti. To znamená, porozumění a chápání jeho potřeb, kladný emoční vztah a úcta k osobnosti dítěte. V souladu s tímto novým přístupem je kladen také důraz na aktivitu dítěte, seberealizaci a sebevýchovu. Výchovné působení je následující (Čáp, 1993):

- Učitel působí na žáka
- Žák působí na učitele tím, jak reaguje na jeho požadavky včetně projevů chování
- Na dítě působí další činitelé výchovy – rodiče, spolužáci, média atd.
- Dítě přijímá nebo odmítá výchovné působení dle svých postojů, návyků a zkušeností
- Dítě sleduje vlastní cíle, což buď podporuje výchovné cíle, nebo je zpomaluje

Učitel může svým výchovným účinkem působit na žáka kladně i záporně. Ovlivňuje to mnoho aspektů, jako je způsob komunikace s dítětem, vzájemné emoční vztahy, zadání, velikost požadavků a jejich následná kontrola. Dalším důležitým faktorem je vhodný způsob výchovy, který se dá prezentovat pomocí výchovných stylů. Ty mají své charakteristiky a dají se vyjádřit takto (Čáp a Mareš, 2007):

- Autokratický (autoritativní) styl

Učitel rozkazuje, trestá a nerespektuje přání a potřeby svých žáků, má pro ně málo porozumění. Vacínová a Langová (2011) k tomu také dodaly, že se učitel zajímá především o výkon a kázeň.

Vztah učitele k žákům je založen na nedůvěře, žáci mají málo prostoru pro samostatnost a vlastní iniciativu. Má dominantní postavení a na žácích vyžaduje plné podřízení. Učitel prosazuje silné řízení se záporným emočním vztahem k žákům.

- Liberální styl s nezájmem o dítě

Učitel své žáky řídí málo nebo vůbec. Vacínová a Langová (2011) doplnily, že pro tento styl je typická lhostejnost k aktivitám žáků. Učitel žáky nevede, nekontroluje jejich činnost během vyučování a neklade téměř žádné požadavky na učení. Žáci se sami rozhodují o volbě a způsobu jejich učení. Učitel předává informace a rady pouze tehdy, pokud je žáci vyžadují. Stejně jako u autoritativního stylu se jedná o záporný emoční vztah učitele k žákům s rozdílem řízení, které je slabé.

- Demokratický styl

Učitel dává jasná zadání, podporuje iniciativu žáků a působí na žáky jako vzor. Podporuje skupinovou práci, o úkolech s žáky diskutuje a navrhuje více řešení. Má pochopení pro individualitu žáka dokáže se bavit i o mimoškolních aktivitách. Je důvěřivý a věří ve splnění zadaných úkolů. Požadavky klade přiměřené s postupným navyšováním. Jejich kontrolu provádí s přívětivým přístupem, bez urážek a ponižování. Styl se vyjadřuje kladným emočním vztahem k žákům se středním až zesíleným řízením ze strany učitele.

Vacínová a Langová (2011) uvedly, že dle provedených výzkumů je nejednoznačné, jaký styl vedení je nejvhodnější. Vždy záleží na tom, jak jsou prezentovány vzdělávací cíle. Závisí rovněž na žácích a jejich preferenci silného nebo slabého řízení. Autorky dále napsaly, že styl zaměřený na potřeby a zájmy žáků (demokratický styl) se jeví příznivěji pro žáky, protože působí kladně na jejich soudržnost ve skupině, a také na pozitivní vnímání sebe samých. Čáp a Mareš (2007) se připojili s tím, že demokratický styl se uvádí jako optimální, protože má lepší účinky na iniciativu žáků a odráží se lépe ve výsledcích a chování žáků. Současně upozornili na fakt, že jednoznačné vymezení stylů výchovy má své přednosti i nedostatky, protože toto vymezení je velmi zjednodušené. Důvodem jsou pedagogické situace, kdy navzájem prostupuje více stylů dohromady, a proto je nutné na styly nahlížet z více dimenzí. Je to propojení dimenze emočního vztahu k dítěti a dimenze řízení. Dimenze emočního vztahu je vymezena kladným a záporným vztahem k dítěti, kdy se projevuje buď pozitivní přátelské vnímání dítěte anebo naopak nepřátelský, chladný a zamítavý postoj. Dimenze řízení je charakterizována jako silné a slabé řízení. Silné řízení lze formulovat jako přísnost a direktivu ze strany učitele, slabé řízení jako minimální vedení a kontrola zadaných aktivit žáků.

Kombinaci těchto dvou dimenzí lze vyjádřit jako celkový způsob výchovy žáka. Na základě tohoto vyjádření lze výchovné styly dále rozšířit o:

- Rozporný autokraticko-liberální styl

Jedná se o sloučení autokratického a liberálního stylu, kdy se učitel projevuje rozporným řízením a záporným emočním vztahem k dítěti.

- Laskavý liberální styl

Učitel projevuje sympatie a zájem o potřeby žáka, nicméně ochranně a soucitně se chová málokdy. Na žáky klade nízké požadavky bez následujících kontrol. Styl se vyznačuje kladným emočním vztahem, ale se slabým řízením ze strany učitele.

Výchovný styl učitele ovlivňuje jeho vyučovací styl (Škoda a Doulík, 2011), který se odvíjí z učitelova pojetí výuky, a to ve všech jeho fázích, jako je příprava, realizace a hodnocení výuky (Maňák aj., 2008).

1.2.2 Učitelovo pojetí výuky

Tak jak lze obtížně vymezit pojem vyučovací styl učitele, je nesnadné konkretizovat pojem pojetí výuky učitele, protože je mnoho faktorů, které na něho mají vliv.

Pojetí výuky se dá definovat jako způsob myšlení o výuce, který se skládá z názorů, postojů, argumentů a přesvědčení, kterými si učitel zdůvodňuje svoji výuku (Vališová a Kasíková, 2007).

Dytrtová a Krhutová (2009) k tomu doplnily, že pojetí výuky je součástí formování profesní identity učitele a probíhá ve třech vývojových etapách. První etapa je utvářena z představ, které si student-učitel vytvořil o své profesi a ze vzpomínek z pozice žáka. Druhá etapa se vytváří postupně, s ohledem na získané teoretické znalosti a s přibývajícím praxí. Poslední etapa pojetí výuky je již vědomě formována z vlastních pedagogických zkušeností. Učitelovo pojetí výuky ovlivňují také osobnostní dispozice, jako motivace, emoce a zásady, protože během své praxe řeší mnoho pedagogických situací během vzájemné interakce.

Pojetí výuky, jak už bylo napsáno v předchozí kapitole, tvoří základ pro další činnosti učitele. Jedná se například o plánování výuky, chování, vzájemné vztahy s žáky a jejich komunikace, reflexe vlastního působení a hodnocení (Zormanová, 2014).

Pojetí výuky učitele zahrnuje soubor jednotlivých koncepcí (Maňák aj., 2008):

- Výukové cíle a učiva
- Metody, formy a materiální prostředky výuky
- Podmínky učení a vyučování
- Pojetí žáka, jeho učení a rozvoje
- Pojetí skupiny žáků a školní třídy
- Pojetí úlohy učitele a sebe sama
- Pojetí úlohy dalších účastníků života ve škole

Kromě těchto koncepcí má pojetí výuky i řadu vlastností, které souvisí s individualitou každého učitele, jsou neuvědomované (implicitní), spontánní a relativně stabilní. Jak už bylo řečeno, prochází postupným vývojem, a proto jej lze měnit. Dá se diagnostikovat pomocí metod a technik. Jedná se například o analýzu videozáznamů nebo poslechnů, kdy učitel zdůvodňuje svá rozhodnutí pro určitý způsob nebo postup výuky. Dále to je sebe posouzení na základě dotazníků, které vyplňují žáci nebo jiní učitelé a analýza problémových situací, ve kterých byl učitel účastníkem. Všechny tyto metody slouží k uvědomění vlastních nedostatků. Problém nastává, pokud si učitel své nedostatky neuvědomuje, nebo je nevidí a je přesvědčen, že postupuje efektivním způsobem. Ke změnám dochází pouze tehdy, pokud si učitel uvědomí své současné pojetí a jeho kontrast. Rovněž pedagogické zkušenosti hrají důležitou roli, neboť bez nich učitel nedokáže odhalit rezervy ve svých postupech.

1.2.3 Pedagogické zkušenosti

Pedagogické zkušenosti se dají charakterizovat jako soubor způsobilostí, které jsou získávány a uplatňovány v rámci řešení pedagogických situací a problémů. Tvoří je především pedagogické dovednosti a vloh (Švec, 1998). Maňák a Švec (2003) k tomu doplnili, že pomáhají řešit pedagogické situace a pro učitele je důležitý hlavně způsob jejich zpracování. Pokud učitel správně zpracuje tyto zkušenosti, je to pro jeho další činnost mnohem efektivnější, než pokud je vůbec nereflektuje a pouze je akumuluje. Východiskem pro správné zpracování pedagogických zkušeností je sebereflexe (Švec, 1998). Pomocí analýzy a hodnocení těchto zkušeností dochází k jejich postupnému zobecňování.

Vacínová (2011) zdůraznila, že učitelovy životní a pedagogické zkušenosti tvoří významnou stránku jeho osobnosti. Životní zkušenosti zahrnují osobní vývoj, přátelství, studium a partnerské vztahy.

Nasbírané zkušenosti se pak promítají do učitelova pedagogického působení jako vzorce chování v různých situacích a jednání s žáky. Proto také zdůraznila důležitost sebereflexe, na kterou upozorňuje Maňák a Švec. Pomocí sebereflexe, nejen té pedagogické, si učitel uvědomí životní hodnoty, ale i podstatu a smysl své práce a usiluje o neustálý vývoj, který je základem pro úspěšnost jeho profese.

Učitelská profese se dá rozdělit na tři etapy (Průcha, 2009):

- Začínající učitel
- Zkušený učitel
- Konečná etapa profese

V první etapě učitelské profese se projevují dvě protichůdné tendence. Jedna z nich je nazvána jako „šok z reality“ což znamená, že mnoho začínajících učitelů si připustí, že jsou málo psychicky vybaveni na to, aby zvládali svou práci. Další příčinou nespokojenosti je uvědomění svých nedostatků ve vědomostech a dovednostech, které učitel potřebuje pro svou každodenní činnost. Příkladem je administrativní zatíženost a řešení problémových situací, se kterými si začínající učitel neví rady. V rozporu s tím je tendence objevování, kdy je učitel zapálený pro výkon svého povolání s vědomím, že patří do profesní skupiny a cítí hrdost nad svěřenou funkcí. Zmíněné tendence působí na každého učitele v rozdílné míře.

Druhá etapa je obdobím stabilizace. Nelze přesně určit, kdy nastává od nástupu do učitelské profese, ale dle českých i zahraničních výzkumů se tato doba pohybuje mezi jedním až pátým rokem praxe. Zkušený učitel se vyznačuje znalostí všech profesních kompetencí, které již byly uvedeny v kapitole 1.

Poslední etapa nemá přesně definované odborné označení, dá se však charakterizovat snižováním profesních ambicí, kdy si učitel přestává dokazovat vůči ostatním své profesní dovednosti. Soustředí se více na pracovní podmínky, kolektiv a vzájemné vztahy. Hůře reaguje na nevhodné chování žáků a případné reformní změny. Na druhou stranu je ale vyrovnaný a spokojený se svým platem, postavením v učitelském sboru a vyšší prestiží, než v mladším věku. Z existujících výzkumů nebyla prokázána souvislost mezi vyšším věkem a úrovní profesionality učitele a ani snižující se kvalita jeho pedagogické činnosti.

Součástí pedagogických zkušeností jsou znalosti a dovednosti, které tvoří významnou část profesní výbavy učitele (Maňák, 2003).

1.2.4 Pedagogické znalosti a dovednosti

Poslední složku vyučovacího stylu učitele tvoří jeho znalosti a dovednosti, jak už bylo zmíněno v kapitole 1.2, tato složka je nejvíce ovlivnitelná.

Znalosti učitele se dají rozčlenit následujícím způsobem (Kyriacou, 2012):

- Znalost učiva, kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů (RVP a ŠVP)
- Znalost principů a strategií řízení vyučování a organizace práce
- Znalost o žácích, jejich kolektivu, obce a širší komunity
- Znalost výchovných cílů a hodnot

Dytrtová a Krhutová (2009) ještě doplnily znalost vlastních dispozic a silných stránek osobnosti učitele.

Maňák (2008) rozdělil pedagogické znalosti z hlediska formy, jejich uvědomění a zaměření. Formativní hledisko obsahuje deklarativní a procedurální znalosti. Mezi deklarativní znalosti patří například fakta, pojmy, teorie, výukové metody a modely vyučování. Do procedurálních znalostí lze zařadit postupy učitele v návaznosti na pedagogické situace, jako třeba využití aktivizujících metod při výuce.

Znalosti z hlediska uvědomění lze charakterizovat jako explicitní (uvědomělé a vyjádřené, které lze pozorovat během výuky) a implicitní (skryté a málo uvědomělé, které ovlivňují jednání učitele a utváří se na základě jeho zkušeností).

Poslední členění pedagogických znalostí je dle jejich zaměření. Patří sem znalosti sociokulturní, didaktické a metakognitivní (znalosti o vlastní pedagogické činnosti učitele).

Znalosti učitele úzce souvisí s jeho dovednostmi. K propojení znalostí a dovedností učitele dochází během pedagogických situací, které učitel posuzuje a na základě tohoto posouzení také jedná. Kyriacou (2007) napsal o pedagogických dovednostech, že se dají vymezit jako činnosti učitele, které podporují žáka v učení a jsou založeny na správném uspořádání a vedení výuky včetně využití znalostí týkající se předávaného učiva.

Dytrtová a Krhutová (2009) dodaly, že pedagogické dovednosti jsou podstatou profese učitele a jejich zdokonalování je dlouholetý proces. Ovlivňuje to především motivace stát se dobrým učitelem, ale také pozitivní vztah k dětem a další aspekty, jako genetický předpoklad a kladný vztah k učitelské profesi. Vytvářejí se postupně v souladu se zkušenostmi a praxí.

Stejný názor sdílel i Kyriacou (2012), který podotknul, že zkušený učitel provádí mnoho rozhodovacích činností rutinně, protože vychází ze svých praktických prožitků během předchozích vyučování. Oproti tomu začínající učitel spoléhá především na vlastní prožitky z doby, kdy byl sám žák. To se díky mnohým výzkumům zaměřených na začínající učitele (např. výzkum J. H. C. Vonka z roku 1983) ukázalo jako nedostačující. Učitelé začátečníci si během své výuky vedli deník a jejich žáci zároveň vyplňovali dotazník o jejich pedagogických dovednostech. Jeden z největších problémů byl žáky spatřen v tom, že jim učitel nedokázal vysvětlit látku, pokud jí dostatečně neporozuměli. Jako další nedostatek se jevílo tempo práce jednotlivých žáků při zpracování zadaného úkolu. Někteří pracovali rychleji oproti jiným, kterým naopak čas na zadaný úkol nestačil. Posledním zmíněným problémem bylo zvládnutí žáků při kázeňských přestupcích. Ovládnutí pedagogických dovedností patří oprávněně mezi náročné pedagogické aktivity.

Kyriacou (2012) obecně shrnul dovednosti učitele vhodné pro úspěšné vyučování do několika bodů:

- Plánování a příprava

Základem je správný výběr výukových cílů včetně rozpoznání podstatného, co mají žáci během vyučovací hodiny zvládnout za použití vhodných vyučovacích prostředků.

- Realizace vyučovací hodiny

Úspěšnou realizací je míněno zapojení žáků do všech činností během vyučovacího procesu.

- Řízení vyučovací hodiny

Mezi tuto dovednost patří udržet pozornost, zájem žáka a aktivity během celé výuky.

- Třídní klima

Pozitivní přístup žáků k vyučování a jejich motivace k vlastní aktivitě během probíhajících činností je další dovedností učitele.

- Kázeň

Dovednost potřebná k udržení kázně a pořádku ve třídě a k řešení všech negativních projevů žáků.

- Hodnocení prospěchu žáka

Přiměřené formativní a sumativní hodnocení výsledků žáka patří ke klíčovým dovednostem učitele, protože ho dále motivuje a rozvíjí.

- Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)

Sebereflexe vlastních výukových aktivit vede k neustálému zlepšování a zdokonalování výše jmenovaných dovedností.

Dytrtová a Krhutová (2009) k tomu poznamenaly, že je důležité upozornit na fakt, že všechny výše uvedené dovednosti se navzájem prolínají a ovlivňují se. Ukázkou mohou být dovednosti spojené s přípravou, které se projeví během realizace výuky nebo také dovednosti spojené s hodnocením výkonů žáků, jenž poslouží pro dovednosti motivační do dalšího studia. To je také důvod, proč musí učitel neustále sledovat chování žáků během vzájemné interakce, aby případně přizpůsobil své působení dle potřeb žáků.

Znalosti a dovednosti učitele jsou poslední složkou vyučovacího stylu učitele. Všechny složky působí na učitelův způsob myšlení a jednání v pedagogických situacích, které se poté odráží do vyučovacích strategií učitele a jeho vyučování (Maňák, 2003).

2 Vyučovací strategie

Vyučovací strategie slouží učiteli k naplňování výchovně-vzdělávacích plánů. Jedná se o dlouhodobý záměr, kdy učitel vychází ze svých teoretických znalostí, zkušeností a praktických doporučení a utváří si svoji vlastní koncepci vyučování, která pomáhá žákům dosahovat učebních cílů (Kolář, 2012).

Mezi tyto strategie se řadí organizační formy a metody výuky. Rozhodnutí, jakou formu nebo vyučovací metodu zvolí učitel, je pouze na něm, důležité je však zvážit jejich vhodnost a možnosti, a to vzhledem k výukovým cílům a očekávaným výsledkům. Dalším aspektem je například výběr a uspořádání daného učiva, sladění výukových metod a forem výuky, ale také poznávacích procesů žáků (Kosíková, 2011).

Organizační formy výuky se dají definovat jako uspořádání vyučovacího procesu, kdy se vychází z procesuální a formální stránky vyučování. Procesuální stránka souvisí s vnitřními podmínkami vyučování, což se týká spojitosti mezi obsahem výuky a činností učitele a žáka (volba optimálních výukových metod ve výuce). Formální stránka se vztahuje k vnějším podmínkám, což je například počet žáků ve třídě, délka vyučovací hodiny, vybavení třídy (Janiš a Loudová, 2016).

Zormanová (2014) k tomu doplnila klasifikaci organizačních forem výuky, která je rozdělena podle vztahu k osobnosti žáka, charakteru výukového prostředí a dle délky trvání výuky. Jsou to tyto formy:

- Hromadná, skupinová, individuální a individualizovaná výuka
- Výuka ve třídě, v odborné učebně, dílně, laboratoři, tělocvičně, pozemku školy aj.
- Klasická vyučovací hodina, dvouhodinová výuka, seminář, kurz apod.

Kosíková (2011) uvedla výhody a nevýhody organizačních forem výuky vymezených vzhledem k osobnosti žáka. Například výhodou hromadné neboli frontální výuky je časová úspora, efektivní kognitivní rozvoj žáků a srozumitelnost výuky, která je zaměřená na vzdělávací cíl. Oproti tomu je nevýhodou pasivní přijímání znalostí ze strany žáků, kteří od učitele přebírají hotové poznatky formou výkladu, což je jediná použitá výuková metoda. Dalším příkladem je individuální a individualizovaná výuka. Výhodou individuální výuky (učitel-žák) je samostatná práce žáků, kdy si každý pracuje svým tempem a dle svých možností. Jako nevýhoda se jeví chybějící interakce a komunikace s ostatními žáky. U individualizované výuky je výhodou zdůraznění individuálního přístupu k žákům, kdy jsou odlišeny i cíle. Lze ji využít i při hromadné výuce, protože předpokládá přizpůsobení požadavků na žáka, dle jeho možností. Poslední zmiňovanou formou je skupinová výuka, jejíž výhodou je interakce a vzájemná komunikace mezi žáky. Jako nedostatky se jeví nerovnoměrnost a nesystematičnost práce žáků, a také obtížné hodnocení.

Janiš a Loudová (2016) připojili ještě další organizační formy výuky ve vztahu k osobnosti žáka. Jsou to kooperativní, párová, týmová a diferencovaná výuka. Tady lze zmínit rozdíl mezi skupinovou a kooperativní výukou. Skupinová výuka je především o zhotovení společného úkolu, kdežto kooperativní výuka předpokládá zapojení všech členů skupiny.

Zajímavý je také pohled na vyučovací strategie dle Kašparové aj. (2011). Autoři popisují rozdílné vnímání vyučovacích strategií v anglosaských zemích. Organizační forma výuky se jako samostatný pojem nepoužívá, neboť je neoddelitelnou součástí vzdělávacího obsahu a cílů výuky a tvoří součást vyučovacích strategií, případně metody. Vyučovací metoda znamená konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích hodinách.

Vyučovací strategie, které jsou v těchto zemích považovány jako velmi efektivní a účinné, jsou:

- Zapojování rodičů do vzdělávání
- Hodnocené domácí úkoly
- Efektivní využití času během výuky
- Přímé vyučování (tradiční frontální výuka)
- Orientace žáků v učivu (návaznost učiva)
- Vyučování učebním strategiím (ukázka různých způsobů učení)
- Individuální vyučování (doučování žáka nebo skupinky žáků s podobnými vzdělávacími potřebami)

- Zvládající učení (optimální je, pokud žák postupuje v dalším učivu až po ovládní předcházejících kroků)
- Kooperativní učení (spolupráce žáků v malých skupinkách)
- Adaptivní vzdělávání (techniky výuky, které jsou přizpůsobovány vyučovacím potřebám žáků)

Autoři se podrobněji věnovali přímému vyučování, které je u nás označováno jako frontální výuka. Lze ho vymezit jako pozvolné kroky výuky, jež pomáhají žákům dosáhnout úspěchu v učení. Velký důraz je přitom kladen právě na roli učitele, který je hlavním organizátorem učení a významným zdrojem informací. Jednotlivé kroky organizační formy vyučování lze shrnout do několika kroků. Prvním krokem je krátké zopakování probrané látky na začátku hodiny včetně připomenutí důležitých pojmů, faktů, ale také dovedností, které žáci potřebují pro správné pochopení látky. Opakování látky je o to účinnější, pokud se do něj zapojují žáci, protože se u nich aktivuje proces vybavování. Na zopakování probrané látky navazuje výklad nové látky v přiměřeném množství. Zde jsou preference kladeny na rozfázování do malých postupných kroků, kdy mohou žáci plně využívat svou pracovní paměť. Toto rozfázování je však velmi náročné na časovou dotaci.

K podpoře učení žáků významně pomáhá časté kladení otázek, a také vzorové úlohy jako příklad. Dalšími kroky je řízené procvičování, které slouží pro pevné ukotvení látky v dlouhodobé paměti a průběžné zjišťování zvládnutí učiva. Pro efektivní výuku je nutné zajistit, aby probíranou látku zvládlo pochopit co největší procento žáků. Toto procento se pohybuje v průměru okolo 83 % žáků. Žáci, kteří nepochopili nově probíranou látku, pracují dále s učitelem individuální nebo skupinovou formou, zatímco ostatní žáci plní samostatné úkoly.

Následným a velmi důležitým krokem je poskytování podpory žákům při řešení náročných úloh. Učitel poskytuje opěrné body během řešení jeho úlohy, čímž žákům umožňuje úspěšné splnění všech zadaných úkolů. Současně jim též ukazuje účinné učební postupy.

Posledními kroky je samostatné procvičování v hodině, kdy učitel prochází třídou a vidí, zda si žáci umí poradit se zadaným úkolem či nikoliv, a zda je nutné věnovat látce více času. To je samozřejmě náročné na čas, ale lze využít kooperativní formu výuky, kdy zdatnější žáci pomáhají těm ostatním. Je však nutné předem nastavit pravidla a zásady. Při následujícím pravidelném opakování učiva dochází u žáků k ukotvení v dlouhodobé paměti. Toto opakování je nutné zařadit do výuky v několika cyklech.

Výzkumem je prokázáno, že pokud látka není dostatečně procvičována a opakována, je velmi rychle zapomenuta. Tyto kroky přímého vyučování (frontální výuky) jsou ověřeny výzkumem jako nejvíce efektivní.

Autoři také vyslovili názor k postoji vůči tradiční výuce. Dle jejich názoru se typická tradiční neboli frontální výuka v českých školách vyskytuje minimálně, neboť tento pojem je původně spojován převážně s výkladem učitele a pasivitou žáků. To se ale změnilo, neboť v současném vyučování dochází spíše k interakci mezi učitelem a žákem. Učitel se častými dotazy doptává na pochopení vykládané látky. To je také důvod, proč se dá tato forma výuky spíše označit jako rozhovor mezi učitelem a žákem. Učitel si je dobře vědom toho, že pasivita žáků neprospívá k jejich procesu učení.

Také ovšem dodali, že to neznamená, že na vyučování není, co zdokonalovat. Spíše se přiklonili k názoru, že je nutné vnímat potřeby žáků a tomu také přizpůsobovat vyučování. Spojení tradiční výuky s novými postupy vidí jako ideální.

Výukovým metodám, které jsou součástí strategií, se budou věnovat následující kapitoly 2.1 a 2.2.

2.1 Výukové metody

Maňák a Švec (2003) napsali, že výuková metoda je adekvátním prostředkem, který pomáhá k dosahování vzdělávacích cílů.

Janiš a Loudová (2016) k tomu dodali, že výběr právě té nejvhodnější metody je velmi obtížný, neboť učitel musí vždy správně zhodnotit, která metoda je ta nejefektivnější. Vyučovací metody se v průběhu dějin postupně vyvíjely a měnily, a to s ohledem na společenské a ekonomické podmínky společnosti. V každém historickém období se uplatňovalo určité pojetí vyučování a s tím také rozdílné vyučovací techniky neboli metodiky, které lze označit jako soubor metod a postupů učení během vyučování (Janiš, Loudová, 2016).

Ze starého antického Řecka lze připomenout metodu přednášky a rozhovoru, která je stále podstatou heuristických přístupů. Ve středověku převažovaly metody slovní a metody zvané disputace (pomocí protikladů se vyvozovalo výsledné řešení).

Přirozenou metodu vzdělávání (poznávání a napodobování přírody) upřednostňoval v 17. století Komenský, který vytvořil základy pro vyučovací metody. Jednalo se o metody analytické, syntetické a synkristické (srovnávací).

Na závěry Komenského navázal Rousseau, který kladl důraz na aktivaci výukových metod a Pestalozzi, jenž dal základ pro metody jednotlivých předmětů a jejich propojení s praktickými činnostmi. Na souvislosti mezi metodami a učebními předměty poukázal ve své knize Diesterweg. Šlo vlastně o první dílo věnované metodám výuky.

Další, kdo výrazně přispěl na počátku 19. století k metodickému myšlení, byl Herbart. Jeho didaktické postupy byly založeny na analýze psychických procesů, které se uskutečňují při osvojování učiva. Jednalo se o čtyři takzvané formální stupně (jasnost, asociace, systém a metoda). Tento model vyučování podporoval převážně memorování a pasivitu žáků, jehož důsledkem bylo pedagogické hnutí.

Na počátku 20. století se začaly do vyučování zavádět metody, které podporovaly aktivitu žáků a rozvoj jejich psychických procesů. Na tyto metody byl kladen čím dál větší důraz, včetně praktického užití a přímé činnosti žáka. Představitel tohoto reformního hnutí byl například Dewey.

Po 2. světové válce s rozvojem kurikula a snahou o modernizaci vzdělávacích obsahů, došlo i na problematiku výukových metod. Inovační teorie a koncepce se soustředily na metodické kompetence učitele, ale také na aktivitu žáka během vyučování. Tyto tendence byly podkladem pro alternativní metody, které se vyznačují možností aktivity žáků při formulaci cílů, plánování činností, jejich seberealizací, sebekontroly a odpovědnosti (Vališová a Kasíková, 2007).

V reálném vyučování současné doby se uplatňuje vždy více metod souběžně ve vzájemném propojení. Volba vyučovací metody, aby byla efektivní, nesmí být náhodná, ale předem promyšlená a je nutné, aby ji učitel akceptoval (Vališová a Kasíková, 2007):

- Druh a stupeň instituce nebo školy
- Systém výchovně-vzdělávacího procesu a jejich vyučovací zásady
- Předmět
- Organizační formu výuky
- Zasazení metody do systému metod
- Učební možnosti žáků
- Třídu jako sociální skupinu
- Vnější podmínky vyučování
- Svoji osobnost (přípravu, zkušenosti aj.)

Maňák a Švec (2003) taktéž napsali, že je důležité vyučovací metody logicky uspořádat a rozřídít dle funkcí. Mezi tyto funkce patří předávání vědomostí a dovedností, motivace a aktivizace k různým činnostem, výchova a formování osobnosti a rovněž rozvoj komunikačních dovedností. Rozhodnutí o vhodnosti použité vyučovací metody je dáno též edukační situací, časovou náročností a v neposlední řadě záleží na vybavenosti výukovými pomůckami a prostorové situaci. Výukové metody lze členit s ohledem na aspekt didaktický (dle pramene poznání a typu znalosti), psychologický (z hlediska samostatnosti a aktivity žáka), procesuální (jednotlivé fáze výchovně-vzdělávacího procesu), logický (myšlenkové procesy) a organizační (formy a prostředky výuky). Posledním aspektem je aspekt interaktivní, který je založen na vzájemné interakci mezi žáky navzájem a učitelem a žákem.

Pro produktivní výuku je nutné, aby učitel ovládal jednotlivé vyučovací metody. Učitel si musí uvědomovat jejich kladné a záporné stránky, aby jich mohl plně využít ve výuce. Během výuky je nutné pozorovat žáky a případně reagovat na jejich chování a mít na paměti vyučovací metody, které se osvědčily. Petty (2013) k tomuto tématu dále poznamenal, že pro žáky je přijatelnější věnovat se činnostem, které je zaměstnávají během výuky naplno, než metodám, které je nebaví. Podle jeho názoru platí, že čím aktivnější výuka je, tím víc je baví. Pro žáka je záživnější, pokud učitel často střídá vyučovací metody, než když používá pouze několik oblíbených metod pořád dokola.

Maňák a Švec (2003) zdůraznili, že dalším důležitým faktorem je vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Učitel musí mít vždy při volbě metody na paměti osobnost žáka, protože oboustranná spolupráce je základem úspěšného vyučování.

2.2 Klasifikace výukových metod

Zormanová (2012) představuje modernější klasifikaci výukových metod dle Maňáka a Švece. Metody se člení do třech základních skupin a rozlišují se dle vzájemných edukačních vazeb a spojení výukových metod, zahrnující také jejich organizační formy. První skupinou jsou klasické výukové metody, druhou skupinou jsou aktivizující metody a poslední jmenovanou jsou komplexní výukové metody.

Klasické výukové metody se i přes dlouhou historii neustále rozvíjejí a jsou učiteli často používány, a jak už bylo zmíněno v kapitole 2.1, osvědčily se jako efektivní. Pro tyto metody je charakteristická frontální neboli tradiční výuka, kdy dominantní postavení má učitel, který předává vědomosti žákům.

Mezi klasické výukové metody patří:

- Metody slovní

Ty se dále člení na metody monologické, dialogové, písemné práce, práce s textem s použitím libovolné knihy vztahující se k tématu nebo učebnici. Příkladem monologické metody je přednáška, vysvětlování, popis a práce s textem. Do dialogových metod řadíme rozhovor, diskusi mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, ale také dramatizaci. Písemné práce zahrnují například různá cvičení a kompozice.

- Metody názorně-demonstrační

Podstatou těchto metod je působení na smyslové orgány. Do této skupiny patří pozorování a předvádění určitých předmětů a jevů, modelů, ale i pokusů a činností. Metody jsou provázeny výkladem nebo rozhovorem. Učitel během výuky používá pomůcky jako přírodniny, různé výrobky, zvukové a dotykové pomůcky, počítače a přístroje. Metody zahrnují též projekci statickou (diaprojekce) a dynamickou (film, TV) a různé přístroje k měření nebo pozorování.

- Metody dovednostně praktické

Metody zahrnují práce pěstitelské, v dílně a kuchyni, žákovské laborování, experimentování a napodobování, výtvarné a grafické činnosti.

Druhou skupinu tvoří aktivizační metody, jež jsou považovány za metody inovační, protože zavádějí nové činnosti, prvky a technologie. Jsou založené na řešení problémových situací a úloh ve výuce. Působí na žáka stimulačně a podporují jeho kreativitu a samostatnost. Problematice aktivizačních metod se věnovalo mnoho autorů, kteří se zaměřují na jejich detailní popis a přínos. Příkladem je Kotrba a Lacina (2007), kteří napsali, že mnoho učitelů využívá tyto metody, aniž by o tom věděli. Jedná se především o různé kvízy, křížovky a dotazování. Správným využitím těchto metod dochází k odlehčení a oživení hodiny, a stejně jako u klasických výukových metod, k fixaci nově probraného nebo opakovaného učiva. Vždy záleží na učiteli, zda vhodně zvolí konkrétní téma, prostor a odhadne správně časový rámec výuky tak, aby došlo ke shrnutí dané látky.

Aktivizační metody jsou z hlediska jejich přípravy a realizace pro učitele časově náročnější, proto by měly ve vyučování plnit funkci spíše doplňkovou. Zormanová (2014) ve své knize zařadila do aktivizačních metod:

- Metody diskuzní

Podstatou je komunikace mezi učitelem a žákem a žáky navzájem. Tyto metody rozvíjejí komunikační schopnosti, které spočívají především ve vyjadřování vlastních názorů žáků a jejich následnou argumentaci. Také rozvíjí schopnost respektování názorů ostatních.

Existuje několik variant diskuzí (ve spojení s přednáškou, na základě tezí, kdy je nutné nejdříve samostudium žáka, panelová diskuze, jejímž účastníkem je přizvaný odborník na dané téma). Pro větší efektivnost těchto metod je důležité řídit se některými pravidly, jako je držení se faktů, nepovažování oponenta za svého nepřítele a právo všech na vyjádření svých myšlenek, včetně ohleduplnosti k druhým. Příkladem diskuzních metod je metoda Phillips 66 (skupinky žáků po šesti členech spolu diskutují šest minut, kdy mají dospět k řešení zadaného úkolu. Výsledné řešení je písemně zapsáno a pak předneseno skupinovému mluvčímu, který spolu s ostatními mluvčími diskutuje. Závěrem vše zhodnotí učitel mezi všemi účastníky.

- Metody heuristické, řešení problémů

Jedná se o nastolení nějaké problémové situace, kterou musí žák vyřešit. Tato metoda učí žáky samostatně přemýšlet a objevovat, vyvíjet aktivitu a kreativitu při plnění zadaného úkolu. Učitel hraje úlohu rádce a partnera, není dominantní postavou. Problémové úlohy mohou být uzavřené, kdy mají pouze jedno řešení (matematické úlohy), nebo otevřené, které nabízejí více variant správného řešení. Problémové metody se člení do fází definování problému a jeho vymezení. Poté navazuje fáze ideálního řešení, kdy si žák stanoví, čeho chce dosáhnout. Další fází je sběr co nejvíce informací o problému, na kterou navazuje fáze návrhů řešení a možné alternativy. Tato fáze je nejcennější, protože obsahuje nové myšlenky a nejvíce podporuje žáky v přemýšlení a kreativě. Posledními fázemi jsou posouzení návrhů, jejich realizace (výběr té nejlepší metody) a celkové hodnocení včetně získání nových poznatků.

- Metody situační

Tyto metody nutí žáka řešit reálné životní situace. Žák musí analyzovat danou problematiku, zajistit si dostupné informace a vhodně zvolit postup řešení. Vždy existuje více variant řešení a podstatné je zvolit tu nejlepší z nich. Má také několik fází, nejdříve je učitelem zvoleno vhodné téma, které odpovídá cílům výuky. Dále jsou žákům poskytnuty informace v různých podobách jako dokumenty, písemnosti, nahrávky atd., které jsou potřebné pro řešení situace. Po seznámení s okolnostmi a fakty, žáci samostatně navrhnou vlastní řešení případu. Poté pomocí vzájemné diskuze mezi žáky a následně učitelem, je nalezeno to nejvhodnější řešení.

- Metody inscenační

Základem této metody je simulace určitého děje, kdy žák kombinuje jak hraní své role, tak řešení problému. Metoda slouží k fixaci učiva, k empatii k druhému jedinci prostřednictvím svých vlastních rozhodnutí a prožívání. Inscenační metody se mohou týkat aktuálních problémů ve společnosti, příkladem může být domácí násilí a šikana. Mezi inscenační metody patří nestrukturovaná, strukturovaná a mnohostranná inscenace. V nestrukturované metodě se inscenace vyvíjí podle osobních strategií účastníků, ve strukturované je znám popis a charakter

rolí a v mnohastranné inscenaci jsou všichni účastníci zároveň aktéři. Inscenační metody se skládají z přípravné fáze, kdy se stanoví cíl, obsah, časový rozvrh, rozdělí se role a dojde ke stanovení postupu. Při realizační fázi dostávají aktéři scénář k jednotlivým postavám a poslední závěrečnou fází, je hodnocení. Tato fáze má největší efekt, pokud je zařazena co nejdříve po ukončení inscenace. Hodnocení probíhá formou diskuze za příjemné a pozitivní atmosféry.

- Didaktické hry

Jsou to aktivity, které slouží k osvojení a upevnění probírané látky. Pro žáky jsou tyto hry zajímavým zpestřením výuky, zajišťují jejich aktivitu, kreativitu a tvořivost, případně spolupráci s ostatními v závislosti na druhu hry. Didaktické hry je nutno pečlivě připravit a nastavit pravidla. Pokud tato příprava chybí, mívá se účinky a hry se stávají spíše chaotickými. Kotrba a Lacina (2007) zmínili, že nejvíce používané didaktické hry jsou křížovky, kvízy, pexeso, doplňovačky a obrázkové hry. Dle jejich názoru, nejlepší způsob výuky tkví v kombinaci klasické výuky se zařazením aktivizačních metod, protože je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou výuku a jejich hlavní úlohou je oživení a zatraktivnění výuky, což je nejdůležitější pro efektivní výuku.

K tomu Zormanová (2012) doplnila poslední skupinu metod, které jsou nazývány metodami komplexními. Jedná se o kombinaci zvolených výukových metod, forem výuky, použití didaktických pomůcek a dalšího vybavení dohromady. Do těchto metod patří například:

- Frontální výuka

Tradiční způsob vyučování, kdy dominantní roli hraje při výuce učitel, který předává informace žákovi.

- Skupinová a kooperativní výuka

Seskupení žáků do menších skupin, v nichž žáci pracují společně na zadaném úkolu. Se skupinovou výukou souvisí i kooperativní výuka, která je založena nejen na vzájemné spolupráci žáků mezi sebou, ale též na kooperaci s třídou a učitelem.

- Partnerská výuka

Tato výuka je také označována jako párová a jde o výuku dvou žáků.

- Individuální a individualizovaná výuka a samostatná práce žáků

Individuální výuka je výuka učitele a jednoho žáka. Oproti tomu individualizovaná výuka může probíhat v kolektivu žáků, ale učitel respektuje individuální potřeby jednotlivců.

- Kritické myšlení

Metody kritického myšlení vedou žáky k porozumění učiva a vytváření vlastních názorů na problematiku.

Má třífázový model učení, který se skládá z fáze evokace, kdy učitel zjišťuje vědomosti žáků. Druhou fází je uvědomění si významu, žák porovnává nově získané informace s těmi prvotními. Poslední fází je reflexe, žák si upevňuje nové učivo a dochází u něj k propojení s předchozími znalostmi. Příkladem kritického myšlení jsou metody: Brainstorming, Insert, Myšlenková mapa, Volné psaní.

- Projektová výuka

Metoda, při níž žáci samostatně zpracovávají stanovený projekt, který je spjatý s nějakou životní realitou. Musí mít cíl, který je zpracován například do prezentace nebo praktického řešení.

- Výuka dramatem

Výuka využívá postupy dramatu a divadla s přesahem do sociálního a morálního rozvoje.

- Otevřené učení

Pro tento typ učení je charakteristická úprava třídy, díky které se žáci mohou volně pohybovat a pracovat s různými pomůckami. Třída je rozčleněná na více částí, kdy mohou žáci pracovat ve skupinkách u stolu nebo i například na koberci v kruhu. Při tomto druhu vyučování zanikají takzvané hranice, žáci mají prostor pro samostatnou práci. Důraz je kladen na vzájemné vztahy, komunikaci a spolupráci.

- Výuka podporovaná počítačem a televizní výuka

Výuka, při které se využívá počítač nebo televize k vizuálnímu zobrazení nebo vysvětlení probírané látky.

Je mnoho klasifikací výukových metod. Zormanová (2012) zmiňuje také známé členění podle fází výuky a logického zřetele, jehož autorem je Mojžíšek. Ten fáze výuky rozdělil následovně:

1) Motivace

Tato fáze má vzbudit u žáků zájem třeba pomocí motivačního rozhovoru, vyprávění a praktických příkladů.

2) Expozice

Jedná se o podání zvolené metody či zprostředkování probírané látky. Může se jednat o monolog, demonstraci, pozorování ve školních dílnách a laboratořích, nebo jen spontánní učení.

3) Fixace

Žák si opakováním a procvičováním upevňuje učivo. Možností je nespočet, ústní a písemné opakování, beseda, seminární cvičení a domácí úloha či četba.

4) Klasifikace a diagnostika

Poslední fáze se zabývá kontrolou pochopení učiva a hodnocením. Pro tuto fázi jsou příznačné písemné testy, ústní zkoušení, ale třeba také dotazník.

Další alternativou logického členění výukových metod je:

- Analýza

Jedná se o rozklad celku, který umožňuje odkrývat části.

- Syntéza

Opak analýzy, metoda sestavuje a pomáhá pochopit věc pomocí jejích částí.

- Srovnávání
- Dedukce

Vychází z obecných zákonitostí a pravidel ke konkrétnímu příkladu.

- Indukce

Konkrétní jednotlivé příklady tvoří obecný závěr.

Klasifikací výukových metod může být také podle časové a materiálové náročnosti, tematického zařazení a dalších aspektů. Kotrba a Lacina (2007) poukazují na fakt, že nejlepší je vždy spojení tradičních výukových metod, aktivizačních nebo jejich vzájemné kombinace. Každá zmiňovaná metoda má své klady i zápory z hlediska náročnosti nebo kognitivních či interaktivních aspektů. Důležitý je také přístup učitele a podání vyučovací metody, praxe a mimo jiné i jeho věk. Správné použití vyučovací metody patří, jak již bylo uvedeno, do základních dovedností učitele.

Charakteristiky nejúčinnějších vyučovacích metod z provedených zahraničních výzkumů (např. John Hattie, Robert Marzan) se dle Pettiho (2013) dají členit:

- Náročné úkoly

Činnosti náročné na přemýšlení (Bloomova taxonomie).

- Zpětná vazba

Formativní evaluace, která hodnotí výsledky jednotlivých žáků. Stanoví také žákovy problémy a řešení, jak se s nimi vypořádat.

- Konstruktivistický charakter zadání

Vyžaduje žákovo porozumění dané látce, bez mechanického učení.

- Interaktivní frontální výuka

Struktura vyučovací metody založená na strategii představení dané látky, na její aplikaci a následném opakování.

- Grafické znázornění

Mentální mapy a diagramy sloužící k vizuálnímu shrnutí důležitých informací.

- Shody a odlišnosti

Porovnávání jednotlivých údajů a nalézání případných odlišností.

- Kázeň a klima ve třídě

Efektivní vyučování a dobré vztahy mezi učitelem a žákem.

- Strategie učení

Nácvik způsobu učení, písemného vyjádření a myšlení.

- Rozhodování
- Posuzování hypotéz

Hodnocení a hledání odpovědí pro určitou hypotézu včetně protiargumentů.

3 Výzkumná část

Předcházející kapitoly se věnovaly kromě úlohy a osobnosti učitele také složkám jeho vyučovacího stylu. Záměrem bakalářské práce je zjistit, jak vybrané složky vyučovacího stylu učitele vnímají žáci na druhém stupni základní školy a žáci středních škol. Důraz je kladen na výchovný a vyučovací styl učitele, na vlastnosti učitele, vztah učitele a žáka a vyučovací metody, jenž učitel používá při výuce. Důvodem zaměření na tyto aspekty vyučovacího stylu učitele jsou nejednoznačné výsledky výzkumů (Vacínová a Langová, 2011), které neprokázaly souvislost mezi učitelovým stylem vyučování a lepší výkonností žáků v učení. Tyto výzkumy se týkaly i preference způsobu řízení žáků ze strany učitele.

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci II. stupně základních škol a žáci středních škol. Obě výzkumné skupiny jsou posuzovány zvlášť. Podnětem k tomuto rozdělení je zjištění, zda jsou výrazné rozdíly v jejich názorech a postojích. Pohlaví respondenta není řešeno.

3.2 Metoda sběru dat

K samotnému výzkumu je využita kvantitativní strategie s využitím nestandardizovaného online dotazníku, který je vytvořen pro potřeby této bakalářské práce. Dotazník je zpracován v Google formulářích a automaticky stahován do programu Microsoft Excel, kde je následně vyhodnocen statisticky.

Dotazník tvoří patnáct otázek, z nichž první dvě jsou administrativního charakteru. První otázka slouží k zařazení respondenta do výzkumné skupiny, druhá otázka je nepovinná a má pouze informační povahu, o místě školní docházky. Ostatní otázky se už týkají jednotlivých složek vyučovacího stylu učitele, včetně vyučovacích strategií.

3.3 Výzkumné cíle a předpoklady

Cíl 1. - Zjistit, zda žáci preferují silné nebo slabé řízení ze strany učitele.

Předpoklad 1. - Žáci základních škol upřednostňují spíše slabý způsob vedení ze strany učitele oproti žákům středních škol, kteří požadují silný způsob vedení.

Cíl 2. - Prozkoumat, jakému vyučovacímu stylu učitele dávají žáci přednost.

Předpoklad 2. – Na základní i střední škole žáci dávají přednost učiteli, který je zaměřen na potřeby žáka, je empatický a přizpůsobivý dané situaci.

Cíl 3. - Zjistit, jaké formy výuky a vyučovací metody žáci hodnotí jako nejoblíbenější.

Předpoklad 3. - Žáci základních i středních škol nejvíce upřednostňují výuku ve venkovním prostředí.

Předpoklad 4. - Žáci základních a středních škol preferují rozdílné vyučovací metody.

- Žáci základních škol považují za nejoblíbenější vyučovací metody didaktické hry.
- Žáci středních škol mají nejraději problémové vyučování.
- Frontální výuka patří mezi oblíbené vyučovací metody, jak u žáků základních, tak i středních škol.

3.4 Výsledky výzkumných předpokladů

Výzkumné šetření proběhlo ve 4. a 5. týdnu roku 2020. Zúčastnilo se ho celkem 291 respondentů, z tohoto počtu bylo 169 žáků ze základních škol a 122 žáků ze středních škol.

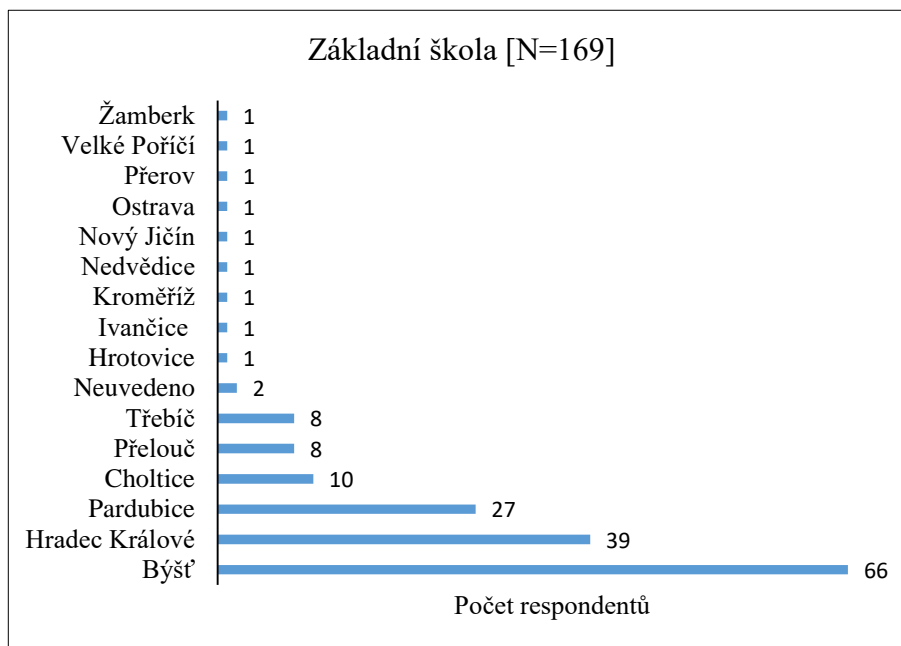
Dotazníky byly vyplňovány žáky online, pouze 20 dotazníků bylo předáno k vyplnění v tištěné podobě, a to na žádost učitele. Jednalo se o žáky základní školy.

Otázky 1 a 2 jsou zpracovány graficky dohromady, důvodem je přehlednost o místu školní docházky a počtu žáků. Ostatní otázky jsou zpracovány a vyhodnoceny jednotlivě.

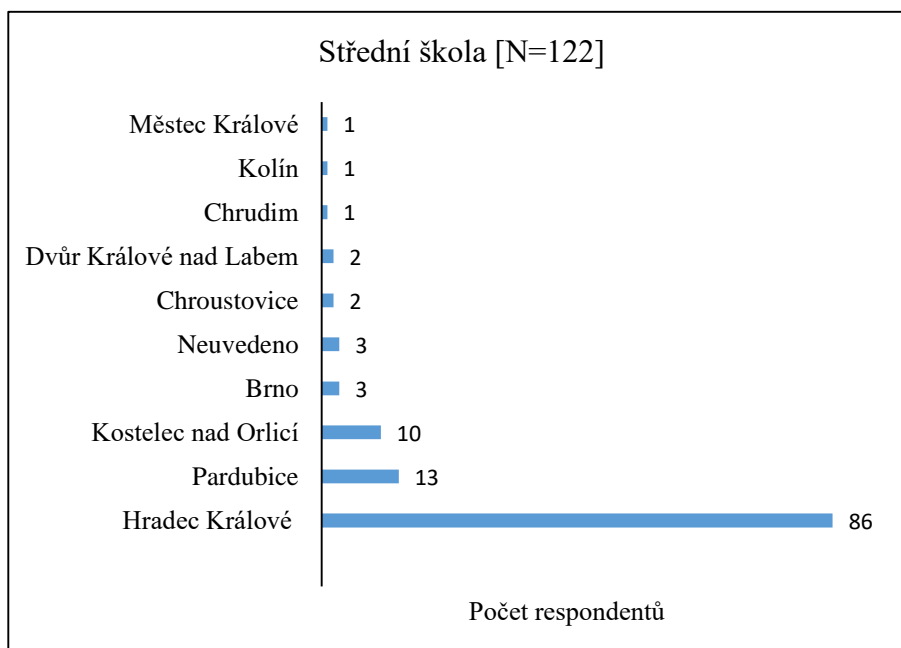
Výsledky jsou zpracovány v koláčových a pruhových grafech. V koláčových grafech je hodnocení žáků znázorněno procentuálně a v legendě každého grafu je přesný počet jednotlivých odpovědí. V pruhových grafech je zobrazena průměrná známka hodnotících.

Otevřené otázky (otázky 5 a 10) jsou analyzovány a popsány v textu, bez grafického znázornění. Důvodem je nezkreslení výsledků výzkumného šetření.

Otázka 1 a 2 – Místo školní docházky a počet respondentů



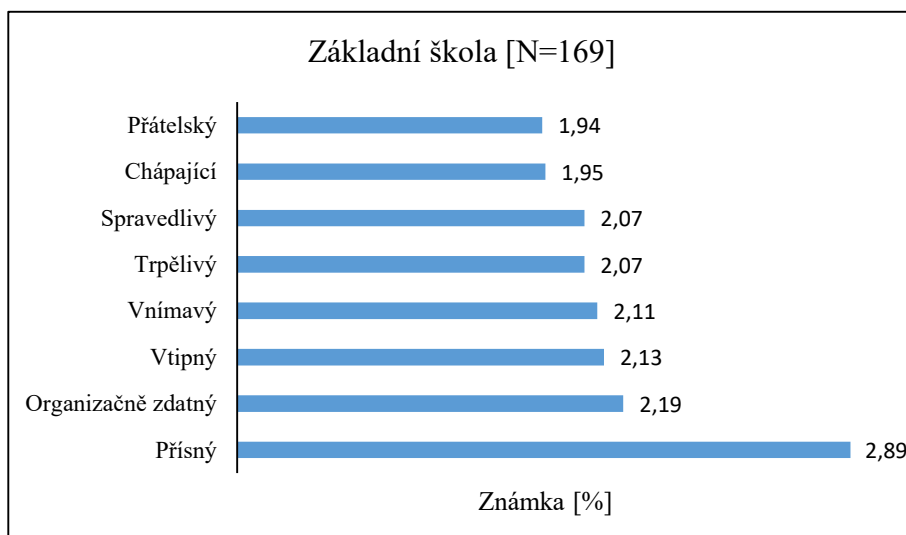
Graf 1 - ZŠ - Místo školní docházky a počet respondentů



Graf 2 - SŠ - Místo školní docházky a počet respondentů

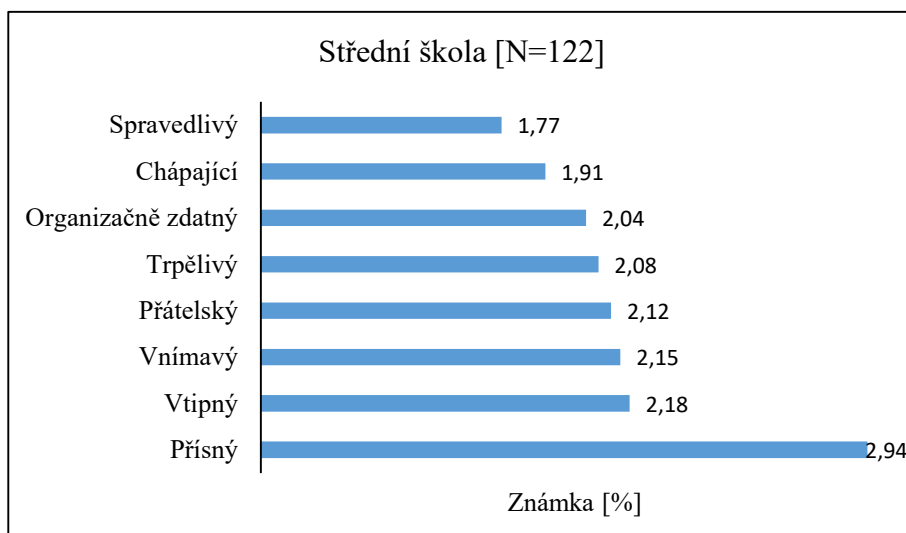
Otázka 3 - Jaké vlastnosti učitele oceníš nejvíc?

V následujících grafech jsou znázorněny průměrné známky vztažené k vlastnostem učitele. Žáci základních škol nejkladněji ohodnotili učitele, který je přátelský a chápající, na poslední příčce skončil učitel přísný.



Graf 3 - ZŠ - Jaké vlastnosti učitele oceníš nejvíc?

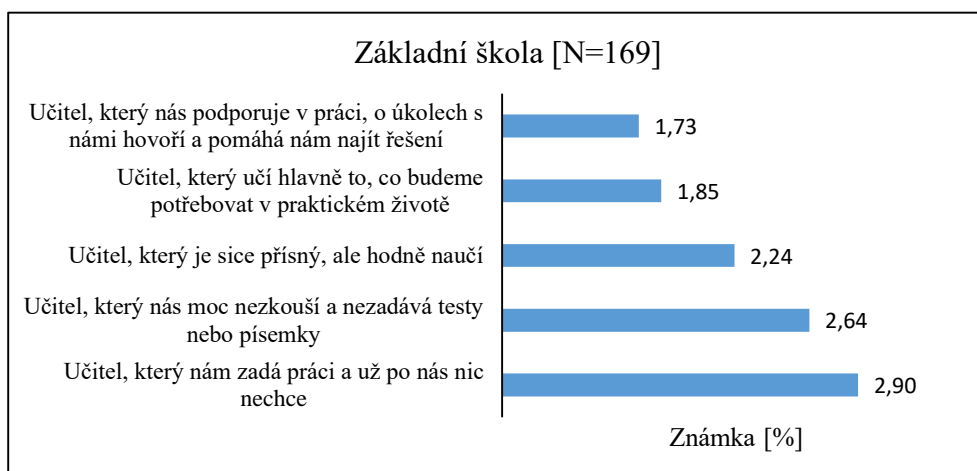
U žáků středních škol je nejpozitivněji hodnocen učitel, který je spravedlivý a chápající. Nejhůře je, stejně jako u žáků základních škol, hodnocen učitel přísný. Přátelství mezi učitelem a žákem nehraje takovou roli jako u žáků základních škol. Také je kladen větší důraz na organizační schopnosti učitele, než na základní škole.



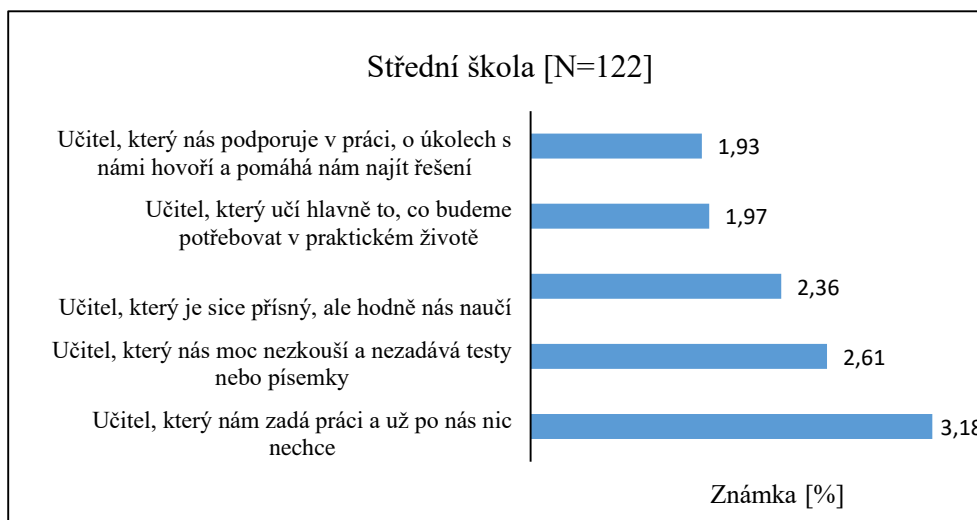
Graf 4 - SŠ - Jaké vlastnosti učitele oceníš nejvíc?

Otázka 4 - Jaký typ učitele ti nejvíce vyhovuje?

Vyučovací styl učitele je žáky hodnocen na základní i střední škole stejně. Nejlépe oceňovaný je u žáků učitel, který je pro ně oporou, je komunikativní a vnímavý k jeho potřebám. Pro žáky je také důležité, aby je učitel naučil to, co budou potřebovat v praktickém životě. Žáci akceptují i přísného učitele, pokud je hodně naučí. Nejhorše klasifikovaný je učitel lhostejný k potřebám žáka, kterému nejde o to, aby žákovi předal co nejvíce znalostí a vědomostí. Předpoklad rozdílných požadavků na vyučovací styl učitele se u žáků základních a středních škol nepotvrdil.



Graf 5 - ZŠ - Jaký typ učitele ti nejvíce vyhovuje?



Graf 6 - SŠ - Jaký typ učitele ti nejvíce vyhovuje?

Otázka 5 – Jaký by měl být podle tebe vztah mezi učitelem a žákem?

Představy žáků základních škol o vztahu mezi učitelem a žákem jsou následující. Jasně definujících odpovědí je 90. Z tohoto počtu 51 žáků odpovědělo, že si přejí učitele jako kamaráda, 39 žáků chce mít autoritativního učitele.

Žáků, kteří nedokázali blíže specifikovat vztah učitele a žáka je 8. Tito žáci uvedli, že vztah má být normální nebo dobrý. Další 2 žáci odpověděli, že vztah nemá být žádný a 6 žáků na otázku neodpovědělo vůbec.

63 žáků se rozepsalo podrobněji, kdy 33 žáků uvedlo, že chce mít učitele jako kamaráda, ale zároveň i autoritu. Pozice kamaráda je však na prvním místě. Zbýlých 30 žáků si přeje učitele, který je spravedlivý, chápavý, empatický a vnímavý k jejich potřebám. Učitele vidí jako klidného, pozitivního a trpělivého člověka, který jim vychází vstříc a umí občas přivřít oči nad nesplněnými úkoly. Také očekávají, že dokáže zastoupit rodičovskou roli, je oporou a průvodcem v jejich životě. O vzájemném respektu hovoří jen málo.

Příklady odpovědí:

„Navzájem by se měli respektovat. Žák by měl respektovat to, že učitel nás musí naučit a nejde o to jakým způsobem a učitel by měl chápat, že ne každý je jako on a nikdo není nejchytřejší“.

„Učitel by měl být přátelský a měl by si vzpomenout na to, co mu vadilo, když byl sám žákem“.

„Učitel by měl být přátelský a naslouchavý, ale pořád by měl mít autoritu mezi žáky“.

„Učitel by měl být hodný a brát ohled např.: když ten den píšu tři písničky, tak mi tu svoji může dát až druhý den“.

Žáci středních škol vnímají vztah mezi učitelem a žákem oproti žákům základních škol odlišněji. Jasně definovaných odpovědí je 62, z tohoto počtu 46 žáků chce učitele, který je pro ně autoritou. Tuto autoritu přesně specifikují jako autoritu přirozenou. Dalších 16 žáků chce mít s učitelem kamarádský vztah.

Z ostatních odpovědí 15 žáků uvedlo, že chtějí učitele, který je zároveň autorita, ale i kamarád a někdo na koho se mohou vždy obrátit a požádat o pomoc. Přitom zdůrazňují respekt k učiteli, ale také požadují, aby je učitel uvedl do praktického života a hlavně byl spravedlivý. Zbýlých 45 žáků požaduje učitele, který se nepovyšuje, umí dobře učit, nehádá se a naslouchá žákům. Také je spravedlivý, tolerantní a má pochopení i pro jiné, než školní aktivity. Po učiteli již nepožadují rodičovský vztah.

Příklady odpovědí:

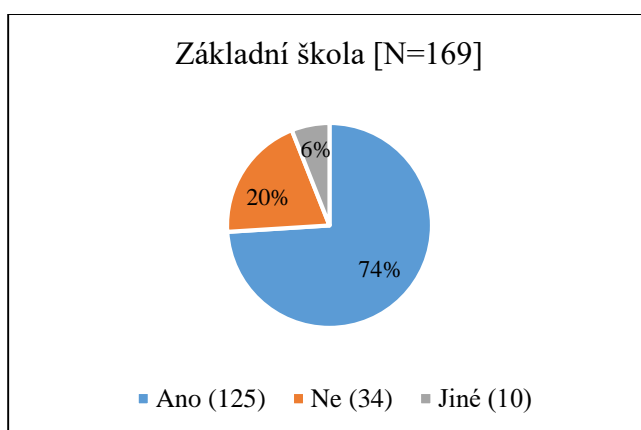
„Přátelský vztah, my třeba chodíme s učitelem na pivo a v hodinách u něj všichni dávají pozor a naučí nás fakt hodně“.

„Učitel jako průvodce jak učivem, tak životem. Vzdělávat, ale i ukazovat věci v pravém světle světa – realita, uvedení do praxe a ne, že by se to tak mělo, to ať říkají ředitelovi“.

„Student by si měl uvědomovat, že učitel je někdo, jemu v danou chvíli nadřizen a cítit k němu aspoň minimální dávku respektu bez ohledu na to, jestli se ztotožňuje s jeho názory, stylem vyučování nebo jestli ho má rád jako člověka. Na druhou stranu by učitel neměl v žádném případě zneužívat svého postavení, naopak by měl dávat najevo svou lidskou stránku.“

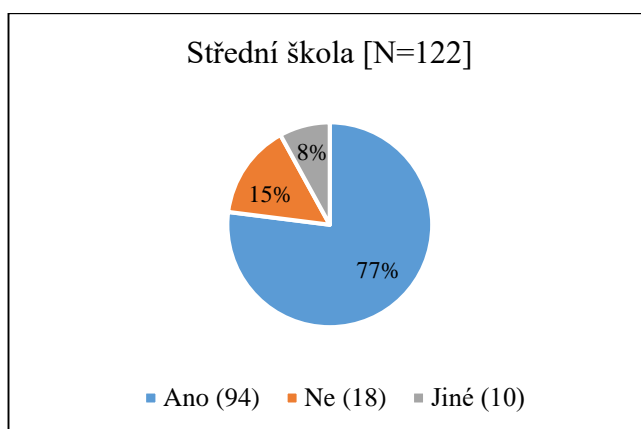
Otázka 6 – Stojíš o to, aby učitel naslouchal tvým problémům?

Na základní škole odpovědělo kladně na otázku 125 žáků a 34 odpovědi je záporných. Zbývajících 10 odpovědí je zařazeno do kategorie - jiné. Do této kategorie spadají otevřené odpovědi žáků, z nichž 4 odpověděli, že záleží na učiteli. Další 3 žáci se sice přiklání k odpovědi ano, ale musí se jednat pouze o problémy spojené se školou. Následující 2 odpovědi se vztahují k osobě žáka, kdy žáci stojí o to, aby učitel naslouchal jejich problémům, ale pouze v případě, že sami budou chtít. Poslední odpověď patří sice do kategorie - jiné, protože se jedná o otevřenou odpověď, ale je s velmi negativním postojem, a proto je citována „*Ať se učitel stará sám o sebe a já taky*“.



Graf 7- ZŠ - Stojíš o to, aby učitel naslouchal tvým problémům?

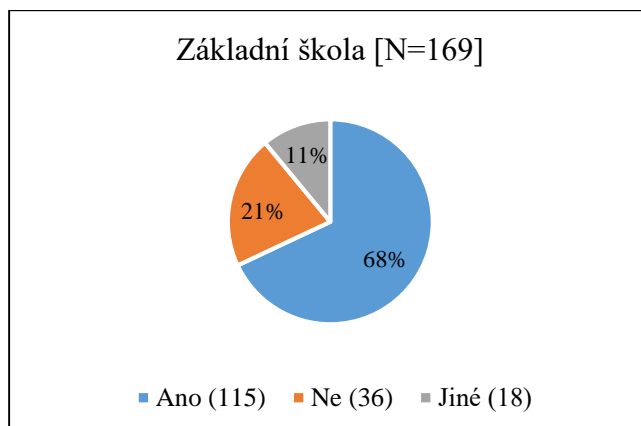
Žáků středních škol, kteří chtějí, aby jim učitel naslouchal, je 94. Záporných odpovědí je 18 a zbylých 10, tak jako na základní škole, spadá do kategorie - jiné. Z toho 7 žáků akceptuje naslouchání učitele, ale pouze u problémů spojených se školou. Další 2 žáci také, ale ne během vyučování. Poslední odpověď je citována „*Co mu je po nich*“.



Graf 8 - SŠ - Stojíš o to, aby učitel naslouchal tvým problémům?

Otázka 7 – Je učitel ochotný vysvětlit látku opakovaně a jiným způsobem, pokud ji většina žáků nechápe nebo dopadla špatně písemka/test?

Na základní škole odpovědělo na otázku kladně 115 žáků, 36 z nich odpovědělo záporně. Dalších 18 odpovědí je zařazeno v kategorii - jiné. Žáci ve 14 případech uvedli, že záleží na učiteli. Další 2 žáci odpověděli, že vždy záleží na tom, jakou má učitel náladu. Poslední 2 odpovědi, jsou neurčitěho charakteru, kdy je odpověď občas.



Graf 9 - ZŠ - Je učitel ochotný vysvětlit látku opakovaně a jiným způsobem, pokud ji většina žáků nechápe nebo dopadla špatně písemka/test?

Žáci středních škol otázku okomentovali otevřeněji, než žáci základních škol. V 76 případech odpověděli kladně, 24 odpovědí je záporných. 22 odpovědí je zařazeno do kategorie - jiné. Žáků, kteří spojují náladu učitele a ochotu vysvětlit látku opakovaně je 18.

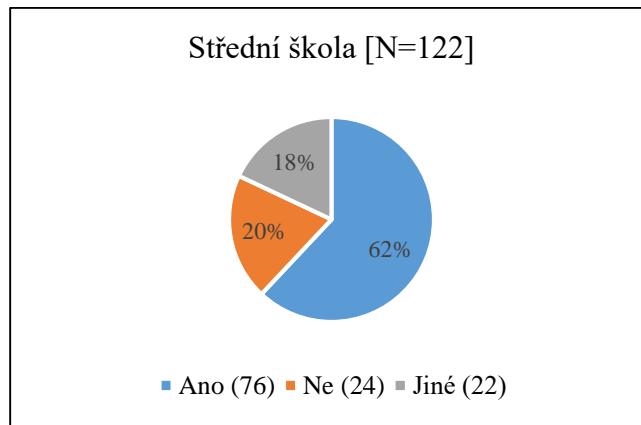
Zbylé 4 odpovědi jsou citovány:

„Jak kdo, většinou ano, výjimky ne, a ještě je to naše chyba, že jsme se nenaučili, přestože to chápou pouze 3 lidi ze třídy“.

„Řekne, že jo, a pak že není čas a že je to naše věc, že už se k tomu nebude vracet“.

„To je snad jeho povinnost, vysvětlit nám látku“.

„Ano, ale většinou si neodpustí komentáře jak to, že látku nechápeme, když ji už vysvětlovat“.



Graf 10 - SŠ - Je učitel ochotný vysvětlit látku opakovaně a jiným způsobem, pokud ji většina žáků nechápe nebo dopadla špatně písemka/test?

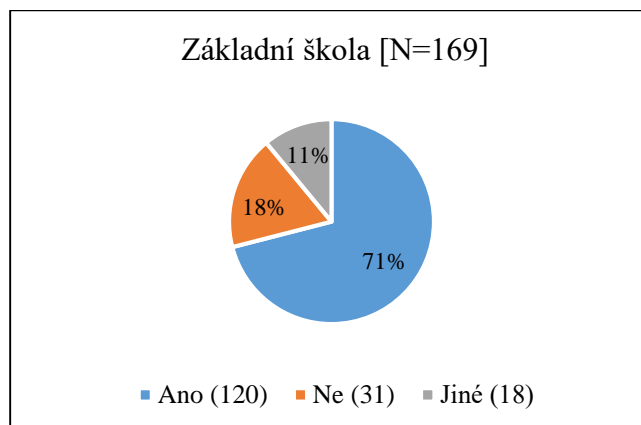
Otázka 8 – Dokážeš se učitele zeptat na něco, co ti nebylo v hodině jasné?

Na základní škole odpovědělo kladně 120 žáků, záporných odpovědí bylo 31. Odpovědi žáků, které spadaly do kategorie - jiné, je 18. Z tohoto počtu 12 žáků odpovědělo, že záleží na učiteli, zda se žáci dokáží zeptat, pokud něco nepochopili. Další 2 žáci odpověděli, že se zeptají, ale mají strach. Podobný problém mají i 2 žáci, kteří se zeptají pouze v případě, že to nebude před celou třídou.

Poslední 2 odpovědi jsou citované:

„Záleží na povaze učitele, pokud z něj mám strach, tak se na nic neptám. Přátelského ano.“

„Pokud vím, že by to nikdo jiný nevysvětlil, tak se ho zeptám“.



Graf 11 - ZŠ - Dokážeš se učitele zeptat na něco, co ti nebylo v hodině jasné?

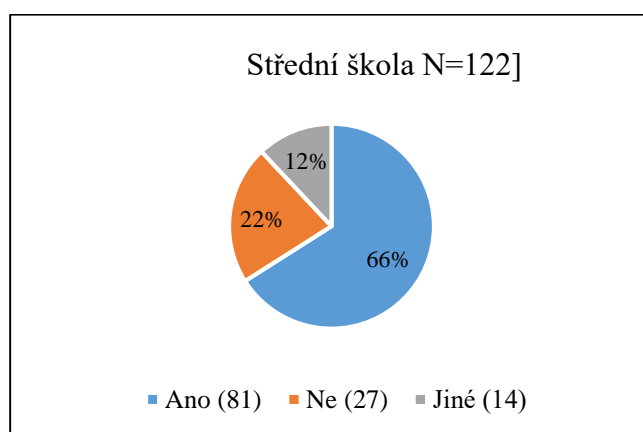
Kladných odpovědí je v případě žáků středních škol 81, záporných 27 a 14 odpovědí je zařazeno do kategorie - jiné. Z toho 8 žáků odpovědělo, že záleží na učiteli, další 2 uvedli, že se zeptají, ale jsou z toho většinou problémy. Zbylé 4 odpovědi jsou citovány:

„Ano, zeptám se. Některý ochotně odpoví, jiný vytýká, že nedáváme o hodině pozor. Není to pravda, prostě to nechápu.“

„Neptám se, nebudu na sebe zbytečně upozorňovat“.

„Radši se zeptám spolužáků“.

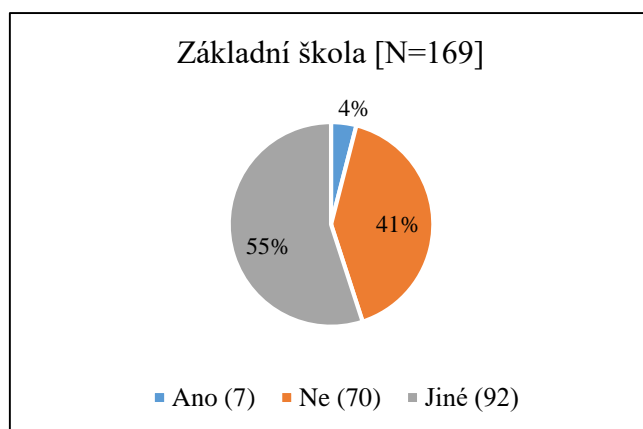
„Většinou se nezeptám a čekám, kdo najde odvahu a zeptá se dřív“.



Graf 12 - SŠ - Dokážeš se učitele zeptat na něco, co ti nebylo v hodině jasné?

Otázka 9 – Ptá se někdy učitel, zda vás bavila jeho hodina?

Kladných odpovědí na tuto otázku je u žáků základních škol pouze 7 a záporných je 70. Zbylých 92 žáků odpovědělo, že se učitelé ptají, ale pouze občas, a ty patřily do kategorie - jiné.



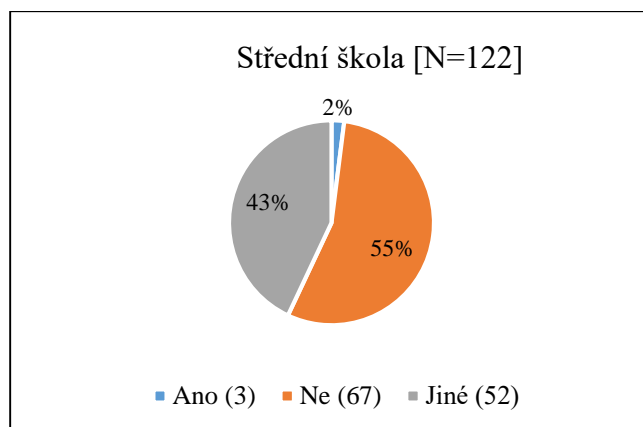
Graf 13 - ZŠ - Ptá se někdy učitel, zda vás bavila jeho hodina?

Žáci středních škol, kteří odpověděli kladně, jsou 3. Záporně odpovědělo 67 žáků. Dalších 52 odpovědí patří do kategorie - jiné a z toho 49 žáků odpovědělo, že se učitel ptá, ale jen občas. Zbylé 3 odpovědi jsou citovány:

„Ani ho nenapadne. Sbalí svých pět švestek a je pryč.“

„Někteří učitelé se ptají, ale je jich hodně málo a je to moc smutné, že je to vůbec nezajímá“.

„Jen asi 1/5 učitelů, a to spíš ve výchovách“.



Graf 14 - SŠ - Ptá se někdy učitel, zda vás bavila jeho hodina?

Otázka 10 – Co ti na učiteli nejvíce vadí?

Na otázku odpovědělo 140 žáků ze základních škol, 29 žáků otázku nevyplnilo. Ze 140 odpovědí pouze 8 žáků odvětilo, že jim na učiteli nevadí nic. Zbývající odpovědi jsou rozřazeny do kategorií, které se týkají osobnosti učitele, vyučovacího a výchovného stylu. Nejvíce odpovědí je soustředěno na osobnost učitele, poté na vyučovací a výchovný styl.

- Kategorie - Osobnost učitele

Nejčastěji žáci uvedli, že jim vadí, pokud na ně učitel zvyšuje hlas nebo přímo křičí. Dalším problémem shledávají výbušnost a náladovost učitele, ironické poznámky k jednotlivcům, aroganci a netrpělivost.

Příklady odpovědí:

„Když je arogantní a sprostě nám nadává“.

„Když na nás křičí“.

„Když má špatnou náladu a přenáší ji na nás“.

„Když ze mě dělá blbečka před celou třídou“.

„Nenechá mě domluvit, skoro nikoho a nikdy. Je to děsný“.

- Kategorie - Vyučovací styl

Žáci jako velký problém vidí to, že učitel neumí vysvětlit látku, jeho výklad je nesrozumitelný a velmi rychlý. Negativně také vnímají testy, které učitel předem neohlásí, dlouhé zápisy během hodiny a obsáhlé domácí úkoly. Stejně tak velmi špatně chápou nadržování a nespravedlnost. Poslední často uváděný problém je, že žákům vadí, pokud vidí, že učitele výuka nebaví.

Příklady odpovědí:

„Nevysvětlí látku a jde hned dál“.

„Pokud nám vynadá, že neumíme látkou, kterou jsme pořádně neprobrali, a pokud neuzná vlastní chybu“.

„Když si na někoho zasedne a znepříjemňuje mu pobyt ve škole“.

„Učitelé jsou většinou nespravedliví a rádi ztrapňují žáky před celou třídou, dělá jim to velkou radost“.

„Když nemá zájem o náš prospěch a je mu úplně jedno jak dopadneme“.

„Nezeptá se, jestli jeho výklad chápeme a taky se snaží vidět chyby jen v nás (neříkám, že chyba je jen na jeho straně).“

- Kategorie – Výchovný styl

Žáci často zmiňují nezájem učitele o žáka. Učitel pouze vykládá látku, aniž by vnímal okolí. Také špatně snáší, pokud učitel nedodrží své slovo. Další potíž shledávají v tom, že je učitel ignoruje, pokud se hlásí a neodpovídá na dotazy, týkající se výuky.

Příklady odpovědí:

„Povyšují se, dávají mnoho testů a nepozdraví, a přitom my je zdravít musíme“.

„Hlásím se a on si mě nevšimá a nevyvolá, a pak řekne, že vidí, že to nikoho z nás nezajímá“.

„Nenechá nás projevit vlastní názor“.

Na otázku odpovědělo 119 žáků středních škol, 3 žáci otázku nevyplnili. Ze všech odpovědí jen 3 žáci reagovali neutrálně, kdy uvedli, že jim na učiteli nevadí nic, protože je to jeho práce a nemůže se zavděčit každému. Zbylé odpovědi jsou, stejně jako u žáků základních škol, rozřazeny do kategorií, které se týkají osobnosti učitele, vyučovacího a výchovného stylu. Oproti žákům ze základních škol se žáci středních škol zaměřují nejvíce na vyučovací styl, poté na výchovný styl a nejméně odpovědí je soustředěno na osobnost učitele.

- Kategorie - Vyučovací styl učitele.

Žákům, stejně jako ze základních škol, nejvíce vadí, že učitel nedokáže látku vysvětlit dostatečně jasně. Mnohdy jim jejich vysvětlování připadá příliš rychlé na pochopení. Pokud žák požádá o opakované vysvětlení, je občas odmítnut s tím, že měl při hodině dávat větší pozor. Také jsou učitelem často označováni za „hloupé“. Záporně je vnímáno vzájemné srovnávání žáků a nadřezování těm úspěšnějším. Žáci to cítí jako velkou nespravedlnost.

Příklady odpovědí:

„Když si o hodině odvykládá svoji látku a nezajímá ho, zda ji chápeme“.

„Když z žáků dělá neschopné lidi a zesměšňuje je např. před třídou“.

„Když z žáků dělá hlupáky“.

„Není-li spravedlivý ke všem studentům a neumí pořádně vysvětlit látku“.

Vysvětlování a výkladu látky se týkají i další odpovědi, ale z jiného pohledu. Žákům vadí monotónní hlas, nudný přednes, který nedokáže zaujmout.

Příklady odpovědí:

„Když vysvětluje látku hodně nezáživně (je vidět, že to chce mít za sebou)“.

„Látku, kterou vykládá, neumí prodat a je to hrozně nezajímavé“.

„Uspávací hlas a ještě horší když stojí před tabulí a mluví, ale přitom ho není slyšet. Kdo řekne učiteli, že ho vzadu neslyší, nikdo. Bral by to jako provokaci“.

Negativně je žáky také označováno, pokud učitel neovládá práci s PC a nemění vyučovací metody. Pokud jsou vyučovací hodiny stejné, je učitel chápán jako člověk, kterého to samotného nebaví.

Příklady odpovědí:

„Když učí, protože musí“.

„Když je na něm vidět, že ho to samotného nebaví“.

„Nulová příprava na hodinu – nuda“.

Mnoho odpovědí žáků je spojeno s testy a domácími úkoly. Žákům vadí jejich velké množství a rovněž záporně hodnotí testy, na které je učitel předem neupozornil.

Příklady odpovědí:

„Když test na čtyři A4 označuje za malý“.

„Přepadové testy související s jeho špatnou náladou“.

„Velké množství úkolů od každého učitele. Pokud se to pak shlukne do jednoho dne, nejde se naučit na druhý, protože se to prostě nedá zvládnout“.

- Kategorie - Výchovný styl učitele

Žáci se zamítavě staví k učiteli, který je lhostejný k jejich potřebám a nerespektuje jejich názory. Těž se záporně vyjadřují k jeho neochotě a chladnému chování. Významnou roli hraje také jeho autorita. Mnoho žáků autoritu učitele požaduje, avšak bez vynucování. Pokud je autorita vymáhána násilím, učitel ztrácí u žáků respekt a je označován jako neoblíbený a zlý.

Příklady odpovědí:

„Když ho nezajímáme. Spousta učitelů se diví, proč nedáváme pozor, ale pozornost nevyplývá automaticky z postavení a měla by být vzájemná. Rozdíl mezi učitelem, co se na začátku hodiny rozhlédne po třídě a prohodí s námi pár slov, a učitelem, co odvykládá 45 minut a spěšně odejde je markantní“.

„Když nemá autoritu, neumí si zjednat pořádek ve škole“.

„Pokud nám zadá práci a celou hodinu si nás nevšímá a něco si vyplňuje“.

- Kategorie - Osobnost učitele

Žáci velmi negativně vnímají náladovost, aroganci a nadřazené chování. Těž jim velmi vadí netrpělivost a chybějící empatie.

Příklady odpovědí:

„Komplexy z jeho mládí, které si vylévá na nás“.

„Nefér jednání“

„Ego a povýšenost“.

Také jsou zde odpovědi, s negativním postojem k učiteli, bez konkrétního vyjádření nebo vysvětlení.

Příklady odpovědí:

„Že žije“.

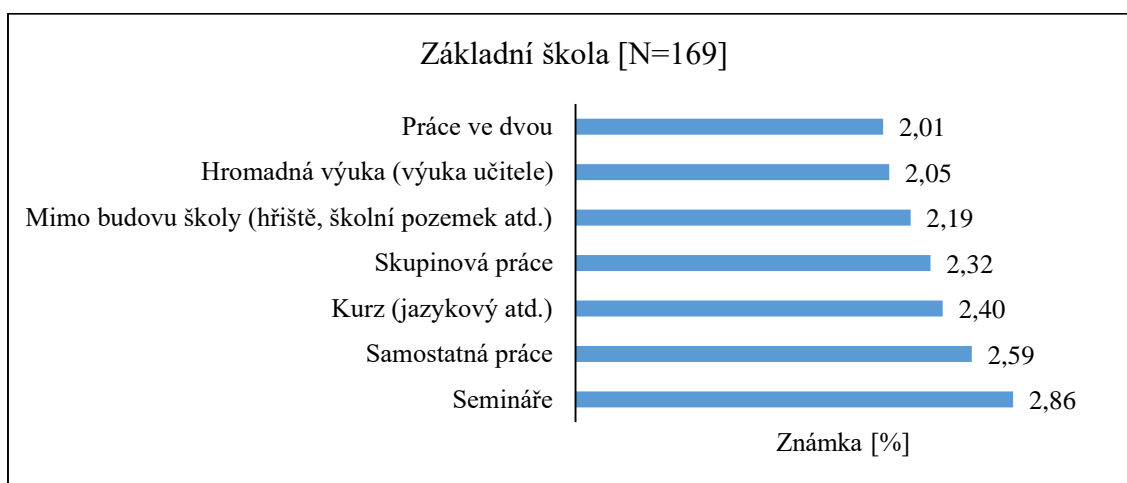
„Všechno mi na nich vadí“.

Závěrem jedna odpověď, která naplňuje všechny výše uvedené kategorie.

„Na jednom mi vadí způsob vyjadřování, na druhém mi vadí zapominání, co jsme dělali minule, na třetím mi vadí, že s námi mluví nadřazeně, na čtvrtém mi vadí, že neví, jak se jmenujeme, na pátém mi vadí účes, na šestém mi vadí nespravedlnost a na sedmém je to jeho arogance“.

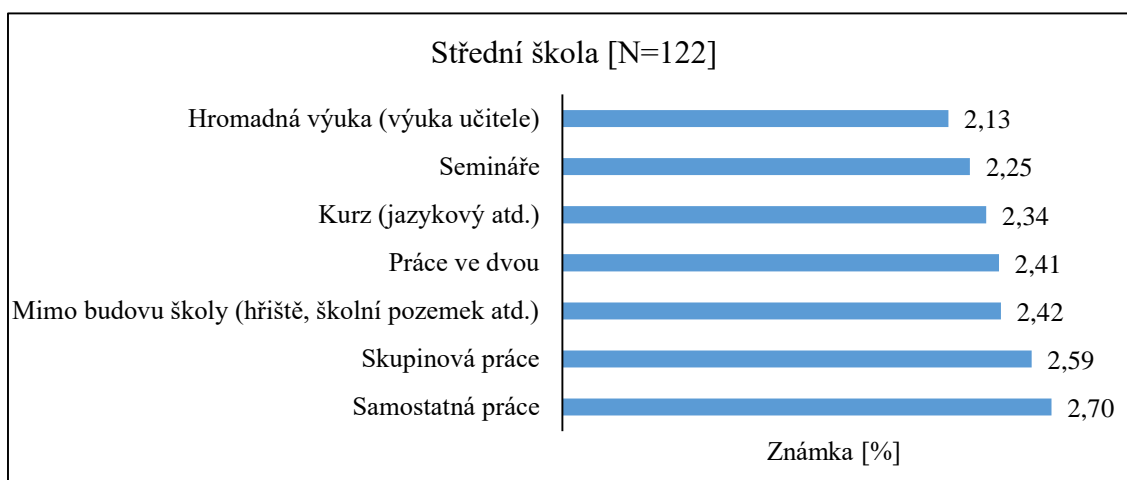
Otázka 11 – Jakou formu výuky máš nejraději?

Žáci základních škol, co se týče formy výuky, ohodnotili nejkladněji práci ve dvou a hromadnou výuku. S drobným odstupem je výuka mimo budovu školy. Nejhorší hodnocení získaly formy výuky jako samostatná práce a semináře.



Graf 15 - ZŠ - Jakou formu výuky máš nejraději?

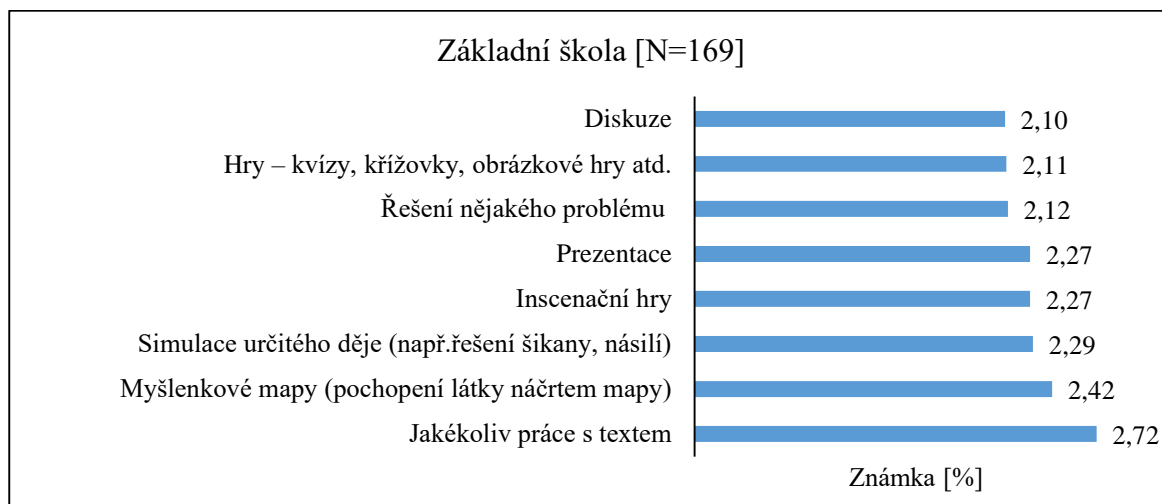
Žáci středních škol jako nejlepší formu výuky uvedli hromadnou výuku, a oproti žákům ze základní školy jsou to také semináře. Nejhůře je hodnocená forma výuky ve skupině a samostatná práce.



Graf 16 - SŠ - Jakou formu výuky máš nejraději?

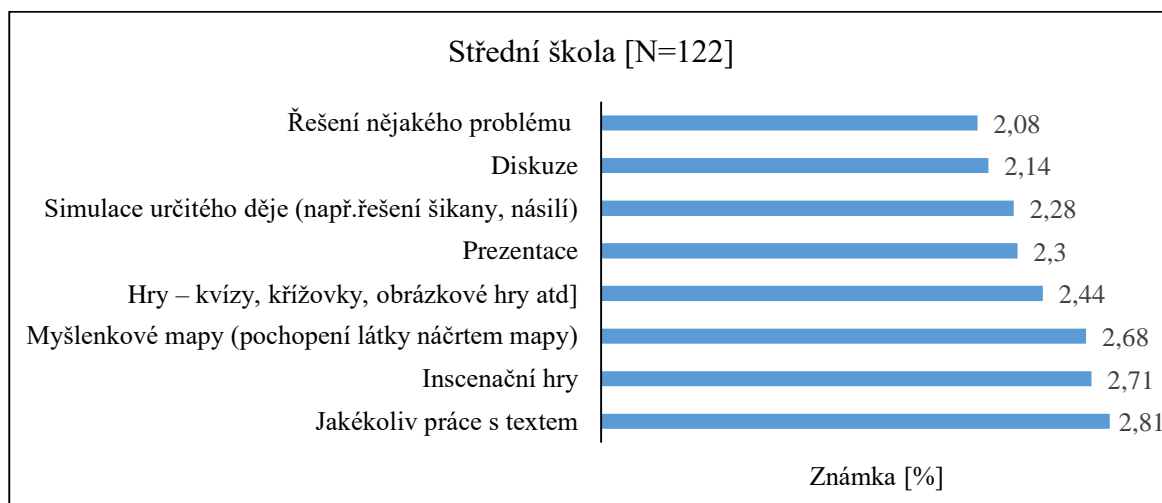
Otázka 12 – Kterým metodám výuky dáváš přednost?

Žáci základních škol ohodnotili nejlépe jako výukové metody diskuzi a didaktické hry, poté problémové vyučování a nejhůřší hodnocení získala práce s textem.



Graf 17 - ZŠ - Kterým metodám výuky dáváš přednost?

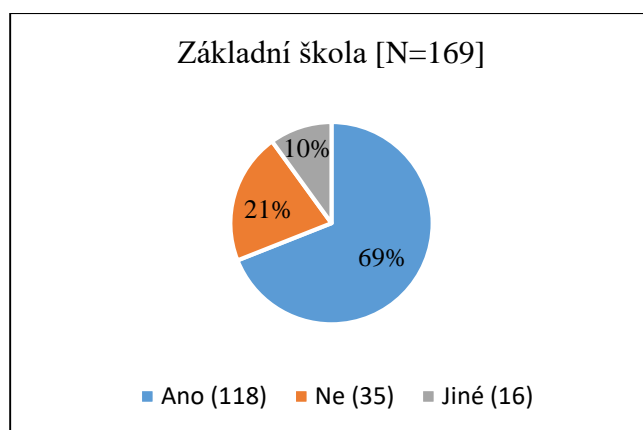
Žáci středních škol ohodnotili velmi podobně některé výukové metody. Nejlépe dopadlo problémové vyučování, diskuze a simulace určitého děje. Hry dopadly v hodnocení hůř, než u žáků základních škol. Na posledním místě v hodnocení je práce s textem.



Graf 18 - SŠ - Kterým metodám výuky dáváš přednost?

Otázka 13 – Pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravuješ se pečlivěji na tento předmět?

Na základní škole souhlasilo 118 žáků s tím, že pokud je výuka baví a je zajímavá, věnují přípravě na tento předmět více času, než pokud je její průběh nezáživný. Pouze 35 žáků odpovědělo, že průběh výuky nemá žádný vliv na jejich další přípravu. Dalších 16 odpovědí je zařazeno do kategorie - jiné. V 5 případech žáci uvádějí, že se připravují pečlivěji, ale za zábavné metody výuky nepovažují hry. Zbylých 11 žáků odpovědělo, že pokud je výuka zajímavá a baví je, nemusí se učit prakticky nic, protože si většinu pamatují z hodiny, což také spojují s pochopením daného učiva. Žáci upozorňují na to, že zajímavou výuku má převážně učitel, který se žáků často ptá, zda látku chápou a nepotřebují ji opětovně vysvětlit.

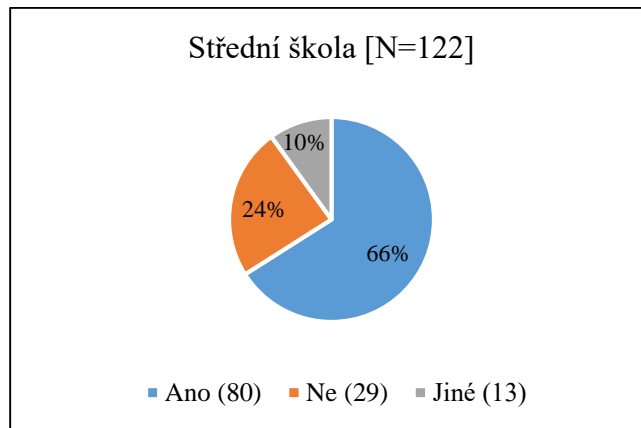


Graf 19 - ZŠ - Pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravuješ se pečlivěji na tento předmět?

Žáci na střední škole stejně jako žáci základních škol souhlasili v 80 případech s tím, že výuka, která je podána zajímavým a zábavným způsobem má vliv na jejich přípravu. Spojitost mezi způsobem výuky a přípravou nepotvrdilo 29 žáků. Zbylých 13 odpovědí je zařazeno do kategorie - jiné. Zde 3 žáci uvedli, že se sice nepřipravují pečlivě, ale zajímají se o podobná témata a hledají si informace pro sebe. Dalších 8 žáků odvětilo, že nedokáží posoudit, zda se připravují pečlivěji, ale výuka je rozhodně záživnější. Také připouští, že jejich příprava na další hodinu je kratší, než pokud by je výuka nebavila. Zbývající 2 odpovědi budou citovány.

„Spíš ne. Je toho víc než dost. I když mě daný předmět zajímá, tak i tak se musím věnovat i zbytku, který mi je těžce u hýždě“.

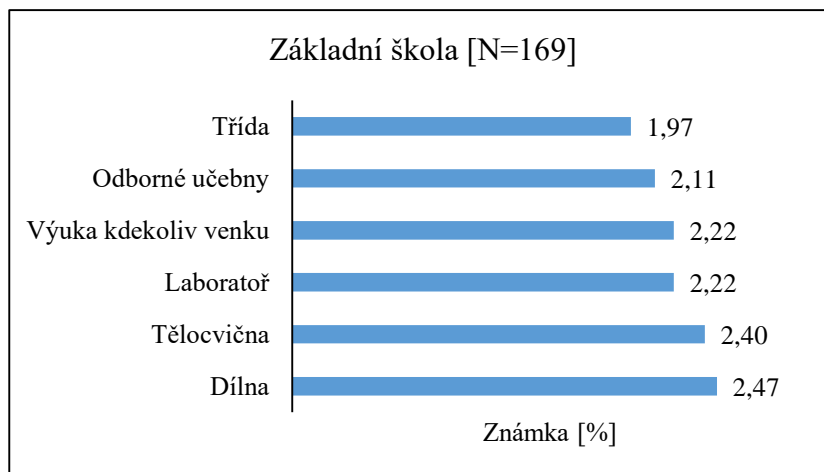
„Proč si kazit volný čas, u vody je líp.“



Graf 20 - SŠ - Pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravuješ se pečlivěji na tento předmět?

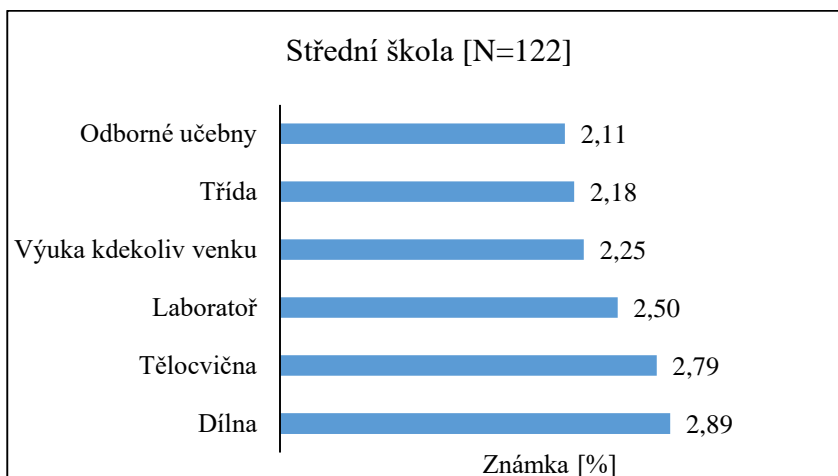
Otázka 14 – Jaké prostředí ti pro výuku nejvíc vyhovuje?

Žáci základních škol ohodnotili jako nejlepší prostředí pro výuku třídu, poté odborné učebny a laboratoře. Výuka ve venkovním prostředí je hodnocena stejně jako laboratoře a nejhůře hodnocené jsou dílny.



Graf 21 - ZŠ - Jaké prostředí ti pro výuku nejvíc vyhovuje?

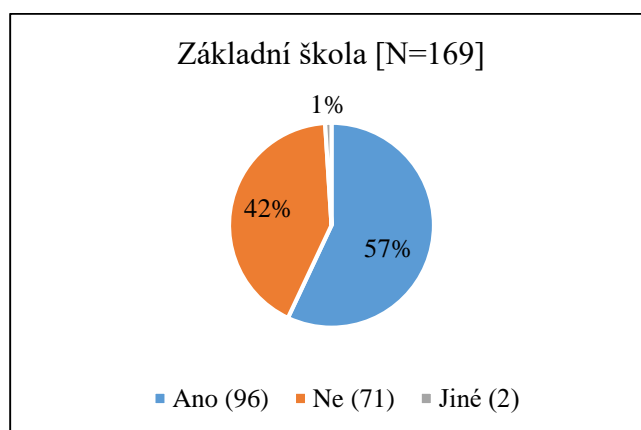
Žáci středních škol hodnotili prostředí pro výuku oproti žákům základních škol přísněji. Nejlepší hodnocení získali odborné učebny, přičemž hodnotící známka byla stejná jako u žáků základních škol. Na druhém místě skončila třída, tělocvična a dílna se umístila v hodnotící škále na posledních místech s ještě horším hodnocením, než u žáků základních škol.



Graf 22 - SŠ - Jaké prostředí ti pro výuku nejvíc vyhovuje?

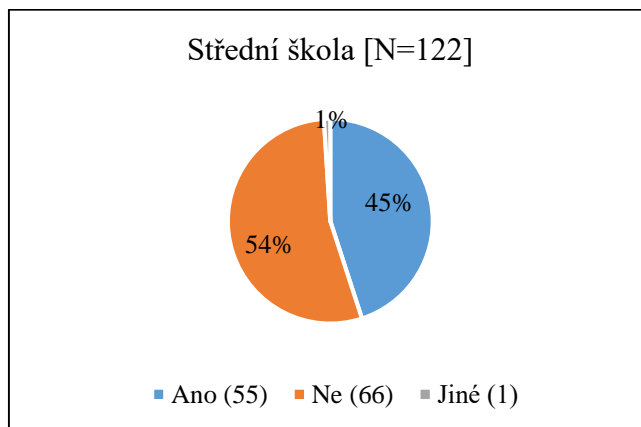
Otázka 15 – Je prostředí, kde se rád/a učíš spojeno i s tvým oblíbeným předmětem?

Spojitosť mezi oblíbeným předmětem a prostředím výuky potvrdilo 96 žáků ze základních škol. Naopak 71 žáků odpovědělo, že mezi prostředím kde se učí a oblíbeností předmětu žádná souvislost není. Na otázku neodpověděli 2 žáci.



Graf 23 - SŠ - Je prostředí, kde se rád/a učíš spojeno i s tvým oblíbeným předmětem?

Žáci středních škol, kteří souhlasili s tím, že prostředí má přímou souvislost s oblíbeným předmětem je 55. V 66 případech je odpověď negativní a 1 žák odpověděl, že se učí pouze ve třídách.



Graf 24 - SŠ - Je prostředí, kde se rád/a učíš spojeno i s tvým oblíbeným předmětem?

3.5 Ověření předpokladů

Pro tuto bakalářskou práci byly stanoveny celkem 4 předpoklady.

Předpoklad 1. - Žáci základních škol upřednostňují spíše slabý způsob vedení ze strany učitele oproti žákům středních škol, kteří dávají přednost silnému způsobu vedení.

✓ Předpoklad u žáků základních škol nebyl prokázán, u žáků středních škol ano.

Žáci základních škol ohodnotili nejlépe učitele s demokratickým výchovným stylem, který se vyznačuje kladným emočním vztahem k žákům se středním až zesíleným řízením. V otázce, která se týká vzájemných vztahů, nejvíce žáků odpovědělo, že si přeje mít učitele jako kamaráda. Autorita učitele je také velmi důležitá, ale kamarádský vztah převládá. Žáci dále potvrdili, že potřebují učitele, který jim naslouchá, má pochopení pro jejich individualitu, je trpělivý a neuráží je. Zároveň chtějí, aby se jim věnoval. Z toho vyplývá, že potřebují spíše silný způsob vedení ze strany učitele.

Žáci středních škol, hodnotili oproti žákům základních škol rozdílněji. Žáci požadují spíše autoritativního učitele, kamarádský vztah už není tak vyžadován. Zároveň očekávají oporu, tolerantnost a pochopení pro mimoškolní aktivity a kladou důraz na vzájemný respekt. Zde se jednoznačně potvrdil předpoklad silného způsobu řízení.

Předpoklad 2. - Na základní i střední škole žáci dávají přednost učiteli, který je zaměřen na potřeby žáka, je empatický a přizpůsobivý dané situaci.

✓ Předpoklad se potvrdil.

Žáci základních i středních škol nejlépe ohodnotili učitele, který je vnímavý k jejich potřebám a naslouchá jejich problémům. Je přátelský, chápe a trpělivý, umí dobře vysvětlit a předat látku, na což kladou velký důraz. Během hodiny s učitelem rádi diskutují na zadané téma a baví je vyučovací metody, při nichž mohou být aktivní. Od učitele očekávají zpětnou vazbu a zájem. Předpoklad se potvrdil.

Předpoklad 3. - Žáci základních i středních škol nejvíce upřednostňují výuku ve venkovním prostředí.

✓ Předpoklad se nepotvrdil.

Žáci základních škol nejlépe ohodnotili výuku ve třídě, s odstupem skončila výuka v odborných učebnách. Výuka ve venkovním prostředí se umístila až na 3. místě hodnotící škály.

Žáci středních škol jako nejvhodnější prostředí pro výuku zvolili odborné učebny, poté následovala třída. Výuka venku se umístila, stejně jako u žáků základních škol, až na 3. místě.

Předpoklad se tedy nepotvrdil. To také ověřila otázka, která se týkala hodnocení formy výuky. Forma výuky, která probíhá mimo budovu školy, skončila u žáků základních škol na 3. místě a u žáků středních škol dokonce až na 4. místě.

S tímto tématem souvisí také otázka, která zjišťuje spojitost mezi prostředím a oblíbeným předmětem. Zde jsou patrné rozdíly mezi žáky základních a středních škol. Žáci základních škol vidí spojitost mezi prostředím výuky a oblíbeným předmětem, a to v 57 %. Naopak žáci středních škol tuto spojitost nepocítují, protože 54 % z nich odpovědělo záporně. Předpoklad o venkovním prostředí, jako o nejoblíbenější formě výuky, se nepotvrdil.

Předpoklad 4. - Žáci základních a středních škol preferují rozdílné vyučovací metody.

- Žáci základních škol považují za nejoblíbenější vyučovací metody didaktické hry.
- ✓ Předpoklad se potvrdil.
- Žáci středních škol mají nejraději problémové vyučování.
- ✓ Předpoklad se potvrdil.
- Frontální výuka patří mezi preferované vyučovací metody, jak u žáků základních, tak i středních škol.
- ✓ Předpoklad se potvrdil.

Žáci základních škol zvolili jako nejoblíbenější vyučovací metody diskuzi a didaktické hry, což potvrdilo předpoklad.

Žáci středních škol naopak vybrali jako nejoblíbenější vyučovací metodu problémové vyučování a diskuzi, a tím potvrdili předpoklad o oblíbenosti této vyučovací metody.

Frontální (hromadná) výuka byla u žáků základních i středních škol hodnocena na prvních příčkách hodnotící škály. Předpoklad se potvrdil.

3.6 Vliv na výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření mohly být ovlivněny několika faktory:

- Dostupnost dotazníku, který byl poskytován online formou široké veřejnosti
- Nekonzistence základních a středních škol
- Věk respondentů
- Anonymita respondentů
- Motivace pro vyplnění dotazníku
- Způsob vyplňování dotazníku
- Lokalita respondentů

4 Diskuze

Do výzkumného šetření se zapojilo 291 respondentů, z toho bylo 169 žáků ze základních škol a 122 ze středních škol.

Největší zastoupení ze základních škol, měla obec Býšť. Zde vyplnilo dotazník 66 žáků. Následovaly základní školy z Hradce Králové s počtem 39 respondentů a Pardubic, kde se zúčastnilo 27 žáků. Více respondentů bylo také ze základní školy v Cholticích, zde vyplnilo dotazník 10 žáků, 8 žáků z Přelouče a stejný počet z Třebíče. 2 respondenti místo školní docházky neuvedli. Poté už dotazník vyplňovali pouze jednotlivci z různých částí republiky.

Střední školy byly nejvíce zastoupeny žáky z Hradce Králové s počtem 86 respondentů. S velkým odstupem vyplnili dotazník také žáci z Pardubic, zde odpovědělo 13 respondentů a žáci z Kostelce nad Orlicí, kde se zúčastnilo 10 žáků. 3 žáci místo školní docházky neuvedli. Zbylé dotazníky byly vyplněny jednotlivci a jejich místo docházky je znázorněno graficky.

Z celkového počtu 291 respondentů, pouze 5 žáků neuvedlo místo kam chodí do školy. Zajímavostí je také to, že žáci z menších obcí neměli problém uvést přesný název školy, kdežto žáci z měst vyplnili název jen v minimálním počtu. Pro zachování anonymity žáků, nebudou přesné názvy škol uvedeny.

Výsledky výzkumného šetření budou na žádost školy poskytnuty základní škole v Býšti a jedné ze základních škol v Hradci Králové, kde žáci vyplňovali dotazník v tištěné podobě. Zde bylo zřejmé, že se žáci obávají o anonymitu, protože 6 žáků neodpovědělo na otevřené otázky. Odpovědi žáků, kteří na tyto otázky reagovali, byly oproti online verzi velmi stručné.

Z výzkumného šetření vyplynulo mnoho zajímavých informací vztahujících se k vyučovacímu stylu učitele. Je patrné, že žáci kladou velké požadavky na učitele a vnímají ho občas velmi kriticky nebo naopak neumí vyjádřit, co od něho očekávají, a jaký si představují jejich vzájemný vztah. Pouze málo jedinců akceptuje to, že učitel nemůže vyjít vstříc všem, musí ověřovat znalosti žáků, zadávat domácí úkoly a zapojovat žáky do výuky. To jakým způsobem tyto činnosti vykonává, je na dovednostech, zkušenostech a postojích konkrétního učitele.

Značnou roli na hodnocení jednotlivých otázek, má věk respondentů a jejich období adolescence, kdy je znát podrážděnost, špatné ovládání a nepromyšlené odpovědi nebo naopak přejímání názorů od jiných. Dalším příznačným projevem je kritické až radikální hodnocení a vymezení proti autoritě. Ukázkou jsou odpovědi adolescentů tohoto typu: „*Falešnost, vychcanost, machrování, nezáměr*“. Dalším příkladem jsou i tyto reakce: „*Když mrhá mým časem*“. „*Mají hloupé kecy*“. „*Když po mně křičí kvůli nesmyslům*“. Nutno podotknout, že se jedná o odpovědi žáků základních škol na otázku 10 - Co ti na učiteli nejvíce vadí?

U odpovědí žáků ze středních škol se vulgarita téměř nevyskytovala a názory žáků byly vyspělejší, což je spojeno s postupným zráním hodnotících. Stejná otázka a ukázky odpovědí: „*Neobjektivní hodnocení, nebo pokud upřednostňuje memorování pouček před praktickým vysvětlením*“. „*Pokud je až moc přemotivovaný*“.

Rozdíly v názorech a postojích jsou zjevné také u otázky týkající se vzájemných vztahů. Žáci základních škol chtějí, aby byl učitel spíše jejich kamarád. Učitelovu autoritu sice vnímají a vyžadují, ale až s odstupem. Několik jedinců vidí v učiteli vzor a náhradního rodiče. Vzájemný respekt řeší jen málo.

Co se týče žáků středních škol, ti spíše požadují autoritativního učitele a kladou velký důraz na spravedlnost. Kamarádský vztah je upozaděn. Učitele vnímají více jako průvodce životem a stojí o uvedení do praktického života. Mají k učiteli větší respekt, než žáci základních škol, ale stejně jako žáci základních škol vyžadují v jeho jednání spravedlnost. Rodičovský vztah už nepožadují.

K vyučovacímu stylu učitele se žáci vyjádřili jednotněji. Nejvíce se jejich odpovědi soustředily na způsob vysvětlování látky, kdy spatřují velký problém v tom, že jim učitel nedokáže látku pořádně vysvětlit, je rychlý a jeho výklad je nesrozumitelný.

Pozitivní ovšem je, že na otázku, zda je učitel ochotný vysvětlit látku opakovaně, většina z nich odpověděla kladně. Pouze někteří uvedli, že záleží na povaze a chování učitele, což je rozhodující pro to, zda se žáci přihlásí a zeptají sami. Mnoho odpovědí týkající se vyučovacího stylu učitele je směřováno na nadřívání, ponižování a nespravedlivé jednání ze strany učitele. Zde žáci zaujímalí velmi negativní postoj. Překvapivé jsou také odpovědi žáků základních škol, kteří často uváděli, že na ně učitel při hodině křičí. Žáci středních škol byli méně kritičtí, ti uvedli, že u učitele postrádají hlavně empatii a vadí jim jejich nadřazené chování. V obou případech, jak u žáků základních škol, tak i u žáků středních škol, je často zmiňovaná náladovost učitele.

Další překvapivý výsledek se též vztahoval k vyučovacím stylu. Žáci základních i středních škol shodně uvedli, že to jakým způsobem učitel prezentuje látku, a jaké používá vyučovací metody, má velký vliv na přípravu tohoto předmětu. Přibližně 70 % žáků uvedlo, že pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravují se na takovou hodinu pečlivěji. Žáci se k tomu mohli vyjádřit i otevřenou odpovědí. Mnoho z nich uvedlo, že se ani učit nemusí, protože si látku z hodiny pamatují. Žáci základních škol konstatovali, že většinou je tento předmět spojen s učitelem, který žádá od žáků zpětnou vazbu. Zajímavým faktem souvisejícím se zpětnou vazbou, jsou odpovědi žáků na otázku, zda se učitel ptá, jestli žáky bavila jeho hodina. Na základní škole odpovědělo záporně přes 40 % žáků a 55 % žáků připustilo, že se učitel zeptá, ale jen občas. Zarážející jsou však výsledky na středních školách, kde záporně odpovědělo okolo 55 % žáků a 43 % odpovědí bylo občas. Tyto čísla jsou překvapivá a jen korespondují s faktem, kdy žáci z obou výzkumných skupin, ve více než 74 % uvedli, že stojí o to, aby jim učitel naslouchal, ať už se jedná o jakýkoliv problém.

Posledním zajímavým zjištěním byly odpovědi týkající se metod a forem výuky. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo pozitivní hodnocení aktivizačních metod ve výuce. Žáci kladně hodnotili diskuzní metody, problémové vyučování, ale také didaktické hry. Nejméně oblíbená činnost je práce s textem, a to jak u žáků základních, tak i středních škol. To také reflektuje nechuť žáků k testům a domácím úkolům. Co se týče forem výuky, zde nebyl naplněn očekávaný předpoklad, že žáci preferují výuku ve venkovním prostředí. Dle výsledků, se žáci nejraději učí ve třídách nebo odborných učebnách. Nejhorše hodnoceným prostředím pro výuku, byly označeny, tělocvična a dílna, což avizuje dnešní nechuť k fyzickým aktivitám žáků. S prostředím má souvislost i poslední otázka, kdy měli žáci odpovědět, zda je prostředí, kde se rádi učí spojeno i s jejich oblíbeným předmětem. Více než 55 % žáků základních škol odpovědělo, že zde souvislost vidí. U žáků středních škol je tomu naopak, záporně se vyjádřilo 54 %.

Dle provedeného výzkumného šetření je zjevné, že osobnost a úloha učitele je žáky vnímána značně rozličně. O tom se již zmiňovali ve své knize Kolář a Vališová (2009). Učitelé jsou žáky kategorizováni na oblíbené a neoblíbené, úspěšné a neúspěšné. Mnohdy je tato stigmatizace nespravedlivá, protože jak už bylo popsáno v textu výše, nelze se zavděčit všem žákům, ne všechny jejich reakce jsou adekvátní pedagogické situaci. Učitel kromě samotného učení řeší i jiné, třeba nepříjemné situace, a tím sebe staví do pozice nespravedlivého, nepříjemného a nadržujícího. Všechny činnosti učitele pouze potvrzují náročnost této pracovní pozice.

Vyučovací styl učitele obsahuje mnoho složek, na které je důležité se zaměřit, což vyplývá i z výsledku tohoto výzkumného šetření. Tyto složky navádí k tomu, dále se ve výzkumech věnovat vyučovacím stylu učitele, a přispět tak k objasnění některých špatně uchopitelných témat, jako jsou například faktory ovlivňující oblíbenost učitele. Dalším případným tématem může být vnímání vyučovacího stylu učitele z pohledu nadaného žáka.

Výsledky také přímo podněcují k úpravě otázek v dotazníku. Zajímavou variantou jsou pozitivně laděné otázky. Příkladem mohou být otázky: Čeho si na učiteli ceníš nejvíce? Reaguje učitel na nějakou situaci smíchem?

5 Závěr

Obecným cílem této bakalářské práce bylo zjistit postoje žáků k vybraným složkám vyučovacího stylu učitele. Důraz byl kladen na vyučovací a výchovný styl učitele, jeho osobnostní vlastnosti, také na vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem, používání vyučovacích metod při výuce a zvolené formy výuky.

Teoretická část tohoto výzkumného řešení popsala úlohu učitele ve společnosti a faktory, které na jeho práci mají největší vliv. Vyučovací styl učitele byl rozčleněn na části, které ho utvářejí a dále se projevují v jeho každodenní práci s žáky. Z teorie k danému tématu vzešlo několik cílů:

1. Zjistit, zda žáci preferují silné nebo slabé řízení ze strany učitele.
2. Prozkoumat, jakému vyučovacímu stylu učitele dávají žáci přednost.
3. Zjistit, jaké formy výuky a vyučovací metody žáci hodnotí jako nejoblíbenější.

Praktická část poodhalila postoje žáků k vybraným aspektům vyučovacího stylu učitele a došla k následujícím závěrům:

- ✓ Postoje žáků základních škol se v některých otázkách liší od žáků středních škol. Jde převážně o otázky týkající se vzájemných vztahů s učitelem.
- ✓ Žáci základních škol si představují spíše vztah, který bude oboustranně kamarádský. Autoritu učitele sice vnímají, ale ta je na úkor kamarádského vztahu upozaděna. Vzájemný respekt řeší velmi málo. Učitel by také měl dle některých jedinců zastávat roli rodiče.
- ✓ Žáci středních škol požadují spíše autoritativního učitele, kamarádský vztah není tolik vyžadován. Učitele vnímají jako průvodce životem a očekávají, že je uvede do praktického života. Rodičovská role není vyžadována.
- ✓ K vyučovacímu stylu učitele se žáci základních a středních škol vyjádřili jednotněji. Největší problém shledávají v tom, že učitel neumí látku vysvětlit, je příliš rychlý a jeho výklad je nesrozumitelný. Jako pozitivum je pocíťováno to, že většina žáků odpověděla kladně na dotaz, zda je učitel ochotný látku vysvětlit opakovaně.
- ✓ Velmi mnoho odpovědí od obou výzkumných skupin směřovalo k jednání učitele, kdy se učitel jeví jako nespravedlivý a nadržující některým jedincům. Také byla často zmiňovaná náládovost učitele, která se často promítá do výuky a ponižování žáků před ostatními. Žáci k tomuto jednání zaujímali velmi negativní postoj.

- ✓ Zajímavým faktem bylo také zjištění, že to jakým způsobem je prezentována výuka, má další dopad na přípravu žáků. Žáci přibližně v 70 % uvedli, že pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravují se na hodinu pečlivěji, než u vyučovací hodiny, kde se nudí. S tím je také spojena zpětná vazba, kterou žáci od učitele očekávají. Zde se ukázalo, že učitel nepožaduje příliš často zpětnou vazbu na to, zda jeho vyučovací hodina žáky bavila.
- ✓ Posledním zajímavým zjištěním byly odpovědi týkající se vyučovacích metod a forem výuky. Z výzkumného šetření vyplynulo kladné hodnocení aktivizačních metod ve výuce, a naopak práce s textem skončila na posledním místě v hodnocení. To je zřejmě spojeno s nechutí žáků psát zápisy, testy a plnit domácí úkoly.

Závěrem nutno podotknout, že nebyly potvrzeny 2 předpoklady. Prvním z nich byl způsob řízení žáků ze strany učitele. Druhým předpokladem, který nebyl naplněn, byl chybný úsudek o preferenci prostředí výuky, kde se žáci nejraději učí.

Podle mého názoru se jen potvrzuje, že práce učitele je velmi náročné povolání. Je těžké najít soulad mezi všemi aspekty, které mají vliv na každodenní činnosti učitele, obzvláště tehdy, pokud se tyto činnosti neustále mění vzhledem k společenské a politické situaci ve společnosti. Téma týkající se profese učitele a jeho vyučovacího stylu zasluhuje trvalou pozornost.

Seznam literatury

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Obecná didaktika: (vybraná témata)*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2016. ISBN 978-80-7405-407-5.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-87063-42-2.

KYRIACOU, Chris. *Essential teaching skills*. 3rd ed. Cheltenham, U.K.: Nelson Thornes, 2007. ISBN 9780748781614.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister&Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VOGEL, Walter. *Jak se učí učitelé?: tipy a triky pro každodenní život učitelů*. Plzeň: Fraus, 2009. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-851-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

KOHOUTEK, R.. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2008, č. 3, s. 3–22. [cit. 2019-12-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186>

ŠVEC, Vlastimil. Pedagogické vědomosti a dovednosti - jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*. [Online]. 1998, č. 4, s. 81-90. [cit. 2019-12-16]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10552>

Seznam grafů

Graf 1 - ZŠ - Místo školní docházky a počet respondentů	39
Graf 2 - SŠ - Místo školní docházky a počet respondentů	39
Graf 3 - ZŠ - Jaké vlastnosti učitele oceniš nejvíc?	40
Graf 4 - SŠ - Jaké vlastnosti učitele oceniš nejvíc?	40
Graf 5 - ZŠ - Jaký typ učitele ti nejvíce vyhovuje?	41
Graf 6 - SŠ - Jaký typ učitele ti nejvíce vyhovuje?	41
Graf 7- ZŠ - Stojíš o to, aby učitel naslouchal tvým problémům?	44
Graf 8 - SŠ - Stojíš o to, aby učitel naslouchal tvým problémům?	44
Graf 9 - ZŠ - Je učitel ochotný vysvětlit látku opakovaně a jiným způsobem, pokud ji většina žáků nechápe nebo dopadla špatně písemka/test?	45
Graf 10 - SŠ - Je učitel ochotný vysvětlit látku opakovaně a jiným způsobem, pokud ji většina žáků nechápe nebo dopadla špatně písemka/test?	46
Graf 11 - ZŠ - Dokážeš se učitele zeptat na něco, co ti nebylo v hodině jasné?	46
Graf 12 - SŠ - Dokážeš se učitele zeptat na něco, co ti nebylo v hodině jasné?.....	47
Graf 13 - ZŠ - Ptá se někdy učitel, zda vás bavila jeho hodina?	47
Graf 14 - SŠ - Ptá se někdy učitel, zda vás bavila jeho hodina?.....	48
Graf 15 - ZŠ - Jakou formu výuky máš nejraději?	52
Graf 16 - SŠ - Jakou formu výuky máš nejraději?.....	52
Graf 17 - ZŠ - Kterým metodám výuky dáváš přednost?	53
Graf 18 - SŠ - Kterým metodám výuky dáváš přednost?	53
Graf 19 - ZŠ - Pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravuješ se pečlivěji na tento předmět?	54
Graf 20 - SŠ - Pokud je výuka zajímavá a zábavná, připravuješ se pečlivěji na tento předmět?	55
Graf 21 - ZŠ - Jaké prostředí ti pro výuku nejvíc vyhovuje?	55
Graf 22 - SŠ - Jaké prostředí ti pro výuku nejvíc vyhovuje?.....	56
Graf 23 - SŠ - Je prostředí, kde se rád/a učíš spojeno i s tvým oblíbeným předmětem?..	56
Graf 24 - SŠ - Je prostředí, kde se rád/a učíš spojeno i s tvým oblíbeným předmětem?..	57

Příloha 1 - Dotazník - Vyučovací styl učitele