

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

POSTOJE ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU K UČITELI

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Marcová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 1. června 2021

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 POSTOJE	8
1.1 CHARAKTERISTIKY A STRUKTURA POSTOJŮ	9
1.2 FORMOVÁNÍ POSTOJŮ	15
1.3 METODY ZIŠŤOVÁNÍ A MĚŘENÍ POSTOJŮ	17
2 SOCIÁLNÍ ROZMĚR POSTOJŮ	25
2.1 SOCIÁLNÍ PERCEPCE	26
2.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	27
3 ŠKOLNÍ POSTOJE	29
3.1 POSTOJE KE ŠKOLE	30
3.2 POSTOJE ŽÁKA K UČITELI	32
3.3 POSTOJE UČITELE K ŽÁKŮM	34
PRAKTICKÁ ČÁST	41
1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	42
2 METODOLOGIE	44
3 VZOREK RESPONDENTŮ	46
4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	48
4.1 POPISNÁ STATISTIKA	48
4.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	52
5 VYPOŘÁDÁNÍ PŘEDPOKLADŮ A ODPOVĚDI NA OTÁZKY	59
ZÁVĚR	61
RESUMÉ	63
RESUME	64
SEZNAM LITERATURY	65
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	67
PŘÍLOHY	I

Úvod

Problematika postojů ve školním prostředí je neustále aktuální a bývá jednou ze základních otázek při vykonávání učitelské profese. Proto jsem se tímto rozhodla věnovat se ve své diplomové práci danému tématu. Při utváření vztahů žáků k vzdělávání a ke škole mají učitelé podstatnou úlohu. Každý pedagog by se měl snažit o budování kladných postojů žáků a formovat je tak, aby docházelo k uvědomování žáků ve významu vzdělávání a jeho přínosnost pro život. Rozvoj kladných postojů žáků ke škole a vzdělávání není jen záležitostí osobnosti a úsilí pedagoga, ale i působení mnoha jiných determinantů. Vzájemné postoje mezi učiteli a žáky ovlivňují průběh a povahu výchovně – vzdělávacího procesu, dále působí i na vztah jedince ke škole a k vyučovacím předmětům. Aby vyučování bylo úspěšné, musí se na něm podílet mnoho faktorů.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Hlavní téma této práce jsou postoje, jež jsou pojímány z různých hledisek. Teoretická část diplomové práce využívá disciplín z oblasti psychologie a pedagogiky. Cílem této části je představit klíčové poznatky, které se týkají postojů mezi učiteli a žáky, přiblížit způsob budování pozitivních postojů, charakterizovat školní prostředí a žáka mladšího školního věku. První kapitola se věnuje vymezení pojmu postoje, jeho charakteristiky, druhy a formování postojů. Sociálními rozměry postojů se zabývá druhá kapitola. První část kapitoly přibližuje sociální percepci, vztah učitele k žákovi a přihlížení k jevům žáka. Druhá část je soustředěna na sociální komunikaci, definice autorů, a jaké jsou přístupy k žákům během každodenní komunikace. Třetí kapitola je věnována školním postojům, kde se nachází charakteristika žáka mladšího školního věku. Z první části jsou popsány postoje žáka ke škole a následně postoje žáka k učiteli. Ve třetí části se nachází postoje učitele k žákům, následně percepčně a interpretačně postojové orientace učitele, forma haló efektu, jak učitel chápe chování žáka a na závěr třetí kapitoly osobnost učitele a ovlivnění postojů.

Teoretické poznatky získané z odborné literatury jsou hlavním základem pro výzkumné šetření, jež se zaměřuje na vlastnosti tohoto postoje žáka mladšího školního věku k učiteli.

Cílem praktické části diplomové práce je identifikovat postoje žáků mladšího školního věku k učiteli a určit vliv pohlaví a věku žáků na vývoj tohoto postoje. K naplnění záměru bylo využito kvantitativního přístupu konkrétně dotazníkové šetření u žáků prvního stupně ZŠ.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTOJE

Pojem postoj je přirozenou součástí naší běžné komunikace. S tímto pojmem se lze setkat ve vědních disciplínách, ale především je nám známý z psychologie. Na počátku 18. století pojem postoj pronikl do evropských jazyků, ovšem až na začátku dvacátého století se tento pojem stal centrálním konceptem utvářející vědní obor sociální psychologie. Po dlouhá léta byl postoj omezen jako těžiště výzkumu, ale i jako předmět pro výzkum vědní disciplíny (Výrost, Slaměník, Sollárová 2019, s. 121.).

Thomas a Znaniecky se řadí mezi první představitele pojmu postoj v roce 1918 (Vávra 2006). Tento pojem chápali jako *„individuální mentální procesy, determinující odpověď jedince v sociální realitě, která ho obklopuje“* (Výrost, Slaměník, Sollárová 2019, s. 121).

Výrost a Slaměník (2019, s. 123) přihlíží na etapy následujícího výzkumu jako na období, která s nimi nabídla i další definice. Ty pouze poukázaly na složitou až příliš obtížnou definovatelnost daného pojmu. Gordon Allport se pokusil v polovině 30. let vytvořit definici postoje, která měla být uznávána s všeobecnou platností. Dále byly objeveny i pokusy dalších autorů, kteří se snažili tento pojem přesněji definovat.

Nakonečný (1997, s. 217) zastává klasickou definici Gordona Allporta, který tvrdí, že postoj je *„mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.“*

Hayesová (1998, s. 95) ve své knize předkládá verzi Arzena a Fishbeina (1975), kteří tento pojem definovali *„naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.“* Krech, Crutchfield a Ballachey prezentují podobnou definici 1962: *„Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.“*

Sucim, Osgood a Tannenbaum prezentují definici v roce 1957: *„Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují.“*

Kohoutek (1998, s. 68) zmiňuje, že postoj „je komplexní tendence odpovídat poměrně stálým a charakteristickým způsobem (kladně, neutrálně, ambivalentně či záporně) na určité opakované situace, myšlenky, objekty, osoby.“

Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 171) uvádí definici v pedagogickém slovníku jako: „Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích.“

Newcomb pojednává o zásadním rozdílu mezi motivem a postojem, píše, že motiv je příčinou jednání a daným způsobem vyjadřuje jeho psychologický smysl, kdežto postoj determinuje způsob jednání. (Newcomb in Nakonečný, 2009, s. 239).

Newcomb (1950): „Postoj je pohotovost k aktivaci motivu.“

Nakonečný (2009, s. 239) definuje samotný postoj takto: „Postojem individua vůči nějaké věci chápeme jeho predispozici vůči této věci jednat, vnímat, myslet a cítit.“

Jak je možno vidět, postoje nejsou jen pouhými myšlenkami, které se zabývají nějakého objektu, ale mohou ovlivňovat naše chování a úzce souvisí i s činností.

Určité definice, které jsem vybrala, se společně shodují. Postoje jsou relativně stabilní, ukazuje se v nich emocionální hodnocení určitých situací nebo objektů.

1.1 CHARAKTERISTIKY A STRUKTURA POSTOJŮ

Mezi základní složky postojů se řadí jejich dynamika a strukturovaný charakter. V průběhu socializace se utváří a projevuje postoj nejen v chování člověka, ale i v jednání a ovlivňuje tak formování jeho vztahů k prostředí (Nakonečný 1997, s. 241).

Nakonečný považuje za základní charakteristiku postoje jejich trojsložkovitost. Hayesová (1998) výstižně shrnuje, čeho se jednotlivé složky týkají. Mezi první složku řadíme Kognitivní, která zahrnuje naše myšlenky a názory. Emocionální složka zahrnuje emocionální reakce, co jedinec cítí k předmětu postoje. Poslední složkou je složka konativní, která se vztahuje k jednání nebo chování ve vztahu k postojům. Těmito třem složkám se věnuji v praktické části předkládané práce.

Postoj se obvykle chápe jako multidimenzionální konstrukt, ve kterém lze rozlišit jeho tři složky. Tyto složky utváří vnitřní strukturu postoje. Tříložkový model je dodnes charakterizován celou řadou autorů, viz v kapitole 1 (Nakonečný, 1997, s. 240).

Tříložkový model spočívá v existenci vnitřní struktury postoje. Jedná se o existenci kognitivní, afektivní a poslední složka je behaviorální. Behaviorální složka bývá označována jako tendence k jednání (Janoušek a kol., 1988, s. 90).

Afektivní složka je založena na emocích, které jsou nějakým způsobem prožívány ve vztahu k postoji a jeho objektu. Objekt může být oblíbený nebo neoblíbený, může také na člověka působit příjemně či nepříjemně. Afektivní složka určuje směrovost postoje a dodává mu motivační charakter. Tato složka bývá obvykle označována jako afektivně hodnotící. Krech a spolupracovníci (1968) zmiňují experiment J. B. Coopera, který odhalil, že v laboratorních podmínkách, kde jsou postoje vyvolané, mohou mít velice vlivný emotivní náboj. U emotivního náboje lze přímo měřit jeho fyziologické projevy. K měření se využívaly přístroje na zkoumání změn kožního odporu. O metodách zjišťování a měření postojů budu pokračovat níže (Krech in Janoušek a kol., 1988, s. 90).

Kognitivní složka zahrnuje znalosti o objektu postoje, názory a mínění. Každý postoj má kognitivní složku jinak kvantitativně a kvalitativně strukturovanou. Kognitivní složka obsahuje především znalosti o vlastním subjektu postoje, představy a názory. Mezi vyhraněné znalosti, které jsou obsaženy v kognitivní složce, se řadí hodnotící názory. Tyto hodnotící názory se mohou pohybovat ve spojitosti např.: žádoucí – nežádoucí, příznivý – nepříznivý (Janoušek a kol., 1988, s. 90-91).

Behaviorální složka obsahuje vši pohotovost k jednání, toto jednání souvisí s postojem. Pokud jedinec zaujímá k nějakému danému sociálnímu objektu pozitivní postoj, bude chtít spíše pracovat a angažovat se ve prospěch tohoto daného objektu nežli opačně. Pro negativní postoj to platí analogicky. Názory nemusí být jednotné, pokud se jedná o vnitřní strukturu postoje. K tříložkovitosti neboli k tomuto modelu je občas stavěn model jednosložkový. Wright a Shaw odmítají koncepci, která uvádí, že postoj obsahuje tři složky. V jejich vymezení postoje uvádí, že: „*postoj je relativně trvalý systém afektivních, hodnotících reakcí, jež jsou založeny na hodnotících pojetích nebo míněních, která*

současně odrážejí a která jsou naučená, o charakteristikách sociálních objektů nebo třídách sociálních objektů“ (Shaw, Wright in Janoušek a kol., 1969, s. 91).

Jak je možno vidět v předchozím vymezení, má postoj převážně charakter afektivní, složka kognitivní utváří a zároveň připravuje základ pro hodnocení. Ostatní vymezení postojů Shaw a Wright přijímají: *„naučenost postojů, jejich relativní stabilitu, variabilitu směrovosti a intenzity.“* Fishbein in Janoušek a kol. prezentují jednosložkové pojetí postoje a tvrdí, že i přesto, že se postoj nejčastěji definuje jako tříložkový konstrukt, tak se ale u většiny měří jako jednosložkový a zjišťuje se afektivní složka postoje (Fishbein in Janoušek a kol., 1988, s. 91).

Kognitivní komponenty tyto komponenty zahrnují to, co subjekt o objektu svého postoje ví, jsou to jeho poznatky o objektu postoje (Nakonečný, 2009, s. 247).

Emotivní komponenty pojímají emoce, které daný objekt postoje vyvolává v subjektu – antipatie, hněv, sympatie. Tato komponenta určuje sílu postoje a dokáže mu propůjčit subjektivní význam: extrémně negativní či pozitivní postoje jsou silnější a souvisí s osobností jedince. Emočně silně akcentované postoje, především předsudky, mohou být provázeny falešnými informacemi a mohou být naprosto iracionální. Emotivní komponenta určuje intenzitu postoje a intenzita tohoto postoje může být vyjádřena pozicí v prostoru kontinua, od extrémně pozitivního postoje přes neutrální postoj k extrémně negativnímu postoji (Nakonečný, 2009, s. 247).

Konativní komponenty vyjadřují pohotovost nebo snahu chovat se k určitému objektu postoje daným způsobem (Nakonečný, 2009, s. 247).

Thurstone (1967) prezentuje, že postoj je cit proti psychologickému objektu nebo pro. Na základě analýzy předložili jako třetí model struktury Ajzenova a Fishbeinova empirického materiálu. Postoj je v tomto materiálu chápán jako konstrukt, který obohacuje dvě složky, složku kognitivní a složku afektivní (Thurstone in Janoušek a kol., 1988, s. 91).

Katz a Stotland dělí postoje na pět kategorií:

- První kategorie zahrnuje postoje, které se skládají z emocionálně hodnotícího vztahu k věci postoje při soudobém nedostatku znalostí o něm a nedostatku jakýchkoli funkcí, zaměřených k předmětu postoje.

Vzhledem k téměř neexistenci obeznámenosti na činnost není možné dělat predikce jednání pouze na základě znalosti této skupiny postojů, kterou autoři nazývají afektivní asociace. Do této kategorie či skupiny se řadí např. estetické postoje,

- Druhá kategorie se vztahuje k postojům a jejich struktura zahrnuje složku emocionální a poznávací. Chybí zde poslední složka, která je aplikována k činnosti jedince vůči objektu postoje. Není možné provádět korektnější predikci jednání,
- Třetí kategorie zahrnuje takové postoje, které mají vysoce rozvinuté tendence k jednání vůči objektu postoje, ale zároveň minimalizovanou kognitivní složku. Do této kategorie můžeme zahrnout stereotypy nebo předsudky,
- Čtvrtá kategorie je utvářena postoji, které mají všechny tři složky, obsahují plně rozvinutou kognitivní složku, behaviorální složku, a velice bohatou afektivní složku. Tento model postojů bývá nejvíce využit. Autoři používají název vyvážené postoje především pro tuto kategorii,
- Pátá kategorie obsahuje postoje, které jsou rozvinuty všemi třemi složkami – afektivní, kognitivní, behaviorální. Tyto komponenty funkčně slouží k udržení sebepojetí osobnosti. Jsou autory nazývány jako postoje na obranu ega. Tyto postoje jsou úzce sjednoceny s globálním sebehodnocením či sebeúctou a jsou velice odolní vůči změnám, protože se vztahují k nejcitlivějším odvětvím každé osobnosti (Katz a Stotland in Janoušek a kol., 1988, s. 92).

Řezáč (1998, s. 52) dodává k tomuto rozdělení, že všechny složky se mohou projevat v odlišné míře v různých situacích a u odlišných typů osobností i přestože jsou vzájemně propojeny.

ZNAKY POSTOJŮ

Řezáč (1998): Nejvýraznějším znakem postojů je dynamika, která se podílí na utváření všech složek ve stejném poměru a síle. Dalšími znaky postojů jsou labilita, intenzita, stabilita, hloubka postoje a jejich polarita (tzn., mohli bychom každý postoj znázornit na škále mezi dvěma protikladnými póly).

Nakonečný ještě navíc zmiňuje pojem rezistence postojů vůči změně, který ovlivňuje množství i sílu potřeb, jenž k postojům patří, nebo se k nim alespoň vztahují. Dále zmiňuje termín konsonance, která se dotýká vnitřní harmonie v systému postojů. Vlastnost lze chápat jako kategorii, podle které můžeme měřit postoje, které jsou shodné v určitých oblastech např.: postoj žáka k učiteli (Nakonečný, 1997, s. 242).

Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2015, s. 221) zmiňují, že postoje mohou být tříděny podle různých kritérií např.:

- citové, poznávací,
- verbální, neverbální,
- kladné, záporné,
- skryté, zjevné,
- silné, slabé,
- soudržné, nesoudržné,
- vědomé, nevědomé,
- individuální, skupinové,
- stálé, proměnlivé.

CHARAKTERISTIKY POSTOJŮ

Znalost vnitřních charakteristik je velice důležitým předpokladem k navození změn postojů. Může se jednat o charakteristiky celých postojových struktur, nebo pouze o charakteristiku jednotlivých postojů. Mezi zásadní charakteristiku postoje se řadí jeho komplexnost z hlediska základní struktury postoje a zastoupení jeho jednotlivých složek. Zde se většinou uvádí a platí, že čím více, komplexnější je postoj, čím úplnější vnitřní strukturu zahrnuje, tím odolnější je vůči nějaké změně. Další zásadní charakteristikou postoje je jeho konzistentnost, vzájemné doplňování a podpora jednotlivých složek postoje tak, aby se z hlediska valence co nejvíce shodovaly. Pak můžeme říci, že čím konzistentnější postoj je, tím odolnější postoj bude vůči změně. Mezi další charakteristiku postojů se řadí konsonantnost, která se pojí se stabilitou postoje.

Uvádí se, že v kognitivních složkách postojů existuje tendence udržet soulad, a tyto složky tvoří určitou postojovou strukturu. Ke konsonanci se řadí její opak a tím jest disonance, která je negativně subjektivně pocíťována. Jedinec pak lze kognitivní disonanci redukovat dvěma možnými způsoby a to změnou jeho chování, přičemž takováto změna je a bývá obtížnější. Druhým způsobem je vytvoření stavu kognitivní konsonance tím, že se jedinec bude bránit veškerým informacím, které narušují soulad kognitivních složek. Intenzita postojů úzce souvisí s jejich odolností vůči změnám neboli s jejich stabilitou. Informovanosti o intenzitě postojů jsou velice důležitou instrukcí při navození jejich změn. Obecně platí, že čím více je postoj propojen s dalšími postoji, tím spíše je rezistentnější vůči jeho změnám. Pokud jeden postoj vyplývá z jiného nebo z jiných postojů, jedná se o odolnost vůči změně a vystupuje tak do popředí. Jako příklad se uvádí, pozitivní postoj k danému jedinci vyplývá z pozitivního postoje k jiné osobě (Janoušek a kol., 1988, s. 95).

Další charakteristikou je mnohostrannost nebo jednostrannost postojů. Tato charakteristika vyjadřuje širší pohled na daný objekt postoje. Postoj je odolnější k možným navozovaným změnám, čím širší je pohled. Např.: pozitivní postoj k druhé osobě může vznikat z řady příčin jako je morální kvalita protějščí osoby nebo fyzická přitažlivost. Jednostranný postoj, který se opírá o výkony druhé osoby, je vůči změně výrazně méně odolný. Daná změna postoje souvisí především s osobnostní charakteristikou, jako je například úroveň inteligence daného jedince. Charakteristickým rysem pro některé osoby je přesvědčivost, která je dispozicí pro všechny druhy komunikace, které směřují k přesvědčování jako jedné z nejrozšířenějších provedení navozování změn postojů pomocí předem připravených argumentů. Odolnost a pohotovost k přijímání změn vůči nim je závislá na daném životním stylu určitého jedince a na potřebě poznávat. Poslední důležitou charakteristikou osobnosti je snaha jedince uchovat si svůj společenský status. To je zřejmé především v určité skupině, se kterou jedinec spolupracuje a je jejím členem. Změny postojů jsou navozovány totožnými činiteli jako jejich formování a vznik. Důležitou složkou změny postojů jsou charakteristické znaky působící na skupinu, účinnost vstupu do nové skupiny a povaha členství ve skupině. Pokud se jedinec zařazuje do nových sociálních skupin nebo mění svůj vztah ke skupině, tak postoje člověka jsou náchylné ke změnám.

Velkým vlivem skupiny na to, jak si jedinec osvojí skupinovou linii, ve které je nový člen, závisí na tom, jakou možnost má člen skupinu opustit, jaké charakteristiky obsahují skupinové normy, jaká je například kontrolní síla skupiny. Pokud se cítí nový člen skupiny nejistě, dochází k rychlejšímu osvojení schválených postojů, aby si jedinec/člen skupiny posílil a upevnil svou pozici (Janoušek a kol., 1988, s. 96).

1.2 FORMOVÁNÍ POSTOJŮ

Postoje nejsou člověku vrozeny, nýbrž se u něho formují jako důsledek sociální determinace během ontogeneze. Utváření postojů se řadí mezi velice obtížný a komplikovaný proces, který je ovlivňován velkou řadou vnitřních i vnějších činitelů, které se vzájemně podmiňují. Za velice významnou determinantu procesu vytváření postojů, se pokládají potřeby. Během procesu uspokojování vlastních potřeb se vytvářejí postoje, které mohou mít rozdílný charakter a to od záporných postojů k objektům po kladné postoje k objektům, které v některém hledisku uspokojují a umožňují dané potřeby. Vytvořené postoje se sdružují do tzv. postojových systémů, které člověku napomáhají při uspokojování celé skupiny potřeb a pomáhají v orientaci složitějších situací. Různé potřeby mohou vést ke vzniku totožného postoje a jakýkoli postoj může prospívat různorodým cílům. Mezi další důležitou determinantu utváření postojů řadíme příslušnost člověka k odlišným sociálním skupinkám. Členství ve skupině naléhá na vytváření postojů pouze do takové míry, do které se jednotlivec se skupinou identifikuje. Výsledkem je, že osobitější vliv mají především skupiny, které jsou ve vztahu k dané osobě referenční. Primární skupiny mají zřejmý vliv na formování a utváření postojů (Janoušek a kol., 1988, s. 94).

Krech představuje některé mechanismy, kde primární skupiny se podílí na formování postojů svých členů. Homogenitu postojů v rámci skupiny, která je primární je možno objasňovat neboli interpretovat čtyřmi způsoby. Působení skupinového tlaku se řadí mezi nejčastější interpretaci a může tak navodit homogenitu postojů ve skupině mezi členy. Jiná interpretace uvádí, že jedinec se snaží hledat skupiny, ve kterých jsou dominantní postoje totožné s těmi jejich vlastními. Velký vliv na homogenitu postojů má skutečnost, protože členové primární skupiny jsou vystaveni působení shodných informací.

Poslední interpretace uvádí, že členi, kteří jsou ve skupině noví, přijímají všechny postoje skupiny, aby byli skupinou uznáni. U uvedených mechanismů je možno, že se mohou vzájemně kombinovat, doplňovat nebo působit současně. V procesu socializace probíhá formování a utváření postojů v okruhu celé řady skupin, ve které je člověk členem. Rodina se řadí mezi nejdůležitější sociální skupinu, která je pro člověka významná především v dětství, kde si osvojujeme hodnoty, postoje a základy sociálních norem (Krech in Janoušek a kol., 1988, s. 94).

Hiebsch a Vorweg (1976) prezentují některé mechanismy v souvislosti s vytvářením postojů. Mezi první řadí takové mechanismy, při kterých působení na utváření postojů vystupují do jisté míry ze samotného subjektu. Jedná se o identifikaci a imitaci. V imitaci se jedná o to, že jedinec si vytváří své postoje spontánní formou, nemusí být tedy žádnými výchovnými technikami k tomu nuceno. Při nápodobě se obecně uvádí, že nejvíce a nejfrekventovaněji jsou napodobováni jedinci, kteří jsou věkově starší a mají vyšší inteligenci a v určitém ohledu jsou dobře připraveni k výkonu určitých činností. Dítě napodobuje především dospělé osoby, které jsou prostorově nejdosažitelnější. Dále se imitačními osobami stávají jejich rodiče, členové rodiny, sourozenci a další příbuzní, kteří splňují všechna uvedená měřítka. Druhým mechanismem, který se zařazuje mezi utváření postojů, je identifikace. Tyto mechanismy někteří autoři sociálního učení prakticky nerozlišují, jiní zase ano (Hiebsch a Vorweg in Janoušek a kol., 1988, s. 94).

Helus považuje identifikaci za velice rozdílnou od nápodoby neboli imitace. U identifikace se rozumí o fiktivní přetváření sama sebe od role objektu, kdežto u nápodoby se jakýsi imitátor přibližuje k něčemu z daného modelu. Je možno říci, že u identifikace jde o vnitřní charakteristiky jedince, se kterou se člověk identifikuje, při nápodobě se jedná naopak o vnější charakteristiku modelu (Helus 1973, s. 94).

Hiebsch a Vorweg prezentují pokyny o podávání návodu. Pokyny neboli poučení považují za danou formu utváření postojů, při které jedinec přijímá od druhého jedince sdělení o tom, jaký postoj má upoutat v určité situaci v sociální skupině. Pokud dojde k poučování, tak jedinec se dozví a zjistí, co je v dané skupině preferované a žádoucí. Při takovém poučování vzniká ovlivnění kognitivní složky postoje, protože dochází k předávání informací. Je velice důležitý obsah sdělení pro takovou efektivnost poučení,

dokonce záleží i na jedinci, který poučení provádí. Velký rozdíl je, zda recipient bude danou osobu pokládat za autoritu nebo ji bude brát jako osobu, o které nemá žádné informace vzhledem k její kompetenci v určité oblasti. Je důležité, jakou formou je sdělováno poučení a záleží i na kontextu podávané informace. Nejefektivnější formou při utváření postojů je podávání návodu, který je jedinci předkládán buď přímo návody hledaných forem chování, nebo se pozměňuje situace tak, aby osoba byla k žádoucímu chování donucena. Postoje, které vzniknou, se liší svou schopností odolávat změnám. Změny postojů lze rozdělit na dva typy. Dělíme je tedy na změny kongruentní a změny inkongruentní (Hiebsch a Vorweg in Janoušek a kol., 1988, s. 95).

Kongruentní typ změny spočívají v tom, že směr změny je ve shodě s původním znaménkem postoje, a to může znamenat navýšení negativnosti či pozitivnosti nějakého existujícího postoje (Janoušek a kol., 1988, s. 96).

Inkongruentní typ změny působí proti směru původního postoje. Pokud chceme postoj navodit, uvádí se, že při stejných podmínkách je vždy lehčí navodit kongruentní typ změny než změnu inkongruentní (Janoušek a kol., 1988, s. 96).

1.3 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ A MĚŘENÍ POSTOJŮ

Na postoje můžeme pouze lze usuzovat z různých způsobů činností jedince. Postoje nemohou být měřeny přímo, protože jsou chápány jako složité psychické struktury. V literatuře se uvádí velká škála metod, pomocí kterých lze na existenci a kvalitu postojů dedukovat.

Cook a Selltizová (1973) představují velice uspořádanou kategorizaci užívaných metod:

1. Měření, ve kterých jsou závěry o postojích odvozovány z výpovědí o vlastních názorech, cítění, chování, mínění k třídě objektů nebo k objektu.
2. Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány ze zjevného pozorovaného chování vůči objektu.

3. Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z reakcí individua na částečně strukturované materiály relevantní k objektu nebo z interpretace těchto materiálů, různé projektivní techniky.
4. Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z výkonů v objektivních úkolech, kde činnost může být ovlivněna určitými dispozicemi individua k objektu.
5. Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z fyziologických reakcí na objekt (Cook a Selltizová in Janoušek a kol., 1988, s. 96).

Campbell (1967) vzal za bázi své klasifikace otázku zjevnosti a maskovanosti užívaných metod. Rozlišil tak na základě klasifikačního kritéria čtyři skupiny metod:

1. Nemaskované- strukturované metody: jedná se o klasické přímé měření postojů, například postojovými škálami.
2. Nemaskované- nestrukturované: biografické studie, rozhovor, dotazník.
3. Maskované- nestrukturované: modifikace techniky Doll Play, testy doplňování vět, projektivní testy TAT, Rosenzweigův obrázkový frustrační test.
4. Maskované- strukturované: podobné výkonovým objektivním zkouškám, zařazujeme zde testy schopností kritického myšlení, informační testy, testy týkající se různých schopností, testy, které využívají vliv percepce a paměti.

Metody měření a zjišťování postojů jsou vždy nástrojem v rukou psychologa i přes některé metodologické a technické nedostatky. Z metod uvedených výše mají největší reliabilitu postojové škály (Campbell in Janoušek a kol., 1988, s. 96).

POSTOJOVÉ ŠKÁLY

Jedná se o techniky k měření postojů. Soubor položek a výroků tvoří jejich strukturu. Se souborem výroků pak respondent vyjadřuje intenzitu přijetí a odmítnutí, ale i svůj souhlas nebo nesouhlas. Důležitou podmínkou je, aby se dané výroky opravdu vztahovaly k objektu postoje, aby byly respondentům srozumitelně prezentovány a byly přiměřené jejich možnostem. Odpovědi ukazují na individuální postoj k určitému objektu a jsou daným způsobem sumovány. Tyto postojové škály se od sebe odlišují formou odpovědí, interpretací dosažených skóre a způsobem konstrukce (Janoušek a kol, 1988, s. 97).

METODA STEJNĚ SE JEVÍCÍCH INTERVALŮ

Tato metoda je velice jednoduchá a byla vyvinuta ve třicátých letech dvěma autory Thurstone a Chave. Vytváření postojových škál touto metodou je sice jednoduché, ale velice časově náročné. Vytváření postojových škál metodou stejně se jevících intervalů se dělí do několika kroků a je nutné všechny kroky přesně dodržet. Při tvorbě těchto škál je nutné shromáždit daný počet výroků, které souvisí s objektem postoje. Výroky by měly být shromážděny od reprezentativního vzorku populace, u které se změří postoj. Výroky, které výzkumník získá, může doplnit o další výroky z jiných uvedených informačních zdrojů. Všechny výroky, které jsou získány, se dávají posuzovat určité skupině expertů, od kterých je vyžadováno, aby každý individuální výrok zařídili dle stupně jeho příznivosti nebo nepříznivosti vzhledem k objektu postoje. Užívá se sedmi až jedenácti bodová škála k zařídění výroků, kterou využívají posuzovatelé. Pokud se používá více než jedenáctibodová škála, dochází ke snížení přesnosti třídění výroků. Je doporučováno, aby posuzovatelé ještě před zahájením práce se seznámili se všemi výroky a získali tak větší přehled. Jednotlivé výroky je lepší prezentovat na kartičkách. Počet posuzovatelů bývá maximálně 50 osob. Po posouzení výroků probíhá výpočet škálové hodnoty každého výroku. (Janoušek a kol., 1988, s. 97).

Břicháček (1978, s. 80) doporučuje užití mediánu, protože není ovlivňován asymetrickým rozložením dat a není ovlivňován extrémními hodnotami. Dále uvádí, že užití mediánu je mnohem výhodnější metodou. Důležitým krokem je vyloučit položky, které jsou nepatřičné pro definitivní škálu. Nejprve bychom měli vyloučit takové položky, u nichž je jejich variabilita příliš vysoká. Po vyřazení výroků, které mají vysokou variabilitu, se hledají pouze takové výroky, jejichž hodnoty mediánové jsou dány rovnoměrně podél celé škály v přibližně totožných úsecích. Tím vyloučíme výroky, které nezapadají do tohoto systému. V posledním kroku etapy konstrukce škály se vydá definitivní verze škály, která musí být v podobě, jak bude předkládána určitým respondentům. V této metodě ve finální etapě jsou možné dva postupy. První postup je jednodušší, z výroků se sestaví pěti až devítibodová škála s totožnými intervaly mezi jednotlivými body. Respondent má za úkol označit takový výrok, který nejlépe vyjadřuje jeho postoj. Druhý postup tvoří škály složené z patnácti až dvaceti položek. Položky a jejich škálové hodnoty mají mezi sebou totožný interval a utvářejí kontinuum. Dané kontinuum se pohybuje mezi dvěma póly a to od

krajně příznivého po krajně nepříznivý pól. Respondentova práce je, označení těch výroků, se kterými souhlasí. Výroky se dále podávají respondentům a jsou podávány v náhodném pořadí. Mediánem škálových hodnot položek se vyjadřuje postojové skóre respondenta, s nímž souhlasil.

METODY SUMOVANÝCH ODHADŮ

Tato metoda byla navržena roku 1932 R. Likertem. Daná metoda nevyžaduje postup konstrukce škály jako metoda předchozí – stejně se jevících intervalů, a proto není potřeba posuzovatele. Metoda sumovaných odhadů vychází ze snahy jednotlivé ukazatele postoje většinou verbálně oklasifikovat. Mezi základní krok v této metodě se řadí shromáždění výroků o předmětu postoje, abychom utvořili konstrukci postojové škály (Janoušek a kol., 1988, s. 98).

Šafář při výběru položek pouze doporučuje řídit se některými volnějším požadavky. Prezentuje, že je vhodné vybrat si více položek, než je potřeba k utvoření vlastní škály. Někdy je udáván poměr 1:4. Vzhledem ke kontinuu má být polovina položek vybrána tak, aby představovala pozitivní tvrzení a druhá polovina ta negativní. Pro všechny získané výroky, o nichž se předpokládá, že se řadí ke sledovanému univerzu postoje, je nutné dále zpracovávat škály, které v daném výroku vyjadřují stupeň souhlasu či nesouhlasu. Dané škály mohou být pětibodové, ale i tříbodové nebo sedmibodové. Body jsou charakterizovány těmito hodnotami: (1) silně souhlasím, (2) souhlasím, (3) nemám názor - nevím, (4) nesouhlasím, (5) silně nesouhlasím. Silný souhlas znázorňuje nejpříznivější postoj a při klasifikaci je brán za nejnižší hodnotu. Odpovědi na všechny výroky je pak celkové skóre jedince při sečtení hodnot. Obecně je dáno, že nejvíce diskriminují takové položky, kde jejich odpovědi jsou rozprostřeny ve všech kategoriích. Naopak málo diskriminují položky, kde se odpovědi hromadí pouze kolem jedné kategorie. K přesnějšímu a bližšímu určení diferenciační síly jednotlivých položek slouží tzv. diskriminační koeficient, výpočet takového koeficientu není vůbec obtížný. Vybereme 25% osob s nejnižšími skóry z celkového množství respondentů, stejně tak 25% osob s nejvyššími skóry. Pokračujeme odečtením sumy nepříznivé skupiny v určité položce od sumy příznivé skupiny. Čím vyšší je koeficient, tím je vhodnější položka pro zařazení do škály. Tato metoda je široce používána, i přestože má některé nedostatky. Pokud ji

srovnáme s metodou stejně se jevících intervalů, tak nemusíme pracně posuzovat položky skupinami expertů. Výsledek škály je jednoduchý „skór“, se kterým můžeme nadále pracovat jako s nějakým měřitelným znakem (Šafář in Janoušek a kol., 1969, s. 98).

ŠKÁLOGRAMOVÁ ANALÝZA

Guttman se řadí mezi autory této metody. Škálogramová analýza vznikla ve čtyřicátých letech a jejím cílem bylo vytvořit škálu, kde podnětové položky jsou sestaveny a vybrány takovým způsobem, že se vztahují pouze k jediné dimenzi. Současně byla potřeba danou škálu utvořit tak, aby jedinec, který odpoví na položku „a“, získal vyšší skóre než jedinec, který na danou položku „a“ neodpoví. Při rozdělení položek to dále znamená, že jedinec, který odpoví pozitivně na položku s určitou hodnotou škály, pak odpoví pozitivně na všechny položky, přičemž jejich škálové hodnoty jsou nižší. Velice technicky náročné je sestavení takového škálogramu (Janoušek a kol, 1988, s. 99).

Jadov popisuje konstrukci škálogramu. Prezentuje, že se vybírá více položek, z nichž se pak vybere jen část, která splňuje požadavky škálogramu. Nikoliv výběr položek pouze intuitivně jako se většinou zmiňuje. Položky, které jsou vybrané, se předloží reprezentativnímu vzorku populace, vzhledem ke které se dále aplikuje výsledná škála. Respondent musí vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas s každou z položek. Dále je nutné, aby u každé položky byl stanoven bod, ve kterém se odpovědi rozdvojí neboli dichotomizují. Takováto úprava je velice pracná. Vznikne nová tabulka, která ale bohužel většinou nedosahuje úrovně ideálního škálogramu. Guttman navrhl pro zjištění toho, do jaké míry získaná data odpovídají ideálnímu škálogramu, že každá položka neboli koeficient reprodukovatelnosti, jehož hodnota by měla být co nejvyšší (Jadov in Janoušek a kol., 1972, s. 99).

Břicháček (1978, s. 99) používá hodnoty 0,85 – 0,90 jako dostatečné přiblížení k ideální škále. Následující činnost je o stanovení intenzitní složky škálogramu. Jde o postup, který je uvnitř škálogramu a umožňuje samostatně na možném zkreslení, vyplývajícím z formuláře položek, určit bod, který rozděluje populaci na skupinu „pro“ a „proti“. Data získáme následujícími otázkami „*Jak silně jste o svém názoru přesvědčen?*“. Tyto data slouží pro intenzitní složku škálogramu a odpovědi na dané otázky jsou tzv. škálovány: (1) velmi silně, (2) silně, (3) nepříliš silně, (4) slabě, (5) nemám názor. V praxi pak každý

respondent zatrhne alternativy hlavní otázky a zatržení, které se vztahuje k intenzitní složce škálogramu. Pak je možné sloučit do tabulky oboje pořadí. Metoda konstrukce postojové škály je obvykle kritizována, především jsou výhrady proti kritériím reliability škály.

METODA VYTVÁŘENÍ KOMBINOVANÉ DISKRIMINAČNÍ ŠKÁLY

V padesátých letech Edwards a Killpatrick začali pracovat na metodě škálové diskriminace, která měla spojit výhody Likertovy a Thurstonovy škálovací metody. Dále měla navíc utvořit předpoklady pro škálogramovou analýzu. Cílem této metody je utvoření efektivnějšího postupu výběru daných položek, které by byly reprezentativní pro měřené kontinuum postoje a splňovaly by požadavky jednodimenzionální škály. Autoři využili posouzení výroků skupinou posuzovatelů z Thurstonovy metody. Je nutné vypočítat pro každou položku kvartilové rozpětí a vyloučit tak výroky s vysokou variabilitou. Při konstrukci škály se postupuje dle Likertovy metody. Kategorie jsou přiřazeny k jednotlivým položkám a projevují míru nesouhlasu nebo souhlasu s danou položkou. Zpravidla se využívá 5-6 kategorií. Číselné kvantifikátory se přiřazují určitým kategoriím. Položky, které jsou již upravené, se předkládají následujícímu vzorku respondentů. Celkový skór každého jedince je dán součtem bodů, které jedinec získal v jednotlivých položkách. Z tohoto souhrnu se vytvoří extrémní dvě skupiny, každá po 25% populace. V dalším souhrnu se jedná s využitím prvků škálogramové analýzy. Následně je důležité položky dichotomizovat. Když dojde k nalezení dělicího bodu, tak pro každou položku označíme takové položky, které mají hodnotu 1 a leží nad dělicím bodem. Položky, ležící pod tímto bodem se označují hodnotou 0. Pomocí čtyřpólového koeficientu korelace r zjistíme diskriminační sílu položek. Pro definitivní škálu se provádí výběr takových položek, které náležejí na sledovaném kontinuu v přibližně totožných intervalech a zároveň mají nejvyšší diskriminační schopnost. I přesto, že vznikly určité výhody kombinací metod sumovaných odhadů, škálogramové analýzy a metoda stejně se jevících intervalů, tak je tato metoda málo využívána a je velice technicky náročná (Janoušek a kol., 1988, s. 100).

SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Tato metoda se řadí mezi alternativní techniky měření postojů. Autorem této metody je Ch. E. Osgood, který vyvinul sémantický diferenciál k měření konativního významu pojmů. Hlavní zásada této metody je kombinace škálovací a asociační techniky. Vychází především z předpokladu, že každý pojem má pro jedince skryté konativní psychologické významy, ale i denotativní zjevnější význam. Osgood se domníval, že konativní význam každého pojmu je možno vyjádřit jako bod v sémantickém prostoru. Dimenze sémantického prostoru se řadí mezi základní dimenze a byly vymezeny pomocí faktorové analýzy velkého počtu empirických dat. Nejvýznamnější faktor, který byl identifikován, je hodnocení. Mezi další výrazné faktory se uvádí faktory aktivity a síly. Faktory hodnocení, aktivity a síly tvoří dimenze sémantického prostoru. Konstrukce sémantického diferenciálu je zakládána na výběru vhodných párů protikladných adjektiv. Důležitými kritérii výběru adjektiv je jejich relevantnost k pojmům, které jsou měřeny a reprezentativnost. Faktorem hodnotícím jsou nejvíce použity tyto dvojice adjektiv: krásný - ošklivý, sladký - kyselý, dobrý - špatný, čistý - špinavý. Faktorem aktivity dvojice: aktivní - pasivní, rychlý - pomalý, horký - studený. Faktorem síly dvojice: silný - slabý, těžký - lehký, tlustý - tenký, velký - malý (Janoušek a kol., 1988, s. 101).

Podle Osgooda (1957) a jeho spolupracovníků měří sémantický diferenciál valenci afektivní a kognitivní složky postojů. Toto tvrzení platí především pro polární adjektiva, která jsou sycena faktorem hodnotícím. Predikční validitu hodnotících škál lze zvednout výše kombinacemi se škálami faktorů aktivity a síly (Osgood in Janoušek a kol., 1988, s. 100).

MODIFIKACE SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU

Autorem této metody je Brinton. Alternativní využití sémantického diferenciálu pro měření postojů je vytvoření jednodimenzionální postojové škály prostřednictvím dvojic protikladných adjektiv (Janoušek a kol., 1988, s. 101).

Fishbein, Raven (1967) mají tzv. AB škály a jsou příkladem modifikace sémantického diferenciálu pro měření postojů. Tito autoři vycházejí z diferenciací mezi pojmy mínění a postoj. Fishbein považuje za postoj naučené predispozice odpovídat na nějakou třídu objektů nepříznivým či příznivým způsobem a postoj vymezuje jako pozici na dimenzi hodnotící. Mínění jsou hypotézy, jež se týkají typů aktivit a povahy daných objektů, které mohou být vzhledem k nim užity. B. H. Raven a M. Fishbein diferencují mezi míněním o objektu a vírou v existenci objektu. Mínění o objektu se týká pravděpodobnosti, že trvá určitý vztah mezi objektem mínění a nějakým jiným objektem, hodnotou, pojmem nebo cílem. Víra v existenci objektu se týká pravděpodobnosti, že daný pojem nebo objekt existuje a trvá. Technika využívá adjektiva hodnotící dimenze a zavádí novou dimenzi, která se nazývá pravděpodobnostní. Hodnotící dimenze je vymezena jako A – attitude a pravděpodobnostní dimenze jako B – belief. Dimenze A pojímá pět sedmibodových škál zakotvených dvojicemi protikladných adjektiv: nemocný – zdravý, škodlivý – užitečný, dobrý – špatný, moudrý – pošetilý, čistý – špinavý. Dimenze B pojímá tyto dvojice: možný – nemožný, skutečný – neskutečný, pravděpodobný – nepravděpodobný, pravdivý – nepravdivý, věrohodný – nevěrohodný. Technika nevyužívá pouze tyto adjektiva hodnotící dimenze, ale dalších deset položek, které jsou určeny k maskovacím účelům. Autoři díky technice AB škál měřili postoje k fenoménu extrasenzorické percepce. Korelace mezi položkami dimenze A a dimenze B nebyly příznačné. Je z toho odvozováno, že názor na existenci daného objektu nemusí vůbec souviset s postojem k objektu. AB škály a jejich reliabilita techniky je podle autorů uváděna v takovéto dimenzi: A 0,90, B 0,908 (Fishbein, Raven in Janoušek a kol, 1988, s. 101).

2 SOCIÁLNÍ ROZMĚR POSTOJŮ

Teorie sociální percepce uvádí, že realita není vnímána objektivně, ale dle toho, jaký význam má pro člověka.

Sociální percepce je pojem, který je velice úzce spojen s termínem postoje. Koncept postoj byl konkrétně vymezen a detailně popsán. Je možno tedy nahlédnout na termín, ke kterému má velmi blízko. Vymezení pojmu percepce umožní lépe pochopit otázku pohlížení na druhé, vnímání a utváření postojů.

Kohoutek (1998, s. 11): *„Sociální percepce především znamená, že mezi vnímaným objektem a vnímajícím subjektem existuje jakýsi sociogenní filtr. Člověk často vidí svět z největší části očima druhých lidí. Nevnímáme tedy vždy skutečnou objektivní realitu.“*

Mullerová (2002, s. 85) sociální percepce je pojem, který označuje vzájemné vnímání aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o děj, při kterém jsou vnímány mezilidské vztahy na obecné úrovni a lidé. Získané informace jsou navíc doplněny o vlastní očekávání a vlastní zkušenosti.

Janoušek (1988, s. 60) definuje sociální percepci jako druh sociálního poznávání, které omezuje rozsah jeho významu, ale také percepci osob. Obsahuje vnímání, další poznávací procesy a oblast působení, která se nevztahuje pouze na jednotlivce, ale i celkové skupiny.

Kohoutek (1998, s. 12) sociální percepce způsobuje možnost jedince vnímat stejnou vlastnost, osobu nebo věc jako něco podstatného, naopak jako něco nedůležitého ji vnímá jiný člověk. Jedná se o jev, při kterém je důležité subjektivní hledisko, se kterým se mohou objevovat určité problémy, protože vnímané věci, člověku či nějaké osobě jsou připisovány subjektivně vlastnosti, které určitá věc nebo osoba mít vůbec nemusí. Je možno na sociální percepci pohlížet jako na druh kompromisu. Osoba, co na základě své zkušenosti očekává, a tím, co objevuje ve svém okolí.

2.1 SOCIÁLNÍ PERCEPCE

Postoje se formují v každodenní lidské komunikaci z hlediska obecného. V předkládané práci se jedná o komunikaci pedagogickou. Tento pojem nejdříve definuji a následně popíšu jevy, které se mohou objevit v pedagogické komunikaci.

Sociální percepce je možno charakterizovat jako proces, při kterém dochází ke vzniku představ, mínění o světě a vjemů. Učitel přihlíží k jevům žáka, které doprovázejí pedagogickou komunikaci. Velkou roli hrají i další elementy žáka v průběhu percepce, jsou to například důvěra či nedůvěra, sympatie – nesympatie nebo dojem, který jedinec dělá. Mnoho činitelů se účastní při procesu toho, jak vyučující vnímá žáka, významně se projevují i učitelovy požadavky, potřeby, očekávání, které jsou především dané jeho sociální rolí a osobností. Jak jedná učitel s žákem, jaká je mezi nimi komunikace, a jak se následně vyvine jeho vztah k žákovi, ovlivňují právě všechny tyto předešlé faktory. Napomáhají také podat žákovi určitý výkon, cítit se ve škole, projevovat se. Učitel často vytváří situace, ve kterých žák nemá možnost se zachovat jinak než způsobem, kterým by žák prokázal percepčně postojové zaměření svého učitele. Učitelé by se měli tak snažit zlepšovat svou schopnost reflektovat žáka a uvědomovali si, co vše je součástí na vzniku jejich percepčně postojové orientace (Mullerová, 2002, s. 86).

Na formování sociálních vztahů mezi žákem a učitelem se podílí pedagogická komunikace. Tyto vzniklé vztahy pak zpětně působí na to, jak dále komunikace probíhá (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 112).

Podle Nelšovské (2005, s. 25) je na pojem pedagogická komunikace nahlíženo z různých aspektů, v diferencovaném rozsahu i obsahu. Pokud je pedagogická komunikace brána za zvláštní případ, jedná se o sociální komunikaci. Lze tak hovořit o interakci, jejímž prostřednictvím sledujeme pedagogické cíle, vychováváme a vzděláváme.

Čáp a Mareš (2007, s. 205) definují pedagogickou komunikaci jako jasný příklad sociální komunikace, přičemž žák, učitel, skupina žáků nebo celá třída na sebe vzájemně působí a vyměňují si informace. V pedagogické komunikaci probíhají jednotlivé vztahy a ty nelze od sebe oddělit.

Gavora uvádí, že: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. ...Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“ (Nelešovská 2005, s. 26).

U Leontjeva nalezneme definici: „Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“

Navrátil, Klimeš, Fleischmann vysvětlují, že: „pedagogickou komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, metod, obsahu, forem a jako prvků vyučovacího procesu.“ (Nelešovská 2005, s. 72).

Jako specifický případ sociální komunikace se na tento jev zaměřuje pedagogický slovník. Sociální komunikace se zaměřuje na dosažení pedagogických cílů. V průběhu sociální komunikace je definována sociální role účastníků, obsah a jsou dána určitá komunikační pravidla. K pedagogické komunikaci dochází také v rodinném prostředí, ve sportovních organizacích, na pracovišti a především ve škole (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 282).

Pokud bychom srovnali všechny definice, určitě nalezneme shodné body, které nám mohou být nápomocnými při formulování základní funkce pedagogické komunikace. V pedagogické komunikaci dochází k výměně informací, zprostředkovává společnou činnost mezi jednotlivými účastníky komunikace – žák x učitel, žák x žák. Hlavní podstatou pedagogické komunikace je naplnění pedagogických cílů, pravidla komunikace, sociální role účastníků. Pedagogická komunikace probíhá nejen ve výchovných institucích, ale i v domácím prostředí nebo zájmových zařízeních.

2.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Z kapitoly 1.2, kde je vymezen pojem sociální percepce, vyplývá, že k termínu dochází v mnoha situacích a především i v komunikaci.

V pedagogické komunikaci jsou rozdílné přístupy k žákům. Během každodenní komunikace je možné si všimnout, že dochází díky vzájemné interakci žáků k utváření různých postojů k lidem, ne příliš obvyklé reagování na projevy a chování ostatních.

S tímto jevem se lze setkat i v pedagogické komunikaci, kde vystupují učitel x žák. Žádný pedagog nedokáže vytvořit jeden univerzální postoj ke všem. To je naprosto nemožné, nedokáže odhlédnout od všech aspektů, které doprovázejí denní styk s žáky. Do vzájemné interakce pronikají i další vlivy, které se nachází ve školním prostředí. Tyto vlivy mají za příčinu především nerealizovatelnost přistupovat ke všem žákům stejně. Osobité postoje učitelů a žáků vystupují během pedagogické komunikace do popředí, mohou být kladné, ale i záporné. Během školního vzdělávání je nutné věnovat mimořádnou pozornost negativním postojům, vlastnostem a reakcím žáků. Na tyto jevy je nutné se důkladně zaměřit, protože omezují možnosti vývoje dítěte v podmínkách výchovně vzdělávacího působení školy a determinují školní neúspěšnost dítěte. Ve školním prostředí je vytvářena osobnost dítěte s interakcí mezi žákem a učitelem. Výzkumy potvrzují, že mezi dobrými žáky a vyučujícím postupně a obvykle bez učitelova záměru a vědomí, vzniká způsob komunikací a interakcí. Tento způsob se odlišuje v mnoha směrech od interakcí se slabšími žáky. Žáci, kteří jsou považováni za slabší, mají většinou poskytnuto méně času na odpověď než žáci, kteří mají vysoké hodnocení. Žáci s lepším hodnocením mají možnost od vyučujícího lépe rozvinout jejich odpověď, zamyslet se nad otázkou, sdělit souvislejší projev. Pokud odpověď není úplně přesná, vyučující se snaží z žáka získat maximum, klade upřesňující připomínky, komentáře, dotazy, jeho cílem je z žáka dostat správnou odpověď, ne jej shodit či ponížit. Vyučující mají velký sklon k netrpělivosti v interakci se slabšími žáky, více jim vytýkají a jejich nepřesné odpovědi považují za selhání. Během komunikace a interakce mezi učitelem a dobrým žákem, dochází k vzájemné důvěře. Učitel vnímá a sleduje žákovy reakce, jak pomáhá vyučujícímu, jaké koná dobro a ví, že by bylo pro něj bylo velice obtížné zklamat svého učitele. Učitel se naopak snaží být empatický a pochopit obtíže, které se mohou u žáka vyskytnout. Druhou možností může být, že mezi selhávajícím žákem a vyučujícím vznikne atmosféra vzájemné nedůvěry, vyčítání a podezírání. Žáci mohou mít pocit, že jej vyučující poškozují nadřozováním druhým, podceňuje a to vše napomáhá k nechuti a neposlušnosti k další aktivitě nebo spolupráci ve výuce (Nelešovská, 2005, s. 92).

3 ŠKOLNÍ POSTOJE

Další část předkládané diplomové práce se zabývá charakteristikou žáka mladšího školního věku z hlediska utváření postojů.

Dané období se vymezuje nástupem dítěte do školy. V naší společnosti takové období probíhá obvykle v šestém až sedmém věku dítěte. Je důležité, aby dítě bylo vyzrálé v sociokulturních zvyklostech. Dítě v tomto věku přechází z mateřské školy nebo z rodinné výchovy do systému povinné školní docházky, kde ho čeká velká spousta povinností a daný režim. Už v mateřské škole dochází k utváření postojů žáka či dítěte.

Fyziologické změny jsou jedním znakem na konci období mladšího školního věku. Jedná se o nástup prvních známek pohlavního dospívání. Fyzické změny spojeny s dospíváním jsou velice individuální. Průměrně se stanovuje kolem jedenáctého roku věku dítěte, tyto změny obvykle přichází u dívek dříve než u chlapců (Vágnerová, 2012, s. 255).

Vágnerová (2012, s. 256) rozděluje mladší školní věk do dvou fází:

Raný školní věk: od nástupu do školy po dobu dvou let, charakteristická je změna sociálního postavení, vývojové proměny ve vztahu ke škole

Střední školní věk: vyskytuje se od osmi let dítěte do jedenácti let, kdy dítě začíná dospívat a přesouvá se na druhý stupeň základní školy. Ve středním školním věku jedinec prochází různými změnami, které považujeme jako přípravu na dobu dospívání.

Někteří autoři charakterizují období mladšího školního věku jako období klidu. V oblasti kognitivního rozvoje probíhají určité změny, které nejsou tak převratné jako v následujících či předchozích obdobích. Psychoanalýza považuje období mladšího školního věku za období latence, vývoj pokračuje trvale a plynule. Klid a emoční vyrovnanost jsou pro toto období velice zásadní, neboť jedinec se soustředí na posun v kognitivním vývoji, plní školní požadavky a zkoumá svět. Uvádí se, že toto období je velice důležité a rozhodující pro budoucnost dítěte.

Erikson chápe období mladšího školního věku podobným způsobem. Období označuje jako psychosexuální moratorium, které se vyznačuje odkladem genitální zralosti a zklidnění infantilní sexuality.

Erikson (1970, s. 73-74): „Závěrečná ctnost vyvíjející se v tomto období je kompetence vědomí, že rostoucí lidská bytost musí postupně integrovat všechny dozrávající metody ověřování a ovládnutí reality a sdílení skutečnosti těch, kdo spolupracují ve stejné situaci.“

3.1 POSTOJE KE ŠKOLE

Postoj žáka k učiteli v tomto období bývá primárně pozitivní. Žáci se nezabývají charakterem a schopnostmi učitele. Vztah žáka k učiteli v mladším školním věku je prvotně kladný, aniž by byl zakládán na některé analýze jeho osobnosti. Pokud se můžeme shledat s negativním přístupem k učiteli, jedná se tak pouze o přechodný stav. Žáci začínají rozpoznávat s postupujícím věkem příčiny svých negativních či pozitivních postojů k osobnosti učitele. Začínají si tak uvědomovat povahu těchto vztahů. Neurčitý vztah žáků k učiteli se objevuje ve středním školním věku, může být nevyhraněný nebo se známkami negativního zbarvení. Ve starším školním věku se může objevovat až lhostejnost k osobnosti učitele, která je pro tento věk velice charakteristická.

Postoje mezi subjekty výchovně-vzdělávacího procesu jsou utvářeny nejen v průběhu dospívání žáků, ale i s působením dalších determinantů jako jsou povahové vlastnosti učitele a žáka, vliv sociálního prostředí nebo pedagogická situace. Celý proces výchovy a vzdělávání je ovlivněn povahou vztahu mezi učitelem a žákem.

Postoje mezi učitelem a žákem nebo celou třídou nabývají různé kvality, kterou je možno vystihnout mezi následujícími póly (Ďurič a Štefanovič 1977, s. 303):

- uvolněnost – napjatost,
- důvěra – nedůvěra,
- součinnost – nesoučinnost,
- pochopení – nepochopení,
- sympatie – antipatie,
- přátelství – nepřátelství,
- kontakt – distanc (odstup).

Tyto póly obsahují postoje, které jsou vyjádřeny určitým stupněm gradace, a v jednom vztahu se může vyskytovat více složek prolínající se.

Đurič a Štefanovič (1977, s. 382) ve své knize Psychológia pre učiteľov uvádí jedenáct základních činitelů ovlivňujících vzájemné postoje mezi žáky a učiteli:

- a) učitelův postoj k vlastní učitelské úloze, její osobité chápání a plnění,
- b) postoj k žakově roli,
- c) stupeň učitelovy připravenosti na povolání,
- d) učitelovy osobní a lidské vlastnosti,
- e) sociální prostředí, ve kterém učitel žije,
- f) věk a pohlaví učitele,
- g) stupeň objektivního poznání žáka učitelem,
- h) vztah žáka k vlastní roli,
- i) žakovy vlastnosti a jeho osobní situace,
- j) zjištěný nebo předpokládaný vztah žáka k učiteli,
- k) poruchy učitelovy osobnosti.

Předchozí determinanty spolu úzce souvisí a vzájemně se prolínají.

V předkládané práci se věnují především pojmu postoje, se kterým budu pracovat v praktické části u dětí ve věku 9, 10, 11, 12 let. Jedná se tedy o 3. – 5. ročník na základní škole. Z pohledu definice mladšího školního věku si myslím, že mezi odborníky panuje velká shoda. Zde uvedu definice odborníků:

Langmeier, Krejčířová (2016, s. 117): *„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“*

Vágnerová (2012, s. 256): *„Toto období trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 11-12 let, do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a pomalu vstupuje do puberty.“*

Matějček má na toto období jiný pohled a preferuje rozdělení tohoto období na 3 části. Mladší školní věk, období mezi 6. a 8. rokem života, střední školní věk a starší školní věk od 13. let života, kryje se dále s pubescencí.

Piaget zmiňuje, že školní věk zahrnuje dvě etapy vývoje rozumových funkcí. První etapou je názorné myšlení, které začíná v předškolním věku dítěte a pokračuje vstupem do školy končí v sedmém až osmém roce. Přivádí dítě z před-pojmové nebo symbolické fáze k počátku operací. V průběhu sedmého až osmého roku a jedenáctého až dvanáctého roku dítě vstupuje do fáze konkrétních operací a začíná si utvářet myšlenkové kategorie. Vývoj řeči, myšlení a psychomotoriky je v tomto období velice zásadní (Piaget, Bärbel, 2010, s. 49).

3.2 POSTOJE ŽÁKA K UČITELI

Je důležité nahlédnout na faktory, které se konkrétně podílejí na utváření postojů. Tímto potom lze postoje žáka lépe pochopit. Vízdal (1988) popisuje faktory, které pojímá pod tyto proměnné:

Jak jsem již zmiňovala v předchozích kapitolách, že k utváření postojů nedochází pouze ve škole, ale i mimo školu. Nyní významnou roli ve školním prostředí má především žák, učitel a školní třída. Zde dochází k formování postojů systematictěji a plánovitěji. Učitel dominuje ve školním prostředí a má velký podíl na utváření sociálních postojů. Učitel svým působením reprezentuje požadavky společnosti a vědomě či nevědomě má vždy vliv na utváření postojů žáků v dané třídě nebo skupině. Bývá velice často napodobován svými žáky a pro některé může být až jejich vzorem. Dále přispívá k utváření specifických vztahů jedinců ve školním prostředí k okolnímu světu. Čím větší má učitel ve třídě neformální autoritu, tím se liší vliv učitele na utváření postojů. Dále se liší tím, čím více představuje pro žáky vzor a čím více získávají žáci jakýsi dojem, že si učitel vytvořil k žákům pozitivní postoj. Vliv učitele na postoje žáků vymezují jeho charakterové vlastnosti, ale především i metody, které vyučující používá a tím žáky zároveň vychovává. Práce učitele je pomoci všem žákům uspořádat zkušenosti, které získali a s jejich pomocí zprostředkovaně působit na jejich psychiku. Aby mohl učitel ovlivňovat postoje žáků, je nutné, aby věděl, jak žijí, dostatečně znal všechny žáky a měl daný souhrn informací o dosavadním průběhu utváření jejich postojů. Pokud učitel zná postoje žáků dokonale a ví, za jakých podmínek

byly postoje utvářeny, je schopen postoje přetvářet takovým způsobem, aby byly z hlediska výchovného žádoucí. Důležitou funkci při formování pozitivních postojů mají dovednosti učitele, přátelský a současně i náročný vztah k žákům a především jeho pedagogický takt. K ovlivnění sociálních postojů u žáků dochází tehdy, kdy se učitel stane jejich vzorem. Podle Z. Zaborowského je potřebné při formování pozitivních sociálních postojů, aby vyučující působil na žáka jednotně. Učitelé se musí ve svém výchovném působení shodovat, jinak se nelze domnívat, že dochází u žáků k utváření pozitivních sociálních postojů. Soulad není podstatné hledat pouze u jejich vyučujících, ale i jednotné působení školy a rodiny hraje významnou roli při utváření tohoto procesu (Vízdal, 1988, s. 301).

Pokud žák zastává během výuky negativní či pozitivní postoje, je z velké míry ovlivněno učitelem. Postoje k učiteli jsou oblastí, které se věnují v praktické části předkládané práce.

Školní třída je dalším ovlivňujícím faktorem pro utváření a změnu sociálních postojů žáků v pedagogické interakci. Nezařazujeme zde pouze učitele. Vliv školní třídy, kterou žák v pravidelném intervalu navštěvuje, je podmíněn zejména existujícím systémem skupinových norem. V praxi to znamená, že se na formování postojů žáka velkým dílem podílí i kamarád jedince. Dalším ovlivňujícím faktorem, který se podílí na formování žákových postojů, je organizace vyučovacího procesu. Při tradiční výuce žák nabývá vědomosti izolovaně a tak dochází k utváření kladných postojů. Existují totiž situace, kdy žáci pracují skupinově a nabývají vědomosti a poznatky společně. Tento typ výuky vede k utváření kladných sociálních postojů. Kladné postoje si žáci utváří především ke svým spolužákům a tyto postoje se vytvářejí při dosažení společných výchovně – vzdělávacích cílů. Při skupinovém vyučování dochází k utvoření postojů, které jsou výsledkem vlastních zkušeností žáka a jsou získány během společné činnosti se spolužáky (Vízdal, 1988, s. 302).

Na vyučovací proces a jeho aspekty, konkrétně, jak žákům vyhovuje distanční výuka a zda se těší do školy, jsem se zaměřila v dotazníkovém šetření v praktické části.

K utváření postojů žáků nedochází pouze ve školním prostředí, ale i mimo něj. Tyto prostředí působí na žáka společně a není možné na prostředí nahlížet oddělené. Mimoškolní prostředí, které působí na žákovy postoje, zmiňuje Vízdal (1988) především

rodinu, masové sdělovací prostředky a skupinu vrstevníků, ve které se jedinec nachází. Rodina se řadí mezi primární sociální prostředí, kde žák získává veškeré zkušenosti. Dále poznává, co je společensky přijatelné. Jedinec své rodiče napodobuje a přebírá jejich způsob chování a dochází tím k utváření sociálních postojů (Vízdal, 1988, s. 305).

Podle Vízdala (1988) přispívá k tvorbě pozitivních postojů uspokojení jeho sociálních potřeb. Kladný postoj zastáváme k lidem a k předmětům, které zprostředkovávají uspokojení potřeb nebo přímo uspokojují naše potřeby.

3.3 POSTOJE UČITELE K ŽÁKŮM

Učitel musí mít pedagogické vzdělání, je to takový člověk, který jako profesionál vychovává a vzdělává ve školních institucích. Učitel je v pedagogické komunikaci spíše postavou dominantní, která ze své pozice a role ovlivňuje žáka při jeho utváření postojů a působí na něj. Kvalitní učitel by měl napomáhat k příjemnému prostředí, ve kterém probíhá vzdělávací a výchovný proces, měl by předávat své znalosti a motivovat žáky k získávání znalostí (Průcha, 2009, s. 105).

Afektivní složka je založena na emocích, které jsou nějakým způsobem prožívány ve vztahu k postoji a jeho objektu. Objekt můžeme rozumět jako učitel, kterého vnímáme za oblíbeného nebo neoblíbeného, může také na člověka působit příjemně či nepříjemně. Afektivní složka určuje směrovost postoje a dodává mu motivační charakter, učitel by měl žáky motivovat. Dále se složka označuje jako afektivně hodnotící, učitel tedy hodnotí své žáky (Janoušek a kol., 1988, s. 90).

Kognitivní složka zahrnuje znalosti o objektu postoje, názory a mínění. Každý postoj má kognitivní složku jinak kvantitativně a kvalitativně strukturovanou. Kognitivní složka obsahuje především znalosti o vlastním subjektu postoje, představy a názory. Mezi vyhraněné znalosti, které jsou obsaženy v kognitivní složce, se řadí učitelovy hodnotící názory. Tyto hodnotící názory se mohou pohybovat ve spojitosti např.: žádoucí – nežádoucí, příznivý – nepříznivý (Janoušek a kol., 1988, s. 90-91).

Behaviorální složka obsahuje vší pohotovost k jednání, toto jednání souvisí s postojem. Pokud žák zaujímá k nějakému danému sociálnímu objektu pozitivní postoj – žák by měl mít k učiteli pozitivní postoj, potom bude chtít spíše pracovat a angažovat se ve prospěch

tohoto daného objektu nežli opačně. Pro negativní postoj to platí analogicky. Určitě i v praxi se můžeme setkat s negativním postojem žáka k učiteli. Názory nemusí být jednotné, pokud se jedná o vnitřní strukturu postoje (Janoušek a kol., 1988, s. 91).

POSTOJE UČITELE PŘI VÝUCE

Na postoj učitelův ke konkrétním žákům lze nahlížet jako na hodnotící vztah, ve kterém se odráží rozumové poznání, ale i hodnocení učitele k jedinci z emocionálního pohledu. Postoj učitele je obvykle charakterizován jako sklon k reakcím na určité situace ve školním prostředí k dané skupině žáků nebo jednotlivci. Učitelovy postoje jsou též charakterizovány jako postoje obecně takovýmto způsobem:

- a) výběrovost – k různým žákům má učitel různý postoj,
- b) orientovanost – postoj může být neutrální, ale také kladný nebo záporný,
- c) intenzita – postoj má rozdílnou sílu, počínaje málo vyhraněným vztahem až po nekritickou zaujatost,
- d) zobecnělost – postoj je souhrnem mnoha odpovědí stejného typu,
- e) přesnost – postoj se přenáší do jiných situací, které učitel vnímá jako obdobné, i když ve skutečnosti mohou být odlišné,
- f) relativní stálost (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 123).

Učitelův postoj k dané skupině žáků nebo pouze k jedinci se formuje složitým způsobem a mnohdy to bývá už před prvním setkáním, které je osobní. Velkým vlivem působí na formování postojů u učitele k žákům i informace získané od kolegů nebo pedagogických pracovníků ve stejném zaměstnání. Může to být i pověst žáka, pověst třídy nebo informace od rodičů (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 125).

Čáp a Mareš (2007) zmiňují významnou roli učitele, kterou dominuje ve vývoji a v životě dětí a mladistvých. Zmiňuje se, že patří k důležitým osobám v životě žáků a udává jim tak prostor cíleně výchovně působit a především veškerou interakcí a komunikací vztahem k žákům i svou osobností působit příznivě či nepříznivě na celý výchovně – vzdělávací proces. Pokud žák vnímá svého učitele pozitivně, může docházet k tomu, že učitel se stává pro žáka velice důležitým modelem.

Na toto téma byly provedeny výzkumy v několika zemích různými metodami a prokázaly se totožné výsledky. Bylo potvrzeno, že postoj žáků k učení, k učiteli a i celkový úspěch pedagogického působení jsou závislé na postoji učitele, humánním vztahu k žákům a na vlastnostech osobnosti učitele. Učitelova odbornost a didaktické dovednosti se ukázaly být až druhořadnými. Významný činitel při utváření vztahu učitele k dětem je motivace, která v sobě obsahuje potřebu pomoci druhým, porozumění, ale i vjem uspokojení z dosažení cíle. Ten je spatřen v podporování žáků dosáhnout nějakého vzdělání, pomoci žákům charakterově vyzrát a rozvíjet jejich schopnosti. Pro učitele bývá silně motivující možnost identifikace s modelem výborného kvalitního učitele i snaha stát se ještě dokonalejším než naopak být srovnáván s modelem nenáviděného a neoblíbeného pedagoga. Nejen dospívající, ale i děti dokážou a umí kvalitně posoudit, jakým způsobem s nimi vyučující komunikuje. Včas rozpoznají, co daným způsobem komunikace učitel sděluje, ke komu má utvořený záporný či kladný postoj, zda je aktivní a pomáhá žákům nebo se jich nevšímá. Je pro žáky zásadní vědět, jak učitel hodnotí schopnosti žáka, zda ho vnímá za poctivého, svědomitého nebo za žáka, kterému ani nedůvěřuje (Čáp a Mareš, 2007, s. 190).

Úspěšný učitel je taková osobnost, která dokáže vysílat především vhodné sociální signály, ale také si uvědomuje všechny prvky, jež mají vliv na sociální interakci. Vhodné sociální signály mají v sobě prvek přátelství a přijetí, ale do určité míry tím vyvolává pocit společenské sounáležitosti. Úspěšný učitel dokáže ovládat takové prvky, které je možné označit jako žádoucí profesionální postoje. Tento pojem spočívá v tom, že učitel má utvořený kladný vztah k odpovědnosti a k náročné práci. Chápe svou roli jako jev, který se neomezuje pouze na vyučování žáků školních předmětů, ale vnímají jej víc než pouze jako povinnost být ve škole. Přirozeně toto souvisí také s tím, že učitel má pozitivní postoj k předmětům své aprobace (Fontana, 1997, s. 242).

Postojové orientace, které jsou v následující kapitole detailně analyzovány, poukazují podle Heluse (2007) na skutečnost, že učitelova tendence si jednoduše vysvětlovat žákovu jednání a výkony může prokázat nežádoucí výsledky a promítá se i do takového způsobu, jak s tímto žákem vystupuje. Může vyústit v komunikaci, kde dochází k omezení žákovy šance na úspěch.

Je důležité, aby takovýto sklon učitel korigoval a vyvaroval se určitým tendencím ve svém jednání, ve svých postojích a ve svém myšlení, jež mohou žákovi uškodit (Helus, 2007, s. 230).

Některé vlastnosti se mohou u žáků prosadit velice silně, že dochází ke zkreslení učitelova pohledu na žáka a tím se upevní kladný nebo záporný postoj k danému jedinci. Z jednoho pohledu žák, který se zdá být učiteli chytrý, vnímavý, pilný, snaživý, je většinou pokládán i za žáka talentovaného, který má ve třídě značný vliv, těší se oblibě a se svým třídním učitelem zásadně spolupracuje. Z druhého pohledu žák, který nespolupracuje, učitel ho nepovažuje za pilného, tak se tyto vlastnosti v takové míře nepřipisují. Dochází bohužel k tomu, že učitel si na základě žákových vlastností vyvozuje závěry i pro vlastnosti jiné. Podobně činí i přiměřená suverenita ve vystupování, sečtělост žáka, přizpůsobivost situaci, vyrovnanost, pružnost a žákovy komunikativní schopnosti (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 182).

PERCEPČNĚ A INTERPRETAČNĚ POSTOJOVÉ ORIENTACE UČITELE

Do popředí v průběhu pedagogické komunikace vystupují činitele, již ovlivňují socializační funkčnost komunikace, účinky a průběh. Mezi přední činitele, které jsou odvozovány od působení učitele jako dominantní postavy výukové komunikace a dále důsledků, jež má jeho působení na žáka, jsou i interpretačně postojové orientace učitele a percepčně postojové. Jedná se především o to, jak učitel vnímá žáka a jeho chování, jak reaguje na určité jevy chování. U interpretačně postojové orientace je důležité, jak učitel chápe chování žáka, jak interpretuje, a jak s ním na základě takovéto interpretace hovoří (Helus, 2007, s. 230).

Percepčně a interpretačně postojová orientace spontánně probíhá v různých situacích při běžné mezilidské komunikaci. Značnou roli má i ve vztazích mezi učitelem a žákem, kde se projevuje ve formě haló efektu. Helus tímto termínem *označuje „mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují postoje k němu a jednání s ním.“* Haló efekt vzniká následkem tzv. klíčových podnětů neboli předinformací, které vytvářejí určité typické reakce a mohou tak ovlivnit učitelovo hodnocení.

Takový vliv mohou mít známky žáka, pověsti od starších sourozenců nebo rodičů. Určité informace mohou až velmi často ovlivňovat postavení jedince (Helus, 2007, s. 231).

Řezáč (1998) považuje haló efekt za jev, jež je považován za jednu z velice zásadních chyb při posuzování a vnímání jakékoliv osoby. Jedince, kterého hodnotíme celkově, se jeho hodnocení omezuje na hodnocení sice nápadného, ale ne podstatného rysu jedince. Dochází tak k odpoutání pozornosti od dalších výrazných znaků, ale zároveň však podmiňuje, jak určitého jedince celkově vnímáme. Ovlivněna tímto nápadným znakem je i percepce ostatních charakteristických rysů osobnosti (Řezáč, 1998, s. 89).

Čáp a Mareš (2007) označují haló efekt tímto termínem: „*Inertní působení prvního dojmu, který jsme si učinili o jedinci na podkladě jednoho jeho projevu.*“ Takovýto projev, který je ovlivněn především konkrétní okolností než trvalým charakterem jedince, bývá méně či více náhodný. Jelikož nás tak ovlivňuje při interpretování a posuzování dalších zkušeností s určitým jedincem, měli bychom tak být více kritičtí nejen k úsudku ostatních, ale i k názorům vlastním, při kterých vycházíme z dosavadních poznatků (Čáp a Mareš, 2007, s. 366).

Výsledek pokusu, o kterém se zmiňuje Kohoutek (1998) toto nejlépe dokazuje: „*Děti, které nosí brýle, bývají považovány za inteligentnější, než v skutečnosti jsou, protože brýle jsou v podvědomí spjaty s duševní prací a intelektuálním zaměřením osobnosti (pokus M. Argyla).*“ Autor řadí mezi haló efekt i efekt setrvačnosti neboli zakotvení. Daná chyba v hodnocení bývá velice často důsledkem předchozích zkušeností s daným jedincem. Jako příklad je možné uvést, že student, který je hodnocen - klasifikován jen jako výborný, je automaticky tak hodnocen i v budoucnu i přestože jeho výkon klesá (Kohoutek, 1998, s. 12).

Jako zvláštní případ haló efektu je kladen efekt prvního dojmu, kterým označujeme: „*Dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních.*“ (Helus, 2007, s. 233).

Helus dále dodává, že prvnímu dojmu obvykle podléhají učitelé, především ti mladší a málo zkušení, protože mají tendenci dělat o jedincích rychlé závěry. To bývá z důvodu, že jsou citlivější na projevy a určité vlastnosti žáků. Tato percepčně postojová orientace učitele se obvykle projeví v jeho sebepojetí a ovlivní i postoj celé třídy k danému žákovi.

Bude mít vliv na to, jak se žák následkem svého zařazení bude projevovat a dále, jak se bude cítit v kolektivu celé třídy (Helus, 2007, s. 236).

Jako další chybu haló efektu zmiňuje Kohoutek (1998), sklon k favorizaci neboli k nevědomému či vědomému nadhodnocování. Tento jev má i svůj opak a nazýváme ho deprecionizace a znamená, že dochází k podhodnocování žáka. V posuzování jsou obě tyto chyby úzce spojeny s pojmy Pygmalion efekt a Golem efekt. Kontrastní vnímání bývá obvykle spojeno s favoritizmem. Favoritizmus znamená, že učitel má tendenci mít ve třídě své oblíbené žáky, u kterých vyzdvihuje jen kladné stránky a nebere v potaz žákovy nedostatky. Učitel často své žáky za jejich nedostatky dokonce omlouvá a zachraňuje je, jakýkoliv nedostatek či zklamání už předem vylučuje. Pokud se skutečně něco takového objeví, učitel si je interpretuje jako něco, co by se mělo přejít a omluvit. K favoritizmu dochází, abychom jsme se setkávali ve svém okolí pouze se sympatickými lidmi, na které se můžeme zaměřit a hledat v nich podporu. Žáci, kteří pozitivně přijímají jednání učitele a styl učitelova vyučování, bývají právě favorizováni. Jako příklad je možno uvést, že žák se chová přesně podle učitelovo představ, pozorně sleduje výuku a dokonale ví, čím udělat vyučujícímu radost (Helus, 2007, s. 237).

Haló efekt dále úzce souvisí i s dalším typem percepčně postojové orientace, je označován jako očekávání. Rosenthalovy výzkumy tento jev doprovází a mezi nejznámější jev, který je s nimi spojen je tzv. Pygmalion efekt (Helus, 2007, s. 238).

Důsledkem tohoto jevu je pozitivně orientované očekávání: *„Rozumí se jím formování osobnosti dítěte vlivem učitelova očekávání, jak se dítě bude chovat, jaké je, popřípadě jakým se stane.“* (Čáp, Mareš 2007, s. 270).

OSOBNOST UČITELE A OVLIVNĚNÍ POSTOJŮ

Osobnost učitele se řadí mezi jednu ze základních prvků, která určuje vzájemné postoje mezi učitelem a žákem. Učitel se snaží zprostředkovat v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu žákovi určité informace, podle kterých žák získává hodnoty, postoje, znalosti a dovednosti. Učitel se podílí na utváření osobnosti žáka, může tím být ovlivňován celý jeho život. Důležitou součástí kvalitního a úspěšného průběhu výchovy a vzdělávání je spolupráce a vzájemnost. Žáci dávají učiteli zpětnou vazbu, nějakým způsobem reagují na výstupy při výuce, a tím ovlivňují chování a hodnocení učitele.

Různými determinanty může být ovlivněna povaha a průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi takové determinanty řadíme osobnost žáka, obsah vzdělání, interakční a komunikační determinanty a z větší části i osobnost učitele. U těchto složek dochází k vzájemnému prolínání a tvoří tak celek (Kohoutek, 2009, s. 28).

K osobnosti učitele se řadí požadavky na jeho profesi, co učitel musí. Prvním požadavkem je vychovávat neboli formovat osobnost, spoluutvářet jejich vůli, postoje, zájmy, charakter, hodnoty a především temperament. Pokud učitel toto vše ovládá, předpokládá se, že tak zná velmi dobře psychiku žáka a umí použít pedagogicko-psychologické poznatky. Dalším požadavkem na profesi učitele je vyučovat a vzdělávat, to znamená řídit osvojování dovedností, vědomostí a návyku. K tomuto požadavku je nutné, aby učitel znal velice dobře svůj obor a byl považován za kvalitního odborníka (Holeček, 2014, s. 13).

Duševním životem a jeho hodnotou je tvořena osobnost člověka. Jedná se o specifický charakter, typ, jedinečná konzistence psychických schopností, rolí a vlastností (Hartl a Hartlová, 2015, s. 302).

Průcha ukazuje na: *„Jednotu psychických procesů, vlastností a stavů, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování.“* Osobnost člověka je utvářena psychologickými, sociálními a biologickými prvky (Průcha, 2013, s. 183).

Gordon Allport zakladatel psychologie osobnosti vymyslel svou vlastní definici na základě teologického, psychologického, právního, etymologického a historického pohledu na osobnost. V definici klade důraz na dynamickou složku v psychofyzické oblasti jedince, specifika jeho chování, myšlení, přizpůsobivost prostředí a prožívání (Allport, 1949, s. 48).

Allport, (1961, s. 28): *„Osobnost je dynamická organizace uvnitř jedince, která uspořádává takové psychofyzické systémy, které určují jeho jedinečné přizpůsobení se svému prostředí.“*

Podle Heysencka se vlivem dědičnosti a působením okolního prostředí utváří osobnost člověka. Jedná se o trvalou ucelenost charakteru, intelektu, těla a temperamentu. Tato ucelenost umožňuje osobnosti jedinečnou adaptaci na její prostředí (Hart a Hartlová, 2015, s. 379).

PRAKTICKÁ ČÁST

1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část diplomové práce je zaměřena na postoje žáků mladšího školního věku k učiteli. Teoretickou oponou pro uchopení praktické části je především trojdimenzionální koncept postoje autorů J. Řezáč, J. Janoušek, M. Nakonečný.

Emocionální složka je založena především na emocích, které jsou nějakým způsobem prožívány ve vztahu k postoji a jeho objektu, v praktické části především žák x učitel. Objekt můžeme rozumět jako učitel, kterého vnímáme za oblíbeného nebo neoblíbeného, může také na člověka působit příjemně či nepříjemně (Janoušek a kol., 1988, s. 90-91).

Kognitivní složka zahrnuje znalosti o objektu postoje, názory a mínění na učitele. Každý postoj má kognitivní složku jinak kvantitativně a kvalitativně strukturovanou. Kognitivní složka obsahuje především znalosti o vlastním subjektu postoje, představy a názory (Janoušek a kol., 1988, s. 90-91).

Konativní složka obsahuje vší pohotovost k jednání, toto jednání souvisí s postojem. Pokud žák zaujímá k nějakému danému sociálnímu objektu pozitivní postoj – žák by měl mít k učiteli pozitivní postoj, potom bude chtít spíše pracovat a angažovat se ve prospěch tohoto daného objektu nežli opačně (Janoušek a kol., 1988, s. 91).

Cílem předkládané práce je identifikovat postoje žáků mladšího školního věku k učiteli a určit vliv pohlaví a věku žáků na vývoj tohoto postoje. Stanovila jsem následující výzkumné otázky:

VO1: Jaká je většinová polarita celkových postojů žáků mladšího školního věku k učiteli?

VO2: Jaké jsou polaritě postojů žáků mladšího školního věku k učiteli vzhledem k postojové struktuře?

VO3: Jaký je v polaritách postojů a jednotlivých postojových struktur rozdíl mezi dívkami a chlapci?

VO4: Jak se polaritě celkového postoje i jednotlivých postojových struktur vyvíjí vzhledem k věku žáků?

Na základě těchto výzkumných otázek a zpracování teoretické části jsem stanovila následující předpoklady:

P1: Polarita postojů žáků mladšího školního věku k učiteli bude pozitivní.

P2: Většinová polarita postojů žáků mladšího školního věku k učiteli bude pozitivní v kognitivní, konativní a emocionální složce postoje.

P3: Mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku bude rozdíl v polaritě celkových postojů i postojové struktury.

P4: Mezi postoji žáků v 3., 4. a 5. třídách bude rozdíl v polaritě celkových postojů i postojové struktury.

Za účelem zodpovězených stanovených otázek a ověření předpokladů bude realizováno výzkumné šetření u žáků 1. stupně základní školy. Bude zvolená základní škola běžného typu, budou osloveni respondenti ze třetí, čtvrté a páté třídy. Následně bude vytvořen dotazník zaměřený na postoje k učiteli. Dotazník bude distribuován mezi žáky a získaná data budou popisně, graficky i statisticky zpracovávána.

2 METODOLOGIE

Výzkumné šetření vychází z kvantitativního přístupu, jedná se o dotazníkové šetření. Za účelem sběru dat byl vytvořen dotazník určeným žákům mladšího školního věku. Dotazník zahrnuje 20 položek, které jsou formulovány jako tvrzení. Respondenti na každé tvrzení reagují na čtyřbodové posuzovací škále. Škála: 1. určitě souhlasím, 2. spíše souhlasím, 3. spíše nesouhlasím, 4. určitě nesouhlasím. Uvedená čtyřbodová škála ve dvou bodech odpovídá jednomu typu polaritu postoje a ve dvou bodech k opačnému typu polaritu postoje. Respondent nemá možnost volit neutrálně. Z hlediska obsahové struktury je dotazník zaměřen na celkový postoj žáka k učiteli, ale i na kognitivní, emotivní a konativní složku postoje. Otázky číslo 9, 10, 11, 12, 16, 19 jsou zaměřeny na kognitivní složku postoje, otázky číslo 6, 7, 13, 15, 17, 18 jsou zaměřeny na emocionální složku postoje, otázky číslo 1, 2, 3, 4, 5, 8, 14 jsou zaměřeny na složku konativní a otázka č. 20 je celkový postoj. Z obsahového hlediska ve většině případů volba „určitě souhlasím“ vypovídá o intenzivním pozitivním postoji k učiteli, volba „určitě nesouhlasím“ znamená intenzivně negativní postoj. V případě položek 5, 14 a 18 je význam škály obrácený. Dotazník pro žáky je v úvodu doplněn o anamnestické dotazy, jako jsou pohlaví a ročník základní školy. Získaná data byla podrobena deskriptivní i statistické analýze. U každé položky byl zjišťován statistický průměr, směrodatná odchylka, kontingenční tabulka, procenta zastoupených odpovědí mezi respondenty. Vybrané údaje byly podrobeny výpočtu Chí-kvadrátu a korelaci. Výsledky jsou v práci prezentovány v tabulkách a graficky.

Pearsonův korelační koeficient: Pro zjištění vzájemného lineárního vztahu neboli korelace mezi kladenými otázkami jsem využila Pearsonův korelační koeficient. Jedná se o statistický ukazatel síly lineárního vztahu mezi párovými daty – otázkami v dotazníkovém šetření. Jde o výběrový korelační koeficient. Značí se r a nabývá hodnot od -1 do 1. Čím více se blíží Pearsonův korelační koeficient k 1, -1, tím je lineární korelace mezi jednotlivými položkami silnější. Pearsonův korelační koeficient se rozřazuje do následujících třech skupin: mírná korelace 0,00 – 0,39, střední korelace 0,40 – 0,59, silná korelace 0,60 – 1,00.

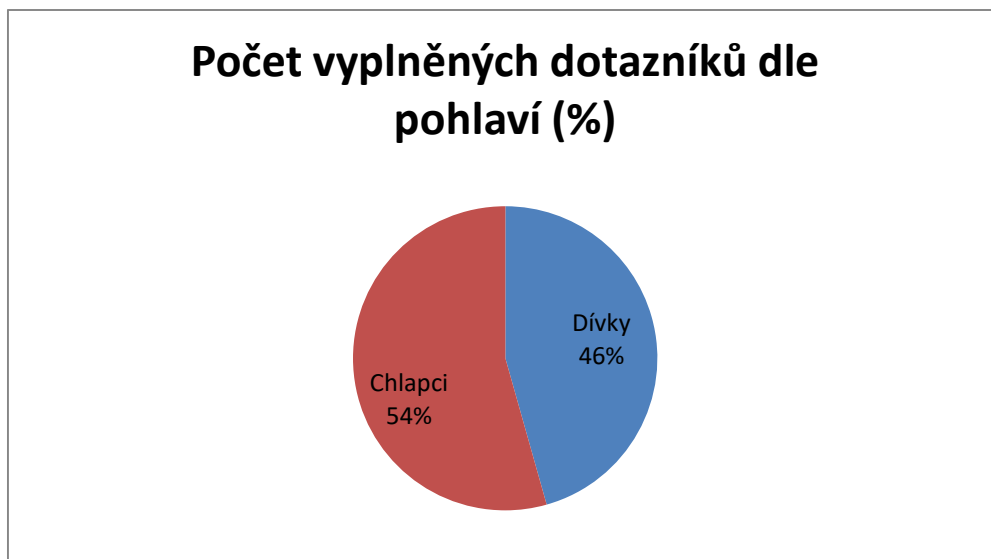
Chí-kvadrát: značí se χ^2 a jedná se o test nezávislosti.

Vzhledem k pandemickým možnostem byl dotazník žákům distribuován prostřednictvím online Google formuláře (Příloha č. 1).

3 VZOREK RESPONDENTŮ

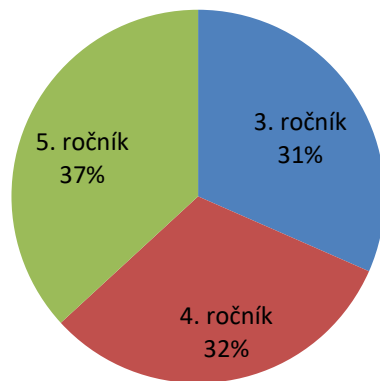
Zkoumaný vzorek tvoří žáci Základní škola Hrádek u Sušice. Dotazníkové šetření se konalo v průběhu distanční výuky, takže docházelo k vyplnění dotazníků přes internet nikoliv v papírové formě. Dotazník byl administrován prostřednictvím emailu do 31. základní školy v Plzni, kde byl bohužel odmítnut z důvodu distanční výuky a přetížení rodičů. Kontaktovala jsem dále základní školu v Hrádku u Sušice, kde mi bylo vyhověno. Dotazníky jsem nerozdávala osobně, takže jsem nemohla vysvětlit případné nejasnosti, nepochopení a zodpovědět na dotazy. Žáci byli seznámeni s anonymitou výzkumného nástroje a s tím, že získané údaje slouží pouze pro výzkumné účely k mé diplomové práci. Dále dostaly pokyny, jak dotazník vyplnit a jaké jsou možnosti s pomocí rodičů. Na dotazník nebyl dán žádný časový limit pro zodpovězení jednotlivých otázek.

Praktická část předkládané práce spočívala ve vyplnění dotazníku, který jsem vypracovala pro žáky 1. stupně od 3. do 5. třídy. Celkový počet vyplněných dotazníků činil 57 respondentů z toho: 54% chlapců a 46% dívek. Z 3. ročníku základní školy vypovědělo 31% žáků, ze 4. ročníku 32% žáků a z 5. ročníku vypovědělo 37% žáků.



Graf 1: Počet vyplněných dotazníků dle pohlaví v %

Poměr respondentů dle tříd



Graf 2: Poměr respondentů dle tříd v %

4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

4.1 POPISNÁ STATISTIKA

V rámci popisné statistiky předkládáme statistický průměr a směrodatnou odchylku u jednotlivých dotazníkových položek, a to jak v celkovém souboru respondentů, tak vzhledem k pohlaví a vyučovacímu ročníku.

Tabulka 1: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých otázek v dotazníku, zdroj: vlastní zpracování

Číslo otázky	Průměr	Směrodatná odchylka
1	1,561404	0,64936
2	1,122807	0,328216
3	1,052632	0,223297
4	1,140351	0,347351
5	1,736842	0,63595
6	1,035088	0,184002
7	1,070175	0,255442
8	1	0
9	1	0
10	1	0
11	1,1052632	0,3068922
12	1,0175438 6	0,13128622
13	1,0877193	0,28288624
14	1,7368421 1	0,57814937
15	1,1929825	0,3946394
16	1	0
17	1,2280701 75	0,459501784

18	1,7894736 84	0,641731269
19	1,0175438 6	0,131286224
20	1,508772	0,533864

Průměrně jsou všichni žáci pozitivní z hlediska jednotlivých složek postojů. Podle výsledků otázek č. 8, 9, 10 a 16 všichni žáci vypovídají o tom, že jejich paní učitelka je pro žáky odborník. Nenalezneme zde žádnou směrodatnou odchylku a všichni odpovídají jednotně. Otázka č. 5 a 18 má největší směrodatnou odchylku, u otázky č. 18 se jedná o 0,64 což je poměrně vysoká odchylka. Jedná se tedy o to, že některým žákům vyhovuje distanční výuka a některým ne. U otázky č. 5 se jedná o odchylku 0,63 – někteří žáci paní učitelce odmítají, někteří naopak. U otázky č. 14 dochází k odchylce 0,57, kdy si žáci myslí, že někdy se paní učitelka s nimi musí zlobit.

Tabulka 2: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých otázek u chlapců a dívek, zdroj: vlastní zpracování

Číslo otázky	Chlapci		Dívky	
	průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka
1	1,709677	0,72706	1,384615	0,486504
2	1,193548	0,395079	1,038462	0,192308
3	1,064516	0,24567	1,038462	0,192308
4	1,16129	0,367799	1,115385	0,319486
5	1,903226	0,640304	1,538462	0,570477
6	1,032258	0,176685	1,038462	0,192308
7	1,096774	0,29565	1,038462	0,192308
8	1	0	1	0
9	1	0	1	0
10	1	0	1	0
11	1,16129	0,367799	1,038462	0,192308
12	1,032258	0,176685	1	0

13	1,096774	0,29565	1,076923	0,266469
14	1,83871	0,514109	1,615385	0,624926
15	1,193548	0,395079	1,192308	0,394113
16	1	0	1	0
17	1,258065	0,505948	1,192308	0,394113
18	1,741935	0,670471	1,846154	0,600788
19	1	0	1,038462	0,192308
20	1,612903	0,549335	1,384615	0,486504

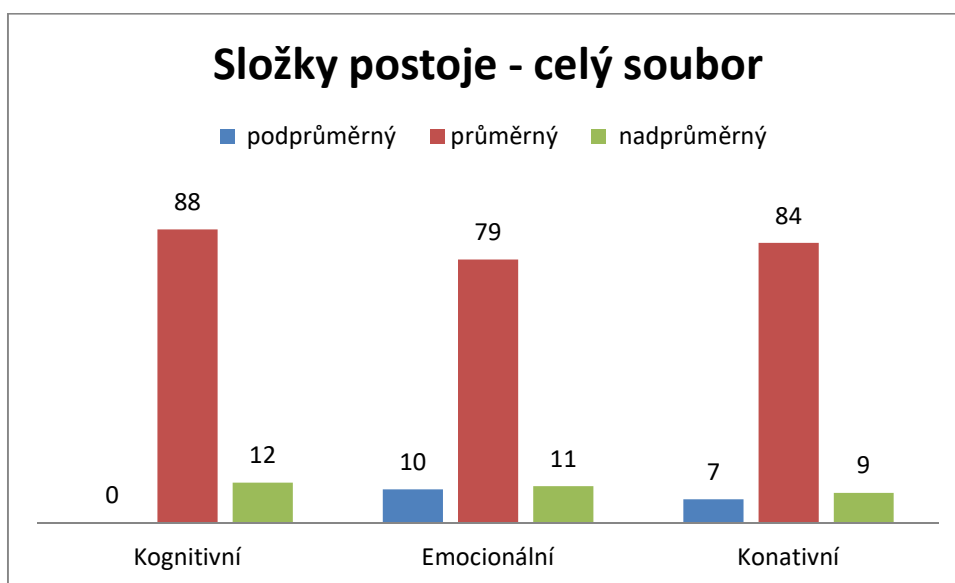
Chlapci se nejvíce lišili v odpovědích na otázku č. 1 – učení mi jde lehce, nachází se zde větší směrodatná odchylka než u dívek. Dívky jsou jednotnější v otázce číslo 1 než chlapci. Dále v otázce č. 2 dochází k většímu rozdílu směrodatné odchylky. Dívky odpověděly jednotněji než chlapci na otázku – zda se snaží při výuce dávat hodně pozor, ale zároveň v otázce č. 3 – paní učitelku poslouchám, se u dívek objevuje stejná směrodatná odchylka jako v otázce č. 2. V otázce č. 18 dopadli téměř stejně, když jsou na distanční výuce, necítí se tak napjatě jako ve škole. Žákům se po normální výuce už stýská dle otázky č. 17, ale zároveň se někteří cítí méně napjatě v distanční výuce než ve škole. U otázky č. 8, 9, 10 a 16 odpověděli chlapci i dívky jednotně. U otázky č. 19 chlapci odpověděli jednotně - dělat učitele je dnes hodně těžké, kdežto u dívek se objevuje odchylka 0,19. V otázce č. 15 – paní učitelka je u mých spolužáků velice oblíbená se na odpovědi shodují téměř stejně chlapci i dívky, ale zároveň u otázky č. 14 zda se s nimi musí paní učitelka často zlobit, se objevuje větší odchylka u dívek než u chlapců. U otázky č. 12 odpověděly dívky jednotně – naše paní učitelka se na nás většinou usmívá, u chlapců se objevuje menší odchylka 0,17.

Tabulka 3: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých otázek ve 3., 4. a 5. třídě ZŠ, zdroj: vlastní zpracování

Číslo otázky	3. třída		4. třída		5. třída	
	Průměr	Směr. Odchylka	Průměr	Směr. Odchylka	Průměr	Směr. odchylka
1	1,333333	0,471405	1,611111	0,678142	1,714286	0,699854
2	1,055556	0,229061	1,055556	0,229061	1,238095	0,425918
3	1	0	1,055556	0,229061	1,095238	0,293544
4	1,111111	0,31427	1,222222	0,41574	1,095238	0,293544
5	1,388889	0,487498	1,555556	0,496904	2,190476	0,587087
6	1,055556	0,229061	1	0	1,047619	0,212959
7	1	0	1,111111	0,31427	1,095238	0,293544
8	1	0	1	0	1	0
9	1	0	1	0	1	0
10	1	0	1	0	1	0
11	1	0	1,277778	0,447903	1,047619	0,212959
12	1	0	1,055556	0,229061	1	0
13	1,055556	0,229061	1,111111	0,31427	1,095238	0,293544
14	1,666667	0,57735	1,611111	0,590564	1,904762	0,52597
15	1,111111	0,31427	1,277778	0,447903	1,190476	0,392677
16	1	0	1	0	1,047619	0,212959
17	1,111111	0,31427	1,222222	0,41574	1,333333	0,563436
18	1,611111	0,678142	1,944444	0,704921	1,809524	0,499433
19	1	0	1	0	1,047619	0,212959
20	1,277778	0,447903	1,5	0,600925	1,714286	0,451754

U otázky č. 1 dochází téměř ke stejné odchylce ve 4. a 5. ročníku, naopak ve 3. ročníku je odchylka menší, zároveň u otázky č. 2 dochází k stejné odchylce ve 3. a 4. ročníku u 5. ročníku je odchylka větší, žákům jde učení lehce, ale zároveň se při výuce snaží dávat pozor více žáci z 3. a 4. ročníku. U otázky č. 8, 9, 10 odpověděli všichni žáci jednotně. U otázky č. 16 odpověděli jednotně žáci z 3. a 4. ročníku, znamená to tedy, že u 3. a 4. ročníku si žáci myslí, že jejich paní učitelka určitě umí dobře pracovat s počítačem, žáci z 5. ročníku se v odpovědi liší odchylkou 0,21. K velkému rozptýlení dochází u otázky č. 17 v porovnání 3., 4. třídy s 5. třídou. Po normálních hodinách s paní učitelkou se mi už stýská – v 5. ročníku vyhovuje distanční výuka více než ve 3. a 4. ročníku, ale zároveň v otázce č. 18 žáci z 3. a 4. ročníku se necítí tak napjatě jako ve škole, kdežto žáci z 5. ročníku by byli raději ve škole, objevuje se zde menší odchylka než u 3. a 4. ročníku.

4.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ



Graf 3: Složky postoje všech respondentů

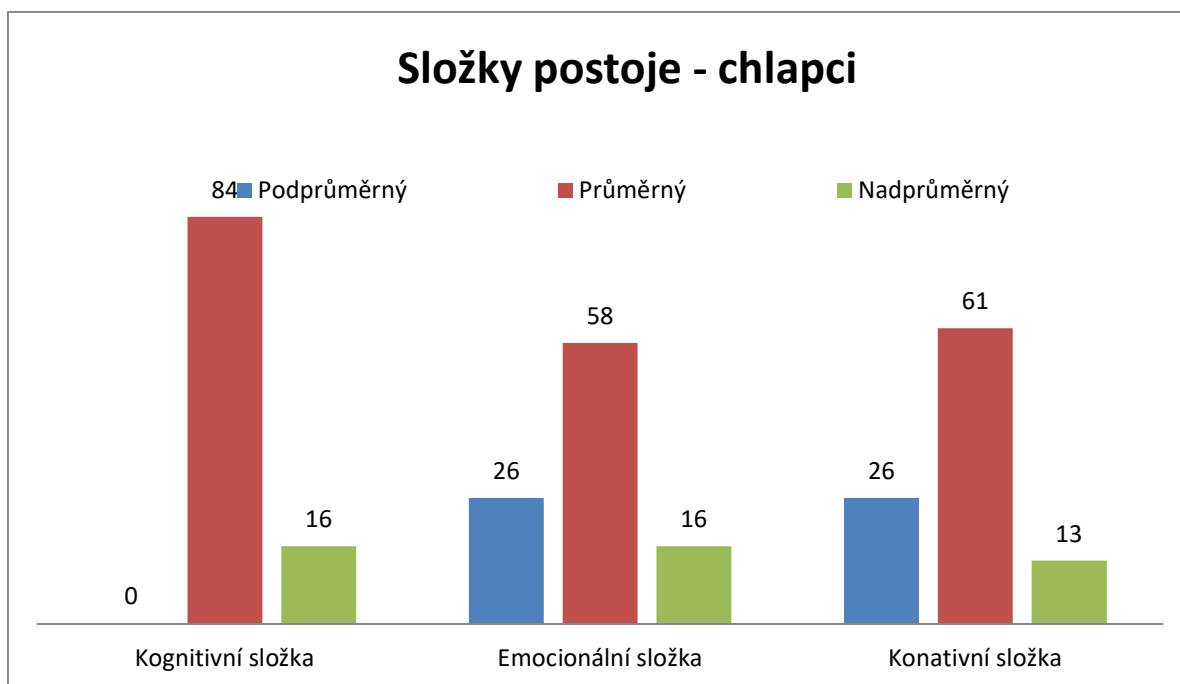
V kognitivní složce postojů odpovědělo nejvíce průměrně 88% respondentů. Podobně tak i v emocionální složce postojů, avšak o něco méně respondentů odpovědělo průměrně v konativní složce postojů 84%. Dále z grafu vyplývá, že nadprůměrně odpovědělo 12% respondentů v kognitivní složce, 11% ve složce emocionální a 9% ve složce konativní. Podprůměrná hodnota se objevuje ve složce emocionální 10% a ve složce konativní 7%.

Žádný respondent neodpověděl v kognitivní složce na dané otázky hodnotící škálou 3 nebo 4. Názory a myšlenky žáků k učitelce jsou tedy kladné. Do kognitivní složky byly

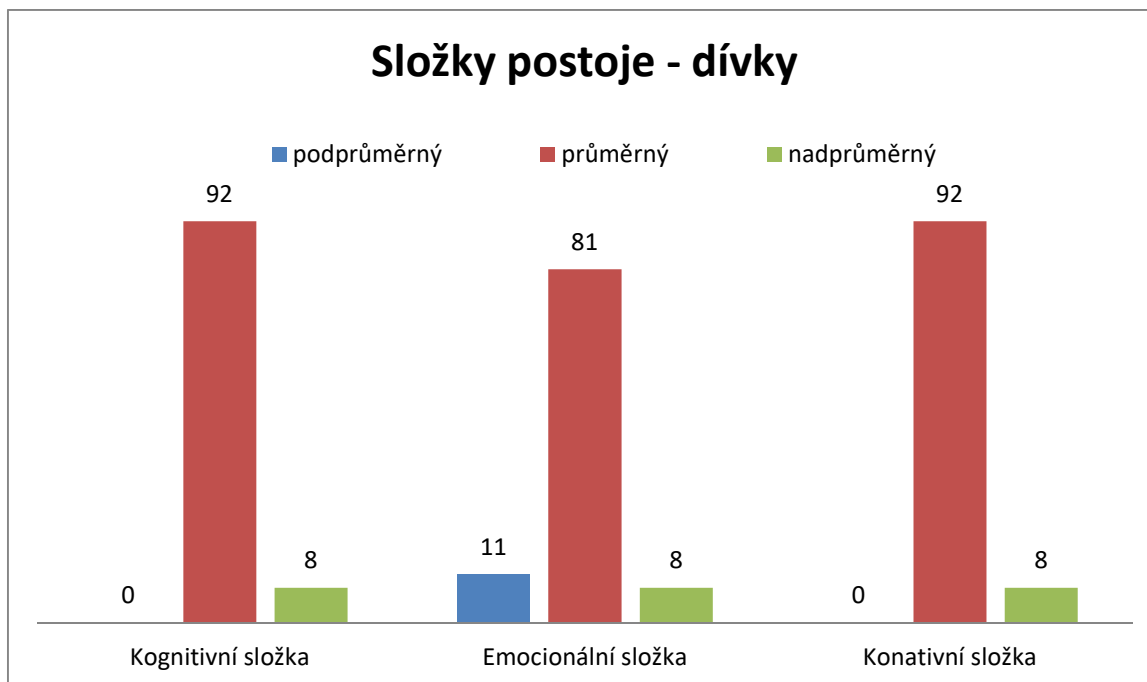
zařazeny tyto otázky: Naše paní učitelka je velmi chytrá a ví spoustu zajímavých věcí, naše paní učitelka mě toho dokáže hodně naučit, naše paní učitelka je k nám spravedlivá, naše paní učitelka se na nás většinou usmívá, naše paní učitelka umí dobře pracovat s počítačem, myslím si, že dělat učitele je dnes hodně těžké. Z výzkumu vyplývá, že všichni respondenti svojí paní učitelku přijímají včetně jejích názorů a představ a je pro ně inspirativním vzorem na formování vlastních postojů.

V emocionální složce se objevuje průměrná hodnota 79%. Pro žáky je tedy přijatelnější kontaktní výuka, při které mohou žáci navazovat sociální vztahy nejen se svými vrstevníky, ale i s jejich paní učitelkou. Jedná se tak o vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem. Učitel je pro žáky oblíbený. Podprůměrná hodnota 10% se objevuje u některých žáků, kteří odpověděli na otázku číslo 17 a 18 hodnotící škálou 2 nebo 3. Těmto žákům vyhovuje spíše distanční výuka než kontaktní styk s třídou.

Dále v konativní složce se vyskytuje podprůměrná hodnota 7%. Žáci v mladším školním věku mají velice kladný sklon k jednání a chování k učiteli. Je tedy potom zřetelné, že minimum žáků odpovědělo hodnotící škálou 2 nebo 3, například v otázce zda paní učitelce někdy odmlouvám.



Graf 4: Složky postoje dívek

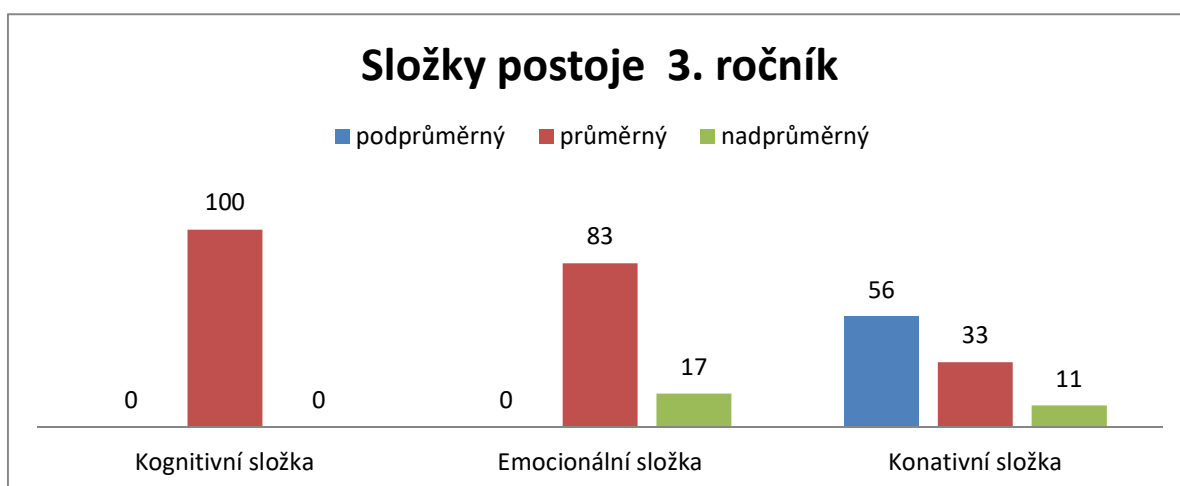


Graf 5: Složky postoje chlapců

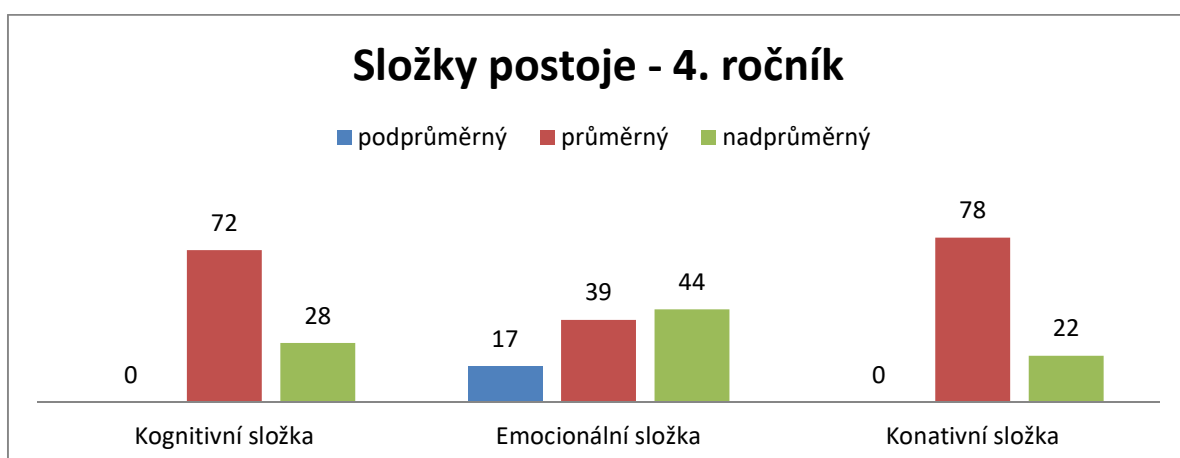
V kognitivní složce postojů odpovědělo průměrnou hodnotou 92% dívek u chlapců tak 84%. Nadprůměrnou hodnotou v této složce odpovědělo 8% dívek a 16% chlapců. Podprůměrná hodnota se nám zde neobjevuje. V této složce odpověděli respondenti průměrnou hodnotou téměř stejně. Z grafu tedy vyplývá, že dívky i chlapci mají podobné představy a názory na učitele k formování jejich postojů. Dívky o 8% více než chlapci. Nadprůměrnou hodnotou odpovědělo v kognitivní složce více chlapců než dívek. Z grafu může vyplývat, že paní učitelka je pro chlapce mnohem větším vzorem a chlapci tak souhlasí s jejími názory, je pro ně prvotně ovlivňující osoba na utváření vlastních postojů.

Ve složce emocionální odpovědělo průměrnou hodnotou 81% dívek a 58% chlapců. Nadprůměrnou hodnotou odpovědělo 8% dívek a 16% chlapců. V emocionální složce se nám objevují i hodnoty podprůměrné a jedná se o 11% u dívek a 26% u chlapců. Z grafu tedy vyplývá, že emocionální složka je u dívek vyvinutá více než u chlapců. Dívky vnímají vztah k učiteli více, jsou ovlivněny hodnocením učitele a učitel je pro ně oblíbený. Podprůměrná hodnota emocionální složky je u chlapců vyšší než u dívek. Je možno říci, že chlapci nemají emocionální složku tak vyvinutou jako dívky neboť jejich vztah k učiteli není přijatelný a jedná se o chybu na straně učitele z hlediska hodnocení žáka. Může tak docházet k neoblíbenému učiteli žáka.

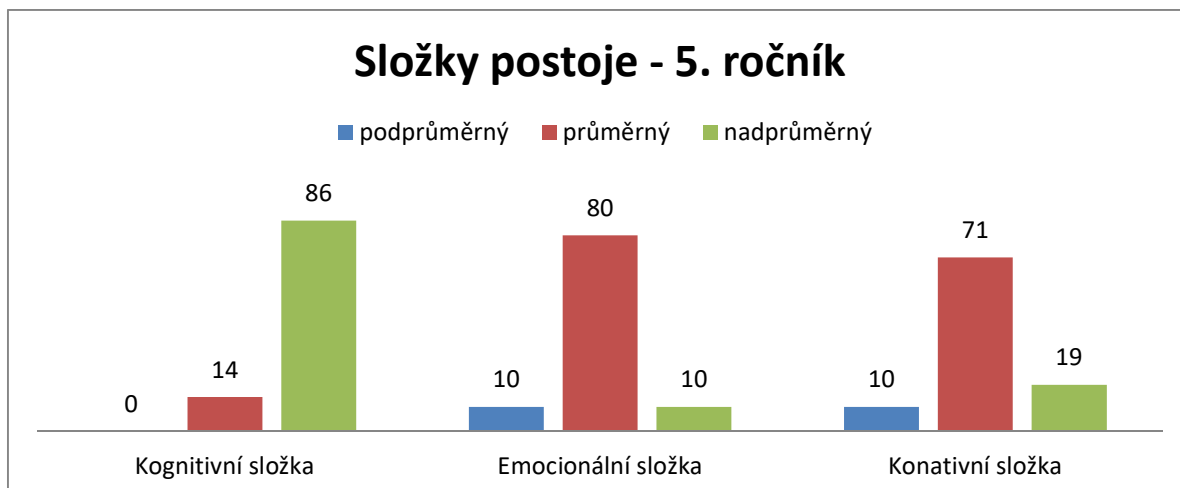
V konativní složce odpovědělo průměrnou hodnotou 92% dívek a 61% chlapců. Nadprůměrnou hodnotou odpovědělo 8% dívek a 13% chlapců. Podprůměrnou hodnotou v konativní složce odpověděli pouze chlapci 26%. Z grafu je možno říci, že dívky se chovají a jednají k učiteli pozitivním způsobem, mají k němu přirozený respekt a utváří si k němu kladný postoj. Chlapci odpověděli o 31% méně v průměrné hodnotě než dívky. Znamená to, že k učiteli nechovají takový respekt jako dívky a může tak docházet k negativnímu postoji k učiteli. Je možno si tak povšimnout i v podprůměrné hodnotě, protože ta se objevuje v konativní složce pouze u chlapců nikoli u dívek. Dochází k negativnímu postoji žáků k učiteli.



Graf 6: Složky postoje - 3. ročník



Graf 7: Složky postoje - 4.ročník



Graf 8: Složky postoje - 5. ročník

Žáci ve 3. ročníku odpověděli v kognitivní složce průměrně 100%, ve 4. ročníku odpověděli žáci průměrně 72% a žáci z 5. ročníku odpověděli 86% nadprůměrnou hodnotou v této složce. Můžeme z grafů vyvodit, že žáci v 5. ročníku mají svého učitele jako velkého odborníka, je pro ně velice inspirativní v představách a názorech.

V emocionální složce odpověděli žáci z 3. ročníku průměrnou hodnotou 83%, žáci ze 4. ročníku pouze 39% a žáci z 5. ročníku odpověděli průměrnou hodnotou 80%. Ve 4. ročníku se objevuje v emocionální složce nadprůměrná hodnota 44%. Lze říci, že vztah k učiteli a oblíbenost učitele je nejvíce ve 3. ročníku, kde jsou žáci ještě mladší a vztah k učiteli je pochopitelně pozitivnější. Ve 4. a 5. ročníku se objevují i hodnoty podprůměrné, 4. ročník 17%, 5. ročník 10%. Do této složky řadíme například otázky č. 17 a 18, kde se dotýkáme distanční výuky a žáci zde odpovídají hodnotící škálou 2 nebo 3. Vyhovuje jim spíše distanční výuka než sociální kontakt s jejich paní učitelkou.

V konativní složce se objevují podprůměrné hodnoty u 3. ročníku 33%, ve 4. ročníku 78% a v 5. ročníku 71%. Z grafu vyplývá, že žáci ve 4. a 5. ročníku mají jednání a chování k učiteli velice kladné, paní učitelku poslouchají, při výuce se snaží dávat pozor a pomáhají paní učitelce. Podprůměrná hodnota se nám zde objevuje nejvíce ve 3. ročníku 56%, žáci odpovídali na otázky hodnotící škálou 2 a výše. Může se jednat o záporné chování a jednání k učiteli například v otázkách: paní učitelce odmlouvám, při výuce se snažím hodně dávat pozor (spíše nesouhlasím), paní učitelku málokdy zlobím. Nadprůměrná hodnota se nám zde objevuje u všech 3 ročníků.

Ve 3. ročníku činí 11%, ve 4. ročníku 22% a v 5. ročníku 19%. Lze vyvodit, že žáci ve 4. ročníku mají vysoce rozvinuté tendence k jednání vůči objektu postoje.

Řezáč (1998, s. 52) dodává rozdělení postojových složek, že všechny složky se mohou projevat v odlišné míře v různých situacích a u odlišných typů žáků i přestože jsou vzájemně propojeny. Toto tvrzení mohu na základě mého provedeného grafického výzkumu potvrdit.

Bylo zjištěno, že s postupujícím věkem žáků víc vzrůstá nadprůměrně pozitivní hodnocení v kognitivní rovině na úkor rovin emocionální a konativní. Ve třetím ročníku nadprůměrný postoj k učiteli tvoří především emocionální složka postoje, ve čtvrtém ročníku emocionální složka postoje v kombinaci s kognitivní a konativní složkou, v pátém ročníku u nadprůměrně pozitivního hodnocení dominuje především poznávací rovina. Tuto souvislost prokázal i test nezávislosti Chí-kvadrát, a to na 1% hladině významnosti ($G = 65,9041$ $\chi_{df=13,277}$).

VZTAHY MEZI POLOŽKAMI:

Pearsonův korelační koeficient (Příloha č. 2) identifikoval vztahy mezi jednotlivými položkami dotazníku. Silnější korelace ($r = 0,630$) byla zjištěna mezi položkami 2 a 3. Pokud žák paní učitelku poslouchá, zároveň se snaží při výuce dávat pozor.

Střední korelace položka č. 1 a 2 ($r = 0,582$) pokud má žák dojem, že mu učení jde lehce, zároveň se snaží hodně soustředit. Mezi položkami 2 a 5 byla zjištěna střední korelace ($r = 0,400$) žák se snaží při výuce dávat pozor, ale zároveň paní učitelce někdy odmlouvá. Položky 5 a 13 se střední korelací ($r = 0,430$) žák paní učitelce občas odmlouvá a zároveň ho má paní učitelka ráda. Mezi položkami 2 a 19 ($r = 0,430$) žák je ve výuce pozorný a zároveň si myslí, že dělat dnes učitele je velice těžké. Položka 2 a 13 se střední korelací ($r = 0,430$) při výuce se snažím dávat pozor, protože zároveň mě tím paní učitelka má ráda. Položky 5, 15 ($r = 0,476$) žák paní učitelce někdy odmlouvá, ale paní učitelka je u spolužáků velice oblíbená. Střední korelace se vyskytuje i mezi položkami 2 a 15 ($r = 0,476$) žák při výuce dává pozor, protože jejich paní učitelka je velice oblíbená. Mezi položkami 12, 13 lze nalézt vazbu se střední korelací ($r = 0,430$) paní učitelka se na žáky

většinou usmívá a zároveň má žáky ráda. Položky 12, 15 se střední korelací ($r=0,476$) paní učitelka je usměvavá a zároveň je tak u žáků oblíbená. Položky 12, 19 se střední korelací ($r=0,430$) paní učitelka se na žáky usmívá a žáci si myslí, že dělat učitele je dnes hodně těžké. Položky 13 a 15 se střední korelací ($r=0,476$) paní učitelka má žáky ráda a proto je u žáků velice oblíbená. Položky 5, 19 ($r=0,430$) žák někdy odmlouvá a myslí si, že dělat učitele je dnes hodně těžké. Položky 13, 19 ($r=0,430$) paní učitelka má žáky ráda a zároveň si žáci myslí, že dělat dnes učitele je hodně těžké. Položky 15 a 19 ($r=0,430$) paní učitelka je u žáků oblíbená a žáci si myslí, že dělat učitele v dnešní době je těžké. Poslední položky se střední korelací 17 a 19 – po normálních hodinách s paní učitelkou se žákům už stýská a myslí si, že dělat dnes učitele je těžké.

Mírná korelace se vyskytuje i u položky 2 a 7 ($r=0,397$) žák se na paní učitelku těší a proto dává při výuce pozor. Položka 2 a 12 s mírnou korelací ($r=0,389$) žák se snaží při výuce dávat pozor, protože paní učitelka se na žáky usmívá. Mezi položkami 2 a 17 se s mírnou korelací ($r=0,395$), žák je ve výuce pozorný a zároveň se mu už stýská po prezenční výuce s paní učitelkou. Mírná korelace se vyskytuje u položek 5 a 7 ($r=0,397$) žák někdy paní učitelce odmlouvá, ale zároveň se na ní vždy těší. Položky 5 a 12 ($r=0,389$) žák paní učitelce někdy odmlouvá i přesto, že paní učitelka je zároveň usměvavá. Položky 5, 17 ($r=0,395$) žák paní učitelce někdy odmlouvá, ale zároveň po normální výuce s paní učitelkou se mu už stýská. Položky 13 a 17 s mírnou korelací ($r=0,395$) paní učitelka má žáky ráda a proto se žákům po prezenční výuce stýská. Mírná korelace ($r=0,395$) mezi položkami 15 a 17 - paní učitelka je u žáků velice oblíbená a zároveň se žákům po normální výuce s paní učitelkou už stýská. Mírná korelace se vyskytuje mezi položkami 7 a 11 ($r=0,329$) žák se na paní učitelku těší, protože je k nim spravedlivá. Mezi položkami 7 a 17 ($r=0,327$), žák se na paní učitelku těší a zároveň se mu už stýská po normálních hodinách s paní učitelkou. Položky 11 a 17 s mírnou korelací ($r=0,327$), paní učitelka je k žákům spravedlivá a po prezenční výuce se žákům už stýská.

5 VYPOŘÁDÁNÍ PŘEDPOKLADŮ A ODPOVĚDI NA OTÁZKY

VO1: Jaká je většinová polarita celkových postojů žáků mladšího školního věku k učiteli?

Většinová polarita žáků mladšího školního věku k učiteli je především pozitivní. Žáci mají kladné představy a názory na učitele, jejich učitel je pro ně oblíbený, jednání a chování k učiteli v konativní složce se potvrdilo 84% a v kognitivní složce 88%.

P1: Většinová polarita postojů žáků mladšího školního věku k učiteli bude pozitivní v kognitivní, konativní a emocionální složce postoje.

Předpoklad P1 se nám potvrdil. Většinová polarita postojů žáků mladšího školního věku k učiteli je pozitivní ve všech třech složkách postoje.

VO2: Jaké jsou polarity postojů žáků mladšího školního věku k učiteli vzhledem k postojové struktuře?

Polarita postojů žáků mladšího školního věku k učiteli je pozitivní v kognitivní, emocionální i v konativní složce postoje. Kognitivní složka je tvořena 88%, emocionální 79% a konativní složka 84% průměrné odpovědi. Žáci v tomto období přihlíží ke svému učiteli kladným způsobem a je pro ně velkým vzorem.

P2: Polarita postojů žáků mladšího školního věku k učiteli bude pozitivní.

Předpoklad P2 se nám potvrdil. Polarita postojů žáků mladšího školního věku je pozitivní.

VO3: Jaký je v polaritách postojů a jednotlivých postojových struktur rozdíl mezi dívkami a chlapci?

Mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku je rozdíl v polaritě celkových postojů i v jednotlivých postojových strukturách. Chlapci v některých složkách postoje odpovídali nadprůměrnými hodnotami i podprůměrnými hodnotami. Podprůměrné hodnoty se však u dívek potvrdily pouze 11% v emocionální složce postoje. U chlapců jsou potvrzeny v emocionální i v konativní složce postoje 26%.

P3: Mezi dívkami a chlapci mladšího školního věku bude rozdíl v polaritě celkových postojů i postojové struktury.

Předpoklad P3 se potvrdil v menší míře diferenciaci. Liší se od sebe pouze 15% v emocionální složce postoje. V konativní složce u chlapců se objevují podprůměrné hodnoty 26% u dívek 0%. Ostatní složky jsou téměř vyrovnané.

VO4: Jak se polarity celkového postoje i jednotlivých postojových struktur vyvíjí vzhledem k věku žáků?

Ve 3. ročníku se u žáků objevily převážně průměrné hodnoty polarity postojů, v konativní složce lze vidět i podprůměrnou hodnotu postoje. Ve 4. ročníku se objevují nadprůměrné hodnoty polarity postojů ve všech složkách postoje, ale převažují průměrné hodnoty. Nejlépe dopadl 5. ročník, u nějž se objevuje nadprůměrná hodnota 86% v kognitivní složce. Čím jsou žáci starší, tím více se vyvíjí celkové postoje.

P4: Mezi postoji žáků v 3., 4. a 5. třídách bude rozdíl v polaritě celkových postojů i postojové struktury.

Předpoklad P4 se potvrdil. Bylo zjištěno, že s postupujícím věkem žáků víc vzrůstá nadprůměrně pozitivní hodnocení v kognitivní rovině na úkor rovin emocionální a konativní. Ve třetím ročníku nadprůměrný postoj k učiteli tvoří především emocionální složka postoje, ve čtvrtém ročníku emocionální složka postoje v kombinaci s kognitivní a konativní složkou, v pátém ročníku u nadprůměrně pozitivního hodnocení dominuje především poznávací rovina.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Postoje žáků mladšího školního věku k učiteli“ měla stanovený cíl představit klíčové poznatky, které se týkají postojů mezi učiteli a žáky, přiblížit způsob budování pozitivních postojů a charakterizovat jednotlivé složky postoje. V praktické části bylo provedení výzkumu postojů žáků mladšího školního věku k učiteli, z kterého lze zjistit, jak učitel své žáky ovlivňuje v jednotlivých složkách postoje. Předmětu předkládané práce, postoje, jsem se snažila porozumět z různých hledisek. Jsou zde pojímány jako postoje v každodenní komunikaci neboli v rovině obecné. Dále jsou pojímány i v rovině konkrétní, jež zahrnují postoje jedinců ve výuce k učiteli. Následně jsem se snažila dané téma uchopit z hlediska teoretického a praktického. Na celkové postoje a jejich charakteristiky jsem se zaměřila více teoreticky, praktický aspekt se projevil při dotazníkovém šetření, z kterého jsem využila vybrané otázky k jednotlivým složkám postojů. Z teoretické i praktické části vyplývá, že učitel může ovlivňovat postoje žáků mladšího školního věku, ale i mnoho jiných faktorů mohou ovlivnit postoje žáka. Například v dotazníkovém šetření byly dvě otázky zaměřeny na distanční výuku, kde došlo ke zjištění, že některým žákům výuka z domova vyhovuje, některým nikoliv. Jde pak o ovlivnění prostředí žáka, a tak dochází k rozdílným postojům v emocionální složce. Teorie byla nezbytným východiskem k provedení praktické části diplomové práce, jelikož mi sdělila teoretické poznatky, z nichž jsem vycházela při zpracování dotazníkového šetření. Praxe byla naopak ověřením získaných teoretických informací. Poznatky teoretické i praktické části se navzájem prolínají, ale zároveň i potvrzují. Byly z nich vybrány postojové složky, do kterých byly zařazeny jednotlivé položky z dotazníku. Položky byly formulovány tak, aby jim všichni žáci porozuměli a při jejichž vyhodnocení bylo možné získat reálné výsledky. Cílem praktické části nebylo pouze postoje žáků analyzovat, ale konkrétní výsledky porovnat z hlediska pohlaví a věku žáků. Určeným podrobným postupem byly mé stanovené cíle předkládané práce splněny.

Ačkoli teorie a praxe se v diplomové práci doplňují, přesto praktická část je částí zásadní. Proto jsem se rozhodla ze získaných výsledků vyvodit takovýto závěr:

- Žáci mladšího školního věku zastávají kladné postoje k učiteli a svého učitele berou jako odborníka.

Potvrdilo se, že žáci mladšího školního věku zastávají kladné postoje k svému učiteli. V tomto zřeteli bych chtěla zdůraznit osobu učitele, jenž je ve školní interakci podstatnou osobou, od níž se odvíjí formování postojů žáků mladšího školního věku k učiteli. Učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu hraje velkou roli a je zřejmé, že díky postojům může ovlivnit výsledky žáků a vztah ke škole. Pozitivní postoje mezi učitelem a žákem může také ovlivňovat to, zda je učitel na žáky milý, komunikace je příjemná, zda mu žáci mohou důvěřovat a spolehnout se na svého učitele. Následně jestli klade stejné požadavky na všechny žáky, zda učitel naplňuje ve výuce očekávání žáků a dostatečně je motivuje k lepším výkonům. Důležitou stránkou ale je, aby žáci neměli z učitele strach a učitel tak respektoval jejich názory.

Poznatky uvedené v teoretické i praktické části předkládané práce mohou být účinné v pedagogicky- psychologické pregraduální přípravě a rozšířit proces budování pozitivních postojů mezi učiteli a žáky.

RESUMÉ

Při úvaze nad touto diplomovou prací jsem zjistila, že téma postoje, je velice rozsáhlé. V předkládané práci jsem charakterizovala postoje, konkrétněji složky postojů, měření postojů, postoje mezi žáky a učiteli, žáka mladšího školního věku a školní prostředí. Velmi důležitou složkou je osobnost učitele, jeho charakterové vlastnosti a chování při výuce i mimo výuku, aby tak docházelo k utváření pozitivních postojů žáka. V praktické části jsem se věnovala dotazníkovému šetření, se kterým jsem pracovala k podrobnějšímu výzkumu pomocí různých metod. Položky v dotazníku byly formulovány tak, aby jim všichni žáci porozuměli a při jejich vyhodnocení bylo možné získat reálné výsledky. Na závěr došlo k potvrzení, že žáci mladšího školního věku mají utvořené kladné postoje k svému učiteli.

RESUME

While considering this thesis, I found that the topic of attitude is very extensive. In the presented work, I characterized the attitudes, more specifically the components of attitudes, measuring attitudes, attitudes between pupils and teachers, younger school pupils and the school environment. A very important component is the personality of the teacher, his character traits and behavior during and outside the classroom, so that the positive attitudes of the student are formed. In the practical part, I devoted myself to a questionnaire survey, with which I worked for more detailed research using various methods. The items in the questionnaire were formulated so that all students understood them and in their evaluation it was possible to obtain real results. In the end, it was confirmed that younger school-age pupils have developed positive attitudes towards their teacher.

SEZNAM LITERATURY

- BŘICHÁČEK, Václav. *Úvod do psychologického škálování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978.
- COLES, Robert. *Erik H. Erikson: the growth of his work*. 2. print. Boston: Little, Brown and Company, 1970.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ĎURIČ, Ladislav and Jozef ŠTEFANOVIČ. *Psychológia pre učiteľov [Ďurič, 1977]*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 592 s.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-198-3.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3704-1.
- JANOUSEK, Jaromír [psycholog. *Sociální psychologie [Janoušek, 1988]*]. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 185 s.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Kohoutek.blog.cz, 2009-12-27 [cit. 2016-11-12].
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, [1997?]. Učební texty vysokých škol.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. *Psyché (Grada)*. ISBN 80-247-1284-9.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. *Pedagogické a psychologické studie*. ISBN 80-04-21854-7.
- MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 8020006257.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vydání 2. rozšířené a přepracované, Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 80-247-0738-1.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. Studium (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-62-6.

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

VÍZDAL, František. *Pedagogická a sociální psychologie pro studující učitelství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

WILLERTON, Julia. *Psychologie mezilidských vztahů*. Praha: Grada, 2012. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3924-3.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých otázek v dotazníku, zdroj: vlastní zpracování.....	48
Tabulka 2: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých otázek u chlapců a dívek, zdroj: vlastní zpracování.....	49
Tabulka 3: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých otázek ve 3., 4. a 5. třídě ZŠ, zdroj: vlastní zpracování.....	51
Graf 1: Počet vyplněných dotazníků dle pohlaví v %	46
Graf 2: Poměr respondentů dle tříd v %	47
Graf 3: Složky postoje všech respondentů	52
Graf 4: Složky postoje dívek	53
Graf 5: Složky postoje chlapců.....	54
Graf 6: Složky postoje - 3. ročník.....	55
Graf 7: Složky postoje - 4.ročník.....	55
Graf 8:Složky postoje - 5. ročník.....	56

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky

Chodím do třídy. Jsem chlapec nebo dívka:

1. Učení mi jde lehce.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

2. Při výuce se snažím hodně dávat pozor.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

3. Paní učitelku poslouchám.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

4. Paní učitelku málokdy zlobím.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

5. Někdy paní učitelce odmlouvám.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

6. Rád si s paní učitelkou povídám.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

7. Většinou se na paní učitelku těším.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

8. Když paní učitelka potřebuje, tak jí pomůžu.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

9. Naše paní učitelka je velmi chytrá a ví spoustu zajímavých věcí.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

10. Naše paní učitelka mě toho dokáže hodně naučit.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

11. Naše paní učitelka je k nám spravedlivá.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

12. Naše paní učitelka se na nás většinou usmívá.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

13. Naše paní učitelka mě má ráda.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

14. Paní učitelka se se mnou musí často zlobit.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

15. Paní učitelka je u mých spolužáků velice oblíbená.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

16. Naše paní učitelka umí dobře pracovat s počítačem.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

17. Po normálních hodinách s paní učitelkou se mi už stýská.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

18. Když mluvím s paní učitelkou přes počítač, necítím se tak napjatě jako ve škole.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

19. Myslím si, že dělat učitele je dnes hodně těžké.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

20. Myslím si, že naše paní učitelka je nejlepší z celé školy.

<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Vůbec nesouhlasím.</i>

Příloha č. 2: Pearsonův korelační koeficient

	otázka 1	otázka 2	otázka 3	otázka 4	otázka 5	otázka 6	otázka 7	otázka 8	otázka 9	otázka 10	otázka 11	otázka 12	otázka 13	otázka 14	otázka 15	otázka 16	otázka 17	otázka 18	otázka 19	otázka 20
Otázka 1	1																			
Otázka 2	0,58198	1																		
Otázka 3	0,28019	0,62994	1																	
Otázka 4	0,19513	0,15659	0,13095	1																
Otázka 5	0,40024	0,40698	0,22108	0,1672	1															
Otázka 6	0,1288	0,21915	-0,04495	0,19744	0,07891	1														
Otázka 7	0,39709	0,52497	0,5504	0,28445	0,32967	0,32087	1													
Otázka 8	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	1												
Otázka 9	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	1											
Otázka 10	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	1										
Otázka 11	0,23167	0,22001	0,17516	0,19056	0,23182	0,24528	0,35336	#####	#####	#####	1									
Otázka 12	-0,11553	-0,05	-0,0315	-0,05399	0,0553	-0,02548	-0,03671	#####	#####	#####	0,3896	1								
Otázka 13	0,11394	0,07293	-0,07309	0,05325	0,0308	-0,05913	0,1576	#####	#####	#####	0,09572	0,43095	1							
Otázka 14	0,2066	0,17031	0,10729	0,18392	0,14566	0,25171	0,12505	#####	#####	#####	0,15612	-0,17031	0,14114	1						
Otázka 15	-0,01201	-0,04752	-0,11526	-0,06961	0,06255	-0,09325	0,03969	#####	#####	#####	0,12198	0,27327	0,47696	0,0688	1					
Otázka 16	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	1				
Otázka 17	0,04126	0,27959	0,39596	0,1292	0,08531	0,11285	0,16258	#####	#####	#####	0,32739	0,22449	-0,01894	-0,03823	0,04752	#####	1			
Otázka 18	-0,09528	-0,04384	-0,04511	-0,02485	0,07919	-0,08602	0,19715	#####	#####	#####	0,11252	0,25207	0,10173	-0,19661	-0,0474	#####	0,10333	1		
Otázka 19	0,09026	-0,05	-0,0315	-0,05399	0,0553	-0,02548	-0,03671	#####	#####	#####	-0,04583	-0,01786	0,43095	0,29196	0,27327	#####	-0,06633	-0,1644	1	
Otázka 20	0,28944	0,24416	0,21688	0,08797	0,13598	-0,00313	0,25278	#####	#####	#####	0,10144	-0,12735	0,16916	0,14958	-0,13294	#####	0,09912	0,15902	0,12296	1