

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

**Vliv osobnosti učitele a edukačního stylu na
romského žáka**

Vliv osobnosti učitele a edukačního stylu na zanechání nebo dokončení studia
u romských žáků

Pavel Cina, DiS.

Katedra: Pastorační a sociální práce

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Kuchař, Ph. D.

Studijní program: B7508 – Sociální práce

Studijní obor: Pastorační a sociální

Rok odevzdání: 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem:

Vliv osobnosti a edukačního stylu na romského žáka

napsal samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

V Praze 20. 7. 2020

Bibliografická citace

CINA, Pavel. *Vliv osobnosti učitele a edukačního stylu na romského žáka: Vliv osobnosti učitele a edukačního stylu na zanechání nebo dokončení studia u romských žáků*. Praha, 2020. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Mgr. Pavel Kuchař, PhD.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vlivem osobnosti a edukačními styly učitele na romského žáka. Teoretická část se věnuje školnímu prostředí a klimatu třídy. Učitel je hlavní determinant klimatu třídy. Společně s žáky vytváří a udržuje třídní klima. Učitel vytváří a udržuje klima svou osobností a zvolenými edukačními styly. V práci jsou uvedeny typologie osobností a edukační styly. V závěru teoretické části jsou shrnuty hlavní vlivy učitele na žáka. Teoretická část se nezabývá specifickými vlastnostmi, hodnotami, atd. u romského žáka. Tento fakt je vysvětlen na začátku praktické části práce.

Praktická část se věnuje výzkumu vlivu edukačních stylů na zanechání nebo dokončení studia u romských žáků a českých žáků, které jsou navzájem srovnávány. Cílová skupina jsou bývalí a současní žáci střední škol s maturitní zkouškou a víceletých gymnázií. Metoda dotazníkového šetření je inspirována prací Ilony Gillernové. Na začátku praktické části jsou napsány výzkumné problémy a hypotézy. Pomocí dotazníkového šetření se zkoumají odpovědi na výzkumné problémy a shoda ve zvolených hypotézách.

Klíčová slova

Učitel, edukační styly, osobnost učitele

Summary

Bachelor's thesis focuses on the influence of personality and educational style of the teacher on the Romani pupil. The theoretical part deals with the school environment and classroom climate. The teacher is the main determinant of the classroom climate. Together with the pupils they create an important and stable classroom climate. The teacher correctly creates and easily preserves the climate with his personality and chosen educational style. Typologies of personalities and educational styles are presented in the thesis. The conclusion of the theoretical part summarizes the main influences of the teacher on the student. The theoretical part does not deal with the characteristics, values, etc. of a Romani pupil. This fact is explained at the beginning of the practical part of the thesis.

The practical part is devoted to the research of the influence of educational styles on finishing or not finishing studies of Roma pupils and Czech pupils, which are then compared. The target group is former and current high school students with a school-leaving examination and multi-year grammar schools. The method of the questionnaire is inspired by the work of Ilona Gillern. At the beginning of the practical part, research issues and hypotheses are written. With the help of the questionnaire, the answers to research problems and the agreement in the hypotheses are examined. The main points of interest are the varying approaches of Czech pupils in continuing admission studies. 88% of Czech respondents decided to go to study at universities and colleges. It was only 44% of Romani respondents.

Keywords

Teacher educational styles, teacher 's personality

Poděkování

Touto formou bych chtěl poděkovat Všem lidem, kteří si přečtou byt' i malou část mého příspěvku do fondu závěrečných prací mé Alma Mater.

Nebylo pro mne jednoduché se vrátit do tohoto tématu. Měl jsem chvíle, kdy jsem pochyboval, jestli jsem dostatečně dobrý, abych mohl vytvořit nějaký odborný text. Tímto bych chtěl poděkovat *Markétě Jabloňské*, že mne podpořila, vynadala a poradila zároveň. Občas potřebujeme dostat úder, abychom mohli být pohlazeni. Díky Maky

Dále bych chtěl poděkovat paní Věře, která obětovala svůj čas a trávila ho společně se mnou nad odborným textem. Někdy jsem pociťoval úžas nad slovní zásobou, vytríbeností a plejádou znalostí jazyka českého. Díky ještě jednou.

Také bych chtěl poděkovat své soudobé partnerce, kde musela snášet mou pracovní nesnesitelnost. A poděkovat za to jaká je.

V neposlední řadě, bych chtěl poděkovat i formálně mému vedoucímu Mgr. Pavlu Kuchařovi, PhD. Díky za Vaši neochvějnou radost nad prací s mladými lidmi a Romy. Děkuji, že jsem skrze Vás mohl poznat kouzlo sociální pedagogiky a jak je dobré nebýt sám a učit se od druhých. Díky

Ačhen Devleha,

Pavel Cina, DiS.

Obsah

Bibliografická citace.....	3
Úvod	8
I. Teoretická část.....	9
1 Vztah mezi prostředím a činností	9
1. 2 Školní prostředí	10
1. 3 Školní třída jako sociální prostředí.....	11
1. 3. 1 Klima třídy.....	12
2 Učitel	14
2. 1 Osobnost učitele	15
2. 1. 1 Osobnost: situace – osobnost – reakce	16
2. 1. 2 Typologie osobnosti učitele.....	18
2. 1. 3 Typologie osobnosti učitele – Döringova typologie	18
2. 2 Edukační styly	21
2. 2. 1. Typy edukačních stylů – podle typu / Kurt Lewin	22
2. 2. 2 Typy edukačních stylů – podle typu / Fenstermacher a Soltis	24
2. 2. 3 Typy edukačních stylů – dichotomické / Ch. Caselmann	25
2. 2. 4 Typy edukačních stylů – eliptické / Vorwickel	27
2. 2. 5 Typy edukačních stylů – dimenzionální / J. Čáp.....	27
2. 2. 6 Typy edukačních vztahů – dimenzionální / Gillernová.....	29
2. 3 Shrnutí kapitoly	30
II. Praktická část	32
3 Předmluva.....	32
4 Výzkum	34
4. 1 Hypotéza – H1 až H6.....	35
4. 2 Cílová skupina	37
4. 3 Použité metody	38
4. 4 Dotazníkové šetření	39

4. 5 Sběr dat.....	40
4. 6 Postup vyhodnocení šetření.....	41
5 Výsledek dotazníkového šetření.....	44
6 Vyhodnocení hypotéz.....	52
7 Diskuze.....	55
Závěr.....	57
Seznam literatury.....	58
Závěrečné práce:.....	62
Příloha č. 1 Dotazníkové šetření.....	63

Úvod

Bakalářská práce se zabývá osobností a edukačními styly učitele jako vlivu pro zanechání nebo dokončení studia u romských žáků. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části se nejprve práce snaží zasadit učitele do širšího kontextu – prostředí, školního prostředí a klimatu školní třídy. Následně se práce věnuje učiteli a jeho osobnosti. Učitel je v této práci brán jako hlavní determinant vzniku a udržení školního klimatu, které je pro žáka stěžejní pro vytvoření pozitivního názoru na edukační proces, potažmo školní instituci. Hlavní nástroje učitele pro vytváření a udržování školního klimatu určujeme jeho osobnost a edukační styl. Těm se pak věnujeme v dalších podkapitolách. *Definice jednotlivých typů osobností učitele a edukačních stylů.* V poslední podkapitole shrnujeme, jakým způsobem ovlivňuje učitel žáka, a zamýšlíme se, jestli může i žák ovlivnit učitele v edukačním procesu.

Praktické části používáme dimenzionálního rozdělení edukačního stylu dle I. Gillernové. Cílem praktické části je objasnit, jestli existuje jeden typ učitele, který má nejlepší předpoklady pracovat s romskými žáky a zásadně je ovlivnit v rozhodování o zanechání, dokončení nebo pokračování ve studiu na vyšší odborné nebo vysoké škole. Poslední kapitola, nazvaná diskuze, se zamýšlí, jestli bylo tohoto cíle dosaženo.

I. Teoretická část

1 Vztah mezi prostředím a činností

„...ve skutečnosti si nelze představit událost, jež by neměla vztah k nějakému místu“¹ Vztah mezi prostředím a činností můžeme pochopit na příkladu jedince v prenatálním období, kdy se rozvíjí jeho pohybové schopnosti. Rozvoj tělesné konstrukce dává možnost se učit pohybovat částmi svého těla (činnost). Jen těžko si můžeme představit, že v tomto prostředí bude jedinec získávat vědomosti z kvantové fyziky.

Pro lepší pochopení tohoto vztahu je důležité poznamenat, že jakékoliv prostředí je definováno jednotlivými složkami. Pro názornost uvedu příklad přesného znění paragrafu dva ze zákona č. 17 z roku 1992 o životním prostředí: „*Životním prostředím je vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie.*“² Životní prostředí definují jeho složky (ovzduší, voda, horniny, atd.), které společně tvoří celek životního prostředí.

¹ NORBERG-SCHULZ, Christian. *Genius loci: krajina, místo, architektura*. 2. vyd. Praha: Dokořán, 2010, s. 6. ISBN 978-80-7363-303-5.

²ČESKÁ A SLOVENSKÁ REPUBLIKA. *Zákon o životním prostředí*.

In: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=1992&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=13>. Česká a Slovenská federativní republika, 1992, ročník 1992, částka 4, číslo 17.

Vztah mezi prostředím a činností je definován složkami tohoto prostředí, udávajícími charakter místa a možnostmi činností, které z těchto složek vycházejí.

1. 2 Školní prostředí

Školní prostředí neboli edukační prostředí, definuje pedagogický slovník jako: „*Jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura, aj.) ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty).*“³

Školní prostředí je složeno z fyzikálních a ergonomických složek – interiér budovy, exteriér školního pozemku, uspořádání třídy, školní pomůcky, atd. Důležitost fyzikálních a ergonomických parametrů školního prostředí a jejich vlivů na jedince zdůraznil v 17. století i J. A. Komenský, který ve své knize *Velká didaktika* píše o vytváření příjemného a funkčního interiéru školy, ve kterém probíhá výuka, a exteriéru školního pozemku, který má být pro žáky místem volnočasových aktivit a odpočinku. Hlavním důvodem pro vznik příjemných školních podmínek, dle J. A. Komenského, je navázání pozitivního vztahu žáka ke školní instituci skrze jednotlivé složky školního prostředí.⁴

Do složek školního prostředí patří i psychosociální vlivy a vztahy.⁵ Tyto psychosociální vlivy se dělí na statické a proměnlivé. **Statickými vlivy** se myslí

³ PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ, Jan, Jiří, Eliška. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 54. ISBN 9788073676476.

⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Didaktika velká: Didaktika velká (Variant.)*. Translated by Augustin Krejčí, Edited by Josef Hendrich. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948, s. 154

⁵ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 495. ISBN 80-7178-170-3.

trvalejší vztahy mezi učiteli a žáky, *učební klima*. **Proměnlivé vlivy** mají na rozdíl od vlivů statických krátkodobější charakter. Tyto vlivy hlavně působí na obsah a charakter komunikace osob v edukačním procesu, *učební atmosféru*.⁶

Důležitou součástí školního prostředí tvoří školní třída, která je jedna ze základních organizačních složek školního prostředí, ve které probíhá interakce mezi žákem a učitelem. V tomto prostředí nalezneme jak fyzikální a ergonomické složky školního prostředí (lavice, pomůcky, atd.), tak složky psychosociální.

1.3 Školní třída jako sociální prostředí

Jedinec, který započíná novou etapu svého života v novém školním prostředí, se ocitá v jiném sociálním prostoru než doposud. Stává se součástí nové sociální skupiny, v níž na sebe jednotlivci vzájemně působí. Pro jednotlivce se stává důležitým modelem společenského života, vedle rodiny jeho nevýznamnějším sociálním prostředím.⁷

V tomto prostředí zažívá nové zkušenosti s navazováním vztahů a pozná nové možnosti činností, které mu nabídne charakter prostředí. Tato nová sociální skupina působí na jedince formativně, rozvíjí jeho osobnostní rysy, posiluje jeho sociální identitu, sociální potřeby a seberealizaci.⁸ Zde je důležité znovu připomenout, že školní třída je jednou ze složek školního prostředí, ve které probíhá proces učení, a také zde jedinec navazuje trvalejší vztahy se svými

⁶ *Školní pedagogika: Pedagogika jako věda o edukačních procesech*. Fi.muni.cz [online].

Brno: Masarykova univerzita [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://1url.cz/rzVZC>

⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, s. 159. ISBN 80-859-3148-6

⁸ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury, s. 159. ISBN 80-859-3148-6.

vrstevníky. Proto školní třídu bereme jako specifickou vrstevnickou skupiny osob.⁹

1. 3. 1 Klima třídy

V této sociální skupině vzniká trvalejší sociální a emoční naladění, neboli klima.¹⁰ Pojem klima v meteorologii tvoří zprůměrované podmínky v atmosféře v určitém místě za určité časové období. Klima třídy představuje zprůměrovanou percepci toho, co jednotlivec ve třídě vidí a prožívá za určité časové období.¹¹ Jak jsme uvedli v předešlém textu, mezi složkami školního prostředí jsou i psychosociální vztahy a vlivy. Tyto soubory školního prostředí nalezneme i ve školní třídě, a proto rozlišuje podtyp klimatu třídy: *psychosociální klima třídy*.

Toto psychosociální klima je definováno stálými postupy vnímání, prožívání, hodnocení událostí (činů), které se odehrály, nebo právě odehrávají. Výsledné názory jednotlivých žáků, jsou jednotkou třídního klimatu. Souborem těchto jednotek se utváří třídní klima.¹² Třídní klima, i psychosociální klima třídy, determinují *zvláštnosti školy* (typ školy, školní řád), *zvláštnosti jednotlivých předmětů* (vzdělávací metody), *zvláštnosti učitelů* (osobnost učitele, edukační styl), *zvláštnosti žáků* (individualita).¹³

⁹ VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008, str. 501. ISBN 978-80-246 1538-7.

¹⁰ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních třída školy*. 1 Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, s. 99. ISBN 978-80-7041-699-2.

¹¹ TYE K. A. *The Culture of the School*. In Goodland, J. I., Klein, M. F., Novotny, J. M., & Tye, K. A. (Eds.) (1974). *Toward a Mankind School: An Adventure in Humanistic Education*. New York: McGraw-Hill, s. 123-138.

¹² PRŮCHA, J. (2002). *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U7, s. 67-77.

¹³ ŠVEC, Vlastimil a Jan ŠTÁVA. *Jak vidí učitelé některé současné pedagogické problémy*.

Pro účely této práce jsou relevantní dva z těchto determinantů: **zvláštnosti učitelů** (osobnost učitele, edukační styl) a **zvláštnosti žáků** (individualita). Proto se jimi budeme dále zabývat.

2 Učitel

„Učitelé a žáci vstupují ve vyučování do vzájemného vztahu (do vzájemných interakcí a komunikací) zcela specifického druhu, definovaného jeho stanovenými cíli, obsahy, formami. Při tom reagují na sebe navzájem, spolupracují; vytvářejí si názory jedni o druhých a podle toho zaujímají vůči sobě postoje a jednají. Toto vše nemůže zůstat bez vlivu na účinnost výchovně vzdělávacího procesu, na spokojenost učitelů a žáků, na výkony a rozvoj dětí a mládeže“¹⁴

Je těžké určit, co prožívá učitel, který řeší jako třídní učitel dlouhodobé rozpory mezi žáky. Možná pociťuje beznaděj, jelikož použil všechny „páky“, které na žáky vždy fungovaly. Bylo by zajímavé se zeptat i žáků, jak vnímají učitelovy pokusy problém mezi žáky vyřešit, popřípadě, jestli si všímají učitelovy snahy zlepšit vztahy mezi nimi.

Samotný učitel má stěžejní vliv na tvorbu psychosociálního třídního klimatu. Učitel svým vlivem může klima ve třídě jak zlepšovat, tak i zhoršovat. *Jeho snahou by mělo být vytváření dobrého klimatu ve třídě a snažit se ho udržet.*¹⁵

Zde mají vliv individuální názory učitele na situace minulé či současné, které se dějí v prostředí školní třídy, potažmo školního prostředí, i výsledky z hodnocení těchto názorů. Hodnocení klimatu třídy vícero učitelů může být různorodé. U jednoho učitele může být klima ve třídě hodnoceno jako dobré a jinému by se jevílo jako špatné. Přesto předpokládáme, že učitel má tendenci být součástí dobrého klimatu a nebude mít důvod vytvářet klima špatné.

¹⁴ HELUS, Zdeněk. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. 2. vyd. Praha:

Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990, s. 66

¹⁵ Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. *Pedagogika (Grada)*, s. 14. ISBN 978- 80-247-2742-4

Každý učitel - hlavně třídní učitel - by se měl zaměřit na přizpůsobení se každého žáka do třídnímu kolektivu, měl by žáky pozitivně podporovat, měl by rozvíjet dobré komunikační dovednosti a využívat dobré nástroje hodnocení žáků. Například využít nástroje používání odměn a trestů. Při tvorbě dobrého klimatu by měl učitel využít svých osobnostních a pedagogických schopností.¹⁶ Osobnostními schopnostmi se myslí učitelovy povahové rysy (vlastnosti). Do pedagogických schopností řadíme didaktické schopnosti, organizační schopnosti, aj.

2. 1 Osobnost učitele

V názvu kapitoly rozlišujeme dva pojmy: **osobnost a učitel**. Osobnost můžeme pojímat z vícero pohledů. Pedagogický slovník rozlišuje dvě pojetí. Osobnost může být chápána jako uznávaný, kladně přijímaný člověk, který je svérázný ve svém životě a jednání. V jiném pojetí je osobnost jako jedinečná struktura psychologických vlastností a rysů.¹⁷ Učitel je v pedagogickém slovníku popsán jako kvalifikovaný pedagogický pracovník, je hlavním subjektem vzdělávání a zajišťuje žákům předávání nových poznatků.¹⁸ Kromě toho má učitel své specifické psychologické vlastnosti a rysy, které ovlivňují jeho působení v procesu vzdělávání a tvorby názoru a postoje žáku k vyučujícímu.

¹⁶ BRAUN, R., MARKOVÁ, D., & NOVÁČKOVÁ, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.

¹⁷ PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ, Jan, Jiří, Eliška. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 148. ISBN 9788073676476.

¹⁸ PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ, Jan, Jiří, Eliška. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 261. ISBN 9788073676476.

2. 1. 1 Osobnost: situace – osobnost – reakce

Abychom lépe pochopili, jaký vliv může mít osobnost jedince na tvorbu postojů vůči učiteli a na chování učitele a žáka, uvedeme možnou reálnou situaci:

Pan Novák se nachází v letadle, které je vystaveno silným turbulencím. Jeho reakce na situaci je velmi klidná. Spolupasažér sedící vedle něj se pod vlivem situace začne silně potit a panikařit. Klidná reakce pana Nováka může vyvolat u jeho spolupasažéra uvolnění stresu ze situace, nebo naopak pan Novák může znejistit a dostat se do stejného stavu paniky jako jeho spolucestující.

Situace (podnět), ve které se nacházeli oba cestující, je stejná. Každý z nich však vyhodnotil situaci skrze vnitřní strukturu své osobnosti reakci na situaci, ve které se ocitli. Změna stavu může být vyvolána vlivem přehodnocení situace v závislosti na reakci jiné osoby. U reakce obou pasažérů pozorujeme rovnici: **situace – osobnost – reakce.**¹⁹

Osobnost je strukturou, která vyhodnocuje skrze své vlastnosti, jak bude jedinec reagovat na danou situaci či podnět. Musíme brát v potaz, že vyhodnocování je neustálý proces. Učitelé i žáci situace ve školní třídě vnímají a vyhodnocují. Vytváří si na reakce druhých vlastní postoj, názor, přiřazují mu nějakou vlastnost (vřelá reakce) a reagují na ní. Hlavním podnětem studie osobností jsou právě **rozdílné** reakce dvou osob na situaci, respektive způsob vyhodnocování situace ve struktuře osobnosti.

¹⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Osobnost a její rozvoj*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 6. ISBN 9788073686208.

Tento fenomén se stal předmětem mnoha teorií, jak a podle jakého klíče funguje osobnost. Zde je důležité podotknout, že neexistuje správné či nesprávné vymezení struktury osobnosti, jelikož ji nelze zkoumat napřímo, ale jen z jedincových reakcí. Každá teorie osobnosti však pomáhá lépe pochopit struktury osobností a proniknout do jádra problematiky.²⁰

Jedním z přístupů, jak pochopit fungování osobnosti, je vytváření typologií osobnosti. Psychologické pojetí typů (*o té až v další podkapitole*) předpokládá, že jednotlivé lidské vlastnosti tvoří větší navzájem ovlivňující se soubory, které usměrňují reakci na situaci.²¹ Jako příklad typologie osobnosti si můžeme připomenout Hippokratovo rozdělení dle temperamentu, **flegmatik**, **melancholik** a **sangvinik**.

Je obtížné napřímo zkoumat osobnost jako takovou. Testy osobností fungují na již zmíněné rovnici situace – osobnost – reakce. Například psychodiagnostika osobnosti se zabývá měřením duševních vlastností a stavů. Tato diagnostika funguje na záměrném vyvolávání reakcí pomocí úkolů, situací a otázek. Tyto reakce se následně vyhodnocují a usuzují se z nich zvláštnosti psychických procesů, stavů a vlastností.²²

²⁰ PERWIN Lawrence A. *Personality: Theory, Assessment, and Research*. NY: John Wiley & Sons 1980. ISBN: 0-471-07904-9.

²¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-802-0016-805.

²² SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.

2. 1. 2 Typologie osobnosti učitele

Než se budeme věnovat jednotlivým typologiím, je potřeba si uvědomit jednu podstatnou věc. Na začátku kapitoly jsme definovali učitele jako kvalifikovaného pedagogického pracovníka. Přesto učitel je bytostí lidskou, se svou specifickou strukturou osobnosti. Můžeme tedy předpokládat, že učitel, který je i mimo školní prostředí přátelský, nebude mít problém s žáky navázat kontakt v porovnání s učitelem, který je v osobním životě samotářský.

Tyto jednotlivé vlastnosti lidí, kteří se stávají subjekty vzdělávání, je řadí do jednoho typu osobnosti učitele. Například veselého, přátelského, společenského a impulzivního učitele zahrneme do *extrovertního typu učitele*.²³ Zde vystává základní otázka. Proč je důležité vědět, jakým typem osobnosti je učitel, který vstupuje do interakce s žáky? Určitě bychom našli mnoho odpovědí tuto otázku. Jedna z možných odpovědí by mohla být:

Pokud budeme znát typ osobnosti učitele, tak můžeme předvídat, jakým způsobem se bude chovat, jak bude reagovat v interakci s jednotlivými žáky a celé skupiny.

2. 1. 3 Typologie osobnosti učitele – Döringova typologie

Psycholog a filosof **Waldemar Oskar Döring** vytvořil šest typů osobností učitelů, které vycházejí hodnotového „žebříčku“ jednotlivých učitelů. Než zmíníme typologie učitele dle Döringa, definujeme pojem hodnota a její vliv na lidské chování.

Pojem hodnota můžeme nahlížet z vícero úhlů pozorovat z vícero pohledů. Psychologický přístup považuje za: „*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje*

²³<http://files.psychickeobtezovani.webnode.cz/200000515-7d42f7e3cd/Psychick%C3%A9%20vlastnosti%20osobnosti.pdf>

určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů.“²⁴ Tuto definici podporuje i sociálně psychologický přístup: „hodnoty jsou v sociálně psychologickém pojetí subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům nebo jiným lidem“²⁵ Filozofie přistupuje k pojmu hodnota následovně: „Z filozofického hlediska se za hodnotu považuje to, co dává světu smysl, lidské skutky apod., co umožňuje člověku základní (hodnotovou) orientaci ve světě.“²⁶ Hodnotu tak chápeme jako míru přisouzené důležitosti k určité věci, podnětu, situace atd. Hodnoty se tak člení do hierarchie, podle míry důležitého. Vytváří si tak hierarchii hodnot obecně zvanou žebříček hodnot.

Poté, co jsme si definovali pojem hodnota, se vrátíme zpět k typologii osobnosti podle W. O. Döringa. Tento autor vycházel z typologie osobnosti psychologa a pedagoga E. Sprangera, který navrhnul šest typů osobností: *náboženský, ekonomický, teoretický, estetický, politický a sociální*. V další části se nebudeme zabývat Sprangerově definici typů, ale Döringově aplikaci těchto typů na osobnost učitelů.

Učitel náboženského typu má hodnotový systém založený na duchovní zkušenosti z tradičních náboženství. Své chování hodnotí na základě víry v Boha, smyslu života a vyšších principů.²⁷ Žákům se učitel jeví jako spolehlivý, bez smyslu pro humor, pedantský, puntičkářský, uzavřený, nudný a jako člověk, který lpí na morálních zásadách. Nezřídka navazuje pevné vztahy s žáky.

²⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ - CÍSAŘOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. s. 192. ISBN 807178303x

²⁵ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. s.74 s. ISBN 80-7178-772-8.

²⁶ KOLETIV autorů. *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích*. Vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství - Cesty, 2003, 751 s. ISBN 80-718-1959-X.

Náboženský typ dělíme na dva podtypy: *pietistický a ortodoxní*. Pietistický učitel je k žákům vřelejší. Ortodoxní je zaměřen více intelektuálně a politicky.²⁸ Motivace a jednání **ekonomického typu učitele** se zakládá na praktickém posouzení situací, objektů, atd. Jeho hlavním cílem je dosáhnout u žáků co nejlepších výsledků, s co nejmenším vynaložením energie. Žákům se může jevit jako realista beze smyslu pro fantazii.²⁹ U **teoretického typu učitele** jsou na předních příčkách v hierarchii hodnot vlastnosti, které souvisí s hledáním „pravdy“ a smyslu věcí, událostí, atd. Nemá za cíl rozvoj osobnosti žáka, ale předání vědomostí o vyučovaném předmětu. Žáci ho mohou vidět, jako příliš náročného. Teoretický typ učitele dále dělíme na také na dva podtypy *tvůrčí a pasivně receptivní*. Tvůrčí typ se zaměřuje aktivní spoluúčast žáků v procesu vzdělávání. Pasivně receptivní typ se snaží o to, aby si žáci nabyté vědomosti zautomatizovali.³⁰ **Estetický typ** reaguje na základě své intuice, fantazie a citu. Jeho hlavním cílem je vcítit se do osobnosti žáka. Má velmi silné tendence rozvíjet žákovu osobnost. Tento typ osobnosti dále dělíme na *typ tvůrčí a pasivně receptivní*. Tvůrčí typ vidí v osobnosti žáka příležitost osobnostního rozvoje, na kterém lze pracovat. Pasivně receptivní typ učitele se vcítuje do osobnosti žáka a snaží se co nejvíce podílet na rozvoji jeho duševních vlastností.³¹ **Politický typ osobnosti** učitele vnímá jako nejvyšší hodnotu moc.³² Jeho chování vůči žákům

²⁸ HUFOVÁ. *Osobnost učitele zdravotnický zaměřených předmětů z pohledu učitelů a žáků na středních školách zdravotnického zaměření*. [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2020-07-20].

Dostupné z: https://theses.cz/id/a3056f/Hufov_DP_USZP.pdf

²⁹ <http://files.psychickeobtezovani.webnode.cz/2000005157d42f7e3cd/Psychick%C3%A9%20v%20osobnosti.pdf>

³⁰ HUFOVÁ. *Osobnost učitele zdravotnický zaměřených předmětů z pohledu učitelů a žáků na středních školách zdravotnického zaměření*. [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2020-07-20].

Dostupné z: https://theses.cz/id/a3056f/Hufov_DP_USZP.pdf

³¹ https://theses.cz/id/a3056f/Hufov_DP_USZP.pdf

³² <http://files.psychickeobtezovani.webnode.cz/2000005157d42f7e3cd/Psychick%C3%A9%20v%20osobnosti.pdf>

je mocenské. Učitel je velmi často nespravedlivý a v hodnocení žáků je až příliš přísný. Svoji osobnost nadřazuje nad osobnost žáka.³³ U **sociálního typu učitele** jsou hlavními hodnotami kladné psychosociální vztahy s žáky. Žáci ho popisují jako tolerantního, vstřícného a trpělivého. Velmi často se spokojí s žákovými nižšími znalostmi a dovednosti.³⁴

2. 2 Edukační styly

Edukační styl učitele je relativně trvalá interakce mezi žákem a učitelem, ve které se opakují prvky a vlastnosti této interakce.³⁵ Na edukační styl učitele je nahlíženo jako na typické rysy vyučujícího v pedagogickém působení učitele na žáka. Edukační styl je tak specifický způsob vyučování, který definuje učitelovy strategie, způsoby řízení činností žáků ve školní třídě, vyučovací metody, volbou komunikace s žáky a organizační rámec výuky.³⁶ Edukační styly jsou ve své podstatě profesní dovednosti, které učitel získává během přípravy pro pedagogickou profesi a nabytím zkušeností ze své učitelské praxe.³⁷

Obecně tak definujeme edukační styl jako osobité jednání učitele v procesu předávání informací a vědomostí, které v sobě zahrnuje učitelovy hodnoty, přístup k procesu vyučování, osobního prožívání situací ve vyučování a

³³ KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 113 s. ISBN 80-7048-043-2.

³⁴ <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

³⁵ GILLERNOVÁ, I. (2013). *Edukační styly učitelů*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Roč. 10, č. 10, s.8 . ISSN 1214-8679.

³⁶ ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing

³⁷ DVOŘÁK, P. *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách*. Praha, 2014. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav anglického jazyka a didaktiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc

zkušenosti z učitelské praxe.³⁸ Učitel by se měl snažit o volbu vhodného edukačního stylu v závislosti na individualitách žáků, jelikož má za úkol co nejlépe zprostředkovat k žákům vědomosti, rozvíjet jejich zájmy, schopnosti a osobnost.³⁹ Také nesmíme opomíjet fakt, že učitel svou volbou edukačního stylu ovlivňuje, mění a udržuje klima ve školní třídě. Samotná kvalita volby edukačního stylu je hodnocena kvalitou vzájemných interakcí mezi učitelem a žákem. Interakci tak chápeme jako: „*Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty.*“⁴⁰

Krejčová uvádí, že edukační styl může mít zásadní vliv pro motivaci žáků ke školní práci. Učitel, který se snaží pozitivně ovlivnit své žáky pro školní práci, by u nich měl podporovat a udržovat kladné emocionální vztahy a vytvářet takové struktury požadavků, které budou pro žáky jasné.⁴¹

2. 2. 1. Typy edukačních stylů – podle typu / Kurt Lewin

Německo-americký psycholog Kurt Lewin v roce 1933 emigroval z Německa do Spojených států amerických (dále jen Spojené státy), kde ho zaujaly rozdílné styly výchovy (Německo – Spojené státy). V Německu

³⁸ EVANS, C. (2008). *Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada*. North American Journal of Psychology, 10(3), 567-582.

³⁹ KLAPILOVÁ, S. (2001). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067- 669-8.

⁴⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 105 s. ISBN 80-7178-029-4.

⁴¹ KREJČOVÁ, L. *Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách*. *Studia paedagogica*, 2009, r. 14, č. 2, s. 85 – 106. ISSN 2336-4521

převládala ve výchově direktivnost, poslušnost a disciplína. Ve Spojených státech nebyla výchova tolik zaměřená na tyto aspekty jako v Německu. Vychovávaným byla dávana větší míra volnosti.⁴² Lewin se se svými spolupracovníky zaměřili na příčiny vzdoru proti autoritě, citově nezúčastněného podřízení, autoritativní dominanci a atakům proti jedinci z jiných sociálních skupin. Po provedení několika experimentů definovali tři typy vedení skupiny: autoritativní, demokratický a liberální.⁴³ Vymezení těchto typů vedení zasadilo mnoho psychologů do specifických prostředí; dokonce se dodnes užívají i ve kvalifikování procesů práce se skupinou ve školním prostředí, které následně popíšeme.

Učitel, který upřednostňuje **autoritativní typ vedení**, neváhá využít k prosazení své moci hrozeb a trestů. V situacích, při kterých se má o něčem rozhodovat, určovat cíle atd., jsou rozhodnutím činěna jím samotným. Například, pokud se mají vytvořit pracovní skupiny, učitel se stává jak zadavatelem úkolů, tak osobou, která rozděluje jednotlivé žáky do pracovních skupin. Žáci nemají prostor pro seberealizaci, vyslovení svých požadavků a potřeb.⁴⁴

Pro **demokratický typ** řízení skupiny je typická možnost diskuse mezi žáky a učitelem. Cíle a záměry jsou společným výsledkem. S požadavky a postupy práce jsou žáci seznámeni a souhlasí si s nimi. Žákům jsou předloženy možnosti postupů a následně jim je dovoleno o těchto postupech diskutovat a

⁴² PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, Psyché (Grada). ISBN 80247-0871-X.

⁴³ LEWIN, Kurt, Ronald LIPPITT a Ralph K. WHITE. *Patterns Of Aggressive Behavior In Experimentally Created "Social Climates"*. *Journal of Social Psychology*. 1939, 10(2), 271-299.

⁴⁴ KOHOUTEK, R. (2009). *Typologie osobnosti učitelů*. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online blog]. Stařeno 18. 4. 2018 z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

skupinově se rozhodovat. Během těchto rozprav je učitel aktivní.⁴⁵ Ve třídě panuje uvolněná atmosféra, která motivuje žáky k samostatnosti a spolupráci.⁴⁶

U **liberálního typu** vedení sledujeme absolutní svobodu při skupinovém rozhodování. Vyučující se rozhodování neúčastní, pokud není žáky dotázán. Do skupiny vnáší materiály, které mají sloužit žákům pro rozhodování a budoucích postupech, cílech a zaměření skupiny.⁴⁷ Přístup vedení učitele je nedirektivní. Velmi často se stává, že kritéria a postupy práce jsou pro žáky nejasné. Žáci tak mohou být nezorganizovaní a zmatení.⁴⁸

2. 2. 2 Typy edukačních stylů – podle typu / Fenstermacher a Soltis

Americký profesor Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis se zaměřili na pět základních prvků vyučování: výukové metody, znalost učební látky, povaha interakce (žák a učitel), individuální vlastnosti žáka a jeho potřeby. Na základě těchto pěti prvků vyučování kategorizovali tři základní vyučovací styly: *exekutivní, facilitační a liberální*.

Učitel využívající **exekutivní styl** sděluje žákům, co bude předmětem procesu učení a jakými metodami se bude realizovat. Během vyučování je

⁴⁵ LEWIN, Kurt, Ronald LIPPITT a Ralph K. WHITE. Patterns Of Aggressive Behavior In Experimentally Created "Social Climates". Journal of Social Psychology. 1939, 10(2), 271-299.

⁴⁶ KOHOUTEK, R. (2009). Typologie osobnosti učitelů. In: Psychologie v teorii a praxi [online blog]. Stařeno 18. 4. 2018 z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

⁴⁷ LEWIN, Kurt, Ronald LIPPITT a Ralph K. WHITE. Patterns Of Aggressive Behavior In Experimentally Created "Social Climates". Journal of Social Psychology. 1939, 10(2), 271-299.

⁴⁸ KOHOUTEK, R. (2009). Typologie osobnosti učitelů. In: Psychologie v teorii a praxi [online blog]. Stařeno 18. 4. 2018 z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

kladen důraz na povzbuzování žáků v jejich činnosti. Vyučující je zaměřen na účinné využívání času výuky a kladen důraz na orientaci žáka v předávaném učivu.

Cílem učitele s **facilitačním (usnadňujícím) stylem** vyučování je zaměření se na osobnost studenta a jeho osobní rozvoj. Pro tento styl je typické využívání životních zkušeností žáka, které slouží jako prostředek pro zefektivnění učebního procesu. Učitel (facilitátor) se tak zaměřuje na potřeby, zájmy, silné a slabé stránky žáka. Bere v potaz jeho individuální vlastnosti. Učební látka a její předání žákům není hlavním cílem práce, nýbrž zde slouží k rozvoji osobnosti žáka. Předání učební látky není hlavním cílem v procesu edukace, ale je prostředkem pro rozvoj osobnosti žáka.

Posledním vyučovací stylem je **styl liberální**. Zde jsou v popředí vzdělávací cíle. Od učitele směrem k žákům jsou kladeny striktní nároky na znalost učiva a propojování nabytých znalostí do praktického života. Učitel se snaží o předání odlišných pohledů na danou problematiku a podporuje žáky procesu rozvoje jejich morálky a hodnot. Učitel může žáky zahlcovat mnoha pojmy, které nedokáže pro žáky dostatečně zjednodušit.⁴⁹

2. 2. 3 Typy edukačních stylů – dichotomické / Ch. Caselmann

Psycholog Ch. Caselmann rozlišil učitele – na základě vztahů učitele a žáka a podle přístupu k učitele k žákům – na **logotropy** a **paidotropy**. Tyto přístupy dále rozdělil na *filozoficky orientovaného logotropa, odborně-vědecky orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného paidotropa* a *všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa*.

⁴⁹ FENSTERMACHER, G. D., & SOLTIS, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Vyd. 1. Praha: Portál, 124. ISBN 978-80-7367-471-7

Dále rozdělil typy učitelů podle stylu vedení na **autoritativního** a **sociálního** učitele. Autoritativní typ učitele vyžaduje od svých žáků přísné plnění zadaných úkolů. Velmi často používá trestů jako výchovného prostředku. Sociální typ bere v potaz vlastní iniciativu žáků, respektuje svobodné rozhodování žáků a dává žákům prostor projevit svou osobnost.⁵⁰

Logotrop je spíše určován jako autoritativní typ učitele, který je zaměřen na obor a předmět, který vyučuje. Klade důraz na znalost učiva a předaných vědomostí. *Filozoficky orientovaný logotrop* vštěpuje žákům své „světonázory“. Žákům se může jevit jako učitel, který vnímá své názory jako ty jediné správné. *Odborně – vědecky orientovaný logotrop* si dává za cíl probudit stejný zájem a nadšení pro daný obor či předmět, jaký má on sám.⁵¹

Paidotrop je sociální typ učitele, který je zaměřen na žáka a rozvoj jeho osobnosti. Tento typ učitele je přátelský, nechává žákům větší volnost a vede žáky k samostatnosti a vlastní odpovědnosti.⁵² *Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop* se snaží budovat s každým žákem pozitivní vztah, proto svou pozornost upíná na žákovu osobnost. *Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop* se zajímá o motivaci, rozvíjení osobnosti všech žáků a zkvalitňování edukačního procesu.⁵³

⁵⁰ https://is.muni.cz/th/zd6u6/Diplomova_prace_tisk.txt

⁵¹ KOHOUTEK, R., & OURODA, K. (2000). Psychologie osobnostních typů učitele. Brno: CERM, 19 s. Item. Společenské vědy. ISBN 80-7204-176-2.

⁵² ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178463 X.

⁵³ ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2007). Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-8073672-737.

2. 2. 4 Typy edukačních stylů – eliptické / Vorwikel

E. Vorwikel vytvořil dva soubory edukačních stylů - **osobní** a **věcný** – a čtyři podtypy, které vycházejí z přístupu učitele k žákovi.

Prvním podtypem je učitel *striktně věcný*, který oceňuje naučené vědomosti žáků, ale nevede své žáky k rozvinutí samostatné práce a tvořivému myšlení. *Oduševněle striktní* učitel hodnotí učební látku jako dostatečnou pro rozvíjení osobnosti žáků. Málo aktivizuje školní třídu, i když se snaží studentům přizpůsobit. Učitel nevede dostatečně studenty k tvořivosti. Dalším podtypem učitele je *naivně osobní*. Tento typ učitele je nesystematický, přístup k žákům je individuální. Jeho hlavními hodnotami jsou intuice a emoce. Učitel se zajímá o osobnost žáka a snaží se ho je přimět ke spolupráci. Posledním podtypem je vyučující *uvědoměle osobní*. Tento typ učitele zvažuje formy, postupy a cíle vyučování v souvislosti s dopadem na osobnost žáků a jejich rozvoj. Vede žáky v samostatnosti a tvořivému myšlení.⁵⁴

2. 2. 5 Typy edukačních stylů – dimenzionální / J. Čáp

Český psycholog J. Čáp se inspiroval pro vytvoření pěti stylů výchovného prostředí pojetím R. Tausche a A. M. Tauscheové. Tyto výchovné styly Čáp aplikoval na prostředí školní třídy. Pět stylů je kombinací vytváření emočního vztahu a vedením skupiny: **autokratický styl, liberální styl s nezájmem o dítě, laskavý liberální styl, rozporný autokraticko-liberální styl, integrační styl.**

⁵⁴[https://theses.cz/id/4h583x/Klra_Guryov - DP_Vyuovac_styly_a_osobnostn_charakterist.pdf](https://theses.cz/id/4h583x/Klra_Guryov_-_DP_Vyuovac_styly_a_osobnostn_charakterist.pdf)

Pro **autokratický styl** je typický záporný emoční vztah i velmi silným řízením skupiny. Učitel, který tento styl využívá, používá velmi často příkazů, zákazů a trestů. Žákům nedává prostor pro vlastní aktivitu a nerespektuje jejich přání a potřeby.

Liberální styl využívá slabého řízení, dále ho dělíme podle emočního vztahu na liberální typ s nezájmem o dítě a liberální typ laskavý. **Liberální styl s nezájmem o dítě** klasifikujeme u učitele, který má záporný vztah k žákům. Učitel se o žáka nezajímá, klade na něj málo požadavků a nekontroluje jejich plnění. K žákům je lhostejný a může na ně působit nejistě.⁵⁵

Laskavý liberální styl učitele se vyznačuje větší empatií, snahou porozumět přáním a potřebám žáků. Tento kladný vztah žákům je příčinou malých požadavků na žáky a malé kontroly.⁵⁶

Učitel s **rozporným autokraticko – liberálním stylem** má záporný emoční vztah s žáky a rozporný styl řízení. Dochází zde ke střídání autokratického a liberálního stylu. Požadavky na žáky jsou kladeny podle toho, jaký styl učitel v daném období preferuje. Přesto nejsou požadavky ani v jedné fázi kontrolovány.⁵⁷

Kladný emoční vztah, který v sobě kombinuje střední a silné řízení, je typický pro **integrační styl**. Učitel, který využívá tento styl je vůči žákům otevřený, má k nim důvěru, mluví s nimi i mimo témata učiva a školy, klade na

⁵⁵ ČÁP, J. (2001). *Psychologie výchovy*. In: Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. 245-362. ISBN 80-7178-463-x.

⁵⁶ ČÁP, J. *Celkový způsob (styl) výchovy*. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 303-326. ISBN 978-807-3672-737.

⁵⁷ ČÁP, J. (2001). *Psychologie výchovy*. In: Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. 245-362. ISBN 80-7178-463-x.

ně přiměřené množství požadavků. Kontroluje jejich plnění s ohledem na individuální schopnosti žáka.⁵⁸

2. 2. 6 Typy edukačních vztahů – dimenzionální / Gillernová

Na základě získaných poznatků o vztazích mezi rodiči a dětmi můžeme nabídnout model pro výchovnou interakci mezi dospělým a dětmi.⁵⁹ Učitel je dalším důležitým dospělým v životě jedince, který vstupuje do jedincova rozvoje. Pro efektivní rozvíjení interakce mezi žákem a učitelem, posuzujeme její charakter pomocí dvou dimenzí: **vedení a edukační vztah**.

*„Podle převažujících charakteristik požadavků a volnosti lze uvažovat o tom, že **výchovné řízení** ve školních podmínkách může být silné či střední s množstvím požadavků, přísnou kontrolou, poskytující málo volnosti, slabé s minimem požadavků a kontroly a značnou mírou volnosti nebo rozporné s množstvím požadavků, ale bez jejich kontroly nebo jen chaotickou a příležitostnou kontrolou.“⁶⁰*

Vedení tak může být bráno jako složka edukačního stylu, která se snaží měnit stávající stav, ve kterém se jednotlivec nebo skupina nachází.

⁵⁸ ČÁP, J. *Celkový způsob (styl) výchovy*. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 303-326. ISBN 978-807-3672-737.

⁵⁹ GILLERNOVÁ, I. *Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů*. In Sborník Rozvoj české společnosti v EU IV. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace. Praha: Matfyzpress, 2004.

⁶⁰ http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf

„Dimenze vztahu je charakterizována projevy kladné a záporné komponenty a může tak nabývat podoby kladného vztahu s převažujícími projevy porozumění, pochopení, pomoci a podpory nebo záporného vztahu, ve kterém výše uvedené charakteristiky chybí nebo se objevují jen v minimální míře či přichází v úvahu vztah rozporný (ambivalentní), ve kterém se objevují projevy kladného i záporného vztahu.“⁶¹

Edukační vztah je spíše proměnnou stabilizující. ⁶² Kvalita edukačního vztahu je tak ovlivněna vztahy mezi učiteli a žáky, způsoby komunikace, požadavky na žáka, jejich kontroly a reakcí žáka. ⁶³

2. 3 Shrnutí kapitoly

Zkusme si představit žáka, který pochází z rodinného prostředí založeného na diskuzi a kladném vztahu mezi rodinnými příslušníky. Tento žák se stane součástí školní třídy, ve které učitel může upřednostňovat autoritativní typ vedení, či být zaměřen na vztah s žákem, být striktně věcný, autokratický nebo hodnotit své reakce na základě intuice. Můžeme se jen domnívat, jak bude žák na tento stav reagovat, a jak by se choval jiný žák s odlišnými osobnostními rysy a zkušenostmi z jiného sociálního prostředí.

Tím hlavním, co je zřejmé, je učitelův vliv na hodnocení, reakce, emoční rozpoložení žáka v edukačním procesu; žák přichází do školního prostředí se svými individuálními vlastnostmi a předchozími zkušenostmi. Učitel svojí osobností a edukačním stylem **ovlivňuje** žákovo chování, emoční stabilitu,

⁶¹ http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf

⁶² GILLERNOVÁ, I. *Edukační styly učitelů. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol.* 2013, roč. 10, č. 10, s. 30-36. ISSN 1214-8679

⁶³ ČÁP, J. *Celkový způsob (styl) výchovy.* In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007, s. 303. ISBN 978-80-7367-273-7

školní výsledky, a potažmo tak názor na dokončení či zanechání studia. Také může **ovlivnit a udržovat** klima třídy, které může být rozhodujícím faktorem pro dokončení, respektive zanechání studia: *ve špatném třídním klimatu se žák necítí bezpečně, bojí se chodit do školy, což může mít za následek absence.*

Zde nabízí otázka, jestli žáci mohou změnit didaktické postupy učitele, pokud vyhodnotí, že jim jeho styl a chování v edukačním procesu neprospívá. Nesmíme zapomínat, že i učitel je součástí školní třídy (sociální skupiny), ve které probíhá proces socializace, který definujeme jako: „...celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.“⁶⁴ V tomto dlouhodobém procesu se žák i učitel stává součástí vícera školních skupin, v nichž jednotlivci mohou mít jiné názory, postoje a normy než členové předešlé skupiny. Jak jsme již zmínili, na členy v sociální skupině je působeno formativně: „Sociální skupiny umožňují jedinci uspokojovat důležité potřeby. Proto skupina může požadovat od svých členů, aby respektovali její požadavky, aby přijímali její názory a postoje, normy. Jednotlivci dříve nebo později přijmou tyto požadavky, aby se vyhnuli hlubokým frustracím z izolovanosti, ze zavržení skupinou.“⁶⁵ Učitel je sic svou funkcí pedagogický pracovník, je však primárně člověkem, který je také ovlivňován reakcemi, postoji a názory svých žáků. Pokud jeho osvědčený přístup nefunguje a klima ve třídě je špatné, bude možná motivován, své didaktické nástroje a chování ve skupině. Těmi, kdo ovlivní jeho úsudek, se tak stávají ostatní členové sociální skupiny, tedy žáci.

⁶⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 216 s. ISBN 80-7178-772-8.

⁶⁵ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. s. 289 ISBN 80-7066-534-3.

II. Praktická část

3 Předmluva

Učitel může ovlivnit postoj žáků ke studiu a třídní klima svou osobností a edukačním stylem. Ten definujeme jako individuální didaktický postup a jednání učitele v procesu předávání vědomostí a informací, který probíhá ve vzájemné interakci s žáky. V neposlední řadě určujeme učitelův vliv na emoční rozpoložení žáka ve školní třídě a jeho úspěšnost v edukačním procesu. Upozorňujeme na důležitost kvality vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, jakožto faktorem pro vytváření a udržení dobrého klimatu ve školní třídě.

Tím hlavním, čeho si můžeme všimnout, jsou dimenze edukačního vztahu a řízení v každé typologii edukačních stylů prvků dimenzí. Například *paidotrop* (zaměřen na žáka), se snaží vytvořit správný edukační vztah s žáky. *Lewinova typologie* je založena na edukačním řízení jednotlivých učitelů. Vyučující *uvědoměle osobní* je zastáncem volnosti v edukačním řízení. *Fenstermacherův facilitační edukační styl klade* důrazu na vytváření edukačního vztahu.

Ve výzkumné části se zaměříme na vliv edukačního vztahu a edukačního řízení, na romského žáka a jeho setrvání nebo ukončení studia na střední škole s maturitní zkouškou (dále SŠ) nebo na víceletém gymnáziu. Pro praktickou část využijeme dotazníkového šetření I. Gillernové. Ten by nám měl dát odpovědi na výzkumné otázky, které si pokládáme. Cílovou skupinou výzkumu jsou bývalí a současní romští a čeští studenti SŠ a víceletých gymnázií. Než přejdeme k další části práce, vysvětlíme důvod nezařazení zvláštnosti romského etnika do teoretické části.

Uznáváme, že romské rodiny mohou přikládat větší důležitost jiným vlastnostem, situacím, institucím, atd., než rodiny české. Například Jaroslav Balvín zmiňuje, že v některých romských rodinách má větší důležitost rodina a

povolání oproti vzdělání. ⁶⁶ Přesto, v duchu individuální jedinečnosti každého člověka, bereme romského žáka jako rovnocenného člena školní třídy. V práci se zajímáme o to, jaký vliv (popř. jak velký) má edukační styl učitele na romského žáka. Neptáme se, jestli může vyučující ovlivnit romského žáka, který nebere studium jako důležité.

⁶⁶ BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*:3. Setkání Hnutí R v 5 ZŠ Most-Chánov: 28.–29.dubna 1995. 1. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, setkání Hnutí R. s. 41. ISBN 80-902149-1-6

4 Výzkum

V teoretické práci se zabýváme vlivem edukačního stylu učitele na žáka. Dle dimenzionálního přístupu Gillernové je edukační styl složen z edukačního vztahu k žákovi a edukačního řízení. Různí učitelé disponují jinou měrou edukačního vztahu a řízení směrem k žákům. Jeden učitel může mít kladný vztah k žákům, nebude mít na ně velké nároky, jiný učitel. Proto se ptáme:

- 1. Jaký edukační vztah a typ vedení měl učitel, který motivoval romského (neromského) žáka k dostudování studia na SŠ nebo víceletém gymnáziu?*
- 2. Kolik procent romských (neromských) žáků vlivem působení edukačního vztahu a edukačního vedení dokončilo studium?*
- 3. Jaký edukační vztah a typ vedení měl učitel, který motivoval romského (neromského) žáka k zanechání studia na SŠ nebo víceletém gymnáziu?*
- 4. Kolik procent romských (neromských) žáků vlivem působení edukačního vztahu a edukačního vedení zanechalo studia?*
- 5. Pokud se romský (neromský) žák rozhodl dále studovat, jaký byl edukační vztah a jakým typem vedení disponoval vybraný učitel?*
- 6. Kolik procent romských (neromských) žáků pokračovalo v dalším studiu?*

4. 1 Hypotéza – H1 až H6

Na základě znalosti výzkumu I. Gillernové a vlivu učitele na žáky jsme formulovali následující hypotézy:

Hypotéza č. 1a

Romští žáci, kteří dokončili studium na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili kladně edukační vztah s učitelem se středním množstvím požadavků a velkém poskytováním volnosti.

Hypotéza č. 1b

Neromští žáci, kteří dokončili studium na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili kladně edukační vztah s učitelem se středním množstvím požadavků a velkém poskytováním volnosti.

Hypotéza č. 2a

Více jak sedmdesát procent romských žáků dokončilo studium na SŠ a hodnotilo edukační vztah jako kladný se středním řízením a poskytování velké volnosti.

Hypotéza č. 2b

Více jak sedmdesát procent neromských žáků dokončilo studium na SŠ a hodnotilo edukační vztah jako kladný se středním řízením a poskytování velké volnosti.

Hypotéza 3a

Romští žáci, kteří zanechali studia na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili záporně edukační vztah s učitelem se s velkým množstvím požadavků a malé volnosti.

Hypotéza 3b

Neromští žáci, kteří zanechali studia na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili záporně edukační vztah s učitelem se s velkým množstvím požadavků a malé volnosti.

Hypotéza 4a

Více jak sedmdesát procent romských žáků, kteří dokončili studium na SŠ, hodnotilo edukační vztah jako záporný s velkým řízením a poskytování malé volnosti.

Hypotéza 4b

Více jak sedmdesát procent neromských žáků, kteří dokončili na SŠ, hodnotilo edukační vztah jako záporný s velkým řízením a poskytování malé volnosti.

Hypotéza 5a

Romští žáci, kteří se rozhodli dále studovat, hodnotili edukační vztah s učitelem kladně se středním množstvím požadavků.

Hypotéza 5b

Neromští žáci, kteří se rozhodli dále studovat, hodnotili edukační vztah s učitelem kladně.

Hypotéza 6a

Více jak čtyřicet procent romských žáků se rozhodlo studovat dále, jelikož měli kladný edukační vztah k vybranému učiteli.

Hypotéza 6b

Více jak čtyřicet procent neromských žáků se rozhodlo studovat dále, jelikož měli kladný edukační vztah k vybranému učiteli.

4. 2 Cílová skupina

Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou fází. První fáze byla zaměřena na romské respondenty, kteří studovali nebo studují na SŠ nebo víceletém gymnáziu. Dotazníkové šetření nemělo kritéria založená na věku, pohlaví, občanství, lokaci vzdělávací instituce a dokončeném studiu. Druhá fáze výzkumu byla zaměřena na respondenty, kteří se nedefinovali jako Romové. Kritéria zůstala stejná. Pohlaví respondentů a věk respondentů není známý, jelikož nebyl v dotazníkovém šetření zjišťován. Pohlaví lze odhadovat dle skloňování vpisovaných vět v ženském nebo mužském rodě, ale odhad nebereme jako standardizovaný způsob určení skutečnosti.

Celkový počet respondentů, kteří se účastnili **anonymního** dotazníkového šetření, byl padesát. Během procesu získávání dat se vlivem lidského faktoru pozměnila data u jedenácti respondentů, kteří se definovali jako Romové. Jako další problém se ukázalo neporozumění první otázky dotazníkového šetření, kdy jsme se ptali na subjektivní zařazení do etnického společenství. Respondenti odpovídali neurčitými odpověďmi, z nichž nelze určit romskou či jinou etnickou příslušnost. Např. odpovídali: *ano, běloch, vegan atd.*

Konečný počet osob, kteří validně vyplnili dotazníkové šetření, se zredukoval na třicet čtyři. Z toho sedmnáct dotazovaných se zařadilo do romského společenství a sedmnáct osob se zařadilo českého etnického společenství.

4. 3 Použité metody

Hlavní volba metody výzkumu vychází z dotazníkového šetření Ilony Gillernové, která využila základní model posuzování výchovného působení rodičů, a následně ho aplikovala do školního prostředí. Hlavním cílem jejího dotazníkového šetření je stanovení charakteristik interakce učitele a žáka, respektive edukačních stylů učitele.⁶⁷ Respondentem jejího dotazníku je žák, který posuzuje, jak na něj zvolený učitel působí neboli jak reflektuje jeho edukační styl. Dotazník vychází z několikaletého výzkumu interakcí žáka a učitele na středních školách: „*Sestavení dotazníku předcházelo dlouhodobé sledování interakce učitelů a žáků, jehož první etapa probíhala v letech 2002 – 2004. Žáci popisovali charakteristiky této vzájemné interakce z různých úhlů pohledu. Charakterizovali chování a projevy ideálního učitele, učitele, kterého považují za oblíbeného a neoblíbeného, učitele, který projevuje kladný vztah k žákům, který je na ně přísný, ale spravedlivý, který je nedůsledný apod.*“⁶⁸

Dotazník Gillernové je přímo určen pro žáky, kteří hodnotí jednoho učitele. V našem výzkumu hodnotí různí respondenti různé učitele. Přesto vnímáme tento dotazník jako nejlepší metodický nástroj pro zjištění vlivu edukačního vztahu a řízení na úspěšnost studia romského žáka. Určitě by bylo zajímavé hodnotit interakci ve školní třídě, kde je romský žák a srovnávat jeho výsledky z neromskými žáky. To ale není předmětem našeho výzkumu.

Kvantitativní přístup a daná metoda šetření umožňuje rychlý sběr dat a zobecnění výsledků zjištěných na výzkumném vzorku. Tyto výhody nám daly

⁶⁷ ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3

⁶⁸ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5

možnosti porovnat dvě skupiny, které se liší svým etnickým zařazením. Následně jsme mohli zkoumat, do jaké míry se výsledná data od sebe odlišují.

4. 4 Dotazníkové šetření

Obsah dotazníkového šetření a cíle jednotlivých částí:

1. Na začátku šetření se ptáme na subjektivní zhodnocení vlastní etnické příslušnosti. Cílem tohoto bloku bylo zjistit, do jaké skupiny respondentů máme dotazník zařadit.
2. Poté je respondent požádán, aby si vybavil a zvolil jednoho učitele/ku ze SŠ, který/á ovlivnil jeho studium. Cílem bylo navození prožité školní reality do současné reality.
3. V další části dotazníku je šedesát projevů učitele, které respondent srovnává s reálným jednáním svého vybraného učitele. Má možnost odpovědět: *Rozhodně, Ano z části, Spíše ano (nejistě), Ne*. Cílem je zjistit, jakým typem vedení disponoval učitel a jak edukační vztah s vyučujícím vnímal žák.
4. V této části se dotazník zaměřuje na zhodnocení vlivu (pozitivní, negativní) vybraného učitele na respondenta a jeho rozhodnutí zanechat či dokončit studiu na SŠ, respektive pokračovat v dalším vzdělávání. Cílem je určit, jakým způsobem ovlivnil učitel respondenta, co bylo výsledkem jeho vlivu.

5. Také jsme se zajímali, jestli respektive jak učitel ovlivnil, respektive jak ovlivnil učitel volbu předmětu, který se respondent rozhodl dále studovat.
6. Poslední blok je zaměřen na osobní vyjádření toho, jak vnímal respondent vybraného učitele, popřípadě mohl respondent subjektivně popsat, jaký vyučující byl. Cílem této otázky bylo na základě popisu lépe rozpoznat edukační styl vyučujícího.

4. 5 Sběr dat

V České republice nenajdeme statistiku týkající se počtu romských žáků SŠ. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sice vydalo v roce 2017 kvalifikovaný odhad počtu romských žáků, ale cílem byli žáci na základních školách, proto tento odhad pro účely této práce není relevantní. Nevyužili jsme možnosti kontaktovat jednotlivé střední školy emailem či telefonicky. Tato cesta nám přišla zdlouhavá a neefektivní. Po vyhodnocení dalších možností jsme využili sociálních sítí (facebookové skupiny: *Romové z celého světa a Romové České republiky*), kde jsme žádali o vyplnění dotazníkového šetření. K prosbě byla přidána kritéria, která by měla splňovat potenciální respondent. Dále jsme využili kontaktu na osobu z organizace Romea, o. p. s., která v České republice zajišťuje stipendijní program pro romské žáky středních a vyšších odborných škol. Dalším zdrojem možných respondentů byly osobní kontakty na Romy, kteří studovali na SŠ a víceletých gymnáziích. K prosbě o vyplnění dotazníkového šetření byla přidána žádost o přeposlání dalším romským studentům.

V dalším kroku jsme požádali (prostřednictvím osobní zprávy) i neromské jednotlivce v blízkém okolí o vyplnění dotazníkového šetření,

abychom zajistili možnost srovnání výsledků romských a neromských žáků. Opět jsme připsali osobní žádosti o přeposlání a kritéria pro potencionální respondenty.

Pro sběr dat jsme využili stránky *survio.com.*, což je online nástroj pro tvorbu dotazníkových šetření s následnou možností vytvoření jednoho souboru odpovědí a procentuální statistiky všech zadaných odpovědí. Tento nástroj však nepokrýval možnosti, které bychom byli potřebovali pro získání odpovědí na cíle výzkumu. Museli jsme tak zvolit ruční přepis zaznamenaných údajů a následné vyhodnocení.

4. 6 Postup vyhodnocení šetření

Po uplynutí 10 dnů skončila pro eventuální respondenty možnost, vyplnit dotazníkové šetření. Následně se dotazník vyhodnocoval sestupně. Práce na vyhodnocení šetření mělo pět kroků:

V **prvním kroku** se rozřadily dotazníky dle odpovědi, ve které se respondenti zařazovali do romské nebo jiné etnické společnosti. Odpovědi typu: *Ano, Vegan, Světoobčan*, nebyly brány jako validní. Následně se rozdělily dotazníky na dvě skupiny respondentů podle etnické příslušnosti: *romské* a *české*.

Ve **druhé části** vyhodnocovali jednotliví respondenti interakci mezi žákem a učitelem.

- „• Položky 1-10, 21-30, 41-50 hovoří o edukačním vztahu učitele k žákům, čili patří k dimenzi edukačního vztahu. V každé desítce těchto položek prvních pět popisuje kladný vztah a dalších pět vztah záporný.
- Položky 11-15, 31-35, 51-55 souvisejí s požadavky učitele jako důležité složky dimenze edukačního řízení.
- Zbývající položky 16-20, 36-40, 56-60 se vztahují k volnosti rovněž v dimenzi řízení.

• Skóry pro jednotlivé dimenze získáme tak, že bodujeme odpovědi žáků, přidělujeme 1 – 4 body za každou odpověď. S výjimkou položek souvisejících se záporným vztahem jsou všechny odpovědi hodnoceny tak, že zcela souhlasná odpověď získává 4 body, zcela nesouhlasná odpověď 1 bod. Položky 6-10, 26-30, 46-50 jsou skórovány obráceně, tzn. souhlasná odpověď je hodnocena jedním bodem a nesouhlasná čtyřmi body.,⁶⁹

Tzn., že **edukační vztah** je v dotazníku vyjádřen jedním skórem, který vytváří třicet údajů, z nichž polovina definuje záporný edukační vztah a druhá polovina kladný edukační vztah. **Edukační řízení** je zjišťováno třemi kategoriemi: *edukační požadavky kontroly a edukační volnost*.

Jelikož musela být tato část dotazníku vyhodnocována manuálně, možná chybovost ve výpočtech byla redukována dvojitou kontrolou. Pokud byl výsledek druhého přepočtu jiný, celý proces vyhodnocení dotyčného dotazníku se opakoval. Pokud dvakrát za sebou vyšly dva stejné výsledky hodnocení, přistoupilo se k dalšímu dotazníku. Po vyhodnocení všech dotazníků se určovala míra edukačních požadavků, volnosti a druhu edukačního vztahu. Každá komponenta, která byla řešena, měla rozpětí bodové rozpětí:

- Pro dimenzi edukačního vztahu činí tedy rozpětí bodů 30 – 120 (čím více bodů, tím více převažují projevy kladného vztahu učitele v reflexi žáků).
 - Pro požadavky v dimenzi řízení se pohybuje součet bodů v rozmezí 15 – 60 (čím více bodů, tím více žákem reflektovaných požadavků, které učitel klade).
 - Posouzení volnosti v dimenzi řízení se děje také v součtu od 15 do 60 bodů (čím více bodů, tím více volnosti).
- Součtem bodů za položky pro jednotlivé dimenze získáme tzv. hrubé skóry.,⁷⁰

⁶⁹ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063

⁷⁰ GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063

Ve **třetí části** a **čtvrté části** se vyplňovaly odpovědi do jednotlivých kolonek v připraveném formuláři. **Pátá část** se nemusela přepisovat. Portál *survio.com* seřadil jednotlivé osobní rozdělení respondentů do samostatného odstavce.

5 Výsledek dotazníkového šetření

V této kapitole se zaměříme na výsledek dotazníkového šetření. Opět budeme postupovat sestupně od první do páté části.

První část: „Subjektivně bych se zařadil do etnického společenství...“

Vyřazením nevalidních odpovědí na první otázku se vyhodnocení týkalo **sedmnácti** respondentů, kteří se zařadili do *romského etnického* společenství a **sedmnácti** dotazovaných považující se za součást *českého etnického* společenství.

Druhá část: Interakce žák a učitel

Druhá část dotazníkového šetření řešila osobní hodnocení učitele, kterého si každý respondent zvolil samostatně.

Vyhodnocení edukačního vztahu - Romové a Češi

U edukačního vztahu se sčítaly hodnoty kladných a záporných projevů. Rozmezí hrubého skóru bylo 30 – 120. Čím vyšší bylo výsledné číslo, tím kladnější bylo hodnocení učitele respondenty. Mediánem mezi čísly je skóre 75.

- **Dvanáct romských** respondentů zhodnotilo projevy svého vybraného učitele za *kladný*. Hrubé skóre byly v rozmezí bodů 90 – 119.
- **Pět romských** respondentů vyhodnotilo projevy učitele *záporně*. Rozmezí bylo od 45 do 67 bodů.

- **Čtrnáct českých** respondentů vyhodnotilo projevy učitele jako *kladné*. Rozmezí hrubého skóru se pohybovalo mezi 100 – 120 body.
- **Tři čeští** respondenti určili projev vybraného vyučující jako *záporný*. Rozpětí bylo mezi 33 – 56 hrubého skóru.

Vyhodnocení míry požadavku a volnosti v edukačním řízení – Romové a Češi

U hodnocení míry požadavků a volnosti se hrubý skór pohybuje mezi 15 – 60 body. Průměrným mediánem je 37,5 bodu. Hodnotili jsme tedy míru požadavků kladenou na respondenty a míru volnosti u jimi vybraného učitele.

Jednotlivé kategorie:

podle míry požadavků a kontroly

- **silné či střední** – velká míra požadavků a kontroly
- **rozporné** – velká míra požadavku a nahodilá kontrola.
- **slabé** – s minimem požadavků a kontroly

dle míry volnosti

- **malá míra volnosti**
- **rozporná míra volnosti**
- **značná míra volnosti**

Romští žáci ohodnotili svého vybraného učitele následovně:

- **devět** romských respondentů napsalo, že učitel měl velké nároky s velkou mírou kontroly, která zapříčinila malou míru volnosti
- **čtyři** z romských dotazovaných ohodnotili požadavky a kontrolu učitele za rozporné s malou mírou volnosti
- učitel u **jednoho** respondenta měl rozporné požadavky a jejich kontrolu
- pouze **jeden** romský dotazovaný ohodnotil požadavky a kontrolu za rozporné i s rozpornou mírou volnosti
- **dva** dotazovaní Romové zhodnotili učitele, s minimálními požadavky a kontroly s malou mírou volnosti

Respondenti, kteří se zařadili do české etnické společnosti, zhodnotili projevy učitele následovně:

- **patnáct českých** respondentů zhodnotilo svého učitele s velkou mírou požadavků a kontroly a malou volností
- **dva dotazovaní** se vyjádřili, že jim jejich učitel dával málo požadavků s malou kontrolu, ale i s malou mírou volnosti

Třetí část: „Učitel/ka , kterého/rou jsem si vybral, mne...“

Respondenti měli na výběr z pěti možností.

- *...ovlivnil negativně, ale rozhodl jsem se dál studovat a pokračovat v dalším studiu.*
 - možnost zvolili **dva** romští respondenti (11,8 %)
 - možnost zvolil **jeden** český respondent (5,9%)

- *...ovlivnil negativně, rozhodl jsem se dostudovat, ale nepokračoval jsem ve studiu na vyšší odborné nebo vysoké škole*
 - možnost zvolili **tři** romští respondenti (17,6 %)
 - možnost nezvolil **žádný** český respondent (0%)

- *...ovlivnil pozitivně, dokončil jsem studium a pokračoval jsem v dalším studiu.*
 - možnost zvolilo **pět** romských respondentů (29,4 %)
 - možnost zvolilo **patnáct** českých respondentů (88,2%)

- *...ovlivnil pozitivně, dokončil jsem studium, ale rozhodl jsem se nepokračovat v dalším studiu*
 - možnost zvolili **čtyři** romští respondenti (23,5 %)
 - možnost zvolil **jeden** český respondent (5,9 %)

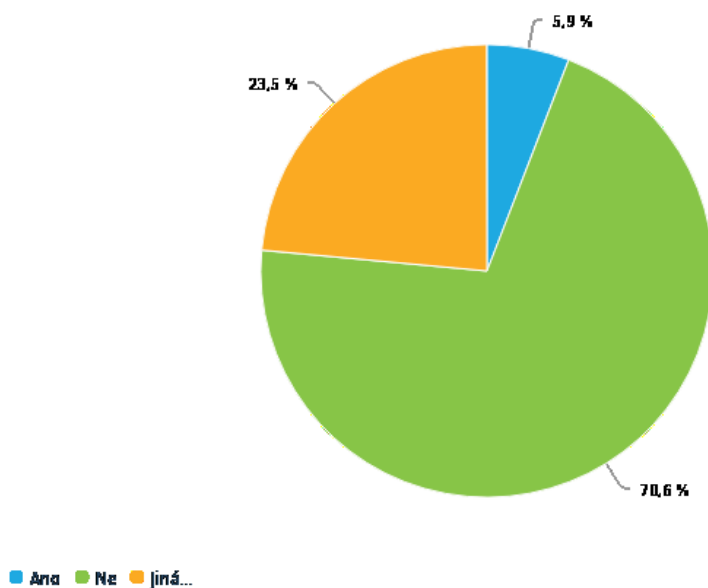
- Jiné:
 - možnost zvolili **tři** romští studenti (17,6 %)
 - Odpovědi:
 - „Odešla jsem na jinou školu“
 - „Ovlivnil mě pozitivně, dokončila jsem studium a rozhodla jsem se pokračovat v dalším studiu, ale nebyla jsem moc dobrá.“
 - „Ovlivnil mě pozitivně, ale jen ve vnímání předmětu.“
 - možnost nezvolil ani jeden český respondent (0%)

Čtvrtá část: Vyučovaný předmět

- **dvanáct** Čechů nešlo dál studovat předmět, který učil jejich zvolený učitel
- **jeden** český respondent se rozhodl jít dál studovat předmět vybraného vyučujícího
- **čtyři** zvolili jinou možnost:
 1. „Vyučovala češtinu a základy společenských věd, krátce jsem zvažovala studium žurnalistiky, ale dala jsem přednost sociální práci.“
 2. „...Předmět byl v hlavních možnostech; strach z toho, že to nezvládnou, rozhodl, že nebyl vybrán...“
 3. „Ne úplně do slova, ale dá se říct, že spíše ano.“
 4. „Částečně.“

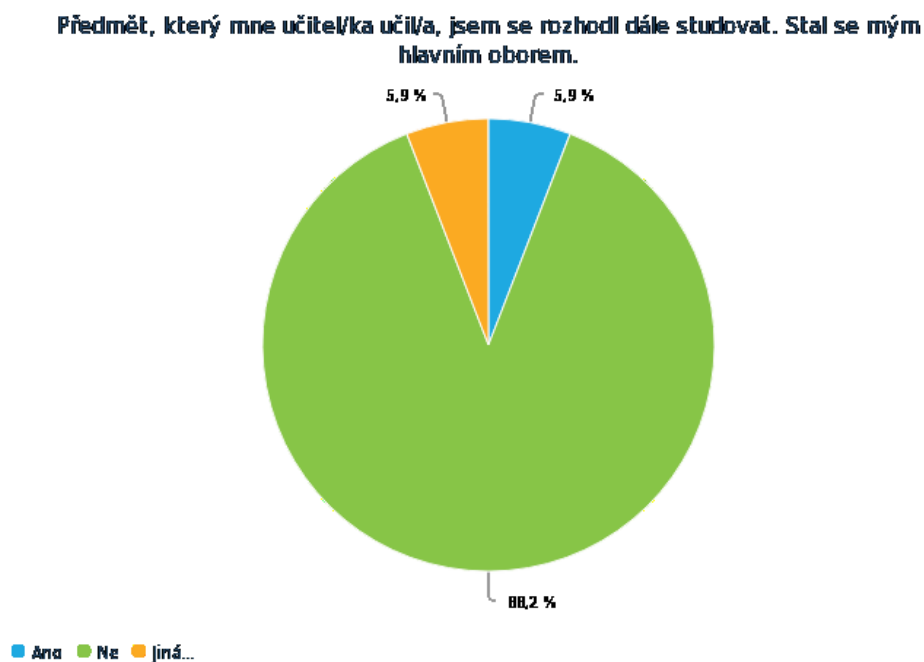
Graf č. 1: Vyučovaný předmět – české etnikum

Předmět, který mne učitel/ka učil/a, jsem se rozhodl dále studovat. Stal se mým hlavním oborem.



- **jeden** z romských respondentů se rozhodl jít dál studovat předmět vybraného učitele
- **patnáct** Romů se nerozhodlo dále studovat předmět zvoleného vyučujícího
- **jeden** romských dotazovaných zvolilo možnost jiná:
 1. „Vždy to byl můj nejoblíbenější předmět a byla jsem v něm nejlepší!“

Graf č. 1: Vyučovaný předmět – romské etnikum



Pátá část: Vnímání a popis vyučujícího

Ze skupiny romského etnického společenství odpovědělo na otázku šestnáct ze sedmnácti respondentů. Uvádíme čtyři odpovědi:

1. *„Vztah mezi námi byl velice profesionální, a zároveň jsem v ní vždycky měla oporu. I ona ve mě. Dokázala mě motivovat ke všem aktivitám na škole, dávala mi najevo, když jsem flákala a já díky tomu zase zabrala. Nikdy jsem nechtěla mít pocit, že bych ji měla zklamat. Doma jsem si hrála na učitelku. Na ní.“*
2. *„Pro mne byla dotyčná vzorem, jaký má být správný pedagog. Látku podávala srozumitelně a přidala i zajímavosti ze života, díky tomu studuji i stejný obor.“*
3. *„S konkrétní paní učitelkou, kterou mám na mysli, jsem řešila i svůj osobní problém. Tím problémem byl můj strach, že jsem špatná kvůli tomu, že jsem Romka. Tato paní učitelka mne z toho dokázala vyvést.“*
4. *„Hodná, chápavá, věnovala se nám. Záleželo ji na nás, všichni jsme ji měli moc rádi.“*

Ve skupině českého etnického společenství odpovědělo na otázku všech sedmnáct respondentů. Uvádíme opět čtyři odpovědi.

1. *„Tento učitel byl mladšího věku, tudíž měl blíže k trendům mezi mládeží. Dokázal komunikovat na úrovni žáků, avšak se nepovyšoval nad jejich úroveň. Po mém studiu se stal mým kamarádem.“*
2. *„Jednaly jsme spolu jako rovný s rovným a je tomu i nadále. Jsme kamarádky.“*
3. *„Byl super, tolerantní a zároveň neústupný, chápal žáky, uměl si dělat srandu.“*

4. *„Byla přátelská, dovedla si ze sebe i nás udělat legraci, ale držela hranice. Pokud jsme k ní byli férovi a komunikovali dopředu, omluvila nám absence, jelikož byla zároveň i naší třídní učitelkou. Tím nás podporovala i v mimoškolních aktivitách. Jednou dorazila na můj koncert, brala nás do prostředí českých spisovatelů 20. st. (například Libeň a Bohumil Hrabal). Otevřeně, ale spravedlivě, reflektovala nespokojenost s námi, sebou i vedením.“*

6 Vyhodnocení hypotéz

1a. Romští žáci, kteří dokončili studium na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili kladně edukační vztah s učitelem se středním množstvím požadavků a velkém poskytování volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Jeden romský respondent hodnotil kladně edukační styl učitele, míra požadavků a kontrola byla vyhodnocena jako rozporná (střední) a pocíťoval velkou volnosti. Jako jediný ze sedmnácti respondentů nedokončil studium na SŠ a musel odejít na jinou školu

1b. Neromští žáci, kteří dokončili studium na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili kladně edukační vztah s učitelem se středním množstvím požadavků a velkém poskytování volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila

Ani jeden z respondentů nehodnotil učitele se středním množstvím požadavků a kontroly.

2a. Více jak sedmdesát procent romských žáků dokončilo studium na SŠ a hodnotilo edukační vztah jako kladný se středním řízením a poskytování velké volnosti.

Tato hypotéza se také nepotvrdila.

Výsledek byl 0%

2b. Více jak sedmdesát procent romských žáků dokončilo studium na SŠ a hodnotilo edukační vztah jako kladný se středním řízením a poskytování velké volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila. Výsledek byl 0%

3a. Romští žáci, kteří zanechali studia na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili záporně edukační vztah s učitelem s velkým množstvím požadavků a malé volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Jeden romský respondent nedokončil studium na SŠ nebo víceletém gymnáziu, ale hodnotil edukační vztah kladně (98 ze 120 bodů)

3b. Neromští žáci, kteří zanechali studia na SŠ nebo na víceletém gymnáziu, hodnotili záporně edukační vztah s učitelem s velkým množstvím požadavků a malé volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Hlavním důvodem je dokončení studia u všech respondentů.

4a. Více jak sedmdesát procent romských žáků, kteří dokončili studium na SŠ, hodnotilo edukační vztah jako záporný s velkým řízením a poskytování malé volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Výsledné byl 0%

4b. Více jak sedmdesát procent neromských žáků, kteří dokončili na SŠ, hodnotilo edukační vztah jako záporný s velkým řízením a poskytování malé volnosti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Výsledné byl 0%

5a. Romští žáci, kteří se rozhodli dále studovat, hodnotili edukační vztah s učitelem kladně.

Hypotéza se potvrdila.

U pěti romských studentů, kteří se rozhodli pokračovat ve studiu, převládalo kladné hodnocení učitele. Zajímavé je, že u všech byl hodnocen učitel s velkou mírou požadavků i kontroly a malou mírou volnosti. Tito respondenti měli ve srovnání s ostatními nejmenší skóre volnosti (15; 18;18;17;17).

5b. Neromští žáci, kteří se rozhodli dále studovat, hodnotili edukační vztah s učitelem kladně

Hypotéza se potvrdila je u části respondentů 13/15.

Respondenti, kteří se rozhodli dál studovat, hodnotili projevy a reakce učitele kladně. Čeští respondenti, stejně jako romští, měli učitele z velkou mírou kontroly a požadavků.

6a. Více jak čtyřicet procent romských žáků se rozhodlo studovat dále, jelikož měli kladný edukační vztah k vybranému učiteli.

Hypotéza se potvrdila.

44% dotazovaných Romů se rozhodlo po studiu na SŠ či gymnáziu, studovat dále. Vztah k němu měli kladný

6b. Více jak čtyřicet procent neromských žáků se rozhodlo studovat dále, jelikož měli kladný edukační vztah k vybranému učiteli.

Hypotéza se potvrdila z části.

Cca. 80 % dotazovaných Čechů se rozhodlo jít studovat dále, při tom měli pozitivní vztah se svým učitelem.

7 Diskuze

Prostředí, ve kterém jedinec žije, je pro něj velmi důležité. Sociální skupiny, ve kterých prožívá situace, na které musí reagovat, mohou pro něj být velmi důležité. Školní třída jako sociální skupina je jedním z hlavních determinantů rozvoje osobnosti každého člověka. Učitel v ní hraje významnou roli. Vzájemná interakce s jeho žáky ho může formovat. Pokud má učitel motivaci měnit své didaktické nástroje, postoje a chování v závislosti na potřebách, přáních a reakcích žáků, může jednodušeji ovlivnit špatné klima ve třídě.

Hlavním nástrojem učitele je jeho osobnost a edukační styl. Těmito nástroji může pozitivně nebo negativně formovat pohled žáka na školní instituci a proces učení. Individuality osobnosti a specifických postupů si všímá nejen výzkumník. Vytvoření typologií edukačních stylů a typologií osobností může učiteli usnadnit situaci, když si není jist, jak má s žáky pracovat; zároveň slouží jako vhodný nástroj sebereflexe učitele v edukačním procesu.

Samotní žáci, kteří vstupují do procesu vzdělávání, mají také nelehkou roli. Dostávají se do prostředí, které neznají. U romského žáka to může být o něco náročnější, pokud k němu jeho spolužáci nebo učitel přistupují s lehkými předsudky proti jeho etniku. Přesto je rovnocenným aktérem vzájemných vztahů a interakcí, při kterých ovlivňuje následné reakce druhých. Důležitým aspektem vzájemných interakcí je komunikace. Je otázkou, jak k ní přistupujeme. Může mít motiv mocenský, poznávací, egocentrický.⁷¹ Typický pro dorozumívání žáka a učitele je typ mocenský. Komunikace tak slouží ke sdílení skutečností a informací. Člověk a společnost je založena na komunikaci. Jen těžko si

⁷¹ PLAŇAVA, Ivo. *Jak (to) spolu mluvíme: psychologie dorozumívání a nedorozumívání mezi lidmi*. 1992. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992. 130 s. ISBN 80-210-0412-6.

představíme život bez komunikace (verbální, neverbální). I ve školní třídě dochází k tomuto procesu. Žák i učitel jsou ve vzájemné interakci, kdy spolu komunikují, jak verbálně, tak neverbálně. Na tomto základu si vytváření vzájemné názory, postoje a reakce. Vzpomeňme si na rovnici: **situace – osobnost – reakce**. V našem výzkumné šetření se soustředilo na hodnocení projevů učitele. Romský žák, který se dostal na střední školu, měl zhodnotit učitele, který mu pomohl nebo uškodil v edukačním procesu; bylo by možno vytvořit schéma typu učitele, který má pozitivní vliv na žáka (dokončení a pokračování v dalším studiu). Jedním z dílčích výsledků výzkumu bylo nalezení stejného typu učitele, který bude motivovat žáka k dalšímu studiu, a to u poloviny respondentů. Myslíme si, že jsme zaznamenali úspěch.

Hypotéza, *Romští žáci, kteří se rozhodli dále studovat, hodnotili edukační vztah s učitelem kladně*, nám ukázala jeden zajímavý fakt. Učitelé pěti respondentů měli zajímavě stejné skóry: **edukačních vztahů** skór – 120, 109, 102, 91, 87; **požadavky a kontrola** – 60, 57, 54, 53, 47; **míry volnosti** – 15, 17, 17, 18,18. Další zajímavý fakt je ten, že sedmnácti romských respondentů se jenom těchto pět rozhodlo jít dál studovat. Ze subjektivních slovních hodnocení dále vyplývá, že tito respondenti měli k učiteli pozitivní vztah.

Bylo by zajímavé pracovat s větším počtem romských respondentů, zaměřit se na tento typ učitele a srovnávat jeho úspěšnost práci s romskými žáky. Třeba se někdy podaří sehnat oněch 936 romských středoškoláků, o kterých referuje zpráva o stavu romské menšiny za rok 2017.

Závěr

Bakalářská práce splnila očekávání, které jsme v úvodu zmínili. Zasadili jsme učitele do širšího kontextu – prostředí, školního prostředí a klimatu třídy. Definovali jsme pojmy osobnost a učitel. Ve výzkumné práci jsme využili dimenzionální přístup k edukačnímu stylu I. Gillernové. Naplnění cíle praktické části bylo shrnuto v diskuzi. Pomocí výzkumného šetření jsme našli pět navzájem nepropojených učitelů, vykazujících shodný edukační profil a schopných žáka motivovat pro další studium.

Pro mě osobně je napsání této práce velkým zadostiučiněním. Bylo těžké najít Romy, kteří studovali na střední škole. Výsledek, který je pro mne malým zázrakem, mě povzbuzuje se více věnovat problematice vzdělávání Romů. Doufám, že se mi pro účely diplomové práce podaří dát dohromady větší počet respondentů a to mi umožní pojmout toto téma v celé jeho šíři.

Seznam literatury

- BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*:3. Setkání Hnutí R v 5 ZŠ Most-Chánov: 28.– 29.dubna 1995. 1. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, setkání Hnutí R. s. 41. ISBN 80-902149-1-6
- BRAUN, R., MARKOVÁ, D., & NOVÁČKOVÁ, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
- BEHAR-HORENSTEIN, L. S., MITSHELL, G. S., NOTZER, N., PENFIELD, R., & ELI, I. (2006). *Teaching Style Beliefs Among U.S. and Israeli Faculty*. *Journal of Dental Education*, 70(8), 851-856.
- FENSTERMACHER, G. D., & SOLTIS, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 124. ISBN 978-80-7367-471-7
- EVANS C. (2008). *Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada*. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- ČAPEK, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), s. 328. ISBN 978- 80-247-2742-4
- ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-8073672-737.
- ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178463 X.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3.
- GILLERNOVÁ, I. *Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů*. In Sborník Rozvoj české společnosti v EU IV. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace. Praha: Matfyzpress, 2004.

- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5
- GILLERNOVÁ, I. (2013). *Edukační styly učitelů. Řízení školy: odborný měsíčník* pro ředitele škol. Roč. 10, č. 10, s.8 . ISSN 1214-8679.
- GRÁC, J. (1979). *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: SPN. 338 s. Bez ISBN.
- HARTL, P., HARTLOVÁ - CÍSAŘOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 774 s. ISBN 807178303x
- HELUS, Zdeněk. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. 2. vyd. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990.
- LAŠEK. J. *Sociálně psychologické klima školních třída školy*. 1 Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
- KOLETIV autorů. *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích*. Vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství - Cesty, 2003, 751 s. ISBN 80-718-1959-X.
- KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
- KOHOUTEK, R. (2009). *Typologie osobnosti učitelů*. In: Psychologie v teorii a praxi [online blog]. Staženo 18. 4. 2018 z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- KOHOUTEK, R., & OURODA, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 19 s. Item. Společenské vědy. ISBN 80-7204-176-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Didaktika velká: Didaktika velká (Variant.)*. Translated by Augustin Krejčí, Edited by Josef Hendrich. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s.

- KLAPILOVÁ, S. (2001). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-669-8.
- KREJČOVÁ, L. *Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách*. *Studia paedagogica*, 2009, r. 14, č. 2, s. 85 – 106. ISSN 2336-4521
- LADD, P. D. (1995). *The learning and teaching styles of Tennessee secondary business education teachers*. *Delta Pi Epsilon Journal*, 37(1),
- LEWIN, Kurt, Ronald LIPPITT a Ralph K. WHITE. *Patterns Of Aggressive Behavior In Experimentally Created "Social Climates"*. *Journal of Social Psychology*. 1939, 10(2), 271-299.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-802-0016-805.
- NORBERG-SCHULZ, Christian. *Genius loci: krajina, místo, architektura*. 2. vyd. Praha: Dokořán, 2010, s. 224. ISBN 978-80-7363-303-5.
- PERWIN Lawrence A. *Personality: Theory, Assessment, and Research*. NY: John Wiley & Sons 1980. ISBN: 0-471-07904-9.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, Psyché (Grada). ISBN 80247-0871-X.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 395. ISBN 978-807-3676-476
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 495. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

- TYE K. A. *The Culture of the School*. In Goodland, J. I., Klein, M. F., Novotny, J. M., & Tye, K. A. (Eds.) (1974). *Toward a Mankind School: An Adventure in Humanistic Education*. New York: McGraw-Hill
- SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Osobnost a její rozvoj*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 6. ISBN 9788073686208.
- ŠVEC, Vlastimil a Jan ŠTÁVA. *Jak vidí učitelé některé současné pedagogické problémy*. In Transformace našeho školství. Brno: Konvoj - Česká pedagogická společnost, 1997. ISBN 80-85615-21-5
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7. str. 540

Legislativní dokumenty:

- ČESKÁ A SLOVENSKÁ REPUBLIKA. *Zákon o životním prostředí*. In: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=1992&type=Law=zakon&what=Rok&stranka=13>. Česká a Slovenská federativní republika, 1992, ročník 1992, částka 4, číslo 17.

Webový zdroj:

- Školní pedagogika: *Pedagogika jako věda o edukačních procesech. Fi.muni.cz* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html>
- KRIŠNAMURTI. *Psychické vlastnosti osobnosti* [online]. Praha [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: <http://files.psychickeobtezovani.webnode.cz/200000515-7d42f7e3cd/Psychick%C3%A9%20vlastnosti%20osobnosti.pdf>
- *EDUKAČNÍ STYLY UČITELE OČIMA ŽÁKŮ* [online]. Brno, 2006, **2006**, 9 [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf
- HUFOVÁ. *Osobnost učitele zdravotnický zaměřených předmětů z pohledu učitelů a žáků na středních školách zdravotnického zaměření.* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: https://theses.cz/id/a3056f/Hufov_DP_USZP.pdf

Závěrečné práce:

- DVOŘÁK, P. *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách.* Praha, 2014. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav anglického jazyka a didaktiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc

Příloha č. 1 Dotazníkové šetření

Interakce učitele a studentů

Interakce učitele a studentů

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazníkové šetření je **anonymní**.

Šetření zkoumá **vliv učitele nebo učitelky** v zanechání nebo dokončení střední školy a následném pokračování studia na vyšší odborné nebo vysoké škole.

Dotazníkové šetření bere v potaz i etnickou příslušnost jednotlivých respondentů.

Celkový čas, který Vás bude *stát* vyplnění tohoto dotazníkového šetření je **cca. 15 minut**.

Dotazníkové šetření obsahuje:

Jednu otázku ohledně Vašeho subjektivního pozouzení Vaší etnické příslušnosti.

Následně 60 výroků, na které lze odpovědět jednou ze **čtyř možností**.

Po 60 výrocích se šetření zaměřuje na vybraného učitele a na Vaše osobní vyjádření k danému učiteli.

Tímto bych Vám chtěl poděkovat za Váš drahocenný čas,

Pavel Čína, DiS.

1. Subjektivně bych se zařadil do etnického společenství...

Nápověda k otázce: *Prosím, napiš.*

Než budete pokračovat na další stránku, prosím, pokuste si **vybavit a zvolit** jednoho učitele nebo učitelku z učitelského sboru, který ovlivnil Vaše studium na střední škole.

Nezáleží na tom, jestli Vás ovlivnil tak, že jste zanechali nebo dokončili studium na střední škole a následně jste pokračovali ve studiu vyšší odborné nebo vysoké školy.

2. Interakce učitele / učitelky a studentů.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku.*

	Rozhodně	Ano z části	Spíše ano (nejistě)	Ne
Často se s námi smál/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povídal/a si s žáky o tématech, která se netýkají vyučování.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Byl/a trpělivý/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Věřil/a ve zlepšování žáků a jejich schopnostem a dovednostem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když jsem něčemu nerozuměl/a, mohl/a jsem se rozhodně zeptat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Křičel/a na žáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dával/a tresty a poznámky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Měl/a své oblíbené žáky a choval/a se k nim jinak než k ostatním.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Byl/a náladový/á, když měl/a špatnou náladu, byl/a nepřijemná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Připomínal/a neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interakce učitele a studentů

	Rozhodně	Ano z části	Spíše ano (nejistě)	Ne
Inoval/a výuku, vymýšlel/a pro žáky stále nové úkoly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokázal/a navodit podpůrné pracovní prostředí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomu co po mě chtěl/a jsem dobře rozuměl/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podporoval/a vlastní názor studentů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opravdu rozuměl/a svému předmětu, znal/a zajímavosti a novinky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nefěsil/a ve výuce podstatné informace, ale zabýval/a se nepodstatnými podrobnostmi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeho/její vyučovací hodina byla chaotická a neměla řád.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Většinou známkoval/a dosti mírně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyrušoval-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevěšmal/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spokojil/a se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interakce učitele a studentů

	Rozhodně	Ano z části	Spíše ano (nejistě)	Ne
Měl/a smysl pro humor a uměl/a legraci dělat i přijímat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyjadřoval/a porozumění každému studentovi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V jeho vyučovacích hodinách byl/a příjemná atmosféra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovedl/a pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projevoval/a o studenty opravdový zájem, snažil/a se každého poznat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovedl/a studenty zesměšňovat, ironizovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spěchal/a na odpověď a nenechal/a studenta si rozmyslet odpověď.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bylo mu/ji jedno, jak studenti zvládali řešení problémů mezi sebou a nechával/a řešení na nich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Z jeho hodin jsem měl/a strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projevoval/a vůči žákům nadřazený postoj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interakce učitele a studentů

	Rozhodně	Ano z části	Spíše ano (nejistě)	Ne
Podporoval/a spolupráci žáků v různých oblastech.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovedl/a látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stanovil/a pravidla, která jsme dodržovali my i on/ona sám/sama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zapojoval/a se do hodin, aktivizoval/a studenty, zadával/a zajímavé úkoly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Byl/a žáky respektován/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V jeho/její vyučovacích hodinách byla nuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odkládal/a písemné i ústní zkoušení (někdy jsem nevěděl/a proč).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Většinou přešel/a bez povšimnutí, když žáci nesplnili zadaný úkol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Často se „nechal/a ukecat“ a podlehl/a naléhání žáků (změnil/a svůj plán pro výuku).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Byl/a nedochvilný/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interakce učitele a studentů

	Rozhodně	Ano z části	Spiše ano (nejistě)	Ne
Byl/a tolerantní, dovedl/a dát žákovi „druhou šanci“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Měl/a pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rád/a dával/a dobré známky či jiné kladné hodnocení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když byla potřeba, uměl/a žákům naslouchat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bral/a vážně názory či náměty žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Občas používal/a nadávky či vulgární slova vůči žákům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nevěděl/a jsem, co a kdy od něho/ní můžu čekat. Byl/a nevyzpytatelný/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Často žáky kritizoval/a, ale neřikal/a, jak co dělat správně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosazoval/a svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
„Drbe“, vynášel/a informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interakce učitele a studentů

	Rozhodně	Ano z části	Spíše ano (nejistě)	Ne
Vyvolával/a diskuzi žáků a řídil/a ji tak, že jsem se něco nového dozvěděl/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeho/její vyučovací hodiny měly jasnou strukturu i cíl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během jedné vyučovací hodiny jsem se vždy dozvěděl/a a naučil/a nové informace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovedl/a flexibilně přizpůsobovat hodinu potřebám žáků a celé třídy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeho/její vyučovací hodiny byly různorodé, zvládli jsme během hodiny hodně činností.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svá rozhodnutí často vysvětloval/a stanovisky školy, „schoval/a se za ředitele“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pokaždé chtěl/a od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil/a, co bude požadovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pravda, že se nic nestalo, když jsme nedonesli domácí úkol nebo zadané pomůcky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Z jeho/jejího chování bylo často zřejmé, že si neví rady.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Choval/a se tak, že nemotivoval/a žáky k lepším výkonům, proto jsme se v jeho/jejích hodinách nemuseli moc snažit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Učitel/učitelka, kterého/ktou jsem si vybral, mne:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ovlivnil/a mě negativně, ale rozhodl/a jsem se dostudovat a pokračovat v dalším studiu.
- Ovlivnil/a mě negativně, ale rozhodl/a jsem se dostudovat, ale nepokračoval/a jsem ve studiu na vyšší odborné nebo vysoké škole.
- Ovlivnil/a mě pozitivně, dokončil/a jsem studium a pokračoval/a jsem v dalším studiu.
- Ovlivnil/a mě pozitivně, dokončil/a jsem studium, ale rozhodl/a jsem se nepokračovat v dalším studiu.
- Jiná...

4. Předmět, který mne učitel/ka učil/a, jsem se rozhodl dále studovat. Stal se mým hlavním oborem.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano

Ne

Jiná...

5. Prosím napište, jak jste vnímali Váš vztah mezi vybraným učitelem/kou a Vámi. Popřípadě, popište jaký učitel/ka byl/a.

Nápověda k otázce: *Volné místo pro Vaše osobní vyjádření k vlivu vybraného učitele/učitelky.*

Ještě jednou bych Vám chtěl poděkovat za Váš drahocenný čas a přeji Vám mnoho pěkného ve Vašem studijním, profesním i osobním životě.

Pavel Čína, DiS.