

Názory studentů na ideálního učitele střední školy

Ing. Lenka Eliášová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ing. Lenka ELIÁŠOVÁ, DiS.**
Osobní číslo: **H120286**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory studentů na ideálního učitele střední školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se problematikou osobnosti učitele.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z pedologie a vývojové psychologie.

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

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu metodou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace a formulace závěrů výzkumu.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulování doporučení pro praxi střední ekonomické školy.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s.

ISBN 978-80-200-1680-5.

SOLTIS, Jonas F. Vyučovací styly učitelů. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, 155 s.

ISBN 978-80-7367-434-2.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s.

ISBN 978-80-247-2863-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s.

ISBN 978-80-247-1369-4.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s.

ISBN 978-80-262-0456-5.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

28. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 28. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

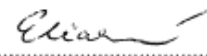
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 29.4.2015


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, optiky nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na zjišťování názorů žáků na ideálního učitele u studentů 1. a 4. ročníku střední ekonomické školy. Hlavním cílem práce bylo zjistit, názory žáků na ideálního učitele - co je v popředí jejich preferencí z hlediska dovedností učitele. Zda existují rozdíly u těchto dvou skupin žáků, kteří v prvním ročníku přichází ze základní školy a jsou plni očekávání a těmi, kteří končí své studium. Teoretická část se zabývá dovednostmi a typologií učitele, znaky žáků v období pubescence a adolescence, které ovlivňují jejich názory a vzájemný vztah s učiteli v edukačním prostředí. Empirická část popisuje aplikovaný kvantitativní výzkum prováděný metodou dotazníku, kde jsou vyhodnoceny názory studentů na dovednosti učitele a rozdíly dle věkové skupiny respondentů. Z výzkumu vyplynulo, že názory studentů se dle věkových skupin liší.

Klíčová slova: dovednosti učitele, typologie učitele, vyučovací styly, adolescence.

ABSTRACT

Bachelor's thesis is focused on identifying the opinions of pupils on the ideal teacher for students in the 1st and 4th year of secondary school of economics. The main objective of this work was to determine the views of pupils on the ideal teacher - what is at the forefront of their preferences in terms of skills teacher. Whether exist they discuss the differences between these two groups of students in the first annual coming from the primary school and are full of expectations and those who complete their studies. The theoretical part deals with the skills and typology of teachers, pupils characters in pubescence and adolescence, influencing their opinions and relationship with teachers in the educational environment. The empirical part describes the application of quantitative research conducted by questionnaire, where they are evaluated students' opinions on the skills of teachers and differences according to age groups of respondents.

Keywords: skills of teachers, teacher typology, teaching styles, adolescence.

Děkuji své vedoucí práce paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za odborné vedení a pomoc.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TYPOLOGIE UČITELE	11
1.1 TYPOLOGIE UČITELE PODLE VYUČOVACÍCH STYLŮ	11
1.2 TYPOLOGIE UČITELE PODLE OSOBNOSTI PEDAGOGA	13
2 ATRIBUTY OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ UČITELE ŽÁKY	16
2.1 RANÁ ADOLESCENCE.....	16
2.1.1 Emoční vývoj	16
2.1.2 Kognitivní vývoj	17
2.2 POZDNÍ ADOLESCENCE	17
2.2.1 Emoční vývoj	17
2.2.2 Kognitivní vývoj	18
2.3 VZTAH UČITELE A ŽÁKA V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	18
3 DOVEDNOSTI UČITELE	20
3.1 OBLAST KOMUNIKACE.....	22
3.2 OBLAST MOTIVACE	23
3.3 OBLAST INSPIRACE.....	24
3.4 OBLAST PRAVIDEL A VÝKONU	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.1 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU	27
4.2 TVORBA A TESTOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE.....	27
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	27
5 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	29
5.2 FORMULACE HYPOTÉZ.....	29
5.3 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT VÝZKUMU	30
5.4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	31
5.4.1 Výsledky v oblasti komunikace	31
5.4.2 Výsledky motivace.....	35
5.4.3 Výsledky inspirace	39
5.4.4 Výsledky výkon a pravidla.....	42
5.5 ZÁVĚR VÝZKUMU	47
6 ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ	51
SEZNAM PŘÍLOH	52

ÚVOD

V této práci se zabýváme otázkami a odpověďmi na to, jaké jsou názory žáků střední školy na ideálního učitele. Zaměřujeme se zejména na měkké dovednosti tedy vlastnosti, které nesouvisí s encyklopedickým vzděláním učitele, ale s diagnostickými a sociálními dovednostmi pedagoga, které mají dle našeho názoru nejvyšší přidanou hodnotu v efektivitě učení žáků.

Vzdělání je entita, která je podstatnou pro budoucí směřování a úspěch člověka v životě. Učitel významným způsobem přispívá ke kvalitě vzdělání, motivaci a celkového formování osobnosti žáků.

Při pročitání nominací a osobnostních charakteristiky pedagogů v české anketě Zlatý Ámos můžeme konstatovat, že důvody nominací pedagogů nejsou jejich encyklopedické znalosti, ale vysoký stupeň sociální a emoční inteligence, jsou to autentické, aktivní, pozitivní a empatické osobnosti, se smyslem pro spravedlnost, oplývající integritou, kteří se snaží brát žáky jako partnery a jsou schopni pro ně udělat „něco na víc“.

V teoretické části práci se zabýváme pedagogem z hlediska typologie osobnosti, vyučovacího stylu, dovednostmi učitele v kontextu se znaky typickými pro studenty období pubescence a adolescence, které ovlivňují jejich názory. V rámci kapitoly dovednosti pedagoga se snažíme identifikovat klíčové dovednosti, které mají vliv na vztah učitele a žáka v pozitivním smyslu.

V empirické části analyzujeme údaje zjištěné z vlastního výzkumného šetření provedeného na základě dostupného výběru 120 žáků jedné střední ekonomické školy ve Zlíně. Cílem našeho výzkumu je zjištění názorů žáků zejména na sociální a diagnostické dovednosti učitele. Předložit vypovídající zpětnou vazbu pro pedagogy s odrazem aktuální skutečnosti žáky označených hodnot dovedností s významným pozitivním vlivem při jejich edukaci. Zjistit zda a jaký je rozdíl v názorech na tyto dovednosti mezi dvěma skupinami studentů a to v období rané a pozdní adolescence.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TYPOLOGIE UČITELE

Typologie učitele pomáhá hledat optimální profil osobnosti učitele. Promítá se zde vztah učitele k žákům, styl vyučování, pedagogické dovednosti. Nejde tedy o jednoznačné „škaltulkování“ pedagogů. Cílem je popis a určení dominantních znaků jednotlivých stylů (Dytrtová a Krhutová, 2009).

1.1 Typologie učitele podle vyučovacích stylů

Tato teorie typologie podle Fenstermachera a Soltise (2008) posuzuje vyučovací styly dle komparace pěti základních součástí vyučování – vyučovací metody, cíle vyučování, znalost učiva, vlastnosti a potřeby žáků, charakter vztahů a interakce mezi učitelem a žákem.

Exekutivní styl vyučování

Učitel je vnímán jako manažer, který klade důraz na dobré řízení třídy „timemanagemt“ a zaměřuje se na efektivní vyučování. Tento styl přisuzuje nejvyšší hodnotu učivu a výukovým metodám. Na efektivitu učitelova úsilí mají vliv zejména orientace žáka v učivu – co a jak se bude učit, povzbuzování a korektivní zpětná vazba, účinné povzbuzování žáků neverbálními projevy, pozitivní verbální komentáře. Negativem tohoto stylu je malá příležitost žáků k hlubšímu učení. Látka je probírána rychle a na příliš obecné rovině. Učitel manažerského stylu vnímá žáka jako někoho s částečnými nebo nulovými znalostmi a pomocí vyučovacích metod, pečlivě propracovaných a strukturovaných příprav na hodinu umožňuje žákovi znalosti získat. Učivo vnímá jako věc danou rámcovým vzdělávacím programem podrobněji rozpracovanou v učebnicích a dalších pomůckách. V tomto stylu je menší pozornost věnována učitelově snaze porozumět žákům jejich zájmům a potřebám. Jsou vnímány spíše jako prostředek k přispění zvládnutí učiva.

Facilitační styl vyučování

Učitel je vnímán jako průvodce, který přisuzuje nevyšší hodnoty potřebám žáků a vzdělávacímu cíli. Učivo je pro něj prostředkem rozvoje žáků a sebe chápe jako průvodce žáka na cestě sebepoznávání a seberealizace. Formování zdravé osobnosti klade nad zvládnutí jednotlivých vyučovacích předmětů. Učitel vnímá žáky jako osoby, které přicházejí do školy s velkým množstvím znalostí a vědomostí a ačkoli nejsou získány ve škole, tak mají pro žáky velký význam pro jeho život, protože jsou získány reálnými zkušenostmi. Jedním z klíčových úkolů je tedy propojit je s tím, co se učí ve škole. Úskalí facilitačního stylu je otázka, kde jsou normy, které lze ještě pokládat za akceptovatelné při vlastní aktivitě žáka

tak, aby bylo dosaženo klíčových vzdělávacích cílů. Zda individualita každého žáka nevede k asocializaci v rámci společenství vrstevníků.

S facilitačním stylem souvisí i teorie konstruktivismu a mnohočetné inteligence. (Fenstermacher a Soltis, 2008).

Konstruktivismus tvrdí, že děti se učí ze svých zkušeností. Neukládají informace, jak jsou jim předkládány, ale snaží se v nich najít smysl a propojit je s jinými informacemi. Piaget označuje tyto procesy jako asimilace a akomodace.

Mnohočetná inteligence – autorem této teorie Howard Gardner popisuje sedm druhů inteligence: jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, pohybovou, interpersonální a intrapersonální inteligenci. Pomocí těchto různorodých inteligencí mohou žáci řešit jeden nebo více problémů a na jejich základě utvářet své hodnoty.

Liberální styl vyučování

Základním rysem tohoto vzdělávacího stylu je znalost učiva a vyučovacího cíle, zatímco potřeba žáků a metody výuky hrají vedlejší úlohu. Liberálové se zabývají znalostmi na vysoce odborné úrovni a usilují o výchovu ušlechtilé a kompletní osobnosti. Povzbuzují u žáků kritické myšlení, vyučovací předměty berou jako prostředky pro to, aby žáci správně uvažovali, dělali správné závěry a rozuměli světu, ve kterém žijí. Variantou liberálního stylu je **emancipační vyučování** – aktivitní jednání, které vyplývá z aplikace znalostí na řešení skutečných sociálních, politických a ekonomických problémů. Oproti facilitačnímu stylu si zakládá na pevně ukotveném jádru znalostí všech žáků bez respektování rozdílů v jejich inteligenci a schopnostech.

Doporučení dle Fenstermachera a Soltise (2008) je přijetí jednoho stylu jako preferovaného, který nejlépe odráží charakteristické rysy osobnosti učitele. Dle pedagogických výzkumů byli nejúspěšnější ti učitelé, kteří dokázali uplatňovat jeden z těchto tří stylů podle svého citu adekvátně situacím, v nichž se právě nacházeli.

1.2 Typologie učitele podle osobnosti pedagoga

Většina typologií osobnosti pedagoga byla vytvořena psychology. Mezi nejznámější patří typologie W. O. Doringa, C. G. Junga, H. J. Eysenca, R. B. Cattela, E. Kretschmera, W. H. Sheldona a dalších. V této kapitole uvedeme několik nejznámějších typologií, které popisují charakteristické rysy pedagoga a názor žáků na ně.

Typologie W. O. Doringa

Doring (in Kohoutek, 1996) popsal šest základních typů osobností pedagoga na základě obecné typologie podle E. Sprangera založených na šesti základních hodnotách v životě.

1. **Náboženský typ** pedagoga posuzuje každý svůj čin a pohnutku z hlediska smyslu života. Charakterově je uzavřený, vážný. Žákům se může jevit jako „suchar“, puntičkář, bez smyslu pro humor.
2. **Estetický typ** učitele je typický svým spíše iracionálním jednáním na základě fantazie, je empatický a žákům se snaží ukázat hodnoty v harmonii, symetrii a kráse. Žáci mají v oblibě tento typ učitele, pokud rozvíjí osobnost žáka dle jeho konkrétních specifických vlastností.
3. **Sociální typ** se věnuje celé třídě, není zaměřen jen na jednotlivce. Charakteristické vlastnosti jsou trpělivost, tolerantnost, spravedlnost. Žáci ho mají v oblibě, často se spokojí s nižší úrovní znalostí.
4. **Teoretický typ** má vyhraněný cíl a tím je věda a výzkum, systematizace poznatků. Má větší zájem o vyučovaný předmět než o žáka, má velké nároky na znalosti studentů. Osobnostně žáky nerozvíjí a ti z tohoto typu mívají obvykle strach.
5. **Ekonomický typ** se snaží být velmi efektivní ve vztahu k vynaloženému úsilí a maximálnímu výsledku v edukaci žáků. Nejdůležitější jsou didaktické metody. Vedle studenty k samostatné činnosti, podporuje jejich praktické myšlení. Žáci k tomuto typu zaujímají spíše neutrální postoj.
6. **Mocenský typ** zdůrazňuje zejména svou osobnost a pozici síly, rád žáky kárá a trestá, bývá velmi náročný a kritický, uznává jen své názory. Je spokojený, pokud se ho žáci bojí. Žáky je tento typ zcela neoblíben.

V praxi ryzí typy dle Doringovy typologie existují spíše výjimečně, častější jsou smíšené typy.

Typologie E. Vorwickela

Vorwickel (in Kohoutek, 1996) ve své teorii vychází z faktů, že někteří pedagogové věnují větší pozornost vzdělání žáků, jiní naopak více formování jejich osobnosti. Na základě toho rozděluje učitele na typ věcný s podkategoriemi striktní a oduševnělý a osobní s podkategoriemi naivní a uvědomělý.

1. **Striktně věcný typ** je jednostranně zaměřen na zkušební látku, pečlivě didakticky zpracovanou. Klade důraz na memorování poznatků, nevede žáky k tvořivému a samostatnému myšlení,
2. **Oduševněle věcný typ** probírá látku do nejmenších detailů, učební látku vidí jako základního činitele formující jejich poznávací procesy a intelekt. Používá málo aktivizačních metod, tvořivé myšlení při výuce nepodporuje.
3. **Naivně osobní typ** základním faktorem při výuce je u něj emoce a cit. Zajímá se osobnost žáků a je benevolentnější k výběru učiva. Je dobrým motivátorem pro skupinovou spolupráci ve třídě.
4. **Uvědoměle osobní typ** vhodně kombinuje kvantitu učiva a jeho význam při utváření osobnosti žáka a jeho výchovu. U studentů bývá často oblíben.

Typologie Ch. Caselmanna

Podobně jako u Vorwickelovi typologie vychází Caselmann ze zaměření učitele spíše na učební předměty nebo na studentovu osobnost a na základě toho rozdělil pedagogy na logotropa (zaměřen na učební předmět a vzdělání žáka a pajdotropa (zaměřen na utváření osobnosti žáka) do následujících čtyř kategorií (in Kohoutek, 1996) :

1. **Filozoficky orientovaný logotrop** považuje za svůj hlavní cíl vštípit žákům své myšlenky a názory. Neúspěšný bývá tehdy, pokud žáci nejsou dostatečně osobnostně zralí nebo mají jiné názory. Silně dokáže ovlivnit ty, kteří smýšlí stejně.
2. **Odborně-vědecký orientovaný logotrop** je opravdovým expertem ve svém vyučovacím předmětu co do znalostí, šíře a konkrétnosti vědomostí. Umí žáky nadchnout pro učivo, má velký vzdělávací vliv. Naproti tomu na žáky působí méně výchovně, typická je strohá přísnost bez rozlišování osobností žáků.
3. **Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop** je zaměřený výchovně s cílem pochopit každého žáka a utvářet jeho osobnost. Vztah k žákům se vyznačuje

vzájemnou důvěrou, dbá na disciplínu ve třídě. Snaží se motivovat i žáky, u kterých to ostatní učitelé již vzdali. U žáků svým přístupem bývá velmi oblíben.

- 4. Obecně orientovaný pjadotrop** se zaměřuje na celou skupinu žáků a klade si za hlavní cíle pozitivní klima ve výuce, motivace žáků k učení i u méně zajímavého učiva apod.

Typologie slouží k popisu přítomných dominantních vlastností, neslouží tedy k přísnému zařazování či „škatulkování“ pedagogů, jejím cílem je deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti s cílem jejího ovlivňování (Dytrtová a Krhutová, 2009).

2 ATRIBUTY OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ UČITELE ŽÁKY

V této kapitole se budeme zabývat aspekty, které ovlivňují vnímání a hodnocení učitelů z hlediska věku studentů kategorie rané a pozdní adolescence. S věkem se člověk mění jak po fyzické, tak psychické stránce utváří se jeho vlastní hodnoty, postoje a názory. Psychický vývoj člověka můžeme u zkoumané skupiny žáků 1. a 4. ročníku rozdělit dle vývojové psychologie na období rané adolescence a pozdní adolescence.

2.1 Raná adolescence

Toto období můžeme také nazývat pubescence a zahrnuje období 11. – 15. roku dítěte. Nejnápadnější změnou je změna zevnějšku dospívajícího, což sebou nese změnu sebepojetí a reakce okolí.

2.1.1 Emoční vývoj

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která ovlivňuje změny v oblasti emočního prožívání. Období změny vyvolává psychické reakce, kdy jsou pubescenti zvýšeně labilní, náladoví, unavení a podráždění. Projevy emocí bývají mnohdy nepřiměřené podnětům. Změna emočního prožívání se může navenek projevit větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Na druhé straně je však pro toto období typické neprojevození citů navenek. Na jejich somatické i emoční projevy reaguje okolí, které ho komentuje vlastním hodnocením, což mnohdy vede ke vzniku konfliktů. Toto hodnocení v dospívajících se odráží ve formování vlastního já, které se často projevuje přecitlivělostí na projevy druhých lidí, vztahovačností, hostilitou nebo agresivitou. Jestliže je pubescent vystaven zátěži, kterou nezvládá často dochází k regresi na nižší úroveň dětského chování řešení dané situace. Další obranou reakcí bývá únik do fantazie (Vágnerová a Klégrová, 2008).

Pubescenti jsou snadno ovlivnitelní svými vrstevníky, vymezují se ve skupinu mezi dětmi a dospělými, začínají osamostatňovat z vázanosti na rodiče. Někteří psychologové označují tuto fázi jako druhou fázi vzdoru po prvním období batolecím. Důvodem je odmítání názorů, postojů, příkazů a zákazů autorit po určitou dobu jako projev odporu vůči jejich autoritě (Čáp a Mareš, 2007). Pokud je pubescent akceptován skupinou vrstevníků, přináší mu to jistotu, kladné hodnocení na jehož základě buduje své sebehodnocení. Přijímá normy skupiny včetně vnějších znaků - projevy chování, styl oblékání, mluvu, styl hudby apod. Svým způsobem se jeho závislost na rodině postupně mění na závislost ke skupině.

V tomto období se musí jedinec vypořádat s velkým mezníkem, kterým je ukončení povinné školní docházky a výběr studia pro budoucí povolání. Pro patnáctiletého člověka je to nesnadný úkol, v zorném poli jeho potřeb k řešení má minimální význam.

2.1.2 Kognitivní vývoj

Z hlediska myšlení jsou žáci schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky, dokáže lépe pochopit názory a motivy druhých lidí, obecné principy a normy.

Mezi typické znaky způsobu myšlení rané adolescence (Keating, 1991 in Vágnerová, 2005) patří připouštění variability různých možností. Formálně logické operace umožňují problémy posuzovat z více hledisek a vedou k pochopení různorodosti názorů. Pubescent uvažuje již systematictěji, přemýšlí o různých alternativách, stanovuje hypotézy. Ověřování hypotéz směřuje myšlení od možného k reálnému. Dokáže experimentovat s vlastními úvahami a postupně si osvojují abstraktní myšlení. Na abstraktní úrovni se rozvíjí indukativní uvažování.

Změna myšlení ovlivňuje i postoj k potřebám a způsobu jejich uspokojování, jako je potřeba jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace, potřeba otevřené budoucnosti. Stává se však zdrojem nejistoty – všechno může být jinak, což vede k polemizaci a nadměrné kritičnosti.

V této věkové skupině můžeme pozorovat mnohdy značné rozdíly mezi žáky v somatické vyspělosti, emoční stabilitě a vývojovému stádiu myšlení.

2.2 Pozdní adolescence

Toto období navazuje na pubescenci a zahrnuje dalších pět let života od 15. do 20. roku. Toto období je spojeno se profesním studiem budoucího povolání, po kterém následuje nástup do zaměstnání či další studium.

2.2.1 Emoční vývoj

V druhé fázi dospívání pokračuje rozvoj vlastní identity, dospívající jsou však v přechodové fázi kdy nejsou ani dětmi ani dospělými. Adolescenti by chtěli výhody dospělých, ale odmítají převzít odpovědnost s tím spojenou. E. Erikson označil tento postoj jako psychosociální moratorium.

Důležitou změnou je aktivnější přístup k seberealizaci, dospívající hledají hranice svých možností, experimentují s různými variantami chování. Dochází postupně k emočnímu zklidnění. Pokračují v úsilí o nezávislost na rodičích, dospělých a hledání své vlastní cesty. Nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory v tomto období je vrstevnická skupina, která má své vlastní normy, hodnoty a ideály. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost, zvyšuje sebevědomí. Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení, poskytuje dospívajícímu užitečnou zpětnou vazbu, kdy může srovnávat své chování, pocity se svými vrstevníky. Potřeba být akceptován a získat uspokojuvost prestiž roste s věkem v období adolescence na významu. Na rozdíl od postavení v rodině, které posuzuje jinými parametry, je postavení ve skupině něco, co značí hodnotu určitých osobnostních kvalit. Významnou skupinou je právě školní třída, protože zde dospívající tráví většinu času tohoto období života. Vliv vrstevnické skupiny je na vrcholu v 15 – 16 letech, v dalších letech vliv party ubývá a dochází k postupnému odpoutávání od těchto skupin a začíná zaměřování na individuální vazby (Vágnerová, 2005).

2.2.2 Kognitivní vývoj

V období pozdní adolescence se styl myšlení zásadně nemění. Typická je flexibilita a používání nových způsobů řešení situací. Preferují jednoznačná a rychlá řešení, úsudek však může být snadno ovlivněn emocemi. V období dospívání se rozvíjí metakognice, roste zodpovědnost za vlastní výkon.

2.3 Vztah učitele a žáka v období dospívání

V období dospívání se rovněž mění vztah k učiteli na základě zralejšího uvažování dospívajících. Vůči požadavkům učitele a školním normám jsou kritičtí, nicméně to nutně nemůže označit za negativní jev, protože mnohdy jen přemýšlí nad věcmi, aniž by to znamenalo špatný vztah k učiteli. Usilují ve škole o diskusi, rovnoprávnost, možnost vyjádřit svůj vlastní názor, respekt vůči jejich osobně a přijatelnému statusu ve třídě.

Komunikovat se žákem v období dospívání není vůbec jednoduché. Dospívající chce být akceptován jako rovnocenný partner a pokud má pocit, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat vůbec nebo provokuje, což vede k vzájemným nedorozuměním, ke zvýšenému napětí a konfliktům. Z tohoto důvodu žáci efektivněji komunikují s pedagogy, kteří k nim přistupují jako k individualitám a neprojevují svou nadřazenost z titulu svého statusu ve škole (Vágnerová, 2005).

Vztah učitele k žákům významně ovlivňuje kognitivní a sociální vývoj od počátku školní docházky až do adolescence. Učitelé fungují jako socializační činitelé a mohou tak ovlivňovat kvalitu sociálních a intelektuálních zkušeností žáků vštěpováním hodnoty vzdělání, motivováním k učení se, vytvářením pozitivního klimatu ve třídě. Různé výzkumné směry vymezují, co je dobrý vztah mezi učitelem a žákem, společný jmenovatel však lze nalézt v nízké úrovni konfliktů, spolu s vysokou úrovní blízkosti a podpory (Davis, 2003 cit. podle Macek a Lacinová 2006).

V adolescenci nabývá zvláštní důležitosti dimenze autonomie. Učitel, který dokáže poskytovat studentům v rovnovážném poměru strukturu a autonomii, rozšiřuje rozsah jejich odpovědnosti, jejich vnitřní motivaci k učení. (Reeve, 1998 cit. podle Macek a Lacinová, 2006).

Další učitelskou proměnnou ovlivňující vytváření vztahů mezi učitelem a žáky je způsob, jak se učitel chová k žákům, s nimiž má pozitivní vztah. Nejčastěji jde o fenomén učitelova oblíbence, kdy má student dilema, pokud chce mít s pedagogem pozitivní vztah a zároveň je od tohoto vztahu odrazován, v důsledku možného rozporu s některými normami platnými v žákově vrstevnické skupině (Macek a Lacinová, 2006).

Dle Vágnerové, 2005 je učitel pro žáka autoritou, jen pokud mu něčím imponuje a to vlastnostmi jako je:

- stabilita názoru – učitel by měl být autentický, spolehlivý
- stabilita emocí – integrita osobnosti, pozitivně emočně naladěn bez sklonu k náladovosti
- spravedlnost – přistupovat ke všem žákům dle stejných kritérií
- profesní schopnosti – být odborníkem ve svém předmětu, umět učivo vysvětlit a přesně vymezit, co a jak se bude zkoušet.

Dospívající oceňují učitele, jehož autorita plyne spíše z neformálních než formálních důvodů. U tohoto učitele akceptují, že chce aby se studenti něco naučili a musí proto něco udělat. Posiluje v nich pozitivní zpětnou vazbu a tím ovlivňuje jejich motivaci k učení.

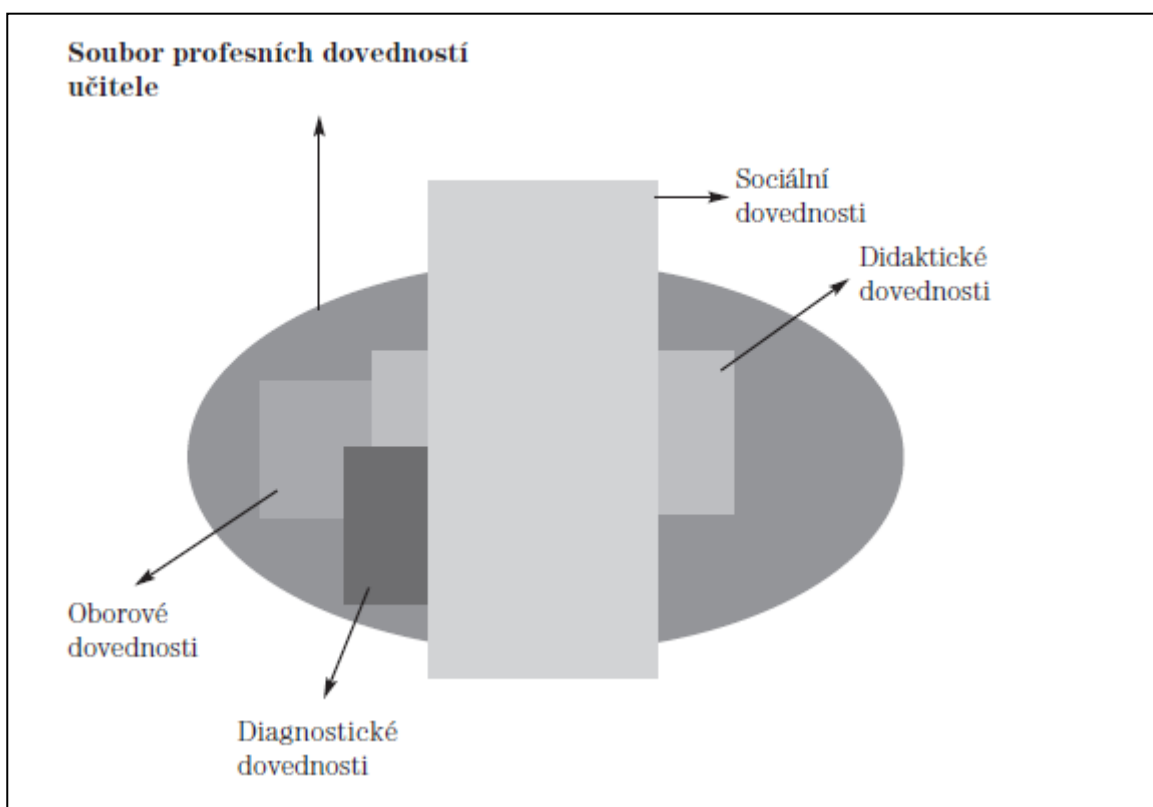
Postoj dospívajících ke škole se liší podle budoucích plánů ve vzdělávání nebo povolání. Řada dospívajících se snaží jen „přežít“ na takovém výkonu, který je v souladu s jeho sebehodnocením, s minimálním úsilím, dostačujícím pro absolvování studia a vyhnutí se konfliktu s rodiči.

3 DOVEDNOSTI UČITELE

Seznam činností, kterými se pedagogové zabývají při práci se svými žáky, můžeme rozdělit (Gillernová a Krejčová, 2012) na činnosti:

- **spjaté s odborností** ve vyučovacím předmětu
- vyplývající z **didaktických nároků**
- související s **diagnostickými aktivitami**
- související se **sociálními dovednostmi**.

Všechny tyto činnosti jsou součástí učitelské profese a vzájemně se ovlivňují. Názorně to ilustruje následující schéma:



Obr.1: Soubor profesních dovedností učitele (Gillernová a Krejčová, 2012)

Oborovým a didaktickým dovednostem je v přípravě pedagogů i v jejich hodnocení věnována tradičně velká pozornost. Učitelé většinou dobře zvládají přípravu na vyučovací hodinu po obsahové a didaktické stránce, ale častěji se setkáváme s těmi, kteří pocítují nedostatek dovedností pro oblast rozvíjení sociálního klimatu ve škole tj. patřících do dovedností diagnostických či sociálních (Gillernová a Krejčová, 2012).

Diagnostické dovednosti podporují a vyjadřují pedagogovi profesní kompetence ve vztahu k žákovi, souvisí též například s hodnocením žáků, motivací, obsahem vyučování. Jedná se o praktické dovednosti pedagogické i psychologické diagnostiky, kterou využívá pedagog ve prospěch rozvoje žáka, sociálních vztahů, sociálního klimatu třídy. Umožňují učiteli hodnocení žáka i skupiny, jejich výkonů a vztahů a posouzení aktuální možnosti rozvoje žáka. (Gillernová a Krejčová, 2012).

Sociální dovednosti významně přispívají k efektivitě výchovně vzdělávací činnosti. Patří zde takové, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci, zvládání konfliktů, odpovědnosti, poskytování podpory a pomoci. Umění se vcítit do potřeb žáka, být pozitivně orientovaný, otevřený, autentický ve svém jednání. (Gillernová a Krejčová, 2012).

Efektivní učitelé se vyznačují následujícími charakteristikami v pěti důležitých oblastech (Gillernová a Krejčová, 2012):

- afektivní oblast – přátelští, vřelí, starostliví, optimističtí
- oblast didaktických dovedností – připravení, organizováni, plánující,
- oblast motivace – entuziasmus, zájem o učení, formativní hodnocení
- oblast žákovské participace – aktivizující žáky, inspirující, interaktivně se dotazující, otevírající vzájemné interakce, diskuse,
- oblast pravidel - nároční na výukové cíle, jasně předkládající a dodržující pravidla, bez problémů v řízení třídy.

V rámci naší bakalářské práce se zaměříme zejména na diagnostické a sociální dovednosti pedagoga.

Níže uvádíme vybrané dovednosti sociálněpsychologické a diagnostické. V návaznosti na praktickou část je seskupujeme do 4 oblastí související obecně s dovedností motivace, inspirace, komunikace, pravidel a výkonu.

3.1 Oblast komunikace

Nejefektivnější je učení v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu mezi pedagogem a žáky (Kyriacou, 2008).

K vytváření tohoto pozitivního klimatu vedou níže uvedené dovednosti:

Autenticita projevů učitele

Pedagog otevřeně a autenticky projevuje své emoce, názory a postoje studentům. Může dát najevo i svůj vztek vhodnou formou pro školní prostředí. Není vhodný afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný zvýšený hlas (Gillernová a Krejčová, 2012).

Naslouchání

Účinná komunikace musí být oboustranná. Naslouchání studentům, pozorování jejich chování je příležitostí se dozvědět, co si myslí, čemu věří, co znají, čemu rozumějí a naopak nerozumějí. Dostatečně přesné pochopení myšlenek a postojů žáků je velmi důležité k tomu, aby byli učitelé schopni stanovit jejich potřeby, učební cíle, učební činnosti a ohodnotit nakolik bylo učebních cílů dosaženo. (Cangelosi, 2006).

Empatie

Být empatický znamená umět se vcítit do situace studenta, být empatický k jeho potřebám, přáním, akceptovat je, projevit zájem, ale přitom zůstat sám sebou. Vcítit se do druhého lze, i když se názor pedagoga se studentovým neztotožňuje (Gillernová a Krejčová, 2012).

Pozitivní komunikace, humor

Kladné, podporující, povzbuzující, pochvalné, oceňující a uvolněné poznámky a komentáře k žákům značně pomáhají k budování jejich sebeúcty a to se dále příznivě promítá na vytváření pozitivního klimatu třídy. Součástí komunikace se žáky je také umění používání humoru, který lze velmi dobře využít ke zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost nebo k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě žákova nesprávného chování (Kyriacou, 2008).

3.2 Oblast motivace

Důležitým rysem dovedností uplatňovaných při vytváření kladného klimatu třídy je podpora motivace studentů k učení. V kontextu s efektivním vyučováním je nejdůležitějším faktorem potřeba zajistit, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení, aby jim učitelé předávali vysoká kladná očekávání, která musí být realistická, ale náročná. Musí sdělovat, že činnosti jsou cenné a zajímavé a především to, že na pokroku každého žáka skutečně záleží. (Kyriacou, 2008).

Umění pochválit

Pochvala, odměna, pozitivní zpevnění jsou účinnější než tresty, negativní posílení. Z tohoto důvodu je důležité aktivně hledat příležitosti pro pochvalu každého žáka. Není třeba ocenit jen výsledek, ale stejně tak příznivě žáka stimuluje, oceníme-li „proces“ tj. snahu, zájem, nadšení (Gillernová a Krejčová, 2012).

Formativní hodnocení

Hodnocení je nejen nositelem určité informace, ale je zároveň významným stimulem rozvoje osobnosti žáka. Umět poskytnout žákovi efektivní zpětnou vazbu na jeho výkon a nemezit se pouze na konstatování známky. Efektivní zpětná vazba znamená používat popisující jazyk místo posuzujícího. Zhodnotit celý proces, kde si žák vedl dobře a kde je naopak prostor pro zlepšení a jak je možné tohoto zlepšení příště dosáhnout (Vališková a Kasíková, 2007).

Být dobrým příkladem

Ačkoli studenti v období pubescence jsou velmi kritičtí a netolerantní k autoritám, tedy i k učitelům potřebují určitý vzor, kterému se snaží přiblížit. Mezi vlastnosti pedagoga, které žákům v tomto období nejvíce imponují patří spravedlnost, stabilita názorů, spolehlivost, stabilita emocí, převaha pozitivního ladění (Vágnerová, 2005).

Žáci očekávají, že pedagog bude dobrým příkladem v požadavcích, které na ně klade. Pokud vyžaduje upravenou práci, musí být zápis na tabuli také upravený, očekává-li od žáků civilizované vystupování, neměl by je zraňovat sarkasmem a výbuchy emocí. Chce-li, aby výuka pro žáky byla zajímavá, měl by být ze samotného pedagoga cítit zájem v jejím průběhu (Kyriacou, 2008).

3.3 Oblast inspirace

Uvolněné a podporující prostředí vycházející ze vztahů pedagoga se žáky probouzí u studentů zvědavost a zájem o učební činnost. Významnou dovedností učitele je umět žáky povzbudit k přemýšlení, usnadnit jim pochopení myšlenek, podněcovat v nich jejich myšlenky a názory a učit se i z myšlenek jednotlivých žáků ve třídě.

Vedení ke spolupráci

Školní prostředí vytváří mnoho příležitostí, jak studenty učit vzájemné spolupráci. Koope-
rativní činnosti, například diskuse nebo společné řešení problému, umožňují u studentů rozvíjet dovednosti potřebné k sociálním interakcím, dovednosti jasně se vyjadřovat a spolupracovat v týmu (Kyriacou, 2008).

Respektování a tolerance odlišného pohledu

Složitá síť interakcí ve škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti pohybují vyžaduje, abychom studentům poskytovali model tolerantního pohledu, ukazovali jim rozdílné náhledy na svět a pomáhali jim se v nich orientovat a společně zvažovat důsledky a příčiny různých úhlů pohledu (Gillernová a Krejčová 2012).

Podporující prostředí

Toto prostředí pozitivně ovlivňuje jak složku vztahovou, tak činnostní. Tím, že je student přijímán se svými myšlenkami a postoji a pedagog ani spolužáci ho nekritizují, umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí žáků, rozvíjí to jejich důvěru ve vlastní schopnosti (Holeček, 2014).

Součástí podpory tohoto klimatu je aktivizace všech žáků za pomoci kladení takových otázek, aby se celá třída učila z odpovědí jednotlivých žáků, aby byli ostatní povzbuzeni příkladem dobrých žáků, aby vtáhli do dění i stydlivější žáky, aby mohli všichni vyjádřit své pocity, názory a postoje.

3.4 Oblast pravidel a výkonu

Dle Kyriacou (2008) je pedagog autoritou, která vystupuje jako manažer učení studentů, nikoli jako nositel mocenského vztahu. Nejdůležitější aspekty řízení třídy jsou vytvoření jasných dohod, postupů, požadavků na plnění výukových cílů žáků v hodině. Stanovení pravidel pro chování žáků ve třídě, která budou explicitně vyhlášena pedagogem.

Stanovení výukových cílů – „podnikatelské prostředí“

Při volbě výukových cílů je třeba, aby učitel jasně specifikoval očekávané výsledky učení. Cílevědomost a orientace na úkol do značné míry vychází z toho, jak pedagog zdůrazňuje potřebu postupovat soustavně v realizovaném učení při maximálním využití učebního času. Jedná se o výuku v podnikatelském duchu, kdy je charakteristické, že žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo organizovat a řídit učební činnost. Zároveň však přistupují pozitivně k zadané práci s očekáváním výborných výsledků (Kyriacou, 1996).

Zvládání konfliktních situací

V síti sociálních vztahů ve škole se nutně musí projevat konflikty a velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i žáků, budou-li konflikty využity ve prospěch rozvoje vztahů, nebo budou-li vzájemné interakce komplikovat. Každé setkání s konfliktem ve škole ovlivňuje postoje učitelů i žáků k možnostem jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, reakci na jeho zvládnutí a tím i vyvození důsledků. Naučit se zvládat konfliktní situace patří k důležitým dovednostem učitele. (Gillernová a Krejčová, 2012).

Odpovědnost žáků

V rámci dovednosti jak pracovat s odpovědností žáků v rámci negativních důsledků činnosti žákova chování se doporučuje vysvětlovat žákům vztah příčiny a následku při porušení očekávaného standardu na konkrétním příkladu a být důsledným (Vališová a Kasíková, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Až dosud se práce věnovala teoretickým koncepcím typologie učitele, jeho dovednostem ve vztahu ke studentům dvou věkových kategorií pubescence a adolescence. V následujících kapitolách prezentujeme vlastní výzkumné šetření realizované na základě uvedených teoretických východisek a kritérií.

4.1 Zaměření výzkumu

Výzkum jsme zaměřili zejména na sociální a diagnostické dovednosti pedagoga. Tyto dovednosti jsme rozdělili do čtyř oblastí – komunikace, motivace, inspirace, výkon a pravidla.

4.2 Tvorba a testování výzkumného nástroje

Pro sběr vstupů analýzy jsme vytvořili vlastní výzkumný nástroj dotazník, který byl sestaven na základě studia odborné literatury, přičemž jsme omezili úhel našeho zájmu na předem vybraná kritéria. Existující vhodný nástroj jsme nenalezli. Vytvořený dotazník jsme podrobili předvýzkumu na celkem 10 respondentech v obou věkových kategoriích, kde jsme zjistili, že některé výrazy v dotazníku jsou příliš odborné a respondenti jim nerozumí, že je třeba některé položky více konkretizovat a uvést příklady v daném výroku, aby byli pro studenty srozumitelnější a že v některých položkách je obsaženo více výroků a studenti neví, na který odpovídat. Na základě následné diskuse s respondenty, kteří měli připomínky k dotazníku jsme vytvořili konečnou verzi.

Konečná verze dotazníku obsahuje v úvodu 1 uzavřenou otázku pro navození myšlenky studenta k tématu a dále 20 položek s 5 možnostmi odpovědí Likertova typu. Dotazník dále obsahuje údaje o pohlaví a ročníku studia respondenta.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Respondenty tvořilo celkem 120 žáků z toho 60 žáků 1. ročníku a 60 žáků 4. ročníku jedné střední ekonomické školy ve Zlíně. Na této škole jsem studovala a rovněž vykonávala povinnou školní praxi při studiu. Zástupkyní ředitele mi bylo povoleno provedení kvantitativního dotazníkového šetření pro účely bakalářské práce.

Dotazníky byly rozdány v období 24. – 25. 4. 2015 vždy na začátku hodiny a doba vyplnění stanovena na 10 minut, která byla dodržena, aby nezdržovala následující výuku.

Dotazníky byly opatřeny průvodním slovem, návratnost dotazníku byla 100 %, žádný dotazník nebyl vyřazen z důvodu chybného vyplnění.

5 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Za cíl výzkumu jsme si stanovili zhodnotit názory žáků na ideálního učitele střední školy a to z pohledu pedagogických dovedností. Na základě dekompozice cíle výzkumu jsme si stanovili výzkumný problém, a to formou následujících výzkumných otázek.

VO1: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků hodnotí pozitivně ?

VO2: Jako dovednosti učitele studenti obou ročníků hodnotí negativně ?

VO3: Jaký je rozdíl v názorech na ideálního učitele u studentů 1. a 4. ročníku studia ?

5.2 Formulace hypotéz

Při zkoumání existence rozdílů v názorech u studentů 1. a 4. ročníku studia jsme si stanovili věcnou hypotézu:

Názory studentů v oblasti dovedností učitele se liší dle věkové skupiny respondentů.

Data pro potřebnou verifikaci jsme získali dotazníkovým šetřením, kdy jsme na základě odpovědí respondentů zjišťovali, zda existují statisticky významné rozdíly v názorech mezi studenty jednotlivých ročníků studia.

Dále jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu pro jednotlivé zkoumané oblasti:

H₀: Názory žáků v oblasti Komunikace jsou stejné u žáků 1. a 4. ročníku.

H_A: Názory žáků v oblasti Komunikace jsou rozdílné u žáků 1. a 4. ročníku.

H₀: Názory žáků v oblasti Motivace jsou stejné u žáků 1. a 4. ročníku.

H_A: Názory žáků v oblasti Motivace jsou rozdílné u žáků 1. a 4. ročníku.

H₀: Názory žáků v oblasti Inspirace jsou stejné u žáků 1. a 4. ročníku.

H_A: Názory žáků v oblasti Inspirace jsou rozdílné u žáků 1. a 4. ročníku.

H₀: Názory žáků v oblasti Pravidla a výkon jsou stejné u žáků 1. a 4. ročníku.

H_A: Názory žáků v oblasti Pravidla a výkon jsou rozdílné u žáků 1. a 4. ročníku.

5.3 Analýza a zpracování dat výzkumu

Pro analýzu získaných výstupů z dotazníku a ověření výše uvedených hypotéz byla použita statistická metoda Test nezávislosti Chí kvadrát pro kontingenční tabulku, kdy skutečné četnosti odpovědí byly převedeny na očekávané četnosti a dále testovány, zda zde existuje statisticky významný rozdíl.

Vzorec pro výpočet testového kritéria: $X_2 = \sum (P - O)^2 / O$

Pro testování jsme zvolili hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a stupeň volnosti 4. Ve statistických tabulkách (Chrástka, 2007) nalezneme, že kritická hodnota testového kritéria $X^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Ve čtyřech zkoumaných oblastech jsme každou položku dotazníku vyhodnocovali samostatně a k ní jsme pro lepší přehlednost vytvořili grafické znázornění. U každé položky dotazníku jsme vypočetli hodnotu testového kritéria χ^2 a p- hodnotu, abychom mohli vyhodnotit, zda existuje statisticky významný rozdíl v odpovědích žáků 1. a 4. ročníku a zda se názory studentů u této položky liší.

U každé položky měli respondenti na výběr z 5 odpovědí, kdy při souhrnném vyhodnocování za oba ročníky, odpovědi rozhodně ano a spíše ano považujeme za kladnou odpověď, odpovědi spíše ne a rozhodně ne za zápornou odpověď. Odpověď nevím za vyjádření nevyhraněného názoru.

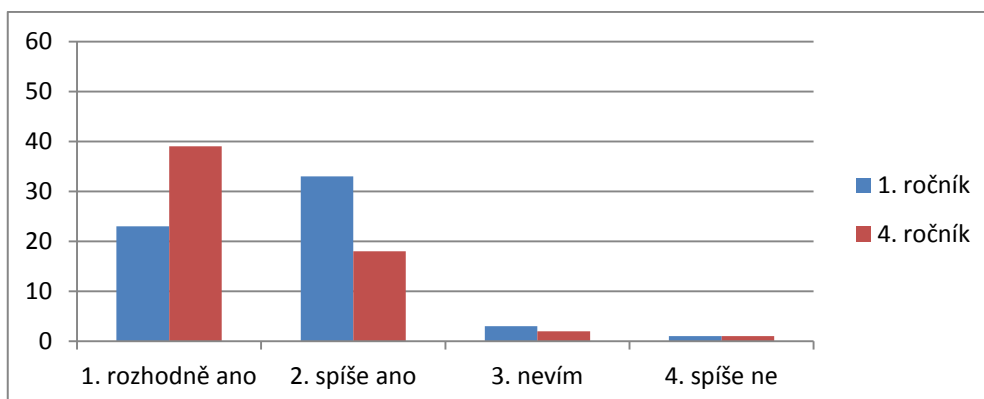
Stanové hypotézy za každou oblast poté byly potvrzeny či zamítnuty na základě vyhodnocení statistického testování jednotlivých položek v dané oblasti.

.

5.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu

5.4.1 Výsledky v oblasti komunikace

Položka č. 2: Ideální učitel otevřeně komunikuje své nároky, co od studentů očekává v hodinách.

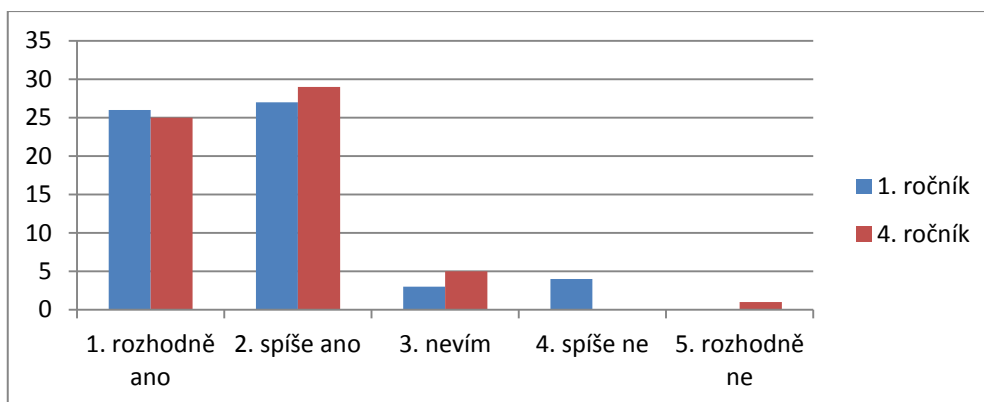


χ^2 :	9,74
p-hodnota:	0,03

Z celkového počtu respondentů odpovědělo 96 % na tuto položku kladně, pouze 2 % záporně. Nikdo se nevyjádřil odpovědí rozhodně ne. Zároveň vyšel dle testu statisticky významný rozdíl v odpovědích, p-hodnota vyšla menší než 0,05. Žáci 1. ročníku volili většinou odpověď spíše ano, žáci 4. ročníku volili odpověď rozhodně ano. Obě skupiny však tuto dovednost považují za pozitivní.

Ideální pedagog je pro studenty ten, který má v jejich očích autoritu, což je základním předpokladem k tomu, aby uznávali a kladně hodnotili jeho právo organizovat a řídit jejich učební činnost.

Položka č. 4: Ideální učitel se studenty často v hodinách diskutuje odlišné názory a úvahy studentů.

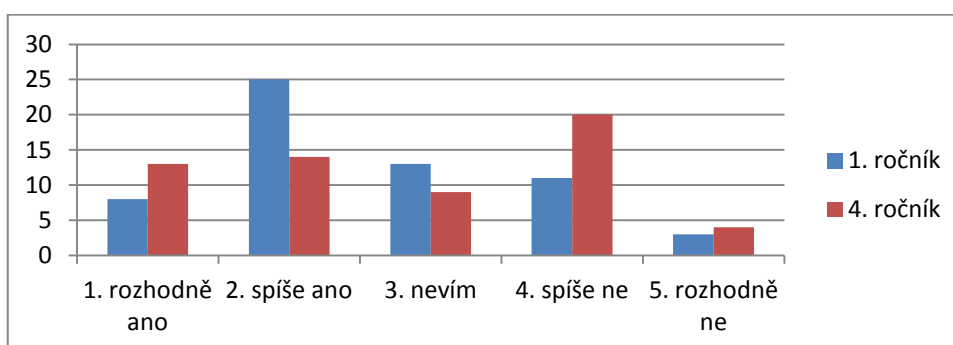


X²:	5,59
p-hodnota:	0,54

Na tuto položku odpovědělo 90 % studentů kladně a pouze 4 % záporně. Jelikož nevyšel statisticky významný rozdíl, p-hodnota je větší než 0,05 můžeme konstatovat, že názor studentů se dle ročníku neliší.

Kladné hodnocení této dovednosti komunikace, formou diskuse, naplňuje potřebu studentů sebe prosazování se, vyjádření vlastního pohledu na věc, přijetí odpovědnosti za svůj názor. Naslouchání a respekt k názorům druhých. Rovnocenného partnerství k učiteli a spolužákům navzájem v období adolescence.

Položka č. 5: Ideální učitel se zajímá o osobní problémy studentů a nabízí jim svou pomoc.



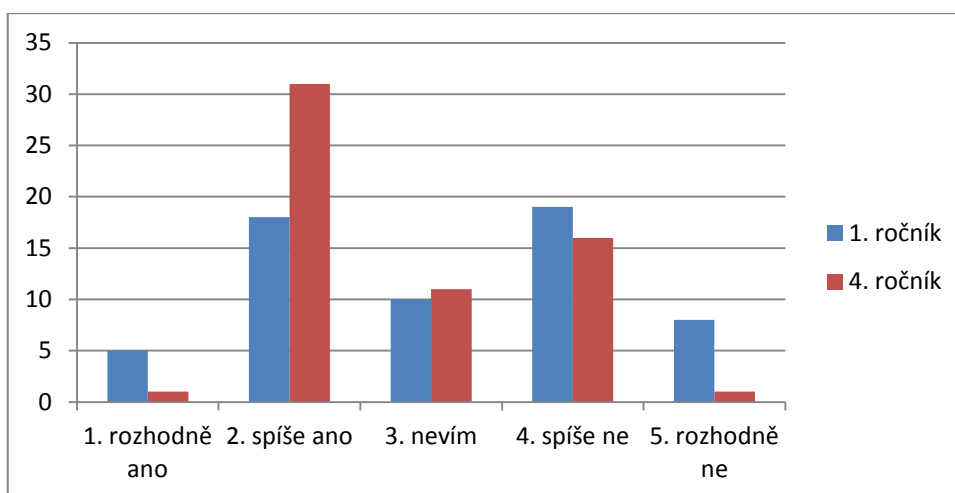
X²:	10,67
p-hodnota:	0,03

Z celkového počtu respondentů odpovědělo 45% kladně, 32% záporně a 24 % studentů nemělo vyhraněný názor na to, zda vnímají pozitivně, pokud se pedagog zajímá o jejich

soukromí. Při testování rozdílů mezi oběma ročníky můžeme konstatovat, že existuje statisticky významný rozdíl v odpovědích, jelikož p-hodnota vyšla menší než 0,05. Z grafu můžeme vidět, že studenti 1. ročníku volili nejčastěji odpověď spíše ano, zatímco studenti 4. ročníku volili nejčastěji odpověď spíše ne.

Rozdíly v názorech dvou věkových skupin můžeme přisuzovat změnám v emoční závislosti jedince, která se věkem snižuje a v postupném utváření vlastního sebehodnocení. Základem pozitivního sebehodnocení je uznání vlastní hodnoty. V rané adolescenci je vědomí autentického či „pravého já“ založeno na pocitu pochopení a akceptaci ze strany druhých, v pozdní adolescenci je „pravé já“ založeno na pocitu vlastní autonomie.

Položka č. 6: Ideální učitel dává najevo i své negativní emoce (naštvaní, zlobu) v přijatelné formě před studenty.

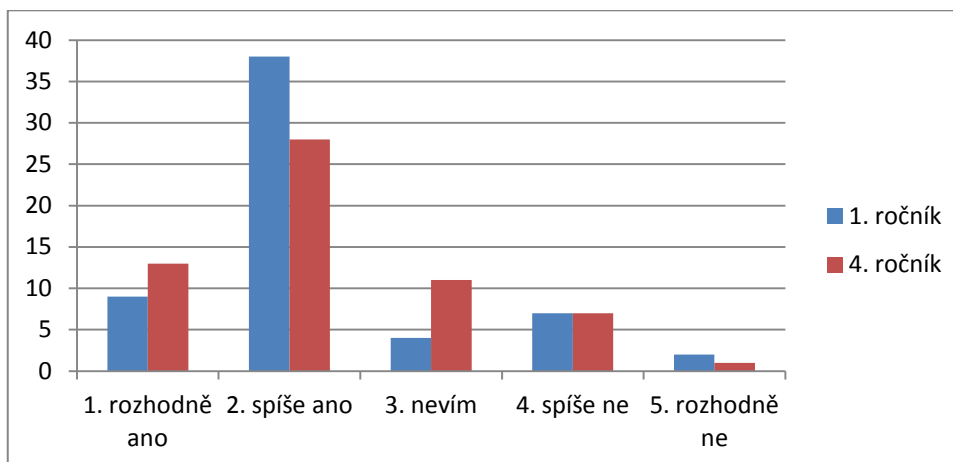


X²:	11,86
p-hodnota:	0,02

U této položky odpovědělo 46 % ze všech dotázaných respondentů kladně, negativní názor mělo 37 % a 18 % studentů mělo nevyhraněný názor. Vzhledem k výsledku testu, kdy p-hodnota vyšla menší než 0,05 můžeme konstatovat, že názory studentů obou ročníků se statisticky významně liší. Studenti 1. ročníku odpovídali nejčastěji volbou spíše ne, naopak studenti 4. ročníku volili nejčastěji odpověď spíše ano.

S rostoucím věkem odeznívá emocionální labilita, mladší studenti nejsou příliš dobře schopni zpracovat tento projev autenticity, vytváří v nich pocit nejistoty. Starší žáci jsou méně emočně dráždiví, v projevu pedagoga vidí projev autenticity – opravdovosti.

Položka č. 20: Ideální učitel otevřeně komunikuje, co se stane, když výukového cíle student nedosáhne.



χ^2 :	5,84
p-hodnota:	0,21

U této položky 73 % všech studentů odpovědělo kladně, 15 % záporně a 13 % nemělo vyhraněný názor. Při testování statistického významného rozdílu v odpovědích mezi ročníky vyšla p-hodnota větší než 0,05, proto můžeme konstatovat, že názory dle ročníku studia se neliší.

Otevřená komunikace pedagoga ve stylu „co se stane když“ ... je více efektivnější než následný systém zákazů a trestů. Předchází případnému moralizování, které je pro studenty pouze zdrojem posměchu a odporu vůči autoritám a negativně působí na jejich sebehodnocení. Zároveň vede k vlastnímu posilování odpovědnosti studentů.

Shrnutí výsledků v oblasti komunikace

VO1: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků hodnotí pozitivně ?

Výsledky v oblasti komunikace ukazují, že studenti obou ročníků mají shodný pozitivní názor na to, že ideální učitel má otevřeně komunikovat svá očekávání a následky neplnění výukových cílů, často diskutovat v hodinách i odlišné názory studentů. Ačkoliv v položce č. 2 vyšel statisticky významný rozdíl, hodnocení obou skupin je pozitivní.

VO2: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí negativně ?

V této oblasti nebyla shodně negativně hodnocena žádná z dovedností.

VO3: Jaký je rozdíl v názorech na ideálního učitele u studentů 1. a 4. ročníku studia?

Názor na to, zda pedagog má se studenty komunikovat i o jejich soukromých záležitostech se liší, studenti 1. ročníku mají spíše pozitivní názor, studenti 4. ročníku spíše tento prvek v komunikaci odmítají.

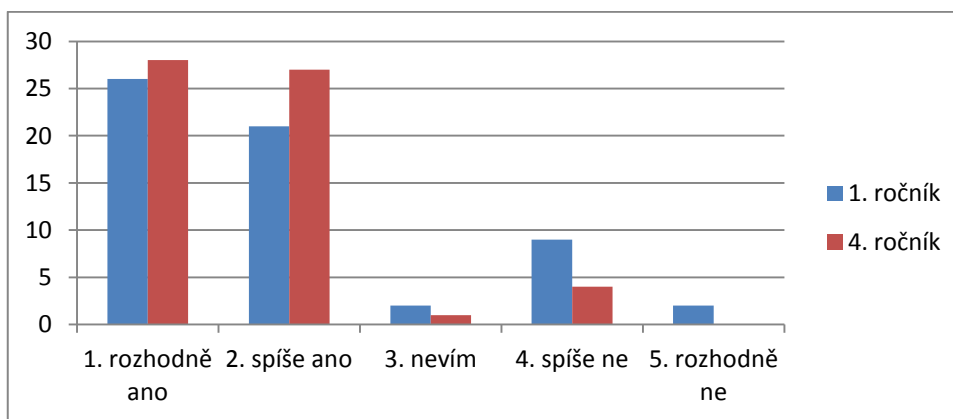
Největší statistický rozdíl je v názoru na autenticitu pedagoga z pohledu projevování negativních emocí v přijatelné formě pro studenty, kdy žáci 4. ročníku hodnotí tento projev komunikace pozitivně, oproti žákům 1. ročníku, kteří vyjadřují spíše negativní názor.

V oblasti výsledků komunikace můžeme na základě provedených statistických testů konstatovat, že existuje statisticky významný rozdíl u otázky č. 2, 5, 6.

Dle výše uvedeného můžeme tedy přijmout hypotézu, že názory žáků 1. a 4. ročníku v oblasti komunikace se liší.

5.4.2 Výsledky motivace

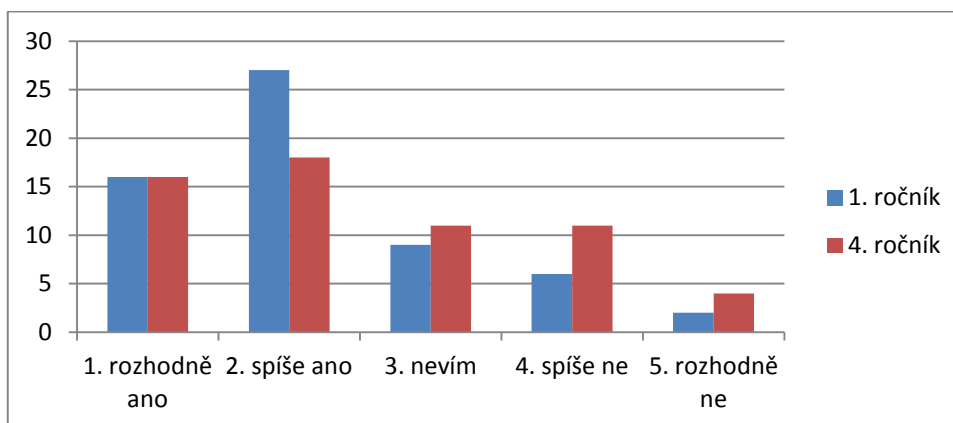
Položka č. 3: Ideální učitel při známkování studentů zohledňuje nejen správnost odpovědí, ale i úsilí, zájem a nadšení v hodinách.



χ^2 :	5,08
p-hodnota:	0,40

Na tuto položku odpovědělo 85 % respondentů kladně, 13 % záporně a 3 % nemělo vyhraněný názor. Vzhledem ke statisticky nevýznamnému rozdílu, kdy p-hodnota vyšla vyšší než 0.05 můžeme konstatovat, že názory žáků 1. a 4. ročníku studia se neliší.

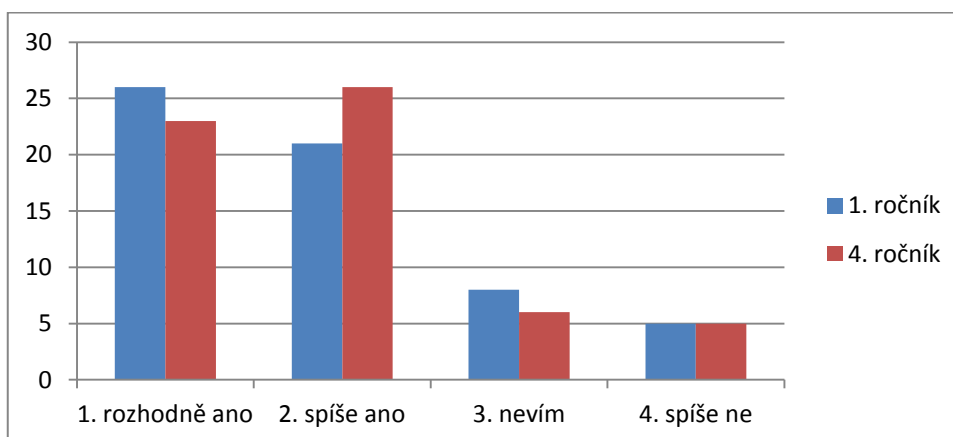
Formativní hodnocení neomezující se jen na konstatování známky je výrazným stimulem rozvoje osobnosti žáka, který studentovi poskytuje efektivní zpětnou vazbu.

Položka č. 8: U ideálního učitele motivuje studenty více než známky častá pochvala učitele.

χ^2 :	4,14
p-hodnota:	0,39

U této položky studenti z 65 % volili kladnou odpověď, 19 % se vyjádřilo záporně a 17 % nemělo vyhraněný názor. Jelikož p-hodnota vyšla vyšší než 0.05 můžeme konstatovat, že názory obou skupin žáků se neliší.

Pochvala je formou pozitivního motivačního působení na žáka. Plní dvě funkce: informační - konstatování správnosti chování, postupu, výsledku a motivační - navozuje u žáka prožitky úspěchu, radosti, chuti do další práce, zvyšuje pravděpodobnost, že se žák pokusí tuto činnost zopakovat. Žák v odměně vidí ještě třetí funkci - vyjádření pozitivního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní důvěry (Mareš at al., 1995).

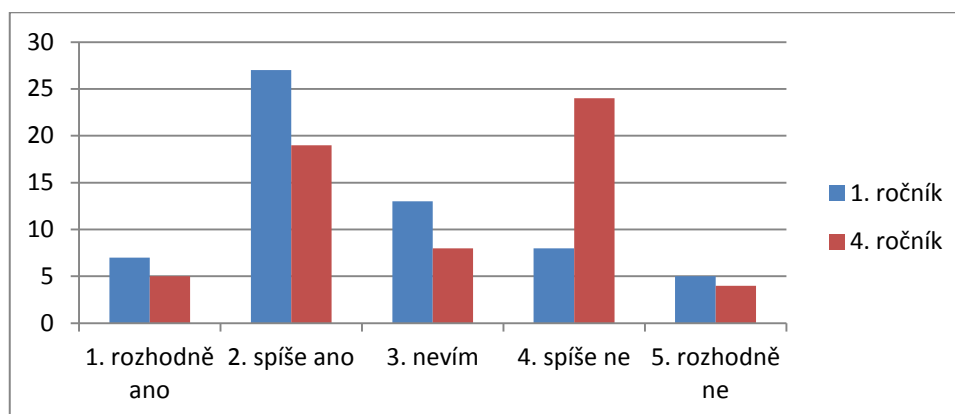
Položka č. 9: Respekt studentů k ideálnímu učiteli plyne zejména z jeho neformální autority - rozumí nám, jsme pro něj partneři.

χ^2 :	1,00
p-hodnota:	0,80

Z celkového počtu respondentů odpovědělo 90 % kladně, 8 % záporně a 12 % studentů nemělo vyhraněný názor. Na základě testu, kdy p- hodnota vyšla větší než 0,05 % můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi žáků 1. a 4. ročníku.

Neformální autorita nezávisí jen na osobnosti pedagoga, ale také na skupině žáků, které učí. Vyplývá ze vztahu mezi učitelem a žáky z jeho znalosti předmětu a hlavně přístupu ke studentům. Proti formálním autoritám se obecně bouří, což je typický znak období dospívání. Žáci učitele respektují, protože jej mají rádi jako člověka.

Položka č. 11: Ideální učitel se o studenta nezajímá jen jako o subjekty ke zkoušení a znám kování, ale i o jejich koníčky, rodinu atd.

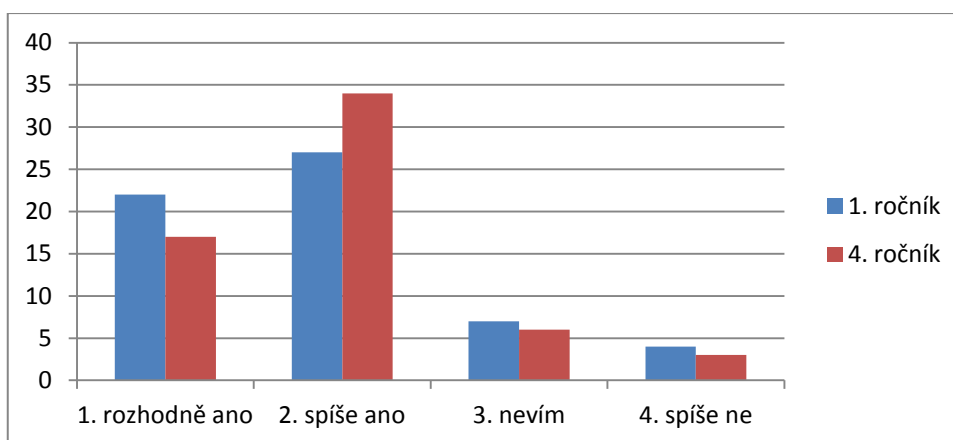


χ^2 :	11,03
p-hodnota:	0,03

U této položky 48 % všech studentů odpovědělo kladně, 35 % záporně a 18 % nemělo vyhraněný názor. Při testování rozdílu v názorech vyšla p- hodnota menší než 0,05 proto můžeme konstatovat, že názory žáků jsou u této položky odlišné. Většina žáků 1. ročníku volila nejčastěji odpověď spíše ano, zatímco většina žáků 4. ročníku volila odpověď spíše ne.

Výsledek u této položky je stejný jako v oblasti komunikace u položky č. 5, kdy se opět potvrdilo, že se závislost na osobě učitele s rostoucím věkem snižuje.

Položka č. 12: Ideální učitel svou osobností a přístupem, má rozhodující vliv k dosahování výborných výsledků studentů.



χ^2 :	1,66
p-hodnota:	0,64

U této položky 84 % všech respondentů odpovědělo kladně, 6 % záporně a 11 % nemělo vyhraněný názor. Při testování odlišnosti v názorech obou ročníků nevyšel statisticky významný rozdíl p-hodnota je větší než 0,05, proto můžeme konstatovat, že názory žáků 1. a 4. ročníku se u této položky neliší.

Z výsledků vyplývá, že efektivita učení je přímo úměrná tomu, jaká je pedagog osobnost a jak přistupuje k žákům a své výuce.

Shrnutí výsledků v oblasti motivace

VO1: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí pozitivně ?

Výsledky v oblasti motivace ukazují, že studenti obou ročníků mají shodný názor na to, že ideální učitel motivuje k učení své studenty více pochvalou než známkou, dokáže při známkování zohlednit nejen správnost odpovědí, ale i jejich úsilí a zájem v hodinách.

Studenti se také názorově shodli na tom, že pedagog svou osobností a přístupem má rozhodující vliv k dosahování výborných výsledků studentů a že jeho respekt plyne zejména z jeho neformální autority.

VO2: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí negativně ?

V této oblasti nebyla shodně negativně hodnocena žádná z dovedností.

VO3: Jaký je rozdíl v názorech ideálního učitele u studentů 1. a 4. ročníku studia ?

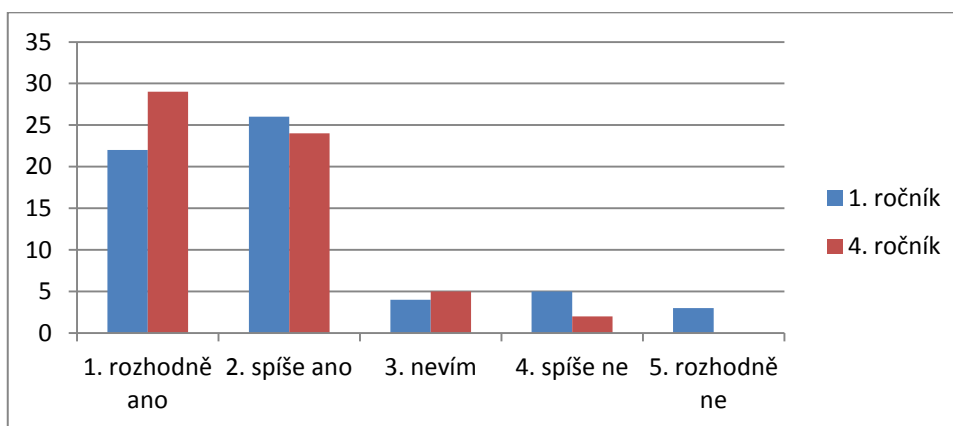
Názorový nesoulad, stejně jako v oblasti komunikace, se prokázal v oblasti motivace rozdílným názorem na to, zda studenti jsou motivováni k lepším výsledkům, pokud se pedagog zajímá o jejich soukromí a záliby. Žáci 1. ročníku hodnotí tento prvek motivace spíše pozitivně, žáci 4. ročníku hodnotí spíše negativně.

V oblasti výsledků motivace můžeme na základě provedených testů konstatovat, že existuje statisticky významný rozdíl u otázky č. 11.

Můžeme tedy přijmout hypotézu, že názory žáků 1. a 4. ročníku v oblasti motivace se liší.

5.4.3 Výsledky inspirace

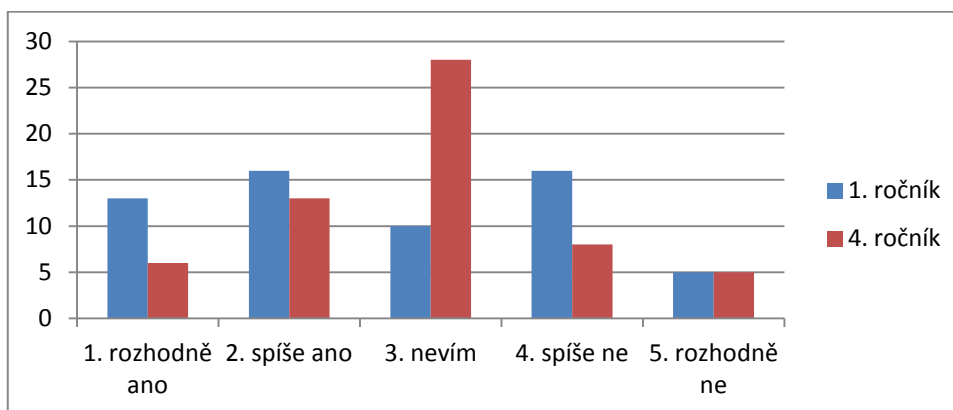
Položka č. 15: Ideální učitel chce po studentech, aby v hodinách jen neposlouchali výklad, ale byli sami aktivní - nutí je myslet, být kreativní, zkoušet nové věci, postupy.



X²:	5,44
p-hodnota:	0,41

U této položky 85 % všech dotázaných studentů odpovědělo kladně, 9 % záporně a 8 % nemělo vyhraněný názor. Na základě testování statistické významnosti v odlišnostech názorů, kdy p-hodnota vyšla větší než 0,05 můžeme konstatovat, že názory žáku dle ročníku studia se neliší.

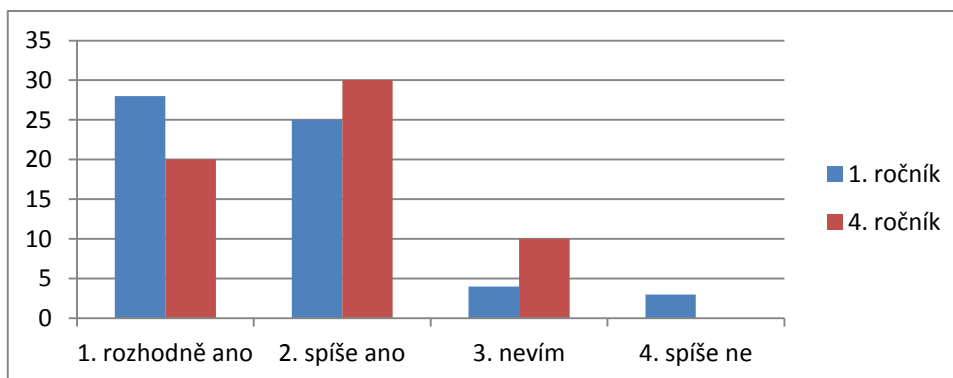
Významnou dovedností učitele je umět žáky povzbudit k přemýšlení, usnadnit jim pochopení myšlenek a tím v nich vzbuzovat inspiraci a naplňovat tak potřebu studentů utváření vlastních názorů a myšlenek.

Položka č. 16: Ideální učitel dokáže překročit hranici společenských pravidel

χ^2 :	14,08
p-hodnota:	0,01

U této položky 40 % studentů odpovědělo kladně, 28 % studentů záporně a 32 % studentů nemělo vyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu vyšla p-hodnota větší než 0.05 můžeme tedy konstatovat, že existuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků dle ročníku studia. Studenti 1. ročníku volili nejčastěji odpověď spíše ne, zatímco žáci 4. ročníku volili nejčastěji odpověď nevím.

U této položky ze všech obsažených v dotazníku vyšla nejvyšší četnost u volby odpovědi nevím, důvodem můžeme být špatná specifikace položky, kdy si žáci nedokázali pod tímto pojmem představit konkrétní situaci. Smyslem otázky bylo ověřit, zda je pro studenty inspirující pokud pedagog udělá něco, co je pro jeho společenský status překvapující.

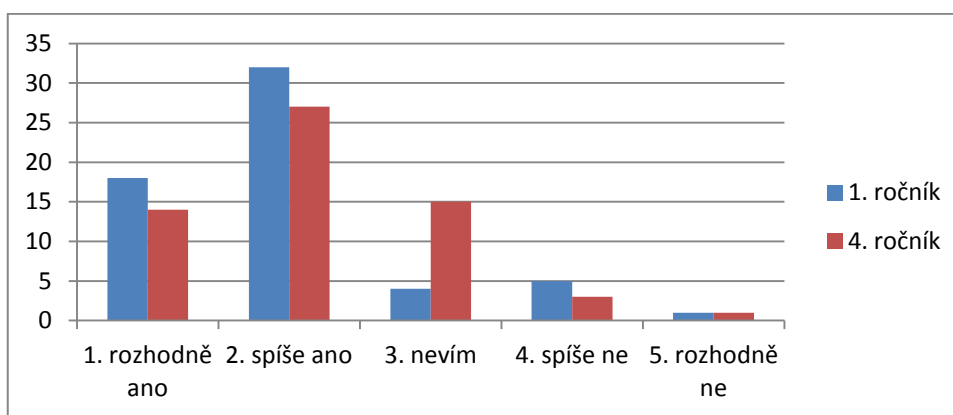
Položka č. 17: Ideální učitel se odlišuje od ostatních učitelů svým optimistickým přístupem v hodinách.

χ^2 :	7,36
p-hodnota:	0,12

U této položky odpovědělo 86 % všech studentů kladně, 3 % záporně, 12 % nemělo vyhraněný názor. Při testování odpovědí nevyšel statisticky významný rozdíl, p-hodnota je větší než 0,05 a proto můžeme konstatovat, že názory žáků dle ročníku studia se neliší.

Optimistický přístup – kladné, povzbuzující, podporující prostředí pomáhá naplňovat potřebu sebeúcty v období adolescence a pozitivně se podílí na vytváření pozitivního klimatu třídy.

Položka č. 18: Ideální učitel zapojuje v hodinách všechny studenty sdílením nejlepších námětů a postřehů studentů napříč třídou.



χ^2 :	7,79
p-hodnota:	0,10

U této položky 76 % studentů odpovědělo kladně, 9 % záporně a 16 % nemělo vyhraněný názor. Při testování statisticky významné odlišnosti v názorech vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že názory studentů se dle ročníku studia neliší.

Kooperativní činnost naplňuje potřebu sociální interakce studentů. Vytváří vzájemně se inspirující prostředí, posiluje důvěru ve vlastní schopnosti a sebe pojetí.

Shrnutí výsledků v oblasti inspirace

VO1: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí pozitivně ?

Výsledky v oblasti inspirace ukazují shodu v názorech na to, že ideální učitel studenty inspiruje tím, že v hodinách aktivizuje všechny studenty, sdílí napříč třídou nejlepší náměty a postřehy, inspiruje žáky svým optimistickým přístupem.

VO2: Jako dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí negativně ?

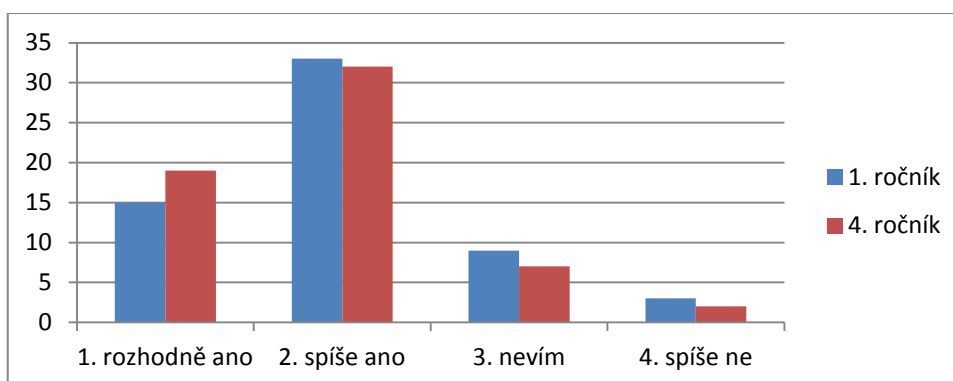
V této oblasti nebyla shodně negativně hodnocena žádná z dovedností.

VO3: Jaký je rozdíl v názorech na ideálního učitele u studentů v období pubescence a adolescence ?

Rozdílný názor, měli studenti na to, zda je inspirativní pokud učitel dokáže překročit hranici společenských pravidel. Žáci 4. ročníku svůj názor nevyjádřili, zvolili nejčastěji odpověď 'nevím'. Žáci 1. ročníku hodnotili tuto dovednost spíše kladně.

V oblasti výsledků motivace můžeme na základě provedených testů konstatovat, že existuje statisticky významný rozdíl u otázky č. 16.

Můžeme tedy přijmout hypotézu, že názory žáků 1. a 4. ročníku v oblasti inspirace se liší.

5.4.4 Výsledky výkon a pravidla**Položka č. 7: Ideální učitel na základě jasně stanovených pravidel chování a činností ve své výuce, trvá na jejich dodržování.**

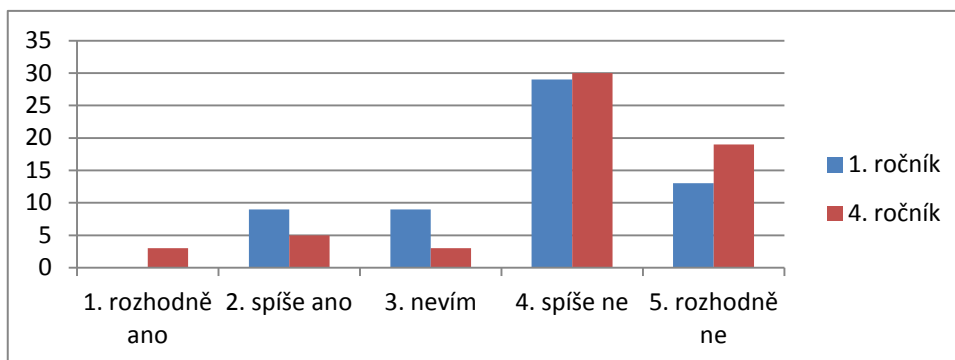
χ^2 :	0,94
p-hodnota:	0,82

U této položky odpovědělo kladně 82 % studentů, 4 % odpovědělo záporně a 13 % studentů nemělo vyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu v odpovědích vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků 1. a 4. ročníku studia.

Pravidla představují řád nezbytný pro efektivní učení žáků a patří k podmínkám úspěšného vyučování. Rozhodně se osvědčuje vytvořit žákům tzv. společná pravidla hry a trvat na

jejich dodržování. Pravidla poskytují studentům pocit bezpečí a pomáhají jim k dosahování svých cílů.

Položka č. 10: Ideální učitel je pohodář, studenti si mohou v hodinách dělat, co chtějí.

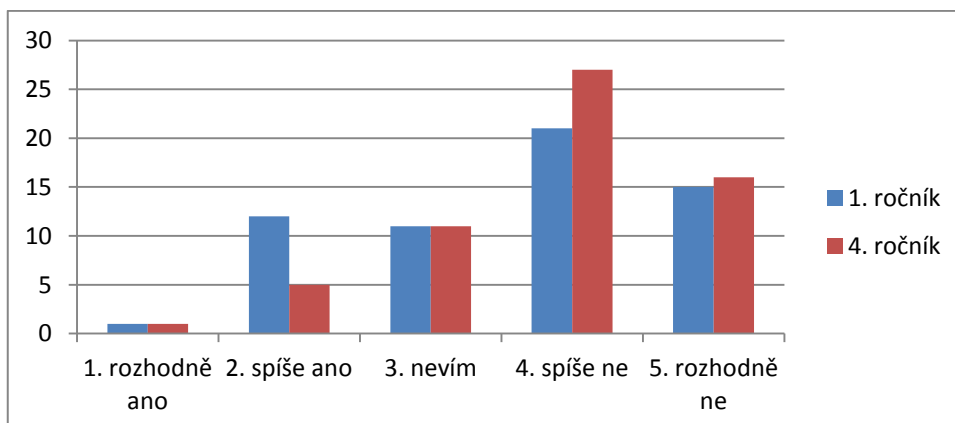


X²:	8,28
p-hodnota:	0,15

U této položky 15 % studentů odpovědělo kladně, 76 % záporně a 10 % studentů nemělo vyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu v odpovědích vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků 1. a 4. ročníku studia.

Tato položka byla zařazena jako kontrolní a výsledek potvrzuje názor, že studenti vnímají pozitivně, pokud pedagog stanovuje jasná pravidla.

Otázka č. 13: Ideální učitel je pro studenty ten, pokud student patří mezi učitelovi oblíbence.

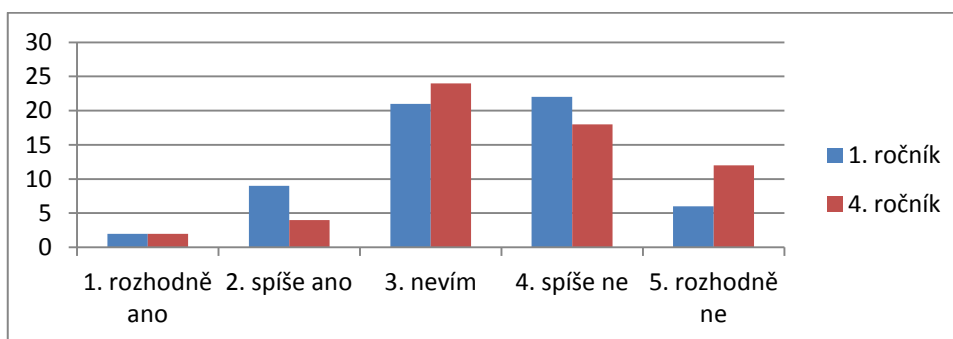


X²:	3,66
p-hodnota:	0,45

U této položky odpovědělo 16 % všech studentů kladně, 66 % záporně a 18 % mělo nevyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu v odpovědích vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků 1. a 4. ročníku studia.

Tato položka zkoumala „fenomén učitelova oblíbenosti“, kdy žák usiluje o pozitivní vztah s pedagogem a zároveň je od tohoto vztahu odrazován, existencí norem v rámci vrstevnické skupiny jeho školní třídy.

Položka č. 14: Ideální učitel netoleruje průměrnost výsledků studentů ve třídě.

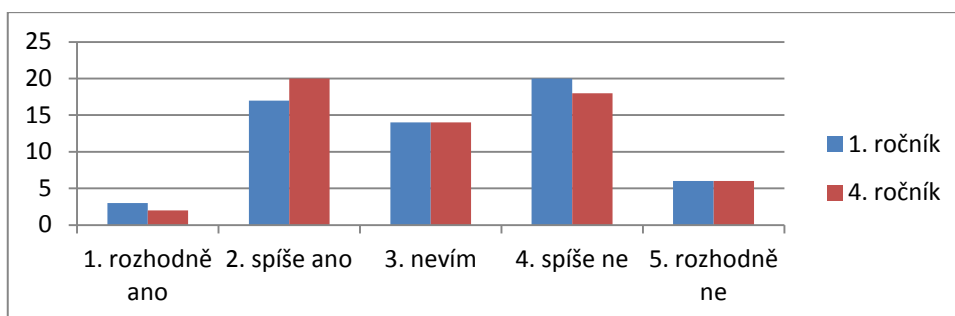


X²:	4,52
p-hodnota:	0,34

U této položky odpovědělo 14 % všech studentů kladně, 45 % záporně a 38 % nemělo vyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu v odpovědích vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků 1. a 4. ročníku studia.

V rámci výsledků můžeme konstatovat, že většina respondentů vyjádřila svůj názor že, považuje známky a svůj výkon pouze „za hodnotu dospělých“. Typickým znakem v tomto období je podávat takový výkon ve škole, který umožňuje vyhnout se konfliktu s pedagogem, rodiči či nepřijetí v rámci vrstevnické skupiny.

Položka č. 19: Ideální učitel stanovuje studentům vysoké výukové cíle ve svých hodinách – např. osvojit si znalosti učiva nad rámec osnovy v učebnici.

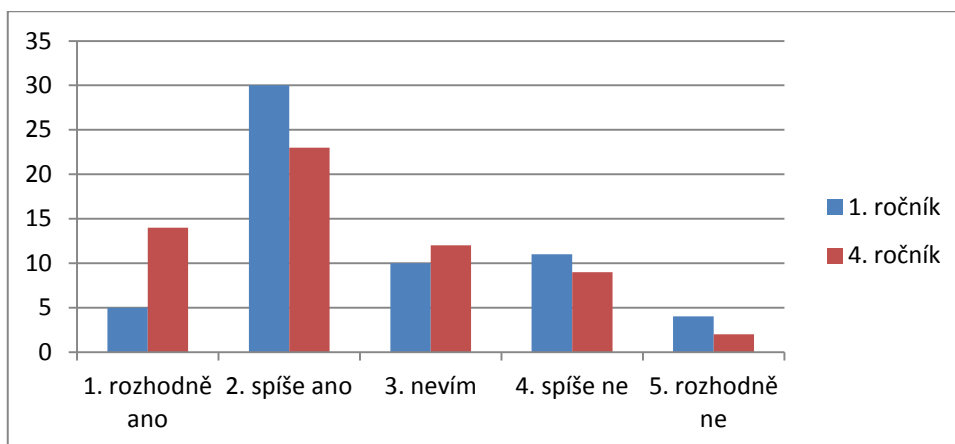


X²:	0,55
p-hodnota:	0,97

U této položky odpovědělo 35 % všech studentů kladně, 42 % záporně a 23 % mělo nevyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu v odpovědích vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků 1. a 4. ročníku studia.

I když nevyšel statisticky významný rozdíl, z grafu můžeme vidět, že žáci 1. ročníku volili nejčastěji odpověď spíše ne, zatímco žáci 4. ročníku volili odpověď spíše ano. Důvodem pozitivnějšího hodnocení u starších studentů může být aktuálnost motivace k učení pokračováním v následném vzdělávání po ukončení posledního ročníku studia střední školy a větší odpovědnost za cíl svého další směřování.

Položka č. 21: Ideální učitel je důsledný v kontrole školních povinností studentů.



X²:	6,24
p-hodnota:	0,18

U této položky odpovědělo 60 % všech studentů kladně, 22 % záporně a 18 % mělo nevyhraněný názor. Při testování statisticky významného rozdílu v odpovědích vyšla p-hodnota větší než 0,05 z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v názorech žáků 1. a 4. ročníku studia.

Pozitivní hodnocení pedagogovy důslednosti v kontrole školních povinností souvisí se stanovováním pravidel ve výuce, což u ideálního učitele – jenž je pro něj autoritou, studenti hodnotili kladně.

Shrnutí výsledků v oblasti výkon a pravidla

VO1: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí pozitivně ?

Výsledky v oblasti pravidel a výkonu ukazují, že studenti obou ročníků mají kladný shodný názor na to, že ideální učitel má jasně stanovovat pravidla v hodinách a dbát na jejich dodržování, má být důsledný ke kontrole studijních povinností žáků.

Studenti se také názorově shodli na tom, že parametr ideálnosti učitele nehodnotí podle toho, zda jsou jeho oblíbenci a v hodinách si mohou dělat, co chtějí.

VO2: Jaké dovednosti učitele studenti obou ročníků shodně hodnotí negativně ?

Negativní názor mají studenti na to, pokud pedagog stanovuje vysoké výukové cíle nad rámec učiva v učebnicích. I když nevyšel statisticky významný rozdíl, můžeme konstatovat, že žáci 1. ročníku hodnotí tento prvek spíše negativně, žáci 4. ročníku hodnotí spíše pozitivně. Negativní názor mají rovněž studenti na to, pokud učitel vyžaduje nadprůměrné výsledky v hodinách.

VO3: Jaký je rozdíl v názorech na ideálního učitele u studentů v období pubescence a adolescence ?

V oblasti výsledků pravidel a výkonu můžeme na základě provedených testů konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích.

Zamítáme tedy hypotézu, že názory žáků 1. a 4. ročníku v oblasti výkonu a pravidel se liší.

5.5 Závěr výzkumu

Výzkum statisticky potvrdil věcnou hypotézu, s výjimkou oblasti pravidel a výkonu, že názory žáků se v oblasti komunikace, motivace a inspirace liší. Pozitivně hodnotíme, že názory studentů a četnost jejich kladných odpovědí směřovaných na diagnostické a sociální dovednosti pedagoga, vycházejících z teoretické části, byly potvrzeny v názorech žáků střední ekonomické školy.

6 ZÁVĚR

Impulesem pro zaměření této práce na oblast diagnostických a sociálních dovedností pedagoga je naše přesvědčení, že prakticky veškerá lidská činnost je závislá na mezilidských vztazích a má tak významný vliv na efektivitu v edukaci studentů.

V první části této bakalářské práce jsme zpracovali teoretické poznatky, kde specifikujeme jednotlivé typologie učitele, dovednosti učitele a stručně charakterizujeme znaky typické pro vývojová stádia pubescence a adolescence v interakci s edukačním prostředím.

V druhé empirické části jsme se zaměřili na vyhodnocení vlastního výzkumného šetření. Na základě výzkumu potvrzujeme, že názory studentů na ideálního pedagoga jsou v jednotlivých věkových skupinách odlišné. Respondenty, žáky střední ekonomické školy, bylo potvrzeno, že úspěšným a pro studenty ideálním učitelem je ten, kdo dokáže vhodně využívat svých diagnostických a sociálních dovedností k tomu, aby vytvořil prostředí pozitivní komunikace, které je pro studenty motivující a inspirující, současně však vysoce edukačně efektivní s jasně stanovenými pravidly a kontrolou.

Cílem učitelů by tedy mělo být rozvíjení a používání těchto dovedností při edukaci studentů, jelikož jsou nedílnou součástí pedagogických dovedností, které vedou k dosažení učitelského mistrovství. Pedagog se podílí na formování osobnosti žáka, pokud on sám oplývá vysokým stupněm sociální a emoční inteligence a pokud je pro studenta přirozenou autoritou – vzorem je pravděpodobné, že v dospělosti bude stejné dovednosti žák uplatňovat ve svém životě.

Přínosem této práce do praxe je zpětná vazba pro pedagogy středních škol, jakou měrou studenti pozitivně vnímají uplatňování těchto dovedností ve výuce a zda a jaký existuje rozdíl v názorech na tyto dovednosti dle věkové skupiny studentů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
2. VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
3. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 808586794x.
4. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 8071788880.
5. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 9788073674342.
6. DOBROVSKÁ, Dana. *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV, 2004, 196 s. ISBN 808664233x.
7. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006, 289 s. ISBN 8073671182.
8. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 8071786217.
9. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 8073151049.
10. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 8024609568.
11. STRNADOVÁ, Věra. *Kurz psychologie I: přehled základních témat moderní psychologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 309 s. ISBN 9788070410578.
12. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 8071780294.
13. FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 9788073674717.
14. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 9788024728636.
15. MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. Vyd. 1. Brno: Barister & Principal, 2006, 196 s. ISBN 80-7364-034-1.

16. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
17. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
18. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr.1: Soubor profesních dovedností učitele.....</i>	<i>21</i>
---	-----------

SEZNAM PŘÍLOH

P I – Dotazník

P II – Statistické vyhodnocení dotazníkového šetření

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Milý studente, dovoluji se na Tebe obrátit s prosbou o vyplnění dotazníku týkajícího se Tvého názoru na ideálního učitele střední školy. Přínosem pro Tebe jako studenta je možnost vyjádřit se svým názorem, které dovednosti učitele jsou pro Tebe důležité a dát tak zpětnou vazbu středoškolským učitelům a jejich rozvoji dovedností.

Dotazník je zcela anonymní, slouží pro sběr dat do mé diplomové práce, učitelé budou mít k dispozici pouze souhrnný výstup ze sběru těchto dat.

Prosím o Tvou otevřenost a vyplnění všech položek dotazníku zakroužkováním pouze jedné odpovědi u každé otázky.

Pro zjednodušení používám slovo učitel pro obě pohlaví, učitele i učitelku.

Ročník studia studenta

1. ročnících

4. ročník

Pohlaví

Žena

Muž

1. Vybavíte si nějakého učitele, na kterého rádi vzpomínáte ?

ANO

NE

2. Ideální učitel otevřeně říká své nároky, co od studentů očekává v hodinách.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

rozhodně ano

spíše ano

nevím

spíše ne

rozhodně ne

3. Ideální učitel při známkování studentů zohledňuje nejen správnost odpovědí, ale i úsilí, zájem a nadšení v hodinách.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

rozhodně ano

spíše ano

nevím

spíše ne

rozhodně ne

4. Ideální učitel se studenty často v hodinách diskutuje odlišné názory a úvahy studentů.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

5. Ideální učitel se zajímá o osobní problémy studentů a nabízím jim svou pomoc.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

6. Ideální učitel dává najevo i své negativní emoce (naštvaní, zlobu) v přijatelné formě před studenty.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

7. Ideální učitel na základě jasně stanovených pravidel chování a činností ve své výuce, trvá na jejich dodržování.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

8. U ideálního učitele motivuje studenty více než známky častá pochvala učitele.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

9. Respekt studentů k ideálnímu učiteli plyne zejména z jeho neformální autority

- rozumí nám, jsme pro něj partneři.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

10. Ideální učitel je pohodář, studenti si mohou v hodinách dělat, co chtějí.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

11. Ideální učitel se o studenta nezajímá jen jako o subjekty ke zkoušení a známkování, ale i o jejich koníčky, rodinu atd.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

12. Ideální učitel svou osobností a přístupem, má rozhodující vliv k dosahování výborných výsledků studentů.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

13. Ideální učitel je pro studenty ten, pokud student patří mezi učitelovi oblíbence.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

14. Ideální učitel netoleruje průměrnost výsledků studentů ve třídě.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

15. Ideální učitel chce po studentech, aby v hodinách jen neposlouchali výklad, ale byli sami aktivní - nutí je myslet, být kreativní, zkoušet nové věci, postupy.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

16. Ideální učitel dokáže překročit hranici společenských pravidel.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

17. Ideální učitel se odlišuje od ostatních učitelů svým optimistickým přístupem v hodinách.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

18. Ideální učitel zapojuje v hodinách všechny studenty sdílením nejlepších námětů a postřehů studentů napříč třídou.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

19. Ideální učitel stanovuje studentům vysoké výukové cíle ve svých hodinách

– např. osvojit si znalosti učiva nad rámec osnovy v učebnici.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

20. Ideální učitel otevřeně komunikuje, co se stane, když výukového cíle student nedosáhne.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

21. Ideální učitel je důsledný v kontrole školních povinností studentů.

(zakřížkujte pouze jednu odpověď)

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

Děkuji za čas a otevřenost v Tvých názorech na výše uvedené výroky.

Ot3						očekavane četnosti					
pozorovane četnosti						očekavane četnosti					
	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	Celkový součet	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne
1. ročník	26	21	2	9	2	60	1. ročník	27	24	1,5	6,5
4. ročník	28	27	1	4		60	4. ročník	27	24	1,5	6,5
Celkový souč	54	48	3	13	2	120					
	45%	40%	3%	11%	2%	100%					
						vypocet Chi-kvadrat statistiky:					
						0,037037037	0,375	0,166666667	0,961538462		1
						0,037037037	0,375	0,166666667	0,961538462		1
						Chi-kvadrat statistika:					5,08
						p-hodnota:					0,40
Ot8						očekavane četnosti					
pozorovane četnosti						očekavane četnosti					
	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	Celkový součet	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne
1. ročník	16	27	9	6	2	60	1. ročník	16	22,5	10	8,5
4. ročník	16	18	11	11	4	60	4. ročník	16	22,5	10	8,5
Celkový souč	32	45	20	17	6	120					
	27%	38%	17%	14%	5%	100%					
						vypocet Chi-kvadrat statistiky:					
						0	0,9	0,1	0,735294118	0,333333333	
						0	0,9	0,1	0,735294118	0,333333333	
						Chi-kvadrat statistika:					4,14
						p-hodnota:					0,39
Ot9						očekavane četnosti					
pozorovane četnosti						očekavane četnosti					
	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	Celkový součet	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne		
1. ročník	26	21	8	5	60	1. ročník	24,5	23,5	7	5	
4. ročník	23	26	6	5	60	4. ročník	24,5	23,5	7	5	
Celkový souč	49	47	14	10	120						
	41%	39%	12%	8%	100%						
						vypocet Chi-kvadrat statistiky:					
						0,09	0,27	0,14	0,00		
						0,09	0,27	0,14	0,00		
						Chi-kvadrat statistika:					1,00
						p-hodnota:					0,80

Ot11						očekavane četnosti					
pozorovane četnosti						očekavane četnosti					
	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	Celkový součet	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne
1. ročník	7	27	13	8	5	60	1. ročník	6	23	10,5	16
4. ročník	5	19	8	24	4	60	4. ročník	6	23	10,5	16
Celkový souč	12	46	21	32	9	120					
	10%	38%	18%	27%	8%	100%					
						vypocet Chi-kvadrat statistiky:					
						0,166666667	0,695652174	0,595238095	4	0,055555556	
						0,166666667	0,695652174	0,595238095	4	0,055555556	
						Chi-kvadrat statistika:					11,03
						p-hodnota:					0,03
Ot12						očekavane četnosti					
pozorovane četnosti						očekavane četnosti					
	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	Celkový součet	1. rozhodně ano	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne		
1. ročník	22	27	7	4	60	1. ročník	19,5	30,5	6,5	3,5	
4. ročník	17	34	6	3	60	4. ročník	19,5	30,5	6,5	3,5	
Celkový souč	39	61	13	7	120						
	33%	51%	11%	6%	1						
						vypocet Chi-kvadrat statistiky:					
						0,32	0,40	0,04	0,07		
						0,32	0,40	0,04	0,07		
						Chi-kvadrat statistika:					1,66
						p-hodnota:					0,64

Ot15	pozorovane cetnosti					Celkový součet	ocekavane cetnosti					
	1. rozhodně an	2. spíše an	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne		1. rozhodně an	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	
1. ročník	22	26	4	5	3	60	1. ročník	25,5	25	4,5	3,5	1,5
4. ročník	29	24	5	2		60	4. ročník	25,5	25	4,5	3,5	1,5
Celkový součet	51	50	9	7	3	120						
	43%	42%	8%	6%	3%	100%						
vypocet Chi-kvadrat statistiky:												
							0,480392157	0,04	0,055555556	0,642857143	1,5	
							0,480392157	0,04	0,055555556	0,642857143	1,5	
											Chi-kvadrat statistika:	5,44
											p-hodnota:	0,41
Ot16	pozorovane cetnosti					Celkový součet	ocekavane cetnosti					
	1. rozhodně an	2. spíše an	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne		1. rozhodně an	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	
1. ročník	13	16	10	16	5	60	1. ročník	9,5	14,5	19	12	5
4. ročník	6	13	28	8	5	60	4. ročník	9,5	14,5	19	12	5
Celkový součet	19	29	38	24	10	120						
	16%	24%	32%	20%	8%	100%						
vypocet Chi-kvadrat statistiky:												
							1,289473684	0,155172414	4,263157895	1,333333333	0	
							1,289473684	0,155172414	4,263157895	1,333333333	0	
											Chi-kvadrat statistika:	14,08
											p-hodnota:	0,01

vypocet Chi-kvadrat statistiky:												
							1,289473684	0,155172414	4,263157895	1,333333333	0	
							1,289473684	0,155172414	4,263157895	1,333333333	0	
											Chi-kvadrat statistika:	14,08
											p-hodnota:	0,01
Ot17	pozorovane cetnosti					Celkový součet	ocekavane cetnosti					
	1. rozhodně an	2. spíše an	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne		1. rozhodně an	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	
1. ročník	28	25	4	3	60	1. ročník	24	27,5	7	1,5		
4. ročník	20	30	10		60	4. ročník	24	27,5	7	1,5		
Celkový součet	48	55	14	3	120							
	40%	46%	12%	3%	100%							
vypocet Chi-kvadrat statistiky:												
							0,67	0,23	1,29	1,50		
							0,67	0,23	1,29	1,50		
											Chi-kvadrat statistika:	7,36
											p-hodnota:	0,12
Ot18	pozorovane cetnosti					Celkový součet	ocekavane cetnosti					
	1. rozhodně an	2. spíše an	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne		1. rozhodně an	2. spíše ano	3. nevím	4. spíše ne	5. rozhodně ne	
1. ročník	18	32	4	5	1	60	1. ročník	16	29,5	9,5	4	1
4. ročník	14	27	15	3	1	60	4. ročník	16	29,5	9,5	4	1
Celkový součet	32	59	19	8	2	120						
	27%	49%	16%	7%	2%	100%						
vypocet Chi-kvadrat statistiky:												
							0,25	0,211864407	3,184210526	0,25	0	
							0,25	0,211864407	3,184210526	0,25	0	
											Chi-kvadrat statistika:	7,79
											p-hodnota:	0,10

O7 pozorovane cetnosti						ocekavane cetnosti															
	1. rozhodn ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	Celkovy soucet		1. rozhodne ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne											
1. rocnik	15	33	9	3	60	1. rocnik	17	32,5	8	2,5											
4. rocnik	19	32	7	2	60	4. rocnik	17	32,5	8	2,5											
Celkovy soucet	34	65	16	5	120																
	28%	54%	13%	4%	100%																
<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>																					
vypocet Chi-kvadrat statistiky:																					
<table> <tr> <td>0,24</td> <td>0,01</td> <td>0,13</td> <td>0,10</td> </tr> <tr> <td>0,24</td> <td>0,01</td> <td>0,13</td> <td>0,10</td> </tr> </table>												0,24	0,01	0,13	0,10	0,24	0,01	0,13	0,10		
0,24	0,01	0,13	0,10																		
0,24	0,01	0,13	0,10																		
<table border="1"> <tr> <td>Chi-kvadrat statistika:</td> <td>0,94</td> </tr> <tr> <td>p-hodnota:</td> <td>0,82</td> </tr> </table>												Chi-kvadrat statistika:	0,94	p-hodnota:	0,82						
Chi-kvadrat statistika:	0,94																				
p-hodnota:	0,82																				
O10 pozorovane cetnosti						ocekavane cetnosti															
	1. rozhodn ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne	Celkovy soucet		1. rozhodne ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne									
1. rocnik		9	9	29	13	60	1. rocnik	1,5	7	6	29,5	16									
4. rocnik	3	5	3	30	19	60	4. rocnik	1,5	7	6	29,5	16									
Celkovy soucet	3	14	12	59	32	120															
	3%	12%	10%	49%	27%	100%															
vypocet Chi-kvadrat statistiky:																					
<table> <tr> <td>1,5</td> <td>0,571428571</td> <td>1,5</td> <td>0,00847458</td> <td>0,5625</td> </tr> <tr> <td>1,5</td> <td>0,571428571</td> <td>1,5</td> <td>0,00847458</td> <td>0,5625</td> </tr> </table>												1,5	0,571428571	1,5	0,00847458	0,5625	1,5	0,571428571	1,5	0,00847458	0,5625
1,5	0,571428571	1,5	0,00847458	0,5625																	
1,5	0,571428571	1,5	0,00847458	0,5625																	
<table border="1"> <tr> <td>Chi-kvadrat statistika:</td> <td>8,28</td> </tr> <tr> <td>p-hodnota:</td> <td>0,15</td> </tr> </table>												Chi-kvadrat statistika:	8,28	p-hodnota:	0,15						
Chi-kvadrat statistika:	8,28																				
p-hodnota:	0,15																				

Dt13 pozorovane cetnosti						ocekavane cetnosti															
	1. rozhodn ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne	Celkovy soucet		1. rozhodne ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne									
1. rocnik	1	12	11	21	15	60	1. rocnik	1	8,5	11	24	15,5									
4. rocnik	1	5	11	27	16	60	4. rocnik	1	8,5	11	24	15,5									
Celkovy soucet	2	17	22	48	31	120															
	2%	14%	18%	40%	26%	100%															
vypocet Chi-kvadrat statistiky:																					
<table> <tr> <td>0</td> <td>1,441176471</td> <td>0</td> <td>0,375</td> <td>0,016129032</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1,441176471</td> <td>0</td> <td>0,375</td> <td>0,016129032</td> </tr> </table>												0	1,441176471	0	0,375	0,016129032	0	1,441176471	0	0,375	0,016129032
0	1,441176471	0	0,375	0,016129032																	
0	1,441176471	0	0,375	0,016129032																	
<table border="1"> <tr> <td>Chi-kvadrat statistika:</td> <td>3,66</td> </tr> <tr> <td>p-hodnota:</td> <td>0,45</td> </tr> </table>												Chi-kvadrat statistika:	3,66	p-hodnota:	0,45						
Chi-kvadrat statistika:	3,66																				
p-hodnota:	0,45																				
Dt14 pozorovane cetnosti						ocekavane cetnosti															
	1. rozhodn ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne	Celkovy soucet		1. rozhodne ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne									
1. rocnik	2	9	21	22	6	60	1. rocnik	2	6,5	22,5	20	9									
4. rocnik	2	4	24	18	12	60	4. rocnik	2	6,5	22,5	20	9									
Celkovy soucet	4	13	45	40	18	120															
	3%	11%	38%	33%	15%	100%															
vypocet Chi-kvadrat statistiky:																					
<table> <tr> <td>0</td> <td>0,961538462</td> <td>0,1</td> <td>0,2</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>0,961538462</td> <td>0,1</td> <td>0,2</td> <td>1</td> </tr> </table>												0	0,961538462	0,1	0,2	1	0	0,961538462	0,1	0,2	1
0	0,961538462	0,1	0,2	1																	
0	0,961538462	0,1	0,2	1																	
<table border="1"> <tr> <td>Chi-kvadrat statistika:</td> <td>4,52</td> </tr> <tr> <td>p-hodnota:</td> <td>0,34</td> </tr> </table>												Chi-kvadrat statistika:	4,52	p-hodnota:	0,34						
Chi-kvadrat statistika:	4,52																				
p-hodnota:	0,34																				
Dt19 pozorovane cetnosti						ocekavane cetnosti															
	1. rozhodn ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne	Celkovy soucet		1. rozhodne ano	2. spise ano	3. nevim	4. spise ne	5. rozhodne ne									
1. rocnik	3	17	14	20	6	60	1. rocnik	2,5	18,5	14	19	6									
4. rocnik	2	20	14	18	6	60	4. rocnik	2,5	18,5	14	19	6									
Celkovy soucet	5	37	28	38	12	120															
	4%	31%	23%	32%	10%	100%															

