

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Postoje studentů k přednášejícím Jihočeské univerzity

diplomová práce

Autor práce: Bc. Martina Linhartová

Studijní program: Rehabilitace

Studijní obor: Rehabilitační - psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory

Vedoucí práce: doc. Ing. Lucie Kozlová, Ph.D.

Datum odevzdání práce: 21.5.2012

Abstrakt

Tato diplomová práce přináší informace o tom, jak studenti vybraných fakult Jihočeské univerzity hodnotí své vyučující, jaké postoje si k nim utváří, čemu přisuzují význam a jaké požadavky na vyučující kladou. V teoretické části se věnuji postojům, učitelství, osobnosti pedagoga a studenta, současnému terciárnímu vzdělávání v České republice a vzájemnému vztahu studentů a pedagogů. Empirická část představuje kvantitativní výzkum, který jsem realizovala prostřednictvím sémantického diferenciálu. Zde popisuji charakteristiku souboru a výzkumný vzorek. Dále přináším výsledky získaných dat a informace o tom, jaké postoje mají studenti ke svým vyučujícím. Sběr dat proběhl v březnu 2012 formou dotazníků. Výzkum byl realizován na Jihočeské univerzitě, fakultách Pedagogické, Zdravotně sociální a Teologické. V rámci daných fakult byly na každé vybrány studijní obory s podobným zaměřením. Celkem bylo rozdáno 240 dotazníků. Návratnost byla 75% tedy celkem 180 dotazníků. Pro výzkum byly stanoveny tři hypotézy. První hypotéza předpokládala, že studium preferovaného oboru pozitivně ovlivňuje postoje studentek a studentů k vyučujícím a provedený výzkum hypotézu potvrdil. Druhá hypotéza tvrdila, že studenti studující prestižní obor hodnotí vyučující pozitivněji než studenti studující neprestižní obor. Tato hypotéza se nepotvrdila. Třetí hypotéza byla, že studentky jsou méně kritické při hodnocení vyučujících než studenti. Provedený výzkum ani tuto hypotézu nepotvrdil. Práci bude možné využít pro komparaci postojů studentek a studentů jednotlivých fakult Jihočeské univerzity a pro publikační činnost.

Abstract

This diploma thesis provides information how students of chosen faculties of the University of South Bohemia evaluate their teachers, what attitudes they have developed to them, what is particularly important for them and which requirements they impose on the teachers. The theoretical part deals with attitudes, teaching, personalities of a teacher and a student, a current tertiary education in the Czech Republic and mutual relations of students and educators. The empirical part presents a quantitative research that I realized through a semantic differential. Here I describe characteristics of the population and the research sample. Furthermore, I bring results of obtained data and information about students' attitudes to their teachers. The data collection took place in March 2012 in a form of questionnaires. The research was conducted at the University of South Bohemia, Pedagogical, Health Social and Theological Faculties. Fields of study of similar focus were chosen within each of given faculties. In total 240 questionnaires were distributed. The return was 75%, thus altogether 180 questionnaires. Three hypotheses were defined for the research. The first hypothesis assumed that the preferred field of study positively influenced students' attitudes to their teachers and the conducted research confirmed this hypothesis. The second hypothesis stated the students studying a prestigious field of study evaluated their teachers more positively than students studying a not prestigious field of study. This hypothesis was not confirmed. The third hypothesis was that women-students were less critical in the evaluation of teachers than men-students. The carried out research did not confirm nor this hypothesis. The thesis can be used to compare attitudes of women-students and men-students from individual faculties of the University of South Bohemia and for publishing activities.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 21.5.2012

.....

Martina Linhartová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní doc. Ing. Lucii Kozlové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při vedení mé práce.

Obsah

1. Současný stav.....	9
1.1. Postoje.....	9
1.1.1 Definice a funkce postojů.....	9
1.1.2 Základní charakteristiky postojů a jejich vývoj.....	12
1.1.3 Nástroje k měření postojů.....	13
1.1.4 Formování, utváření a změna postojů	15
1.1.5 Důsledky postojů	16
1.2 Učitelství jako profese.....	17
1.2.1 Osobnost pedagoga.....	17
1.2.2 Učitelská profese a její současné proměny.....	18
1.2.3 Prestiž učitelského povolání a kompetence učitele	19
1.2.4 Společenská pozice učitelů.....	21
1.2.5 Pedagog očima studentů	22
1.3 Charakteristika vlivů na studenty.....	23
1.3.1 Osobnost studenta.....	23
1.3.2 Maslowova hierarchie potřeb	23
1.3.3 Rodina a její funkce.....	25
1.3.4 Vliv rodiny a výchovy	27
1.3.5 Obecné charakteristiky vysokoškolských studentů	28
1.4 Současné terciární vzdělávání v ČR.....	29
1.4.1 Vysoká škola	30
1.4.2 Funkce školy.....	33
1.4.3 Kritéria kvality školy	36

1.5 Determinanty určující vztah mezi pedagogem a studentem	36
1.5.1 Školní klima.....	36
1.5.2 Vzájemný vztah a komunikace učitelů a studentů	37
1.5.3 Motivace a očekávání	39
1.5.4 Hodnocení studentů a sociální úzkost	40
1.5.5 Strategie zvládnání stresu	43
2. Cíl práce a hypotézy	45
3. Metodika	46
3.1 Kvantitativní výzkum metoda sémantického diferenciálu	46
3.2 Charakteristika souboru	48
3.3 Výzkumný vzorek	48
3.4 Popis fakult	48
3.4.1 Přijímací řízení na VŠ	50
3.4.2 Absolventi vysokých škol a jejich uplatnění	51
3.4.3 Výsledky přijímacího řízení pro rok 2011 na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.....	52
4. Výsledky.....	56
4.1 Sběr dat a průběh výzkumu.....	56
4.2 Charakteristika vzorku	56
4.3. Sémantický diferenciál.....	57
5. Diskuse	83
6. Závěr	88
7. Použité zdroje	89
8. Klíčová slova.....	95
9. Přílohy.....	96

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou postoje studentů k přednášejícím Jihočeské univerzity. Pro téma své diplomové práce jsem se rozhodla, protože se domnívám, že je tato oblast málo zkoumaná a zároveň málo publikovaná. Postoje studentů k přednášejícím jsou významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Na studenty ve velké míře působí jejich rodina, která by měla být základní stavební jednotkou ve výchově. Vzdělání se obecně chápe jako systém vědomostí, dovedností, návyků, postojů, přesvědčení a určité úrovně rozvoje poznávacích schopností osobnosti. Umožňuje optimální utváření osobnosti. Význam a role pedagogické profese je dána úlohou a významem výchovy a vzdělání ve společnosti. Student si vytváří k vyučujícím vztah buď kladný, lhostejný, nebo záporný na základě jeho osobnosti a působení. Při kladném postoji se student nebrání výchovnému působení, ochotně je přijímá, podřizuje se mu a jedná v jeho duchu. Pedagog, ke kterému má student kladný vztah je zpravidla jeho vzorem k sebevýchově, naopak pedagog, ke kterému má student lhostejný či záporný vztah se nikdy tímto vzorem nestane. Vzájemný vztah mezi pedagogem a studentem je jedním z důležitých a určujících faktorů, které velkou měrou ovlivňují proces směřující k získání a zdokonalení schopností a vlastností člověka. Ve své práci se zaměřuji na charakteristiku postojů, zajímalo mne, jak se postoje formují, utvářejí a také jaké jsou jejich důsledky. Dále se zabývám osobností pedagoga a dalšími atributy této profese, osobností a charakteristikou studentů, do které patří také vliv rodiny a výchovy. V neposlední řadě mne zajímalo současné terciární vzdělávání v České republice a determinanty, které určují vztah mezi pedagogem a studenty. Cílem práce je zjistit, jaké postoje mají studentky a studenti k pedagogům na Jihočeské univerzitě s aspekty na věk, pohlaví, zkušenosti, délku praxe a obor studenta. Teoretické poznatky získané z odborné literatury jsou podpořeny výzkumným šetřením. Výsledek šetření by mohl sloužit jako podklad pro rozsáhlejší výzkum v oblasti utváření vzájemného vztahu a významných rozhodujících faktorů pro tento vztah.

1. Současný stav

1.1. Postoje

1.1.1 Definice a funkce postojů

Postoje jsou definovány jako přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývající způsob chování v různých situacích, respektive ve vztahu k nějakým objektům. Postoje obvykle vycházejí ze základní hodnotové hierarchie jedince, vyznačující se stupněm stálosti a různou mírou intenzity¹.

Postoj je stabilní, naučená dispozice člověka chovat se konzistentním způsobem vůči skupinám objektů. Je to reakce vůči objektům nikoliv na takové, jaké jsou, ale na takové, jak jsou pojímány, že jsou. Postoje jsou výrazně individuální, např. vztah k církvím, který někdo považuje za užitečné a má k nim kladný postoj, jiný je považuje za příčinu všeho zla a má k nim negativní postoj. Každý jedinec má mnoho postojů k různým oblastem skutečnosti a skrze ně se vytváří individuální systém postojů. V něm jsou postoje centrální, které jsou pro jedince velmi významné, a postoje periferní, které jsou méně důležité a obvykle i málo diferenciované (např. můžeme mít postoj k politickému dění v cizině, ale nebude natolik důležitý, aby nás donutil k nějakému konkrétnímu činu, naopak postoj ke státním maturitám či postoj k vlastní rodině je mnohem důležitější). Individuální systém postojů je u psychicky zdravého jedince ve vysoké míře souladu, hlavně centrální postoje si nemohou vzájemně odporovat a musí být do jisté míry i v souladu s tím, co člověk koná (náruživý kuřák nebude mít výrazně negativní postoj ke kouření a nebude se obávat zdravotních dopadů kouření). Na postoje člověka obvykle usuzujeme z jeho chování, a protože se jedná o poměrně stabilní, ač naučené reakce není lehké je změnit².

¹ TRPIŠOVSKÁ, D. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 156 s.

ISBN 978-80-86723-30-3.

² VÝROST, J., I. SLAMĚŇÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s.

V postojích člověka se osobnost projevuje jako celek a zároveň jako výsledek předchozích interakcí. Postoj se projevuje v chování a jednání člověka, ovlivňuje tak utváření dalších vztahů. Postoje se mohou projevovat aktuálně, tj. v konkrétní činnosti nebo latentně, tzn., že se projeví na vybídnutí, nebo v závislosti na situačních okolnostech. Postoje jsou výsledkem učení, utvářejí se jak ve výchovných interakcích, tak i ve spontánním, živelném učení. Za zdroje postojů můžeme považovat specifické zkušenosti, sociální komunikaci (přebírání postojů jiných lidí), modely (napodobování), institucionální a skupinové faktory (normy a hodnoty institucí a skupin, uplatňujících svůj vliv na jedince)³.

Postoje nejsou neutrální, vyjadřují vztah jedince k objektu, který má sociální charakter a vztah k jedinci. Ukazují nám, čemu dáváme přednost, co máme a nemáme rádi⁴. V oblasti ovlivnění postojů socializačními vlivy je vhodné si uvědomit, že mysl je „otevřena“ zejména informacím, které jsou v souladu s postoji ovlivňované osoby. Pokud jsou postoje neutrální, týkají se bezvýznamných objektů, nebo věcí o nichž jedinec nic neví. Naopak extrémní postoje jsou nejintenzivnější, zároveň jsou nejvíce odolné proti změně⁵.

Postoj lze definovat také jako určitou připravenost se nějak chovat. Můžeme ho proto vymezit jako tendenci ke konzistentnímu hodnocení a chování. Postoje ovlivňují všechny stránky psychiky, projevují se v subjektivním prožívání i konání⁶. Obecně můžeme říci, že postoje determinují způsob našeho jednání. Je však nutné uvažovat i o tom, že jednání má vliv na naše postoje, např. zaměstnání či pracovní obor může změnit naše postoje, které odpovídají naší nové roli⁷.

³ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. Str. 30-32. ISBN 80-85931-48-6.

⁴ VÝROST, J., I. SLAMĚŇÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s. Str. 127.

⁵ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 2. rozš. a přeprac. vyd. 498 s. Str. 136.

ISBN 978-80-200-1679-9.

⁶ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. Str. 30.. ISBN 80-85931-48-6.

⁷ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 2. rozš. a přeprac. vyd. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

Mezi funkce postojů patří:

1. Postoje sloužící ke snadnější orientaci ve světě, jeho porozumění a uspořádání prožívaného světa do přehledné a předpověditelné struktury.

Umožňují lépe kategorizovat informace, které člověk získává a dát jim určitý význam. Orientace prostřednictvím postojů umožňuje zjednodušené hodnocení reality, odlišení žádoucího a nežádoucího, usnadňuje volbu vhodného a nevhodného chování.

2. Postoje dodávají jistoty v řešení různých problémů. Vyplývají z nich základní modely chování, které jsou společností považovány za vhodné a předem schválené. Společnost většinou posiluje a stimuluje k přijetí určitých postojů a odlišné tendence odmítá nebo dokonce trestá.

3. Mnohé postoje slouží k regulaci chování, ve shodě s hodnotami a normami dané společnosti, z nichž tyto postoje vycházejí. Člověk se obvykle chová v souladu se svými postoji, tak jak společnost vyžaduje. Trvalejší a obecnější postoje stimulují v určitých situacích obdobné vzorce chování a tímto způsobem činí lidské jednání srozumitelnější a předvídatelnější.

4. Postoje mohou mít ochrannou funkci, mohou sloužit jako obrana před nepříjemnými pocity, před nejistotou i ztrátou sebeúcty např. hodnocení někoho, kdo někomu ublížil, mu umožňuje udržet si psychickou rovnováhu a potřebnou sebeúctu. Základem mnoha postojů je potřeba zachování vnitřní vyrovnanosti takový smysl má např. obecný odmítavý postoj k bohatým a vlivným lidem⁸.

⁸ VÝROST, J., I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s.

ISBN 978-80-247-1428-8.

1.1.2 Základní charakteristiky postojů a jejich vývoj

Každý postoj je tvořen třemi charakteristikami postojů:

1. *Složka kognitivní*, to znamená souhrn informací a z něho vyplívající názor na situaci či objekt, k němuž jedinec zaujímá nějaký postoj.

2. *Složka citová*, určitá situace nebo objekt může v jedinci vyvolat emocionální hodnocení, prožitek, který tento podnět obvykle vyvolává. Ten může být příjemný nebo nepříjemný a vzhledem k tomu rozlišujeme postoj pozitivní a negativní, které mívají různou intenzitu. Afektivní složka postoje, může dost zásadním způsobem ovlivňovat rozumové hodnocení, děje se tak prostřednictvím výběru příslušných podnětů, ale i jejich interpretací či eliminací.

3. *Složka konativní*, která je vnějším projevem postoje, je to tendence reagovat respektive jednat určitým způsobem. Chování je ovlivněno rozumovou i emoční složkou postoje.

Postoje mohou mít různou vnitřní konzistenci, tj. míru v souladu jednotlivých složek. Dílčí složky postoje mohou být v různých vzájemných vztazích, ale člověk má přirozenou tendenci udržet a dosáhnout přijatelné vnitřní konzistence svých postojů. Pokud by bylo rozumové a emoční hodnocení v rozporu, postoj by mohl kolísat, ale nakonec by s největší pravděpodobností jedna ze složek, obvykle ta emoční převládla. Postoje se vytvářejí sociálním učením, přejímáme je od jiných lidí, zejména od těch, kteří jsou pro nás nějak emočně významní, nebo je považujeme za autoritu. Lidé snadno přejímají postoje převažující v sociální skupině, ke které patří a se kterou se identifikují. Postoje se mohou vytvořit i na základě vlastní zkušenosti. Pozitivní či negativní emoce, které různé zážitky vyvolávají, posilují určitý postoj, např. úspěšnost mění postoj k tomuto druhu činnosti jinak než selhání. Vzhledem k tomu existuje odlišný postoj ke vzdělání, rodině, manželství apod. Emoční prožitek bývá silný prostředek ke vzniku a zachování určitého postoje než pouhé racionální hodnocení. Emoční prostředek může

snáze přispět k jeho změně, zejména pokud by šlo o intenzivní emoci, Mnohé postoje, zejména ty, které vznikly v dětství, mají tendenci přetrvávat za všech okolností⁹.

1.1.3 Nástroje k měření postojů

Měření postojů naráží na určité limity, které jsou dány většinou zvolenou metodologií. Co se týče empirických výzkumů postojů, většinou se od počátku volil nejjednodušší postup, kdy se někoho zeptáme, co si myslí o určitém objektu, jaký k němu má vztah a pak jeho odpověď bereme za bernou minci a jednoduše s ní pracujeme. Problematickostí tohoto postupu se projevuje tím, že je nutné počítat s upřímností odpovědi. Respondent totiž může odpovědi přizpůsobovat a vytvářet tak o sobě lepší obraz. Možným řešením tohoto problému je postoj měřit nepřímo pomocí zvolených indikátorů nebo se soustředit na projevy postojů. K měření je obvykle využíván sémantický diferenciál, který měří afektivní komponentu postoje, nebo Likertova škála, měřící spíše kognitivní složku.

Výsledky výzkumů postojů za pomoci kvantitativních šetření mohou vykazovat různá úskalí a omezení. Jedním z omezení je povinnost odpovědi i přes skutečnost, že respondent nemá pevný postoj k otázce. To s sebou určitě přináší jistou míru zkreslení výsledků, jelikož odpověď tohoto respondenta nemá stejnou váhu jako odpověď jedince se stabilními a vyhraněnými postoji, ale je spíše výsledkem nutnosti nějakou odpověď zvolit. Druhým problémem je přizpůsobování odpovědí poptávce společenské přijatelnosti. Respondent nemusí psát své upřímné postoje, ale snaží se v některých případech spíše utvořit jakýsi obraz o sobě. V anglické literatuře je možné nalézt tento fenomén pod pojmem „social desirability“¹⁰.

Problematická je i korelace mezi jednáním a postoji. Lidé nejednají vždy v souladu se svými postoji, jelikož ty jsou závislé na určitých intervenujících proměnných, ať už jde o kontext, sociální kontrolu či společenské normy.

⁹ VÝROST, J., I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s.

ISBN 978-80-247-1428-8.

¹⁰ VÁVRA, V. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990. 308 s. ISBN 80-7038-128-0.

Pravděpodobně nikdy neznáme skutečné postoje, ale pouze odpovědi v dotaznících nebo výsledky experimentů. Podnět v situaci verbální odpovědi bývá ovšem většinou dost všeobecný, zatímco podnět v situacích skutečného jednání bývá velmi specifický¹¹. Jako poslední problém se dá označit nahodilé odpovídání na otázky, které postrádá smyslu, tudíž je pro otázky výzkumu nepoužitelné, ale přesto je do výsledků zahrnuto.

Postoje působí poněkud paradoxně. Ačkoliv se odrážejí v každodenním lidském jednání a nejsou tedy většinou nijak tajné či skryté, není je i přes tuto jejich jasnost tak snadné měřit. Problém může vznikat v nutnosti interakce při jejich zjišťování. Ta je podmíněná ochotou respondenta odpovídat pravdivě a upřímně, či schopností respondenta chápat text stejným způsobem, jakým ho chápe tazatel.

Mezi nástroje používané k měření postojů patří:

Likertova škála – zjišťuje obsah postoje a jeho přibližnou sílu. Používá pětibodovou škálu od „zcela souhlasím“, přes „nevím“, po „zcela nesouhlasím“. Patří mezi nejčastější techniky měření.

Sémantický diferenciál – zjišťuje drobné nuance, které obsahuje daný postoj, na rozdíl od Likertovy škály může tato metoda zjistit více dimenzí, dotazovaný ji nemůže záměrně tolik ovlivnit a tím zkreslit výsledek, obvykle se používá sedmibodová škála.

Sociometrie – používá se při zjišťování vzájemných vztahů jednotlivých členů ve skupině. Pomocí koleček s písmeny (jednotliví členové skupiny) a šípkami mezi kolečky (volby lidí) vzniká diagram, ze kterého lze vyčíst např. oblíbenost či neoblíbenost ve skupině, kdo jsou přirození vůdci, kdo je sociálně izolován.

Bogardova škála sociální vzdálenosti – tato škála měří rasismus a etnické předsudky pomocí výroků. Ve výsledku lze pozorovat jak blízký kontakt a jaký vztah by respondent toleroval či akceptoval k dané sociální skupině.

¹¹ VÁVRA, V. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990. 308 s. ISBN 80-7038-128-0.

Analýza rozhovoru – mnoho forem analýzy rozhovoru nebo výpovědi se zabývá identifikací postojů, které jsou v nich vyjádřeny či naznačeny¹².

1.1.4 Formování, utváření a změna postojů

V minulosti byly vypracovány různé modely utváření postojů. Nejčastěji je v odborných zdrojích uváděn model utváření postojů klasickým podmiňováním. Jediněc se učí oceňovat co je dobré a co špatné, ve dvojí rovině:

společensko-normativní, co za dobré a špatné pokládá jeho kulturní prostředí, a v rovině *subjektivní*, z hlediska subjektivní zkušenosti. Pojetí dobra a zla je zejména emocionální zkušeností. Dobré přináší odměnu, zlé slibuje trest. Subjekt si vytváří vnitřní síť predispozic k hodnocení objektů, vytváří si kognitivní obraz světa a zároveň systém subjektivních významů objektů a činností, vytváří si systém postojů¹³. Všeobecně převládá názor, že postoje stejně jako i hodnotové orientace jsou navzájem propojené těsnými vazbami. Jejich vztah je spojením všeobecnějšího (hodnotová orientace) a specifitějšího (postoje).

Postoje se utvářejí na základě specifické zkušenosti sociální komunikace, modelů (nápodoba, identifikace) a institucionálních a skupinových faktorů (vliv norem, institucí, skupin uplatňujících vliv na jedince)¹⁴. Na utváření postojů mají také významný vliv skupiny, s jejichž ideologií se jedinec ztotožňuje¹⁵.

Podle některých odborníků není zanedbatelný ani vliv genetiky. Jsou tak vysvětlovány neúspěšné pokusy převýchovy či resocializace delikventně se chovajícího jedince¹⁶.

Postoje se vyznačují rezistencí ke změně, mnohdy až určitou rigiditou, obtížně se mění, i když i to samozřejmě možné je. Mnohdy člověk nemusí postojům rozumět a

¹² VÝROST, J., I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s.

¹³ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 2. rozš. a přeprac. vyd. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

¹⁴ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

¹⁵ VÝROST, J., I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s. Str. 128.

¹⁶ MATOUŠEK, O., A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 335 s. Str. 93. ISBN 80-7178-226-2.

někdy stačí, že stejný názor sdílí většina lidí a člověk postoj změni. Centrální a extrémní postoje se měni velmi obtížně. Extrémní postoj bývá silnější a obtížně měnitelný. To má svoji logiku, extrémní postoj mívá silnější emoční složku, ta je pro člověka osobně významnější. Musí s ním být více identifikován, aby jej dokázal hájit proti větší části společnosti, která jej nesdílí. Centrální postoj se týká důležitých objektů, jako jsou rodiče, děti, partner atd. Stabilita postoje souvisí s jeho intenzitou, silně vyjádřené postoje bývají odolnější vůči změně. Festinger přispěl k porozumění proměny postojů svou teorií Kognitivní disonance, podle ní může být změna postoje motivována touhou zbavit se nepříjemného napětí, způsobeného novým poznatkem, který není v souladu s dřívějším přesvědčením. Ale může to být i tak, že lidé s novou rozpoznanou informací budou interpretovat nesprávně, jen aby byla ve shodě s původním názorem a nemuseli svůj postoj měnit. Specifickou kategorií postojů jsou Předsudky. Pro tento druh postojů je typické, že mají velmi silný emoční náboj a slabou kognitivní složku. To znamená, že lidé mají o dané skutečnosti málo informací a mají s nimi minimální či žádné zkušenosti. Typickým znakem předsudku je zaujatost a odolnost vůči rozumovým argumentům, které nejsou akceptovány. Součástí předsudku jsou stereotypy, tj. zafixované a zjednodušené, zkrácené názory, obvykle na určitou specificky vymezenou skupinu lidí. Předsudky bývají přijímány prostřednictvím sociálního učení od ostatních lidí, bývají akceptovány, protože nevyžadují větší úsilí a vytvářejí pocit bezpečí a jistoty. Na lidské chování mají předsudky spíše negativní vliv, vedou k různým diskriminačním projevům¹⁷.

1.1.5 Důsledky postojů

Postoje ovlivňují vnímání, interpretaci, hodnocení a vybavování informací, které jsou pro postoj významné. Tendenci selektivně vnímat, zpracovávat a pamatovat si informace, které jsou v souladu s naším postojem, se označuje jako výběrovost postojů. Hypotéza selektivní expozice znamená, že lidé aktivně směřují svoji pozornost k

¹⁷ TRPIŠOVSKÁ, D. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 156 s.

informacím, které jsou souhlasné s jejich postoji. Avšak lidé někdy dávají přednost informacím, které jsou užitečné pro dosažení cíle, stejně jako neznámým informacím, bez ohledu na to, zda souhlasí s postoji¹⁸.

1.2 Učitelství jako profese

1.2.1 Osobnost pedagoga

K pojmu osobnosti dospějeme zkoumáním člověka. Nejčastěji je osobnost definována jako celek jedince s jedinečnými psychickými znaky a se svým duševním životem. V hovorovém pojetí je to uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním. V psychologickém pojetí se jedná o každého člověka s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic¹⁹.

Profesionální výchovný pracovník, ať už učitel či vychovatel je osoba, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné, hlavně na děti, mládež či dospělé, ve směru vytčených žádoucích cílů. Zajišťuje výchovu ve školství nebo jiném odvětví zabezpečující profesní přípravu. V pracovní náplni pedagoga převažuje výchovně-vzdělávací činnost²⁰.

V poslední době se někteří autoři ve svých dílech domnívají, že by učitelská profese mohla postupem času začít zanikat a být nahrazována učícími stroji a technickými prostředky jako internetem, e-learningem apod. Sociální pozice této profese však dosud bezprostředně určuje sociální prestiž ve společnosti. V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Již na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, jako jsou motivace k povolání, talent pro povolání či kognitivní vybavenost. Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře

¹⁸ HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-198-3.

¹⁹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

²⁰ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

předpověditelných a kvalitativně odlišných etap. Od statusu začátečníka k statusu experta. V těchto etapách se samozřejmě mění i některé charakteristiky osobnosti, zejména věk, zkušenosti, stupeň „opotřebení“, zatímco jiné jako např. pohlaví či neuropsychický typ zůstávají stabilní²¹.

Pedagogova osobnost je také jedním ze základních problémů pedagogické teorie, neboť na jejích kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí průběh i výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogičtí klasikové často zdůrazňovali, že studentovu osobnost lze vychovat jedině působením skutečné osobnosti učitelovy. Pedagog je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost, jsou především úspěšná výchovně-vzdělávací činnost, která klade požadavky na pedagogovu hodnotovou orientaci a na jeho vzdělávání všeobecné i odborné²².

1.2.2 Učitelská profese a její současné proměny

V centru pozornosti jsou měnící se požadavky na učitele vyvolané transformací českého vzdělávacího systému po roce 1989, zejména nedávno zahájenou kurikulární reformou. Ta představuje výraznou proměnu v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Za důležitý předpoklad ke kvalitnímu zvládnutí učitelské profese ve změněném společenském kontextu je považována profesionalizace učitelství. Fenomén profesionalizace je analyzován z hlediska evropských trendů i aktuální domácí situace.

Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory, kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání, na školu a učitele. Vzdělání je chápáno jako kulturní, sociální a ekonomická hodnota, jako skryté bohatství, zdroj prosperity a prostředek trvale udržitelného rozvoje společnosti. Kvalita vzdělávání populace je považována za klíčový faktor ekonomického růstu výrazně korelující se

²¹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

²² JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

stabilitou demokratického systému, kulturní úrovně lidí a s odolností vůči negativním společenským jevům²³.

1.2.3 Prestiž učitelského povolání a kompetence učitele

Učitelská profese byla vždy chápána spíše jako poslání. Tedy jako služba společnosti přinášející její blaho a rozvoj, zaměřená na péči o budoucnost mladé generace. Pedagogickou interakci a komunikaci by měl charakterizovat takt, vzájemná důvěra, klid a rozvaha, orientace na pozitivní emoce, postoje a pozitivní vlastnosti jedinců, tolerance, jasnost a srozumitelnost, snaha o porozumění druhému, trpělivost, objektivnost v hodnocení, eliminace napětí a negativních postojů²⁴.

Hovoří-li se obecně o prestiži, myslí se tím významnost postavení, jeho úctu, vážnost, důstojnost, vliv, ocenění, společenský význam. V sociologickém slova smyslu jde o ukazatele vyššího nebo nižšího postavení. Nejdůležitějšími hledisky pro posuzování prestiže povolání veřejností jsou vysoké profesní znalosti, důležitost povolání pro společnost a vnímaná odpovědnost²⁵.

Dřívějším termínem pro pojem kompetence učitele byl u nás pedagogická způsobilost. Současná světová i domácí pedagogická literatura se jím snaží postihnout to, co dělá dobrého učitele²⁶.

Podle Pedagogického slovníku jsou kompetence učitele: „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. Existuje mnoho pokusů o vymezení kompetencí učitele, které se je snaží sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Obvykle jsou

²³ KRYKORKOVÁ, H., R. VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

²⁴ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 2. přeprac. vyd. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

²⁵ URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

²⁶ KALHOUST, Z., O. OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

uváděny jako hlavní osobnostní kompetence a dále jako profesní kompetence²⁷.

Osobnostní kompetence, které jsou společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků, zahrnují:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- osobní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.)
- sociální a emoční schopnosti (empatie, tolerance, entuziasmus, sociální citění, optimismus aj.)

Vyjmenované osobnostní kompetence lze jen těžko formálně prokazovat. Jejich rozvoj musí však být zahrnut ve vzdělávání učitelů i v působení profesního prostředí.

Profesní kompetence postihují odborné předpoklady požadované pro úspěšný výkon profese. Formují se postupně, nejdříve v přípravě na profesi se utváří jejich jádro a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností a dalším vzděláváním. Jsou vymezeny jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.

Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě²⁸.

²⁷ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

²⁸ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 2. přeprac. vyd. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-3.

Složky profesní kompetence jsou:

- kompetence odborně-předmětové,
- kompetence psychodidaktické (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy studentova učení),
- kompetence komunikativní (ke vztahu k dětem i dospělým),
- kompetence organizační a řídicí (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém),
- kompetence diagnostická a intervenční (diagnostikovat studentovi pocity jednání a jejich příčiny, problémy a pomoci mu),
- kompetence poradenská a konzultativní (zejm. ve vztahu k rodičům),
- kompetence reflexe vlastní činnosti (analyzovat svou činnost a vyvozovat důsledky)²⁹.

Profesní kompetence učitele se utvářejí v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušeností získané ve vyučovací praxi studentů učitelství a učitelskou praxí ve škole, vliv profesního prostředí (fakulta připravující budoucího učitele a pedagogický sbor školy), reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání), sebereflexi (prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením, sebehodnocením), vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy (praktické a teoretické)³⁰.

1.2.4 Společenská pozice učitelů

Školství jako celek je resortem s nejvyšším počtem vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců. Status učitele je dán situováním v celkové společenské stratifikaci. Při hodnocení tohoto statusu se v tzv. žebříčcích prestiže v poslední době střetává

²⁹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

³⁰ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 2. přeprac. vyd. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

společenský význam profese s hodnocením kvalifikace a odbornosti. Existuje řada výzkumů a škál složitosti práce, ale učitelé jsou v celém světě začleňováni mezi řídící třídu a kvalifikované duševní pracovníky³¹.

1.2.5 Pedagog očima studentů

Každý učitel může upoutat a motivovat studenty. Mnohé studie potvrzují, že studenti jsou daleko víc zaujatí hodinou, kde vyučuje učitel s pozitivním postojem k předmětu. Takový pedagog ovlivní studenta mnohem víc než učitel s negativním postojem. Mnohem lepší vědomosti získávají studenti ve skupinové práci, praktickými aktivitami, se zaměřením na různé téma týkající se hlavně reálného života. Každý učitel má jiný způsob vzdělávání, uplatňuje jiné vyučovací formy, metody a je více či méně zaujatý pro svůj předmět. Kvalita vzdělávání, poutavost vyučování jsou nevyhnutelnými ukazateli úspěchu každého studenta³².

Většina studentů mívá ze začátku nekriticky kladný vztah ke svým učitelům. Hovoří se zde o možnosti nezdůvodněné autority. Pokud učitel za každou cenu lpí na formálních znacích své role, vzbuzuje to u studentů pocit jeho nejistoty, obavy ze ztráty pozice. Kladný vztah vzniká pomaleji a postupně, záporný většinou rychleji. Kladný vztah k učiteli bývá spíše skrýván z obavy, že by byl dotyčný student ostatními vnímán např. jako „šplhoun“.

Závěry pedagogických výzkumů ukazují, že předpokladem celkově příznivého vlivu na školní práci studenta je především pozitivní působení učitele³³.

Učitel bývá klasifikován jako profesionální vychovatel. Žádá se od něho klid a rozvaha, spravedlnost, zároveň by měl mít určitý odstup a nadhled, měl by se pohybovat

³¹ HAVLÍK, R., J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

³² Paidagos. *Časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*. [online]. c2009, [cit.2011-11-14].

Dostupné z < [http:// old.paidagogos.net/list.html](http://old.paidagogos.net/list.html). >.

³³ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

v citově neutrální, vyvážené rovině. Pro získání důvěry svých svěřenců jim však musí ukázat, že je tu pro ně celou svou bytostí. Se svými radostmi, starostmi, se smyslem pro poznání, poctivou prací i ochotou pomáhat. Otevřít se sám sobě i vůči studentům, tzn. být pro ně transparentní v myšlení, prožívání i jednání³⁴.

1.3 Charakteristika vlivů na studenty

1.3.1 Osobnost studenta

Osobnost je možné chápat jako souhrn, ucelenost a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku a také odlišnost jedince od ostatních, jeho jedinečnost psychických znaků³⁵.

Jako studenta lze charakterizovat osobnost, která se nachází v roli vyučovaného, bez ohledu na věk i na pohlaví. Studentem může být jak dítě, adolescent tak i dospělá osoba nebo dokonce senior. Jedná se o objekt výchovy, tedy o objekt výchovně vzdělávacího procesu, který je v neustálé interakci s celou řadou subjektů výchovy. Ve škole jde především o interakci s učiteli³⁶.

1.3.2 Maslowova hierarchie potřeb

Pyramida hierarchie potřeb Abrahama Maslowa je velmi snadno uplatnitelná v pracovním procesu při hledání možnosti zvýšení výkonu u zaměstnanců. Maslow v ní rozděluje lidské potřeby do šesti oblastí, přičemž je dělí podle hierarchické stupnice.

Fyziologické potřeby – jídlo, voda, vzduch. Všechny tyto atributy jsou u studentů neodmyslitelnou součástí jejich života. Rodina přebírá zodpovědnost za uspokojení těchto potřeb do doby, než student ukončí školní vzdělávací proces.

³⁴ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV Institut sociálních vztahů, 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

³⁵ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV institut sociálních vztahů, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

³⁶ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

Potřeba bezpečí – ve školním prostředí je tato potřeba naplněna v případě, že student není vystaven šikaně, má mezi spolužáky přátele, nestraní se kolektivu a nebojí se. Učitel může podpořit statut studenta nebo jej úmyslně a záměrně oslabovat.

Potřeba sounáležitosti a lásky - potřebu sounáležitosti můžeme identifikovat zejména u outsiderů třídy nebo výjimečných studentů, které kolektiv nepřijal.

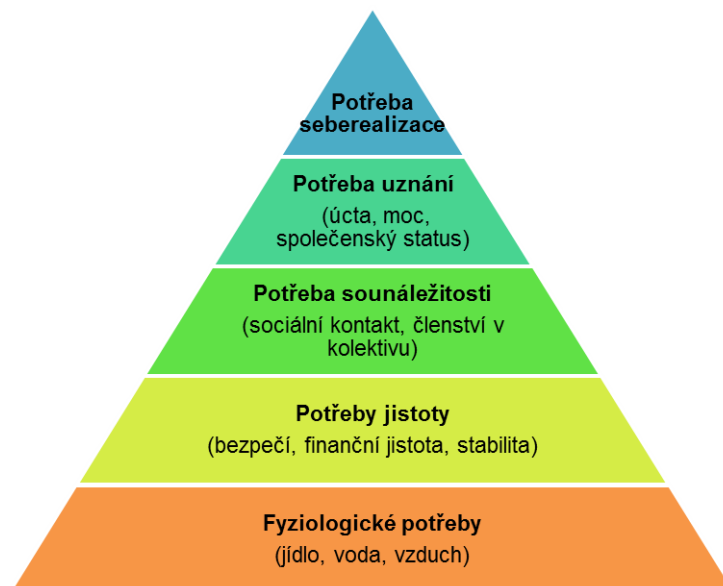
Potřeba sebeúcty – sebeúcta ve školním prostředí souvisí také se sociálním statutem ve třídě či studijní skupině. S uspokojením potřeby sebeúcty může učitel studentovi např. pomoci tím, že mu pomůže najít silné stránky.

Potřeba seberealizace – potřebu seberealizace může učitel uspokojit tím, že studentovi ukáže směr, kde by mohl vyniknout, nabídne mu možnosti zužitkování jeho talentu například v meziškolních aktivitách³⁷.

³⁷ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007.

2. rozšířené vyd. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

Obrázek č.1 Maslowova hierarchie potřeb



Zdroj: Kassin, 2007, s. 40

1.3.3 Rodina a její funkce

Rodina je definovaná jako původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, jejíž členové jsou spojeni pokrevními, manželskými či právními svazky, a nese především funkce reprodukční, sociálně-ekonomické, kulturně-výchovné, sociálně-psychologické a emocionální³⁸.

Na rodinu je nahlíženo jako na systém, tedy že není tvořena pouze součtem jednotlivých jejích členů, ale pro její plné pochopení je důležité zaměřit se také na vzájemné vztahy mezi nimi a jejich dynamiku³⁹. Interakce mezi členy rodiny je nejvýraznějším faktorem, který ovlivňuje psychologické „well-being“ v rodině, což v překladu znamená mít příjemný pocit spokojeného bytí. Právě každodenní opakující

³⁸ PETRUSEK, M. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. 189 s. ISBN 978-80-87207-02-4.

³⁹ MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

se interakční vzorce utvářejí celkovou, jedinečnou atmosféru rodiny⁴⁰. Každodenní dění v rodině je tedy jistým ustáleným systémem interakcí, který je pro každou rodinu jedinečný a také se tedy díky němu vyvíjí zcela jedinečná osobnost každého z nás.

Funkcí rodiny je uspokojit potřeby a požadavky každého jejího člena, které jsou na ni jím a zároveň společností kladeny. Aby došlo k uspokojení těchto potřeb, musí rodina plnit alespoň základní funkce, které zabezpečují život člověka ve společnosti⁴¹.

Rodina má tedy velmi výrazný vliv na jedince – působí na něj záměrně a cíleně, ale také nezáměrně, tedy podvědomě, pouze charakterem každodenního vzájemného soužití a při řešení rodinných problémů.

Většina autorů se nyní shoduje na čtyřech základních funkcích, které by současná rodina měla plnit a které ji činí nepostradatelnou institucí pro naši společnost: *Biologicko-reprodukční funkce* je důležitá především pro společnost jako celek, a to vzhledem k nutnosti zachování rodu a tím také její vlastní budoucí existence.

Ekonomicko-zabezpečovací funkce spočívá v zařazení rodiny do širokého ekonomického systému společnosti. Rodina se stává spotřebitelem, na němž je závislý současný trh, a její povinností je po materiální stránce zabezpečit všechny své členy.

Emocionální funkce, kdy by rodina měla dítěti umožnit vyrůst ve vřelém prostředí, kde bude plně akceptováno a bude jej považovat za jisté a bezpečné místo, do něhož bezvýhradně patří.

Socializačně-výchovná funkce, jejímž úkolem je připravit dítě na život, a to prostřednictvím jeho plné socializace, která probíhá především pomocí rodinné výchovy⁴².

⁴⁰ SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. 173 s. Str. 44. ISBN 80-7178-559-8.

⁴¹ MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2002. 2 vyd. 250 s. Str. 20. ISBN 80-86429-05-9.

⁴² MATOUŠEK, O., A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

1.3.4 Vliv rodiny a výchovy

Rodinu lze chápat také jako mikrosystém fungující v rámci mezosystému, což je širší společenský systém. Do něho se řadí např. sousedé, příbuzní, přátelé a lidé, kteří jsou v okolí rodiny a přicházejí s ní do kontaktu. Všichni tito lidé mají na rodinu vliv, což platí i v opačném případě. Tento vliv může být pozitivní i negativní, ale vždy nějakým způsobem formuje rodinné příslušníky a působí na ně. Další, širší systém sociálních vztahů, je exosystém. Ten obklopuje rodinu zvnějšku a patří do něj veškeré instituce jako např. škola, policie, zaměstnavatel, služby, soudy apod. Existuje však ještě jeden širší společenský systém zvaný též makrosystém. Má celospolečenský dosah a patří do něj instituce mající neosobní ráz, jejichž stav je výsledkem dlouhodobého vývoje a je charakteristický pro danou společnost. Hovoříme o obecně uznávaných hodnotách, postojích, normách, zákonech, tradicích, pověrách apod⁴³.

Rodina je primárním výchovným prostředím, které na dítě působí a ovlivňuje ho. Stává se tak velmi důležitou vzhledem k dalšímu vývoji jedince, jeho zkušenostem a budoucím výchovným postojům aplikovaným na jeho potomcích. Není však jediným výchovným činitelem. Svou úlohu v tomto procesu hraje i škola, učitelé, vrstevníci, různé společenské (zdravotnické, sportovní, církevní a jiné) organizace, instituce, média apod. Výchova se tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod.

Způsob výchovy v rodině ovlivňuje utváření charakteru dítěte, zejména vytrvalosti, sebeovládání a svědomitosti.

Dále působí na formování temperamentu, aktivity, komunikačních schopností, odolnosti a stability. Tento proces navozuje změny v osobnosti jedince, které mohou napomáhat či ztěžovat rozvíjení schopností. Mezi významné faktory ovlivňující styl výchovy patří zejména temperament rodičů. Osoba vystupující klidně bývá dětmi vnímána jako emočně kladná, na rozdíl od cholericky se projevujícího člověka, který je charakterizován jako emočně záporný. Jelikož výzkumy v dnešní době dokazují

⁴³ MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

závislost stylu výchovy na osobnostních a temperamentových rysech vychovávajících osob, můžeme tvrdit, že do značné míry má vliv na způsob výchovy dědičnost. Podporuje to fakt, že temperament je dědičně podmíněný⁴⁴.

1.3.5 Obecné charakteristiky vysokoškolských studentů

Studium na vysoké škole spadá vývojově do přechodu mezi obdobím pozdní adolescence (15 - 20 let) a mladé dospělosti (20 – 40 let). V této etapě lidského života dochází k dalšímu rozvoji kognitivních kompetencí a dovršení morálního usuzování, hovoříme o fázi morálního pozitivizmu, zdůrazňující bezpodmínečnou platnost psaných i nepsaných předpisů. Emoční prožívání v tomto období je stabilnější. Hnacím motorem tohoto stadia není biologické zrání, ale proces učení. Jedinec zároveň přejímá řadu nových rolí a musí zvládnout mnoho nových sociálních situací.

Dále dochází k rozvíjení vlastní identity, k uvědomění možnosti ovládat vlastní život a s tím související aktivnější přístup k seberealizaci. Jedinec si je již vědom vlastních schopností i limitů. Dospělý člověk je sebekritičtější, dokáže se smířit s nejednoznačností a akceptovat kognitivní nejistotu. Jeho uvažování je pragmatičtější⁴⁵.

Mladý dospělý student má potřebu vědění. Již nepřijímá názory ostatních slepě a bez výjimky a zároveň není negativistický jako pubescent. Mladší studenti byli zvyklí akceptovat názor nebo myšlenku autority jako něco finálního a neměnného. Informace se učili vzhledem k vnějšímu ocenění (známka). Dospělí pátrají po příčině, usilují o smysluplnost úkolu a odmítají dělat něco, co vnímají jako nesmyslné či nedůležité. Studenti ke vzdělání nepřistupují na základě minulých zkušeností, ale zkušenost je klíčovým zdrojem učení pro mladé dospělé. Svoji zkušenost konfrontují a přetvářejí v procesu učení a vzniká tak celistvější obraz situace⁴⁶.

⁴⁴ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV institut sociálních vztahů, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

⁴⁶ CONAWAY, W. (2009). *Anragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages* [Electronic version]. Doctoral Dissertation. Walden University – College of Social and Behavioral Sciences, 2009.

Rovněž sebevzdělání vychází z individuální potřeby studenta zdokonalovat se, zlepšovat svoji způsobilost v různých oblastech života, řešit svoje životní, pracovní, zájmové a sociálně interakční problémy. Vnitřní podmínky sebevzdělání vycházejí z biopsychosociální podstaty člověka, z jeho potřeby aktivity a seberealizace. Vnější podmínky působí skrze zásady, normy a požadavky společenských struktur⁴⁷.

Jedním z významných rozdílů je i schopnost seberegulace. Jedinec již nevyhledává vnější ocenění jako formu zpětné vazby za svůj výkon, jak je tomu v procesu řízeného učení, kdy zpětnou vazbu poskytuje učitel, ale je schopen posoudit a zhodnotit své výstupy sám. Některé výzkumy upozorňují na fakt, že vyspělejší studenti v některých fázích a typech učení zpětnou vazbu nevyhledávali, ani ji nepožadovali. Vysvětlení je takové, že téměř vždy sledujeme a hodnotíme výsledky činnosti v rámci sebekontroly, a to s větším seberozvojem kvalitněji a vědomě. Jedinec tak přechází od vnějšího řízeného učení k autoregulaci. Výsledek činnosti má tak dvojí podobu, jako objektivní charakteristika (kvantita, kvalita) a jako subjektivní evidence (záznam, hodnocení). Obě tyto charakteristiky, vnější i vnitřní, se nemusí shodovat⁴⁸.

1.4 Současné terciární vzdělávání v ČR

Terciární vzdělávání se v České republice dělí na vyšší odborné (zajišťováno vyššími odbornými školami) a vysokoškolské vzdělávání (zajišťováno vysokými školami).

Na terciární úrovni se rozlišují dva hlavní typy programů:

Teoreticky orientované: programy poskytující dostatečnou kvalifikaci pro přístup k vědeckým programům (např. historie, filozofie, matematika atd.) a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky (např. lékařství, zubní lékařství, architektura atd.)

⁴⁷ KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. 2. dopl. vyd. 149 s. ISBN 978-80-7368-489-1.

⁴⁸ KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. 188 s. ISBN 80-200-0447-5.

Odborně či profesně orientované: obsah těchto programů je orientován prakticky, je specializován na určité povolání a má účastníkům zprostředkovat praktické dovednosti a znalosti nutné pro výkon příslušného povolání nebo řemesla. Úspěšné zakončení těchto programů poskytuje absolventovi kvalifikaci uznávanou trhem práce, neumožňuje však přímý přístup ke studijním programům vědecky zaměřeným.

1.4.1 Vysoká škola

Zákonem věnujícím se českému terciárnímu vzdělávacímu systému je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který mimo jiné určuje stupně vzdělání, výši autonomie rozhodování, zabývá se hodnocením kvality a akreditace, poukazuje na práva a povinnosti jak školských zařízení, tak samotných studentů, popřípadě akademických pracovníků.

Je jasně stanovena společná charakteristika studijních programů terciárního vzdělávání včetně jejich vzájemné prostupnosti a návaznosti. Používání kreditního systému je nastaveno v souladu s běžnou praxí v rámci evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Navržený systém vychází z dosavadních zkušeností a odpovídá osvědčeným systémům v zahraničí. V rámci novel zákona se postupně odrážejí jednotlivé požadavky Boloňského procesu, které je nutné zavést do národní legislativy, aby došlo k plnohodnotnému rozvoji Evropského vzdělávacího prostoru. Rovněž jsou uvedeny i programy, které mohou instituce uskutečňovat v rámci celoživotního vzdělávání.

Z pohledu mobility je důležité, že zákon vymezuje základní mantinely struktury terciárního vzdělávání, ale zároveň přenechává vysokým školám určitou autonomnost v rozhodování o konečné podobě studijních oborů. Školy tak mají možnost nastavit studijní plány, jejich obsahovou a časovou posloupnost, ověřování výsledků a formu studia tak, aby studentům umožnily participaci na různých zahraničních stážích, projektech, výzkumech atd.

Samotnou akreditaci a hodnocení kvality pak provádí nezávislá Akreditační komise. Dále mají orgány fakult právo rozhodovat a jednat jménem veřejné vysoké

školy ve věcech týkajících se zahraničních styků a aktivit, což znamená, že navazování partnerství s jednotlivými zahraničními institucemi obdobného charakteru je v rukou univerzit jako takových. Tímto je umožněna stimulace mezinárodní spolupráce prostřednictvím participace zahraničních odborníků na výuce, výjezdy tuzemských akademických pracovníků na půdu partnerských institucí a podobně. Na výuce se zároveň mohou mimo tuzemských profesorů podílet i další zahraniční odborníci na základě dohod o pracích konaných mimo pracovní poměr. Vzhledem k tomu, že postavení hostujících profesorů stanovují vnitřní předpisy vysoké školy, mohou vysoké školy aktivně oslovovat zahraniční profesory z renomovaných vysokých škol mimo Českou republiku a nabízet spolupráci v rámci mobility akademických pracovníků. Zákon zároveň paragrafem šedesát umožňuje organizaci mezinárodních kurzů, vysoká škola má právo v rámci své vzdělávací činnosti organizovat mezinárodně uznávané kurzy na podporu zvýšení odbornosti studentů nebo absolventů zahraniční vysoké školy. Konkrétní podmínky jsou stanovovány vnitřními předpisy a úspěšní absolventi získávají mezinárodně uznávaný titul⁴⁹.

Zákon také definoval univerzitní a neuniverzitní typy vysokých škol a umožnil vstup neveřejných subjektů do tohoto vzdělávacího sektoru. Vysoká škola univerzitního typu může uskutečňovat všechny typy studijních programů. Vedle činnosti pedagogické provozuje i činnost vědeckou a výzkumnou, vývojovou nebo uměleckou. Vysoká škola neuniverzitního typu uskutečňuje především bakalářské studijní programy, ale může též uskutečňovat magisterské studijní programy. Na rozdíl od univerzitní vysoké školy se nečlení na fakulty. Vzdělávání je na českých vysokých školách uskutečňováno prostřednictvím studijních programů, které jsou bakalářské, magisterské a doktorské. Většina nabízených studijních programů byla po roce 2001 postupně změněna dle pravidel Boloňského procesu z tzv. dlouhých (čtyř až pětiletých) programů na kratší bakalářské programy (zpravidla tříleté) a na ně navazující magisterské programy (zpravidla dvouleté).

⁴⁹ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) v platném znění.

Výjimku tvoří pouze některé medicínské, farmaceutické a právní obory. Všechny nově akreditované programy musí již podmínku „boloňské strukturační“ akceptovat⁵⁰.

Vysoké školy, jako nejvyšší články vzdělávací soustavy, jsou dle zákona o vysokých školách vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti tím, že:

- a) uchovávají a rozhojňují dosažené poznání a podle svého typu a zaměření pěstují činnost vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost,
- b) umožňují v souladu s demokratickými principy přístup k vysokoškolskému vzdělání, získání odpovídající profesní kvalifikace a přípravu pro výzkumnou práci a další náročné odborné činnosti,
- c) poskytují další formy vzdělávání a umožňují získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury a podílejí se tak na celoživotním vzdělávání,
- d) hrají aktivní roli ve veřejné diskusi o společenských a etických otázkách, při pěstování kulturní rozmanitosti a vzájemného porozumění, při utváření občanské společnosti a přípravě mladých lidí pro život v ní,
- e) přispívají k rozvoji na národní a regionální úrovni a spolupracují s různými stupni státní správy a samosprávy, s podnikovou a kulturní sférou,
- f) rozvíjejí mezinárodní a zvláště evropskou spolupráci jako podstatný rozměr svých činností, podporují společné projekty s obdobnými institucemi v zahraničí, vzájemné uznávání studia a diplomů, výměnu akademických pracovníků a studentů⁵¹.

České vysoké školy prošly během minulého století složitým vývojem, jejich postavení bylo postupně upraveno pěti různými zákony o vysokých školách⁵².

⁵⁰ MATĚJŮ, P., et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

⁵¹ MATĚJŮ, P., et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

⁵² NEDOROST, L. *Průvodce školstvím*. Praha: Quentin, 2005. 279 s.

Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu, tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Cílem školy není vytvořit zisk, ale poskytnutí kvalitní služby za co nejefektivnějšího využití poskytnutých prostředků. Kultura školy se týká lidí, kteří jsou se školou v souvisejícím vztahu. Kulturu školy lze definovat jako vnitřní fenomén, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouho udržovaných. Kultura školy zahrnuje pojmy jako klima školy, styl vedení lidí, pedagogická koncepce, role lidí ve škole, mezilidské vztahy, image školy. Kultura školy je považována za složku konkrétních projevů školy, která se promítá do fungování školy⁵³.

Vzdělání je možno považovat za projev zájmu, který je potřeba pozitivně začleňovat do chaotického společenství lidí a pomáhat studentům najít v něm svoje místo. Tuto základní povinnost, ale i naději z pohledu třetího tisíciletí je nutné mít neustále na zřeteli. Vysokoškolské vzdělání s důrazem na vnímání celkovosti světa, provázanosti a podmíněnosti jeho konkrétních projevů je předpokladem jeho trvale udržitelného rozvoje⁵⁴.

1.4.2 Funkce školy

Škola je místem, kde probíhá nejen socializace studentů, podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj, ale také příprava na život osobní, společenský, pracovní a občanský. V dobách dřívějších měla škola funkci především vzdělávací a výchovnou, postupem času ztrácela škola svůj směřodatný cíl být místem, kde se pouze vzdělává a vychovává, a začínala se otevírat životní realitě prostřednictvím neformálního vzdělávání, různých programů na podporu evaluace škol, inovace škol a efektivizace škol⁵⁵.

⁵³ PRÁŠILOVÁ, M. *Výbrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

⁵⁴ VOMÁČKOVÁ, H. *České vysoké školy a veřejné finance*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. 146 s. ISBN 80-7044-226-3.

⁵⁵ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. S. 238.

Každá škola plní několik funkcí, které jsou vždy výsledkem vlivu daného politickým uskupením té doby. Můžeme hovořit o těchto následujících funkcích školy: funkce výchovná, funkce vzdělávací, funkce kvalifikační, funkce interakční, funkce selektivní. K těmto funkcím lze přiřadit i některé funkce speciální, které tvoří: funkce ochranná, funkce resocializační a nápravná⁵⁶.

Výchovná funkce:

Její podstata spočívá v přenosu kulturních vzorců jednání a chování a hodnot z jedné generace na druhou. Výchovné procesy se vztahují k osobnostním vlastnostem, které se projevují při jednání a chování jedince (formování charakteru, vůle, citů, vlastností), rozvíjí tedy mravní stránku osobnosti, rozvíjejí charakter osobnosti jedince. Obecně řečeno, výchovné procesy jsou takové, které se vztahují k celkové kultivaci osobnosti jedince.

Vzdělávací funkce:

Patří sem takové procesy, v průběhu kterých si jedinec osvojuje jazyk, umění, vědu. Vzdělání pak představuje osvojené vědomosti a dovednosti, které jedinec dokáže používat. K tomu samozřejmě náleží zvládnání metod, jak získávat a využívat nových vědomostí a dovedností.

Kvalifikační funkce:

Vytvářet základní kvalifikační předpoklady patří převážně k úkolům středních škol a škol vysokých. Vedle toho existuje mnoho vzdělávacích programů, jejichž účelem jsou změny nebo rozšíření již získané kvalifikace (patří sem různá proškolení, kurzy apod.). Kvalifikační funkce ve své vlastní podstatě slouží k naplňování potřebné míry znalosti a rozvoji schopnosti a dovednosti požadované pro výkon určitého povolání.

⁵⁶ HAVLÍK, R., J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

Integrační funkce:

Tuto funkci škola naplňuje především tím, že své studenty učí toleranci a respektu k odlišnostem a individualitě jiných lidí, učí je komunikaci, vytváření dobrých mezilidských vztahů, podporuje vytváření správných dovedností a postojů, které umožňují sociální styk a komunikaci uvnitř školy a následně pak i v dalším životě vně školy.

Selektivní funkce:

Patří k nejméně prozkoumaným funkcím školy a zdá se být v mnohém i kontroverzní. K selekci ve školách dochází v několika úrovních, což může studentům v mnoha případech usnadnit, znesnadnit, či dokonce znemožnit jejich další kariéru. K první selekci dochází již při nástupu do povinné školní docházky (spádová oblast školy) a následně pak při přijímacím řízení na střední či vysokou školu. Další selekcí jsou pak samotná vysvědčení a diplomy, které opravňují jejich držitele k dalšímu postupu ve vzdělávacím procesu, nebo k výkonu určité profese.

Ochranná funkce:

Je zakotvena v zákonech a zaručuje na všech stupních škol ochranu osobních údajů o svých studujících, ochranu před sociálně patologickými vlivy apod. Každá škola je povinná zachovávat tajemství a znepřístupnit důvěrné informace o svých studentech. Každé, byť nevědomé, porušení se stává předmětem ostré kritiky ze strany veřejnosti a následně pak zásahů ze strany školské a státní exekutivy. Některé školy vznikají a fungují jako speciální ochranná zařízení pro studenty s vrozenými nebo získanými obtížemi či vadami.

Resocializační funkce:

Je jednou z hlavních náplní některých speciálních školských zařízení, které jsou zřízeny při vězeních pro mladistvé, při nemocnicích apod⁵⁷.

⁵⁷ HAVLÍK, R., J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

1.4.3 Kritéria kvality školy

Jaká by měla být škola, aby do ní studenti rádi chodili? Které její kvality studenti upřednostňují? V tomto ohledu je velmi významné příjemné školní klima, perfektní komunikace mezi učiteli a vedením školy, profesní spolupráce pedagogických pracovníků, slušná materiální vybavenost školy počítači. Aby se zvýšila kvalita a efektivita školy, je nutné stále něco vylepšovat. Je nutné se zlepšovat především v chování, v jednání, v sebevzdělávání, v sebepoznávání, v projevu, ve vystupování, v komunikaci, ale také v naslouchání ve vztahu člověka k člověku. To všechno se projeví ve vztahu k studentovi - v jeho chování i jeho vztahu ke škole. Při adekvátním uspořádání vyučování a při příznivém emočním klimatu ve školní třídě či skupině se uspokojují potřeby studenta, zejména potřeba činnosti, jeho zvědavost, radost ze získání dovedností, výkonová motivace, potřeba získat úspěch a uznání za výkon aj⁵⁸.

1.5 Determinanty určující vztah mezi pedagogem a studentem

1.5.1 Školní klima

Na vysoké škole učí dospělí lidé dospělé lidi. Autonomie vysokých škol, jednotlivých fakult a kateder je obrovská. Žádná inspekce, žádná hospitace. Učitel na univerzitě je považován především za odborníka, na jeho pedagogických kvalitách téměř vůbec nezáleží. Mnoho vysokoškolských pedagogů nepovažuje výuku za svou hlavní činnost. Všeobecně platí, že vysokoškolští učitelé si více cení své vědecko-výzkumné a publikační činnosti, zatímco pedagogické působení považují spíše za doplněk svého profesionálního výkonu.

Význam třídního klimatu na vysoké škole poněkud ztrácí význam a větší důraz spočívá v prožívání klimatu větších celků jako např. katedry. Vzdělání na vysoké škole má charakter především samostatnosti studentů, kteří jsou považováni za partnery učitelů. I na vysoké škole jsou však učitelé, kteří se snaží mít ve svých seminářích dobré klima, snaží se sbírat od svých studentů zpětnou vazbu⁵⁹.

⁵⁸ DVORÁK, D. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 142 s.

⁵⁹ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s.

Langová⁶⁰ rozděluje klima třídy na:

1. Fyzikální prostředí

- má vliv na učení a sociální chování studentů
- působí na studenty přímo, není zprostředkované přes učitele
- dobrá organizace prostředí může pomoci pedagogům při jejich působení

2. Sociální prostředí

- struktura a dynamika vztahů mezi účastníky školních situací působí na charakteristiku a vývoj situací

3. Pedagogické prostředí

- je tvořeno rozsáhlým komplexem vzájemně propojených faktorů vytvářejících podmínky učení a sociálního chování studentů a pedagogického působení učitelů

Škola je i místem socializace, tj. učení v jiné rovině, než je intelektuální rozvoj. Studenti zde navazují kontakty a komunikují na úrovni rovnocenných partnerů. Vznikají zde také vztahy přátelství. Učitel svým postojem k jednotlivým studentům má významný vliv na utváření vztahu mezi nimi i na kolektivní hodnoty a normy⁶¹.

1.5.2 Vzájemný vztah a komunikace učitelů a studentů

Vztah učitele a studenta, případně vztah studenta k vyučovacím předmětům, je jedním z významných faktorů ovlivňujících prospěch studenta. Tento vztah se postupem času vyvíjí a může se i měnit. Podobně jako připravenost studenta na hodinu souvisí i vztah učitele a studenta s motivací. Studenti se často učí a připravují na hodinu právě

⁶⁰ LANGOVÁ, M. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7044-934-9.

⁶¹ SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7.

kvůli učiteli, chtějí si u něj tak zajistit jeho přízeň. Získání přízně učitele je jejich motivací⁶².

Učitel, který si vytvoří dobrý vztah se svými studenty, může zvýšit studijní výsledky svých studentů. Vztah založený na vzájemné úctě a kontaktu může učiteli značně usnadnit jeho práci. Předmět, který je baví a učitel, který je jejich oblíbený a se kterým mají dobrý vztah, zapříčiňuje to, že jejich příprava na hodinu je méně náročná a baví je, tím je jejich výsledný prospěch lepší⁶³.

Vztah učitele ke studentům je spoluurčován celou řadou faktorů, jako je postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelskému povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah studenta k učiteli atd. Bez vlivu nejsou ani činitelé věku a pohlaví, vyučující má neztídka lepší vztah ke studentům opačného pohlaví. U zkoušek můžeme často pozorovat tendenci některých učitelů klasifikovat výhodněji studentky (zejména ty pěkné) než studenty. Některé učitelky zase hodnotí výše než je spravedlivé výkony studentů (zejména těch urostlých a s pěkným vzhledem) než studentek. Mezi základní dovednosti učitele by mělo patřit programování k rozvíjení harmonických vztahů učitele a studentů⁶⁴.

Vztah učitele a studentů hraje významnou roli ve struktuře procesu výuky. Důležitým rysem je vzájemná komunikace. Pedagogická komunikace má přesně stanovená pravidla interakce mezi učitelem a studentem, má formulovaný jasný cíl a obsah komunikace. Vzájemný vztah by měl být společným otevřeným setkáváním se u společných věcí⁶⁵.

Učitel a student jsou základními činiteli vyučovacího procesu. Jsou nositeli vyučování. Vyučování je činnost, která se uskutečňuje interakcí mezi učitelem a studenty. Jde o vztah subjektu vzdělávání a výchovy a objektu vzdělávání a výchovy. Původní podoba vztahu učitele a studenta byla vlastně vztahem rodičů a dětí. Vždyť

⁶² PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 5. vyd. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

⁶³ KOLÁŘ, Z., A. VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 230 s.

⁶⁴ KOHOUTEK, R. *Vztahy mezi učitelem a žákem* [online]. c2009, [cit.2011-11-04]. Dostupné z <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911>>.

⁶⁵ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

dříve funkci učitele plnili rodiče, kteří svým dětem předávali vědomosti, dovednosti a návyky. Později došlo ve společnosti ke specializaci rolí a učitelem se stala cizí osoba. Vztah mezi učitelem a studentem se podílí na kvantitě i kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a jsou na něm závislé jeho výsledky.

Pedagogický vztah je každý speciální vztah, který se tvoří mezi pedagogem a jeho „klientem“ (nejde tedy pouze o vztah učitel – student). Pedagogická láska, jako podmínka upřímného pedagogického vztahu, je určována jako důležitá při formování vztahu mezi pedagogem a studentem nebo jiným klientem. Dobré pedagogické vztahy nejsou důležité jen pro podporu lepších výsledků studentů⁶⁶.

Komunikace ve škole, třídě nebo studijní skupině má celou řadu zvláštností, jimiž se odlišuje od jiných komunikačních situací. Partnery komunikace jsou v edukačním prostředí pedagog a studenti, je zřejmý cíl komunikace a jemu přizpůsobený obsah komunikace a také je vymezen čas možný pro komunikaci. Prostřednictvím komunikace pedagog realizuje výchovně-vzdělávací cíle, přináší do školy vyučovací obsah, realizuje vyučovací metody⁶⁷.

1.5.3 Motivace a očekávání

Lidská motivace funguje jako zásadní předpoklad efektivitu učení. Vnitřní motivy, pohnutky, přání, touhy něčeho dosáhnout, společně s plněním očekávání druhých, kteří nás jistým způsobem vedou a vzdělávají, tvoří silný základ pro dosažení akademického úspěchu za užití maximálního výkonu. Velké množství vnějších i vnitřních faktorů ovlivňuje studentovu akademickou úspěšnost. Těmi nejsilnějšími jsou zejména očekávání nesoucí přesvědčení v dosažení určitého cíle za použití různých schopností a motivace, jakožto síly ukryté uvnitř nás. Očekávání a motivace dokážou ve studentovi objevit hluboko skryté schopnosti vedoucí k mnohonásobně lepším

⁶⁶ KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické komunikace*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

⁶⁷ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

výsledkům, nejen v podobě známek, ale také při účasti v akademickém dění a zapojení se do pořádaných akcí⁶⁸.

Motivace k tomu dokončit jednotlivé ročníky, a tím splnit vše potřebné k úspěšnému uzavření studia, je dvojitá. Jednak je to motivace tzv. osobní - vnitřní, která zahrnuje vlastní zájem se vzdělávat, zaujetí probíranými tématy, intelektuální zvědavost a pocit hodný sebeoceny. Dále je to motivace vnější, pohánějící k vyšším cílům, lepším kariérním vyhlídkám a touha po ocenění společností. Oba typy motivace se vzájemně doplňují a podporují studentovy akademické předpoklady s úspěchem dokončit studium⁶⁹.

Na univerzitu nastupující studenti disponující zdravým sebevědomím, mající vysoké nároky, plnící očekávání sebe sama i svého okolí, s nadějí, vírou, optimistickým laděním a nadšením jí procházejí nejen s větším klidem, ale mnohdy i s většími úspěchy. Další možnou příčinou vlivu studentovi motivace k dosažení akademického úspěchu může být vztah a očekávání učitele ke studentovi samotnému. Očekávání vyučujícího vzniká na základě projevu studenta, nároku na něj a může pro obě strany vyznít kladně či naopak negativně. Je těžko zpochybnitelné, že jistá míra vřelosti vyučujícího směrem ke studentovi přispívá k lepším dosahovaným výsledkům díky možné vyšší motivovanosti a nižší stresové zátěži studenta během celého studia, včetně zkouškových situací⁷⁰.

1.5.4 Hodnocení studentů a sociální úzkost

Význam pozitivního a negativního hodnocení, hraje důležitou a neodmyslitelnou roli v souvislosti s psychikou studentů v rámci celého výchovně – vzdělávacího procesu. Obecně platí, že prožitek úspěchu mírně zvyšuje aspirační úroveň a prožitek neúspěchu mírně aspiraci snižuje. Prožitek úspěchu i neúspěchu závisí na mnoha

⁶⁸ TAVANI, C., S. LOSH. (2003). *Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students*. Child study journal, 2003.

⁶⁹ DENNIS, J., J. PHINNEY, P. CHUATECO. *The Role of Motivation, Parental Support, And Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students*. Journal of College Student Development, 2005.

⁷⁰ MUGNI, G., S. GIUMOND. *Social psychological analyses of educational dynamics*. European Journal of Psychology of Education, 2007.

činitelích, např. na dosaženém stupni očekávání, na úrovni požadavku, na ctižádosti, na způsobilosti ocenit vlastní schopnosti, na realistickém ocenění úspěchů. Do všech těchto oblastí zasahuje povaha těchto hodnocení, zda je to ocenění úspěchu či vymezení neúspěchu.

Slovní hodnocení je kvalitativní posouzení studentova výkonu nebo chování. Vyjadřuje se formou slovní zprávy, která obsahuje informace o dosažených výsledcích učení, postojích, úsilí a snaze⁷¹.

Slovní hodnocení musí dodržovat určitá pravidla, mezi něž patří i to, že se má týkat průběhu učení nebo pozorovaného chování a nikoliv hodnocení osobnosti či osobních vlastností⁷².

Negativní stránkou je velká časová náročnost kladená na učitele, která je na některých školách překonávána pomocí různých systémů a počítačových databází a programů.

Na vysoké škole má klasifikační stupnice, platná od 1. 9. 2009 podobu zkoušky a klasifikované zápočty jsou hodnoceny známkami výborně, velmi dobře, dobře, uspokojivě, vyhovující, nevyhovující. Kolokvia jsou hodnocena prospěl či neprospěl a zápočty započteno a nezapočteno⁷³.

Každý student si během svého studia zažil předzkouškový stav, který je možné označit jako tréma. Stejně jako například u sportovců, tak i u studentů ve škole má tréma negativní vliv na jejich výkonnost. Předzkouškové psychické stavy studentů se vyznačují nepřiměřeným vzrušením a napětím, což negativně ovlivňuje psychické funkce jako vnímání, pozornost, paměť, myšlení apod⁷⁴.

Na psychický stav studenta před a během zkoušky má vliv vícero činitelů. Jsou to především rodiče a učitelé. Rodiče se nejčastěji dopouštějí chyby, že po svých dětech vyžadují ve všech předmětech jen ty nejlepší známky. Často i tehdy, nemá-li student

⁷¹ PAŘÍZEK, V. *Obsah vyučování = Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. 35s.

⁷² NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála, 2006. 3. aktualit. vyd. 48 s. ISBN 80-901873-8-2.

⁷³ KOLÁŘ, Z., A. VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 230 s.

⁷⁴ ĎURIČ, L., J. ŠTEFANOVIČ. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 2. vyd. 592s.

k takovýmto výsledkům dostatečné předpoklady. Tímto jednáním dostávají rodiče své děti pod psychický tlak, který se negativně projeví při zkoušení. Student se bojí selhání a následného trestu či pokárání ze strany rodičů. Mnohdy se stává, že i dobře připravený student, který trpí trémou, si nedokáže učivo během zkoušení vybavit správně a pohotově a dostane špatné ohodnocení. Učitelé také mohou často zapříčinit negativní psychické stavy studentů před zkouškou (ironické poznámky, nejednoznačné hodnocení odpovědí studenta, atd.).

Předzkouškové psychické stavy menší intenzity mají ve většině případů spíše pozitivní vliv na výkon studenta. Učitelé by proto měli usilovat o zmírnění těchto stavů především u slabších a nervózních studentů.

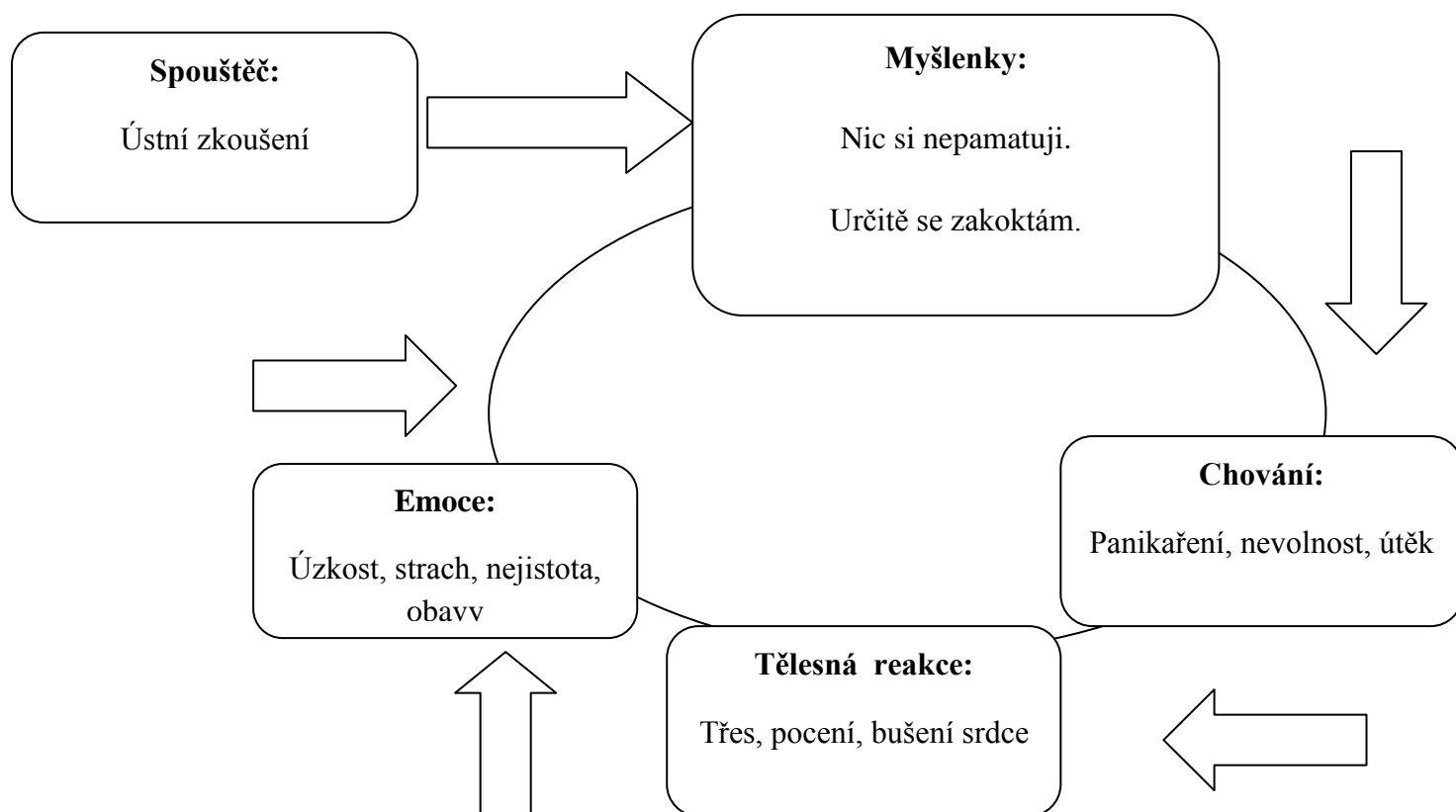
Sociální úzkost je považována za třetí světové nejrozšířenější onemocnění z okruhu psychických obtíží. Úzkost pro většinu lidí není v sociálních situacích tak velká, aby se jim začali vyhýbat. Proto v těchto případech nemluvíme přímo o sociální fobii. Diagnóza sociální úzkosti omezuje chování jedince v běžném fungování – ve škole, v zaměstnání nebo ve volném čase⁷⁵.

Bludný kruh začíná vždy určitou sociální situací, která je spouštěčem sociální úzkosti. Ta vyvolá nežádoucí pocity strachu a úzkosti. Pokud se tyto pocity zdají být neúnosné, nastupují automatické myšlenky, které nabádají postiženého k vyhýbavému chování. Dostaví se krátkodobá úleva, která je odměnou za vyhnutí. Tato úleva má však negativní dopad na sebevědomí jedince. Dotyčný si uvědomuje, že situaci nezvládl. Postupem času tak dojde k zužování jeho aktivit (školních, zájmových, pracovních) a k izolaci, což má za následek úbytek sociálních dovedností. Výsledkem je nárůst strachu a obav ze selhání, přecitlivělost a negativní sebeobraz s pocity méněcennosti⁷⁶.

⁷⁵ PRAŠKO, J., et al. *Sociální fobie*. Praha: Portál, 2005. 134s. Str. 27-28. ISBN 80-7367-031-3.

⁷⁶ PRAŠKO, J., et al. *Sociální fobie*. Praha: Portál, 2005. 134s. Str. 48-55. ISBN 80-7367-031-3.

Obrázek č.2 Bludný kruh úzkostných příznaků



Zdroj: Praško, 2005, s. 55

1.5.5 Strategie zvládnání stresu

Strategie je původem řecké slovo znamenající armáda. Podstatu pojmu strategie lze vysvětlit jako umění vést armádu neboli vytvořit pro sebe nejvhodnější podmínky, zatímco pro nepřítele budou konkrétním postupem vytvořeny podmínky nejnevhodnější⁷⁷.

Dnes máme na mysli vhodně propracovaný plán, jehož aplikací v praxi dosáhneme konkrétního cíle. Souhrnně platí, že cílem konkrétní strategie je snaha

⁷⁷ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279s. ISBN 80-7178-551-2.

nastolit stav, který není jedincem vnímán jako ohrožující (tzn. tolerovat nepříjemné, zachovat si tvář a pozitivní obraz sebe sama, zachovat emocionální klid, pokračovat v životě s druhými - eliminovat sociální izolaci). Faktory mající vliv na volbu strategie záměrného sebeznevýhodňování jsou např. úkol, jaký má jedinec splnit, sebeoceňování a sebeúcta, motivace, jedincovo úsilí (které hodlá na zvládnutí zátěže vynaložit), pohlaví, etické a kulturní, ale také sociální opora, naděje, sociální okolí jedince. Stejně, jak to dokazují vědecká pojednání, i každý z nás užívá ke zvládnutí různých obtíží odlišné způsoby postupu. Nemusí se však vždy jednat jen o těžké životní útrapy, konkrétní taktiky můžeme využít i k prostému odpočinku (následně sloužícímu jako protektivní faktor stresu). K častým taktikám boje patří např. různé druhy relaxace: svalová, dechová, meditace, hudba, humor, poskytování sociální opory aj⁷⁸.

⁷⁸ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279s. ISBN 80-7178-551-2.

2. Cíl práce a hypotézy

Cílem práce je zjistit, jaké postoje mají studentky a studenti k pedagogům na Jihočeské univerzitě vzhledem k aspektům věku, pohlaví, zkušenosti, délky praxe a oboru studenta.

Pro diplomovou práci byly zvoleny 2 výzkumné otázky:

1. Jak se liší postoje studentů vybraných fakult k vyučujícím?
2. Jak hodnotí studenti vztahy se svými vyučujícími?

Hypotézy:

H1: Studium preferovaného oboru pozitivně ovlivňuje postoje studentek a studentů k vyučujícím.

H2: Studenti studující prestižní obor hodnotí vyučující pozitivněji než studenti studující neprestižní obor.

H3: Studentky jsou méně kritické při hodnocení vyučujících než studenti.

Operacionalizace pojmů:

Prestižní obor - ze zjištěných výsledků přijímacího řízení lze stanovit prestiž oborů, kterou lze identifikovat podle počtu podaných přihlášek na konkrétní obor.

Preferovaný obor – studijní obor, kterému dává přednost největší počet uchazečů o studium.

3. Metodika

3.1 Kvantitativní výzkum metoda sémantického diferenciálu

V rámci kvantitativního výzkumu bude využita technika sémantického diferenciálu. Sémantický diferenciál je metoda pozorování a měření psychologického významu pojmů. Pojem chápeme jako slovo, symbol odrážející podstatné vlastnosti předmětů a jevů, výsledek logických myšlenkových operací, který vyjadřuje obecné vlastnosti⁷⁹.

Autorem této metody je Charles E. Osgood, který popsal problematiku sémantického diferenciálu spolu se svými spolupracovníky G.J. Sucim a P.H. Tannenbaumem v knize *The Measurement of Meaning* z roku 1957. Vlastní sémantický diferenciál obsahuje škály (většinou sedmibodové), kdy dva póly každé z těchto škál tvoří protichůdná adjektiva. Zkoumaným osobám je předložen určitý pojem a jejich úkolem je označit bod na škále, který tento pojem nejlépe vystihuje. Jednotlivým bodům na škále se potom přiřazují číselné hodnoty. Dle Osgooda si člověk umisťuje každý pojem do svého vlastního sémantického prostoru na základě posouzení tohoto pojmu z tří aspektů: hodnotící dimenze, dimenze potence a dimenze aktivity.

Faktor hodnocení vyjadřuje subjektivní hodnocení pojmu, pocitový postoj. Lze jej interpretovat jako dobro či zlo pojmu. Faktor hodnocení sytí škály např. dobrý – špatný, příjemný – nepříjemný, krásný – ošklivý, čistý – špinavý.

Faktor potence (síly) je silou daného pojmu a ukazuje na potenciální energii, kterou je nutno vynaložit na změnu určitého stavu. Jde o statické napětí podobné napětí svalovému, které odpovídá úsilí vloženému do činnosti s posuzovaným objektem např. silný – slabý, velký – malý, tlustý – tenký, těžký – lehký.

Faktor aktivity vyjadřuje vztah pojmu k pohybu a je charakterizován adjektivy spojenými s dynamikou, proměnlivostí v čase jako např. rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, ostrý – tupý, proměnlivý – stálý⁸⁰.

⁷⁹ HARTL, P., H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

⁸⁰ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

Výsledky získané sémantickým diferencíálem se vyhodnocují pomocí faktorové analýzy. Je to soubor metod pro analýzu vzájemných vztahů mezi proměnnými a redukcí počtu proměnných. Výsledkem faktorové analýzy je extrakce několika hypotetických proměnných, tzv. faktorů. Faktory jsou lineárními kombinacemi původních proměnných a vysvětlují vztahy mezi těmito proměnnými⁸¹.

Autoři popisují šest možných chyb u sémantického diferencíálu:

- 1) „*Haló efekt*“: Posuzovatel má tendence hodnotit různé vlastnosti osobnosti na základě globálního dojmu. Na základě jedné dominující vlastnosti se přisuzuje posuzované osobě řada dalších vlastností. Například člověka působícího sympaticky hodnotíme jako inteligentního, charakterního.
- 2) *Logická chyba*: Další tendencí posuzovatele je hodnotit povahové vlastnosti tak, jak se mu to jeví logické. Jde o „haló efekt“ ve zobecněné podobě, bez vztahu k jednotlivým osobám.
- 3) *Chyba centrální tendence*: Respondenti mají tendenci vyhýbat se extrémním hodnocením a svá posouzení umísťují blíže středu stupnice. Chyba se zvětšuje, pokud respondent nezná dobře posuzovanou osobu, nebo má posuzovat méně zřejmé vlastnosti.
- 4) *Chyba kontrastu*: Posuzovatelé mají tendenci přisuzovat posuzovaným jedincům opačné vlastnosti, než mají sami. Existuje také opačná tendence, kdy posuzovatel hodnotí druhé osoby podobně jako sebe sama.
- 5) *Chyba blízkosti*: Hodnoty, které jsou označené na prostorově nebo časově blízkých škálách, mají k sobě blíže než posouzení na vzdálenějších škálách.

⁸¹ URBÁNEK, T. *Psychosémantické metody: mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem*. In Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Tišnov: Psychologický ústav AV ČR, Brno, Sdružení SCAN, Tišnov, 2002. s.83. ISBN 80-86620-03-4.

Proto by škály, které posuzují podobné charakteristiky, neměly následovat za sebou.

Chyba shovívavosti: Někteří respondenti mají sklon hodnotit všechny posuzované osoby ve všech znacích spíš příznivě. Opakem je chyba přísnosti, kdy jsou hodnocení posuzovaných spíše nepříznivá. Jako *efekt dobroty* se je označována tendence některých respondentů nadhodnocovat jim známé osoby⁸².

3.2 Charakteristika souboru

Zkoumaný soubor tvoří studentky a studenti vybraných fakult Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vzorek bude vybrán tak, aby zajišťoval reprezentativnost základního souboru.

3.3 Výzkumný vzorek

3.4 Popis fakult

Na Pedagogické fakultě lze studovat všechny typy studijních programů, tedy programy bakalářské, jeden tzv. "dlouhý" program magisterský, navazující magisterské programy a programy doktorské. Konkrétně bakalářské obory studijního programu Specializace v pedagogice, několik bakalářských oborů neučitelského studia, navazující magisterská studia programu Učitelství pro základní školy, navazující magisterská studia programu Učitelství pro střední školy, obor tělesná výchova a psychologie, magisterské studium programu Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Absolventům magisterského studia jsou nabízeny doktorské studijní obory Informační a komunikační technologie ve vzdělávání, Pedagogická psychologie, Vzdělávání v biologii, Teorie vzdělávání v matematice. Kromě toho fakulta nabízí mnoho kratších kurzů v programu celoživotního vzdělávání. Fakulta úspěšně rozvíjí vědeckou a uměleckou činnost a v řadě oborů dosahuje mezinárodně srovnatelných výsledků. Studuje zde přibližně 3 900 studentů a působí 133 učitelů a 92

⁸² SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.

zaměstnanců nečitelských profesí. Fakulta má 16 kateder a oddělení zajišťujících studium, vědeckou a uměleckou činnost, 12 administrativních a provozních oddělení, a je rozmístěna ve 4 budovách v historické i nové části města. Hlavní budovy fakulty mají elektronické sítě a jsou připojeny na Internet, Intranet (vnitřní síť Jihočeské univerzity propojující i biologické ústavy akademie věd ČR). Na fakultě působí sportovní akademický klub Slavia PF JU s mnoha oddíly, zkušenými trenéry a instruktory⁸³.

Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zahájila svou činnost v září roku 1990, nejprve jako součást Pedagogické fakulty. Jako klasická humanitně orientovaná vysoká škola slučuje zdravotní a sociální problematiku. Právo na existenci si dokázala obhájit již během svého prvního funkčního období úspěšným působením ve vrcholném edukačním procesu, takže již od začátku následujícího akademického roku 1991/1992 se stala samostatnou fakultou Jihočeské univerzity. Cílem této fakulty je prezentovat jak ve vědecké, tak i v pedagogické činnosti metody exaktně orientované na uplatňování včasného, plynulého a koordinovaného postupu, sledujícího možnost optimálního a racionálního začleňování lidí postižených zdravotními handicapy bez rozdílu věku do všech pro ně obvyklých a příhodných aktivit. Tedy i jejich návrat do odpovídajících oblastí společenského života. Organizačně je fakulta vedle vlastního děkanátu tvořena devíti odborně zaměřenými katedrami, třemi odděleními a Ústavem zdravotně sociální práce⁸⁴.

Teologická fakulta byla založena v roce 1991 jako součást Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Navazuje na kulturní a vzdělávací tradici vyššího teologického a filosofického studia ve městě, která sahá až do počátku devatenáctého století. Ve své vědecké a pedagogické činnosti se Teologická fakulta zaměřuje na oblast teologie a filosofie, dále na oblast sociální práce a výchovy, kde je kladen důraz na křesťanské, etické a sociální hodnoty. Uchazeči o studium mají možnost vybrat si z nabídky

⁸³ Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. [online]. c2012, [cit.2012-02-22]. Dostupné z <<http://www.pf.jcu.cz/about/profile.php>>.

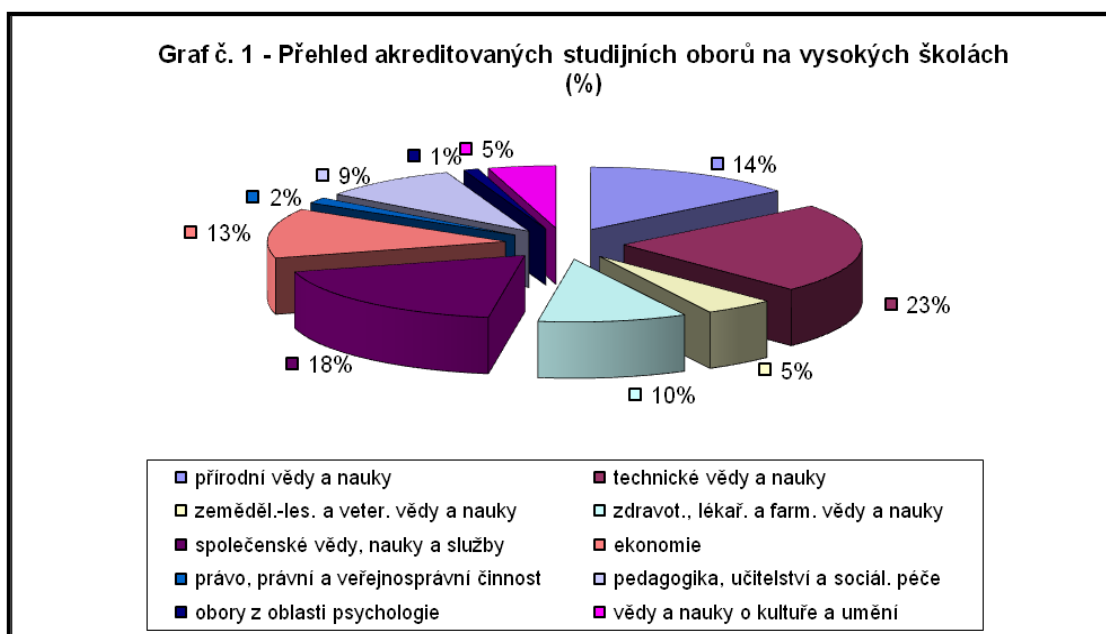
⁸⁴ Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity. [online]. c2012, [cit.2012-02-22]. Dostupné z <<http://www.zsf.jcu.cz/about/char.html>>.

bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů, a také z programů celoživotního vzdělávání. Absolventi fakulty nalézají uplatnění jak v církevních organizacích zaměřených na vzdělávací, výchovnou a kulturní činnosti, tak ve veřejné sféře zejména jako sociální pracovníci v zařízeních sociální péče a vychovatelé při střediscích volnočasových aktivit⁸⁵.

3.4.1 Příjímání řízení na VŠ

Ke studiu na veřejné a soukromé vysoké školy se v roce 2010/11 přihlásilo celkem 150,6 tis. uchazečů českého občanství, kteří si podali 331,5 tis. přihlášek. K přijímacímu řízení se dostavilo celkem 93,0 % z nich (tj. 140,1 tis. uchazečů). Z uchazečů, kteří se dostavili k přijímacímu řízení, jich bylo ke studiu přijato celkem 105,6 tis. Celkem 100,7 tis. uchazečů ke studiu skutečně nastoupilo (z toho 73,0 tis. do prezenční formy). Naprostá většina uchazečů (92,1 %) se hlásila na veřejné vysoké školy, jejich úspěšnost byla 72,3%. Na soukromých školách bylo úspěšných dokonce 93,7 % uchazečů. Na vysoké školy se v roce 2010/11 hlásily ve větší míře ženy (56,2 %), které představovaly také více než polovinu přijatých a zapsaných (v obou případech 52,7 %). Při přijímacím řízení jsou však úspěšnější muži (81,9% úspěšnost) v porovnání se ženami (71,3% úspěšnost). Nejvyšší počet přihlášek podali uchazeči v roce 2010 ke studiu věd ekonomických (28,6 %), humanitních a společenských (27,0 %), technických (23,8 %) a pedagogických věd (20,8 %). Nejúspěšnější jsou uchazeči, kteří se hlásí ke studiu technických věd (89,0% úspěšnost), naopak nejnižší úspěšnost je u právních věd (jen 36,1%). Nejvyšší počet přihlášek si podali v roce 2010/11 uchazeči hlásící se ke studiu zdravotnických, lékařských a farmaceutických věd (na jednoho přihlášeného připadly 2,2 přihlášky).

⁸⁵ Teologická fakulta Jihočeské univerzity. [online]. c2012, [cit.2012-02-22]. Dostupné z <<http://www.tf.jcu.cz/historie>>.

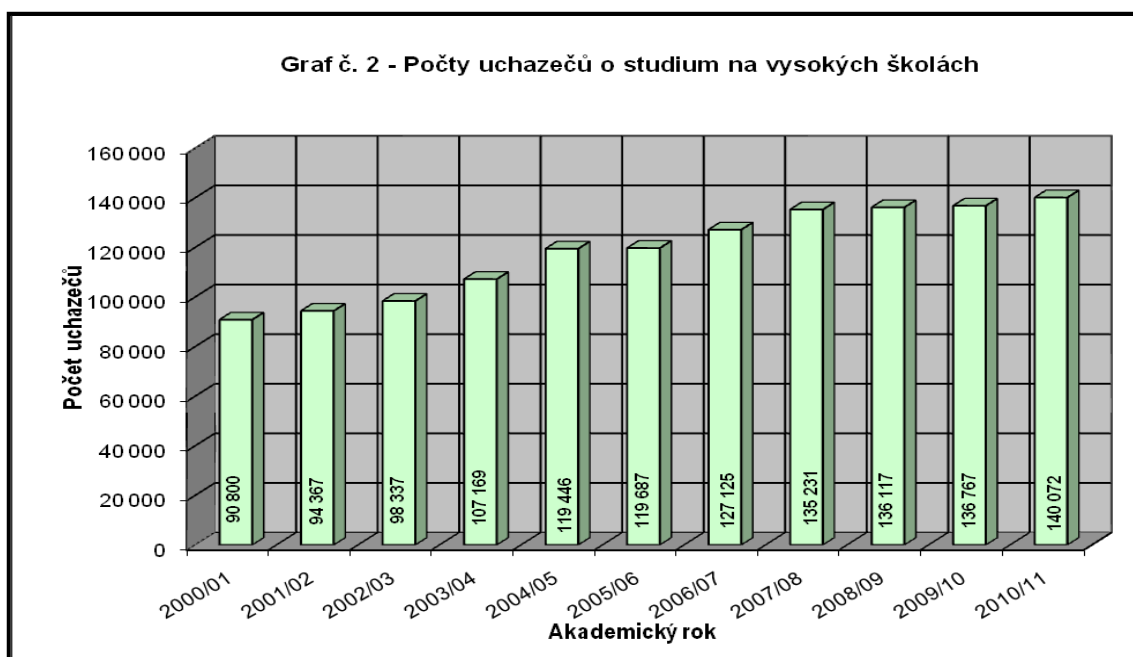


Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

3.4.2 Absolventi vysokých škol a jejich uplatnění

V roce 2010 absolvovalo veřejné vysoké školy celkem 72 998 studentů. Nejvíce absolventů bylo v technicky zaměřených oborech (24,4 %), ekonomických oborech (23,2 %), v pedagogických a učitelských oborech (14,1 %) a humanitních a společenskovědních oborech (14 %). Absolventi vysokých škol vykazují již dlouhodobě nejnižší míru celkové neúspěšnosti absolventů na trhu práce z absolventů všech stupňů škol. Míra nezaměstnanosti absolventů vyjadřuje, kolik procent absolventů zůstalo bez zaměstnání a přihlásilo se do evidence na úřadech práce. Míra nezaměstnanosti absolventů vysokoškolského studia v roce 2010 činila 7 %. V porovnání s předchozím rokem došlo k nárůstu míry nezaměstnanosti, která byla způsobena ekonomickou recesí⁸⁶.

⁸⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Výroční zpráva o činnosti vysokých škol*. [online]. [cit. 2012-02-20]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/18278>>.



Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

3.4.3 Výsledky přijímacího řízení pro rok 2011 na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích

Tabulka č. 1 Výsledky přijímacího řízení Pedagogická fakulta

Pedagogická fakulta	Učitelství pro 1. stupeň základních škol	Psychologie	Sociální pedagogika
Podáno přihlášek	106	221	382
Přihlášeno fyzických osob	106	221	382
Přijato bez přijímací zkoušky	6	3	2

Zúčastnilo se přijímací zkoušky	89	167	313
Splnilo podmínky přijetí	89	55	313
Nesplnilo podmínky přijetí	0	112	0
Přijato napoprvé	74	55	144
Přijato po odvolání	6	0	0
Přijato celkem	86	58	146
Zapsalo se ke studiu	49	44	130

Zdroj: Výsledky přijímacího řízení uchazečů na JU v Č. Budějovicích

Tabulka č. 2 Výsledky přijímacího řízení Teologická fakulta

Teologická fakulta	Sociální a charitativní práce	Pedagogika volného času	Etika v sociální práci
Podáno přihlášek	75	142	32
Přihlášeno fyzických osob	75	142	32
Přijato bez přijímací zkoušky	1	0	5
Zúčastnilo se přijímací zkoušky	57	123	22
Splnilo podmínky přijetí	51	68	20
Nesplnilo podmínky přijetí	6	55	2

Přijato napoprvé	51	50	16
Přijato po odvolání	0	6	1
Přijato celkem	52	56	22
Zapsalo se ke studiu	21	30	17

Zdroj: Výsledky přijímacího řízení uchazečů na JU v Č. Budějovicích

Tabulka č. 3 Výsledky přijímacího řízení Zdravotně sociální fakulta

Zdravotně sociální fakulta	Rehabilitační - psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory	Speciální pedagogika	Sociální práce ve veřejné správě
Podáno přihlášek	46	211	205
Přihlášeno fyzických osob	46	211	205
Přijato bez přijímací zkoušky	0	0	0
Zúčastnilo se přijímací zkoušky	44	179	180
Splnilo podmínky přijetí	44	98	115
Nesplnilo podmínky přijetí	0	81	65

Přijato napoprvé	31	64	43
Přijato po odvolání	7	20	20
Přijato celkem	38	84	63
Zapsalo se ke studiu	21	53	44

Zdroj: Výsledky přijímacího řízení uchazečů na JU v Č. Budějovicích

V přijímacím řízení pro rok 2011 bylo nejvíce podaných přihlášek na Pedagogickou fakultu, obor Sociální pedagogika a obor Psychologie, kam se hlásilo 382 a 221 uchazečů. Na Zdravotně sociální fakultě si obdobně vedly dva obory, obor Speciální pedagogika, kam bylo podáno 211 přihlášek a obor Sociální práce ve veřejné správě o který mělo zájem 205 uchazečů. Na Teologické fakultě bylo do studijního oboru Pedagogika volného času podáno 142 přihlášek. Fakulta Pedagogická měla ve studijním oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol 106 podaných přihlášek. Jako méně prestižní obory ze zjištěných výsledků vyplývají fakulty Teologická, obor Sociální a charitativní práce, kam bylo podáno 75 přihlášek, fakulta Zdravotně sociální, obor Rehabilitační – psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory s 46 přihlášenými a fakulta Teologická, obor Etika v sociální práci s počtem 32 podaných přihlášek.

4. Výsledky

4.1 Sběr dat a průběh výzkumu

Sběr dat proběhl v březnu 2012 formou dotazníků, metodou sémantického diferenciálu. Výzkum byl realizován na Jihočeské univerzitě, fakultách Pedagogické, Zdravotně sociální a Teologické. V rámci daných fakult byly na každé vybrány studijní obory s podobným zaměřením. Celkem bylo rozdáno 240 dotazníků. Návratnost byla 75% tedy celkem 180 dotazníků. V rámci výzkumu byli respondenti seznámeni se záměrem výzkumného šetření a se způsobem vyplňování dotazníků. Respondenti byli zároveň požádáni, aby dotazník vyplňovali na základě prvotního impulsu.

4.2 Charakteristika vzorku

Tabulka č. 4 **Charakteristika vzorku respondentů**

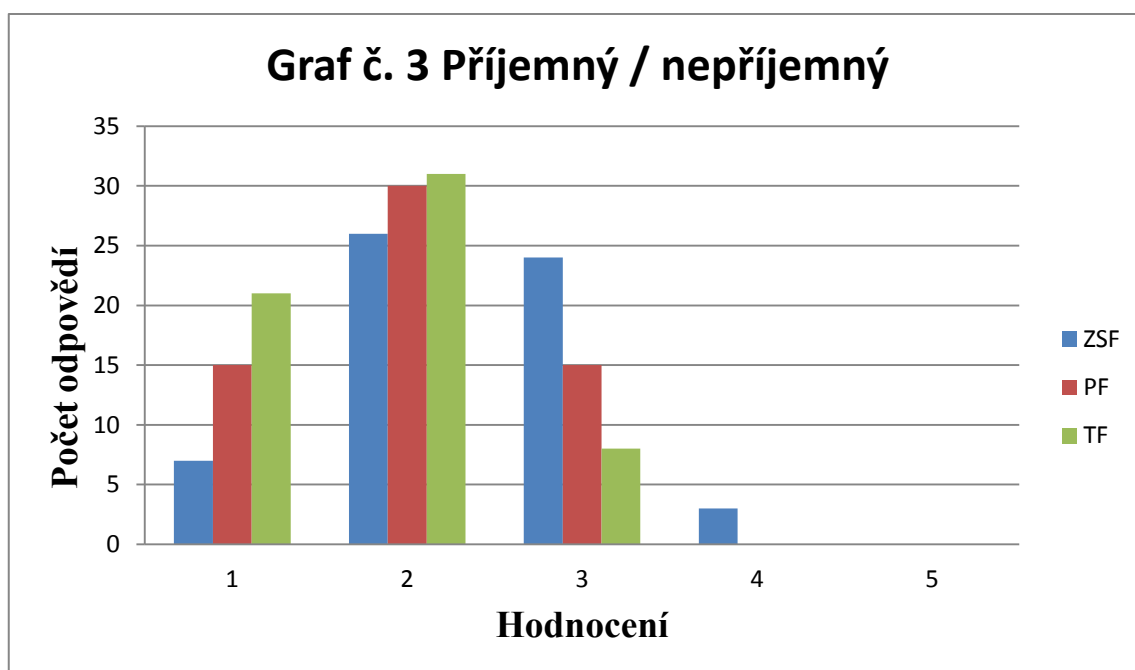
	1.ročník	2.ročník	3.ročník	1.ročník- navazující	2.ročník- navazující	Celkem	Muži	Ženy	Průměrný věk
Fakulta Zdravotně sociální	0	0	18	20	22	60	1	59	22
Fakulta Pedagogická	0	22	8	0	30	60	4	56	24
Fakulta Teologická	0	0	28	19	13	60	6	54	22

Zdroj: Vlastní výzkum

4.3. Sémantický diferenciál

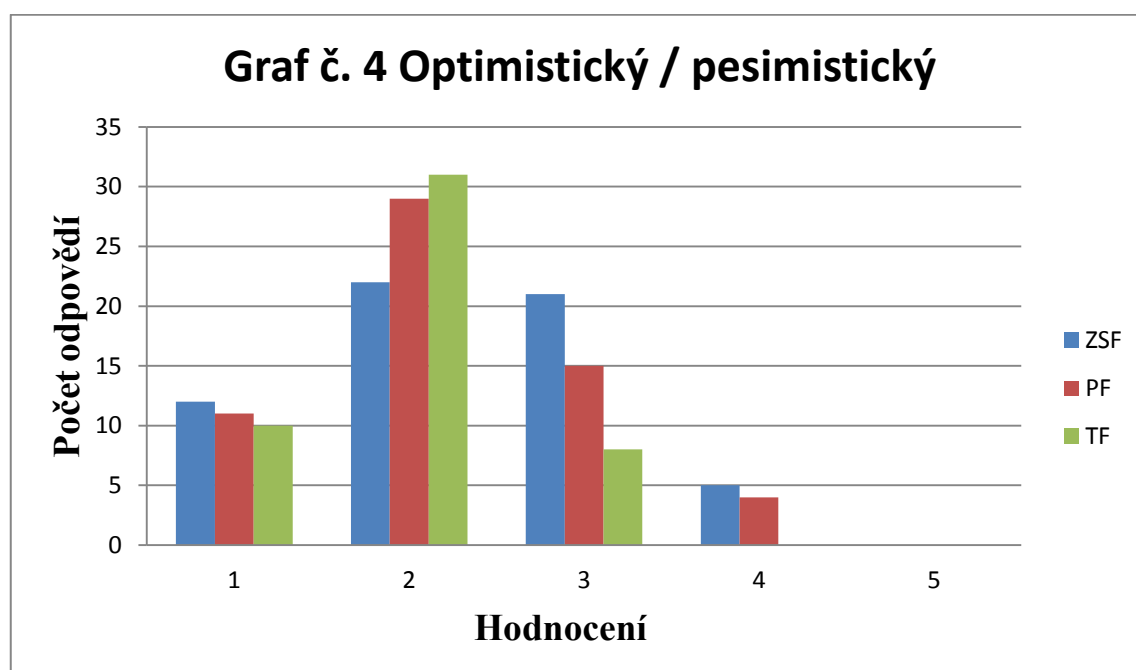
Sémantický diferenciál autorka konstruovala se 40 položkami vlastností uvedených na 20 posuzovacích škálách v protikladných významech. V hodnotících škálách jsou uvedeny pozitivní a negativní vlastnosti, ale ne tak, aby pozitivní adjektiva byla uvedena na jedné straně škály. Jednotlivé položky jsou zároveň umístěny v různém pořadí tak, aby nenaznačovaly žádoucí výsledek. Respondenti mohli své názory umístit na pětibodové škále.

Za příjemné považuje přednášející 7 studentů ZSF (11,6 %), 15 studentů PF (25 %) a 21 studentů TF (35 %). Za spíše příjemné považuje přednášející 26 studentů ZSF (43,3 %), 30 studentů PF (50 %) a 31 studentů TF (51,6 %). Neutrální v postoji je 24 studentů ZSF (40 %), 15 studentů PF (25 %) a 8 studentů TF (13,3 %). Spíše nepříjemní jsou přednášející pro 3 studenty ZSF (5 %). Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za nepříjemné, což následně zobrazuje graf.



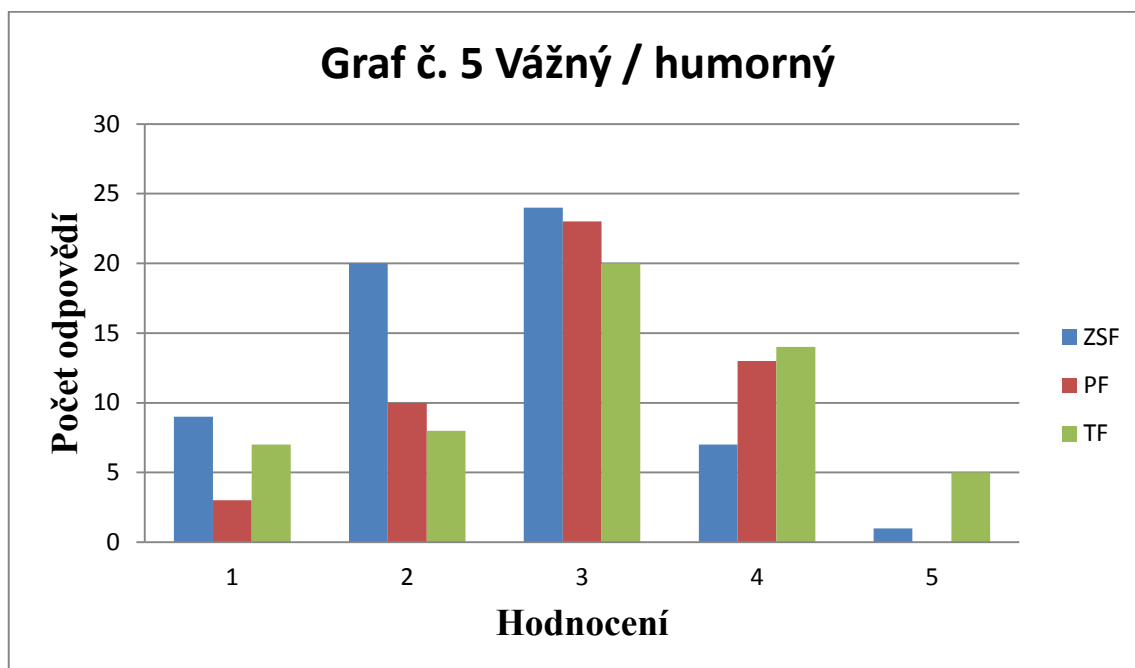
Zdroj: Vlastní výzkum

Optimističtí jsou přednášející pro 12 studentů ZSF (20 %), 11 studentů PF (18,3 %) a 21 studentů TF (35 %). Spíše optimističtí jsou přednášející vnímáni 22 studenty ZSF (36,6 %), 29 studenty PF (48,3 %) a 36 studenty TF (60 %). Neutrální postoj má 21 studentů ZSF (35 %), 15 studentů PF (25 %) a 9 studentů TF (15 %). Za spíše pesimistické považuje přednášející 5 studentů ZSF (8,3 %) a 4 studenti PF (6,6 %). Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za pesimistické, což následně zobrazuje graf.



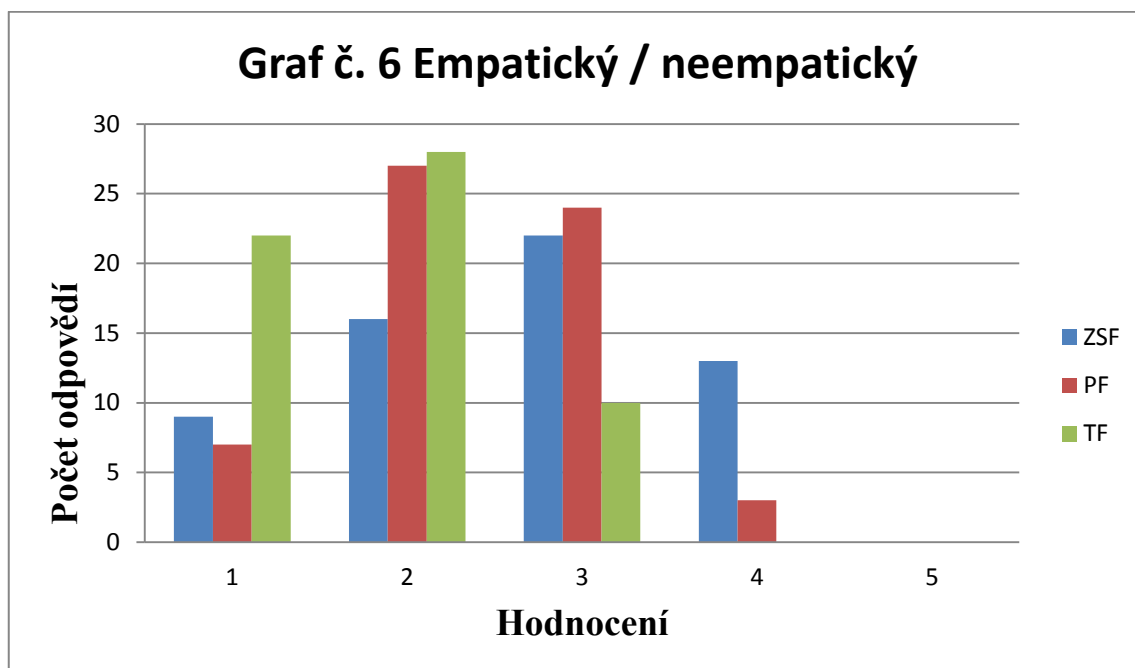
Zdroj: Vlastní výzkum

Za vážné považuje přednášející 9 studentů ZSF (15 %), 3 studenti PF (5 %) a 7 studentů TF (11,6 %). Jako spíše vážné považuje přednášející 20 studentů ZSF (33,3 %), 10 studentů PF (16,6 %) a 8 studentů TF (13,3 %). Neutrální postoj má 24 studentů ZSF (40 %), 23 studentů PF (38,3 %) a 20 studentů TF (33,3 %). Jako spíše humorné považuje přednášející 7 studentů ZSF (11,6 %), 13 studentů PF (21,6 %) a 14 studentů TF (23,3 %). Jako humorné považuje přednášející 1 student ZSF (1,6 %) a 5 studentů TF (8,3 %). Studenti Pedagogické fakulty nepovažují přednášející za humorné, což následně zobrazuje graf.



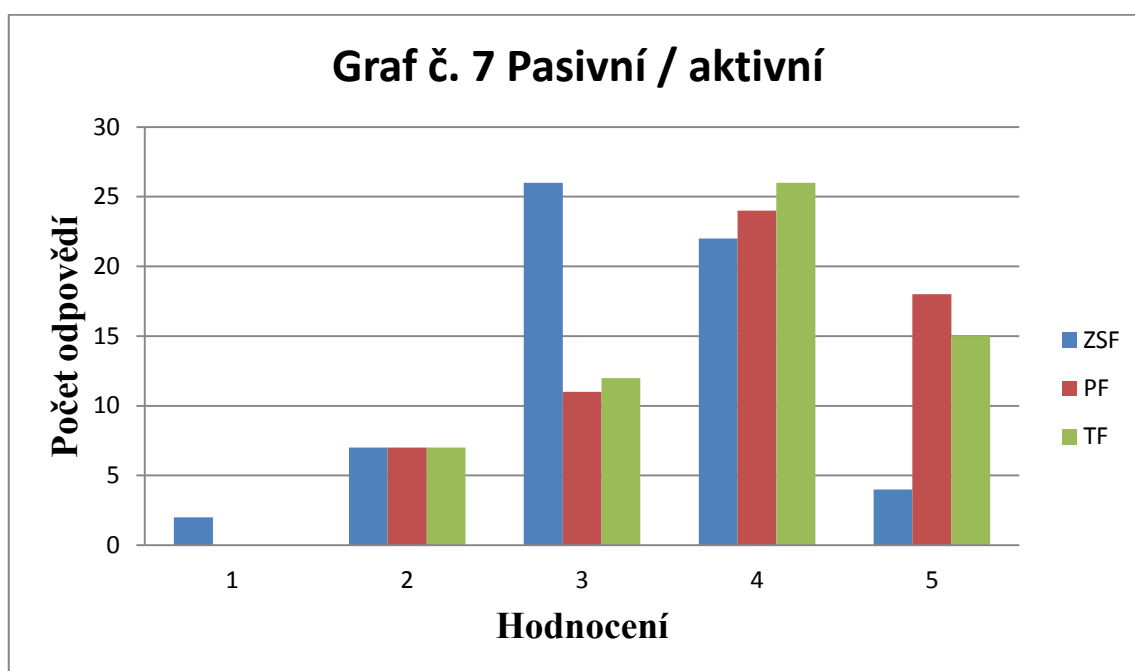
Zdroj: Vlastní výzkum

Empatičtí přednášející jsou považováni 9 studenty ZSF (15 %), 7 studenty PF (11,6 %) a 22 studenty TF (36,6 %). Jako spíše empatické považuje přednášející 16 studentů ZSF (26,6 %), 27 studentů PF (45 %) a 28 studentů TF (46,6 %). Neutrální postoj má 22 studentů ZSF (36,6 %), 24 studentů PF (40 %) a 10 studentů TF (16,6 %). Jako spíše neempatické považuje přednášející 13 studentů ZSF (21,6 %) a 3 studenti PF (5 %). Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za neempatické, což následně zobrazuje graf.



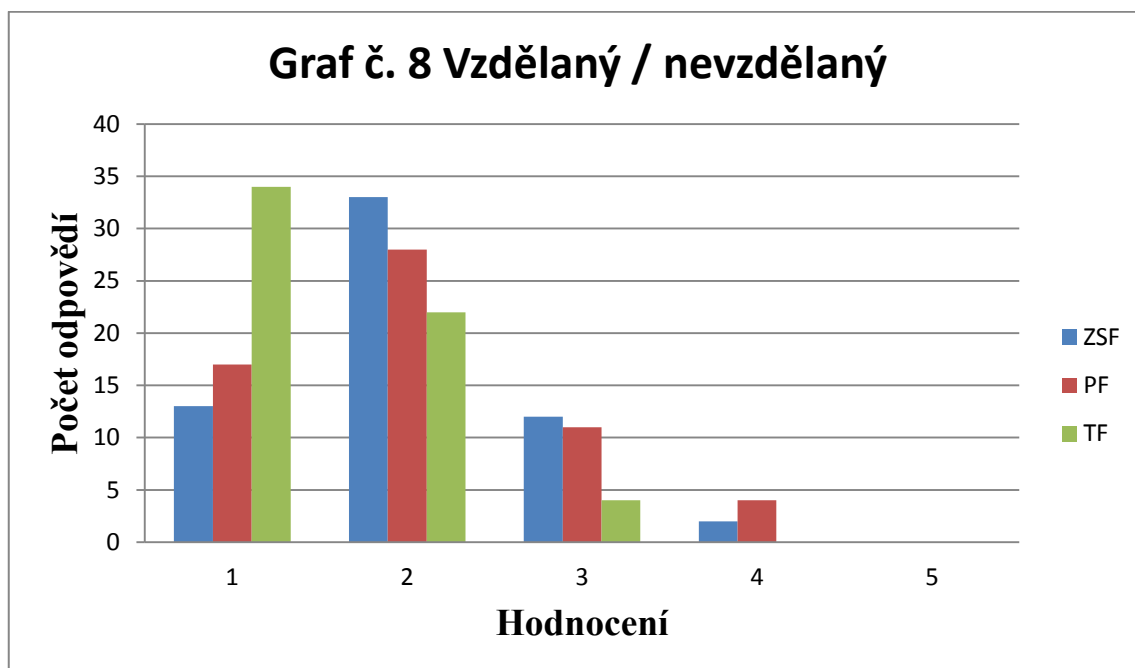
Zdroj: Vlastní výzkum

Pasivní jsou přednášející pro 2 studenty ZSF (3,3 %). Spíše pasivní jsou přednášející pro 7 studentů ZSF (11,6 %), 7 studentů PF (11,6 %) a 7 studentů TF (11,6 %). Neutrální postoj má 26 studentů ZSF (43,3 %), 11 studentů PF (18,3 %) a 12 studentů TF (20 %). Za spíše aktivní považuje přednášející 22 studentů ZSF (36,6 %), 24 studentů PF (40 %) a 26 studentů TF (48,3 %). Za aktivní považuje přednášející 4 studenti ZSF (6,6 %), 18 studentů PF (30 %) a 15 studentů TF (25 %).



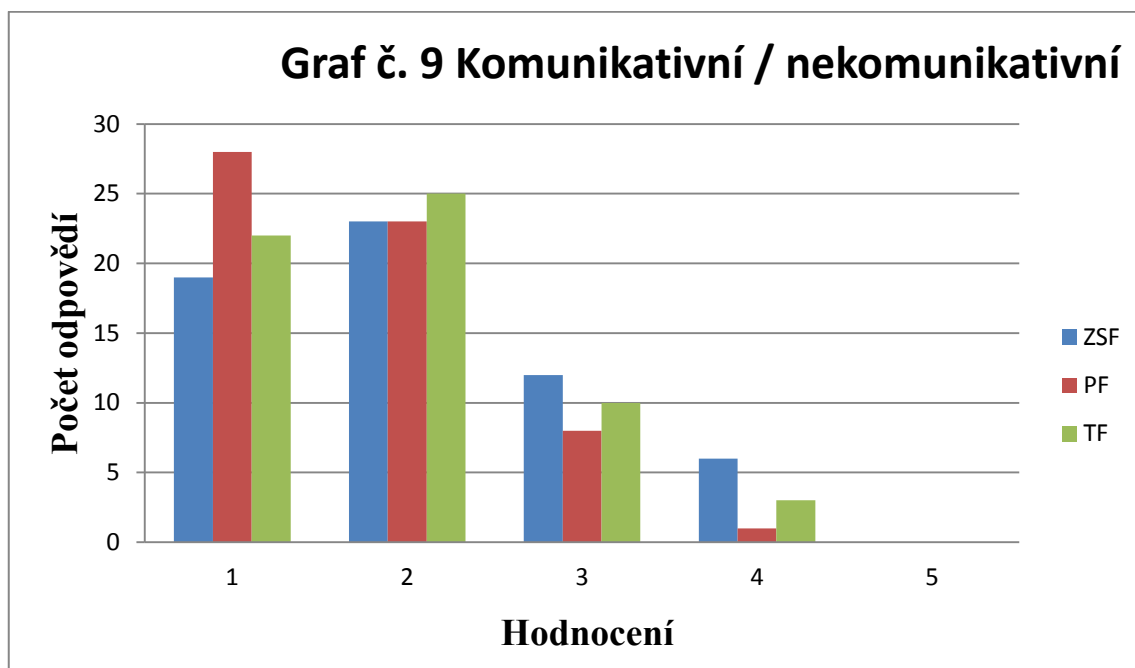
Zdroj: Vlastní výzkum

Vzdělanými shledává přednášející 13 studentů ZSF (21,6%), 17 studentů PF (28,3 %) a 34 studentů TF (56,6 %). Jako spíše vzdělání jsou přednášející shledáváni 33 studenty ZSF (55 %), 28 studenty PF (46,6 %) a 22 studenty TF (36,6 %). Neutrální postoj má 12 studentů ZSF (20 %), 11 studentů PF (18,3 %) a 4 studenti TF (6,6 %). Za spíše nevzdělané jsou přednášející považováni 2 studenty ZSF (3,3 %) a 4 studenty PF (6,6 %). Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za nevzdělané, což následně zobrazuje graf.



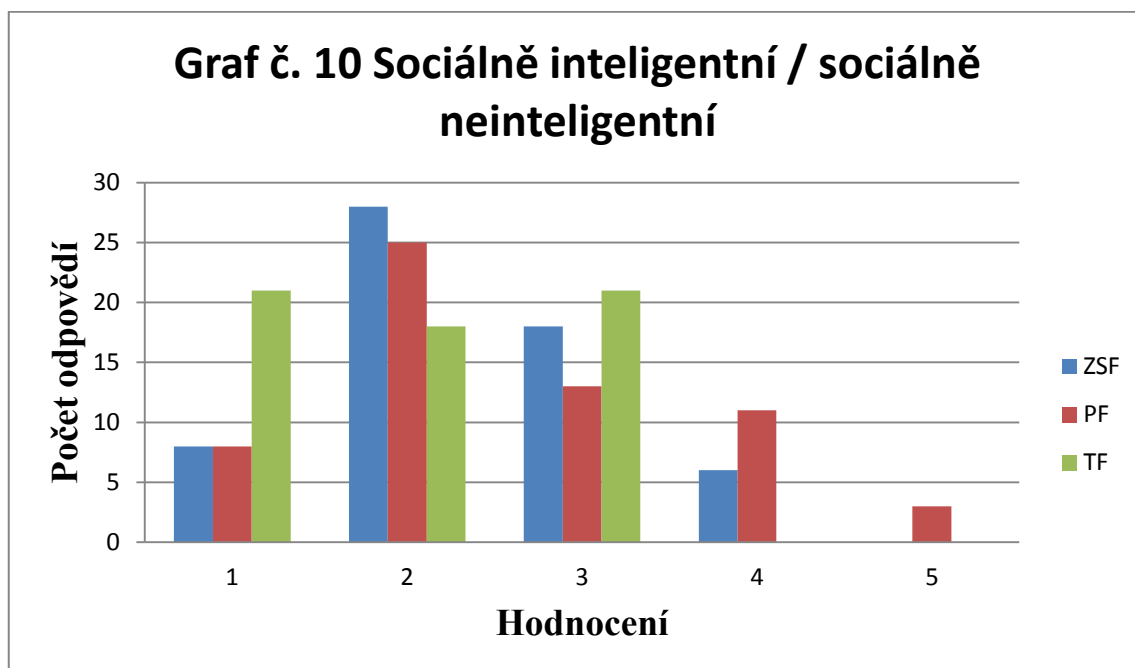
Zdroj: Vlastní výzkum

19 studentů ZSF (31,6 %), 28 studentů PF (46,6 %) a 22 studentů TF (36,6 %) považuje přednášející za komunikativní. Za spíše komunikativní považuje přednášející 23 studentů ZSF (38,3 %), 23 studentů PF (38,3 %) a 25 studentů TF (41,6 %). Neutrální postoj má 12 studentů ZSF (20 %), 8 studentů PF (13,3 %) a 10 studentů TF (16,6 %). Za spíše nekomunikativní považuje přednášející 6 studentů ZSF (10 %), 1 student PF (1,6 %) a 3 studenti TF (5 %). Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za nekomunikativní, jak následně zobrazuje graf.



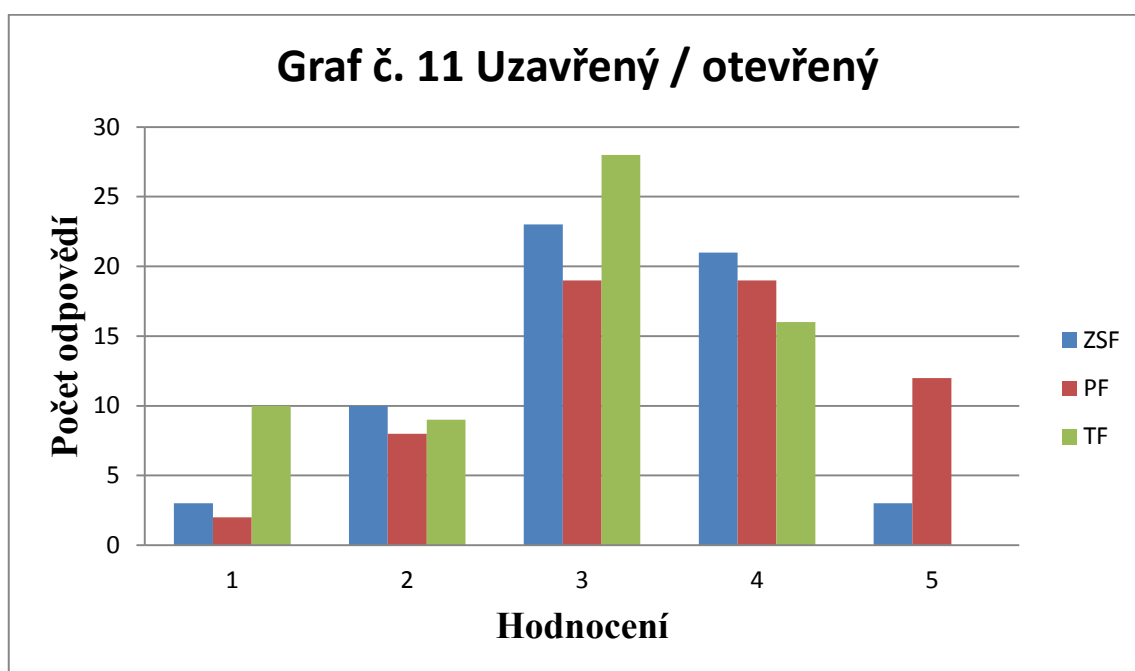
Zdroj: Vlastní výzkum

Jako sociálně inteligentní vnímá přednášející 8 studentů ZSF (13,3 %), 8 studentů PF (13,3 %) a 21 studentů TF (35 %). Spíše sociálně inteligentní vnímá přednášející 28 studentů ZSF (46,6 %), 25 studentů PF (41,6 %) a 18 studentů TF (30 %). Neutrální postoj má 18 studentů ZSF (30 %), 13 studentů PF (21,6 %) a 21 studentů TF (35 %). Za spíše sociálně neinteligentní považuje přednášející 6 studentů ZSF (10 %) a 11 studentů PF (18,3 %). Za sociálně neinteligentní považuje přednášející 3 studenti PF (5 %).



Zdroj: Vlastní výzkum

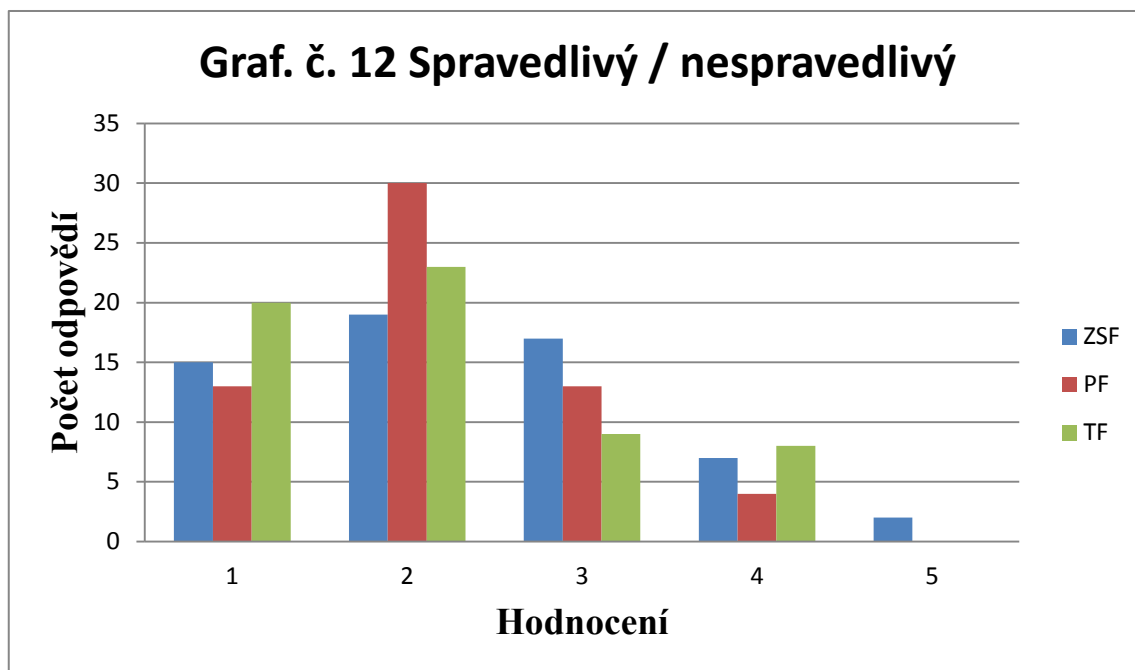
Pro 3 studenty ZSF (5 %), 2 studenty PF (3,3 %) a 10 studentů TF (16,6 %) jsou přednášející uzavření. 10 studentů ZSF (16,6 %), 8 studentů PF (13,3 %) a 9 studentů TF (15%) považuje přednášející za spíše uzavřené. Neutrální postoj má 23 studentů ZSF (38,3 %), 19 studentů PF (31,6 %) a 9 studentů TF (15 %). 21 studentů ZSF (35 %), 19 studentů PF (31,6 %) a 28 studentů TF (46,6 %) považuje přednášející za spíše otevřené. 3 studenti ZSF (5 %), 12 studentů PF (20 %) a 16 studentů TF (26,6 %) považuje přednášející za otevřené.



Zdroj: Vlastní výzkum

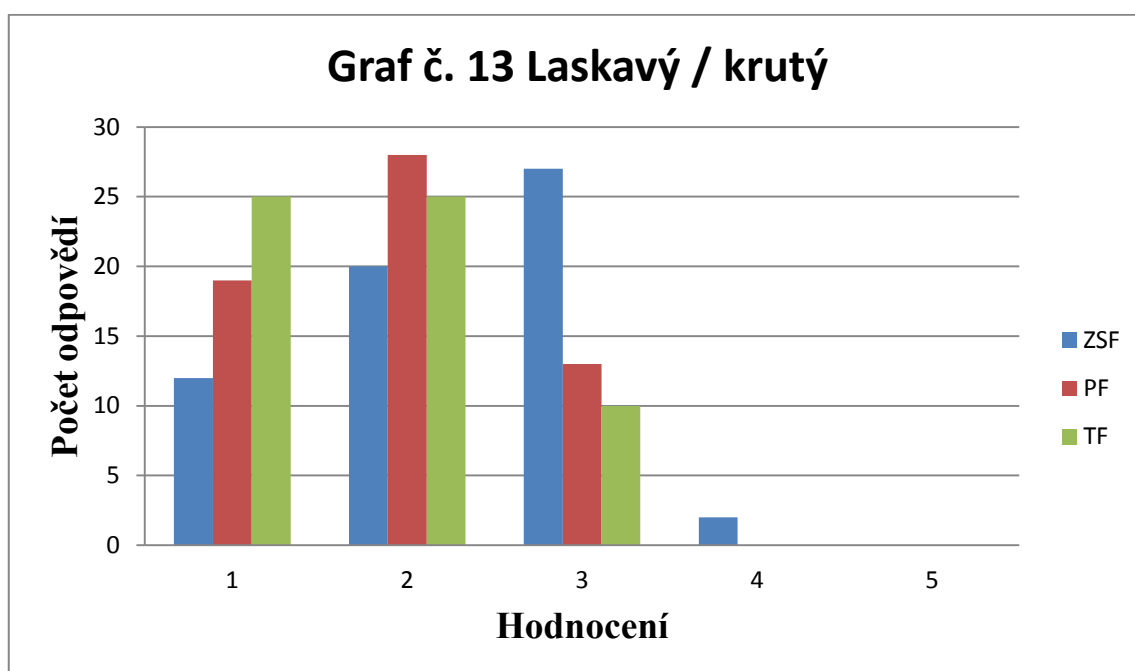
Za spravedlivé jsou přednášející považováni 15 studenty ZSF (25 %), 13 studenty PF (21,6 %) a 20 studenty TF (33,3 %), za spíše spravedlivé jsou přednášející považováni 19 studenty ZSF (31,6 %), 30 studenty PF (50 %) a 23 studenty TF (38,3 %). Neutrální postoj má 17 studentů ZSF (28,3 %), 13 studentů PF (21,6 %) a 9 studentů TF (15 %). 7 studentů ZSF (11,6 %), 4 studenti PF (6,6 %) a 8 studentů TF (13,3 %) považuje přednášející za spíše nespravedlivé. 2 studenti ZSF (3,3 %) považuje přednášející za

nespravedlivé.



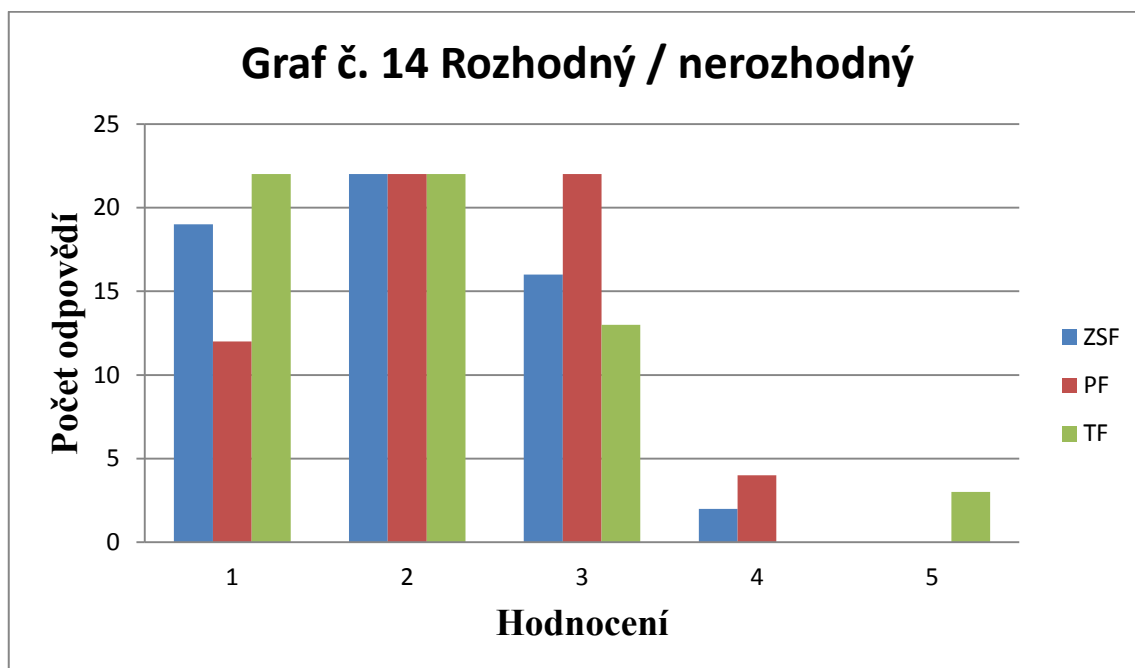
Zdroj: Vlastní výzkum

Za laskavé považuje přednášející 12 studentů ZSF (20 %), 19 studentů PF (31,6 %) a 25 studentů TF (41,6 %). 20 studentů ZSF (33,3 %), 28 studentů PF (46,6 %) a 25 studentů TF (41,6 %) považuje přednášející za spíše laskavé. Neutrální postoj má 27 studentů ZSF (45 %), 13 studentů PF (21,6 %) a 10 studentů TF (16,6 %). 2 studenti ZSF (3,3 %) považují přednášející za spíše kruté.



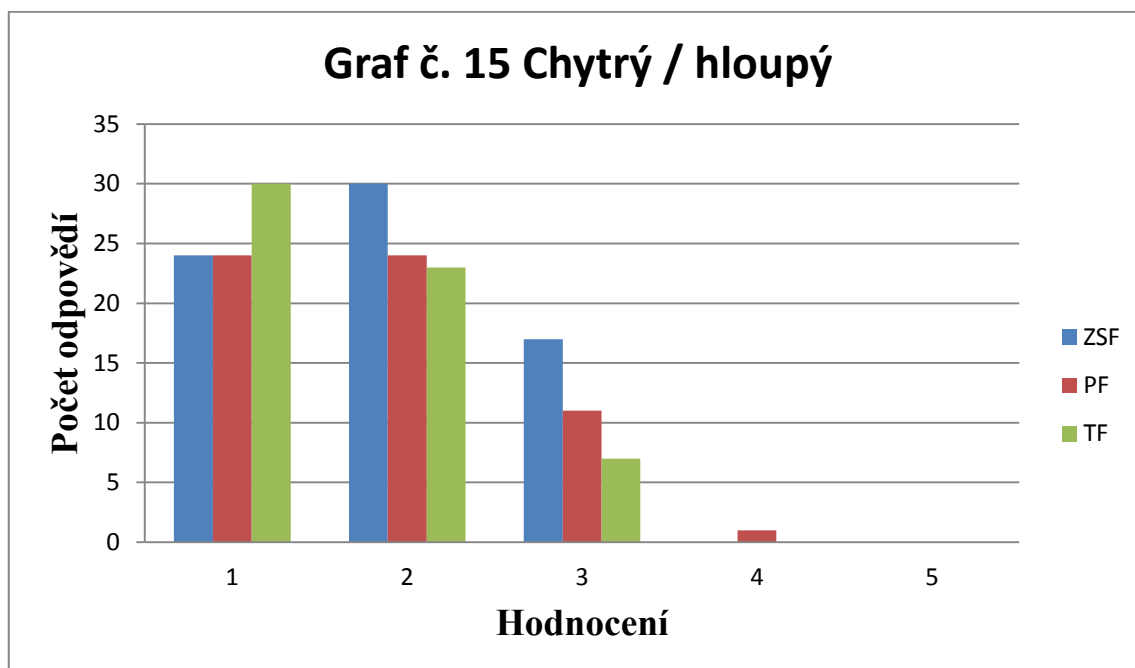
Zdroj: Vlastní výzkum

Jako rozhodné vnímá přednášející 19 studentů ZSF (31,6 %), 12 studentů PF (20 %) a 22 studentů TF (36,6 %). Jako spíše rozhodní jsou přednášející vnímáni 22 studenty ZSF (36,6 %), 22 studenty PF (36,6 %) a 22 studenty TF (36,6 %). Neutrální postoj má 16 studentů ZSF (26,6 %), 22 studentů PF (36,6 %) a 13 studentů TF (21,6 %). Za spíše nerozhodné přednášející považuje 16 studentů ZSF (26,6 %) a 4 studenty PF (6,6 %). 3 studenti TF (5 %) považují přednášející za nerozhodné.



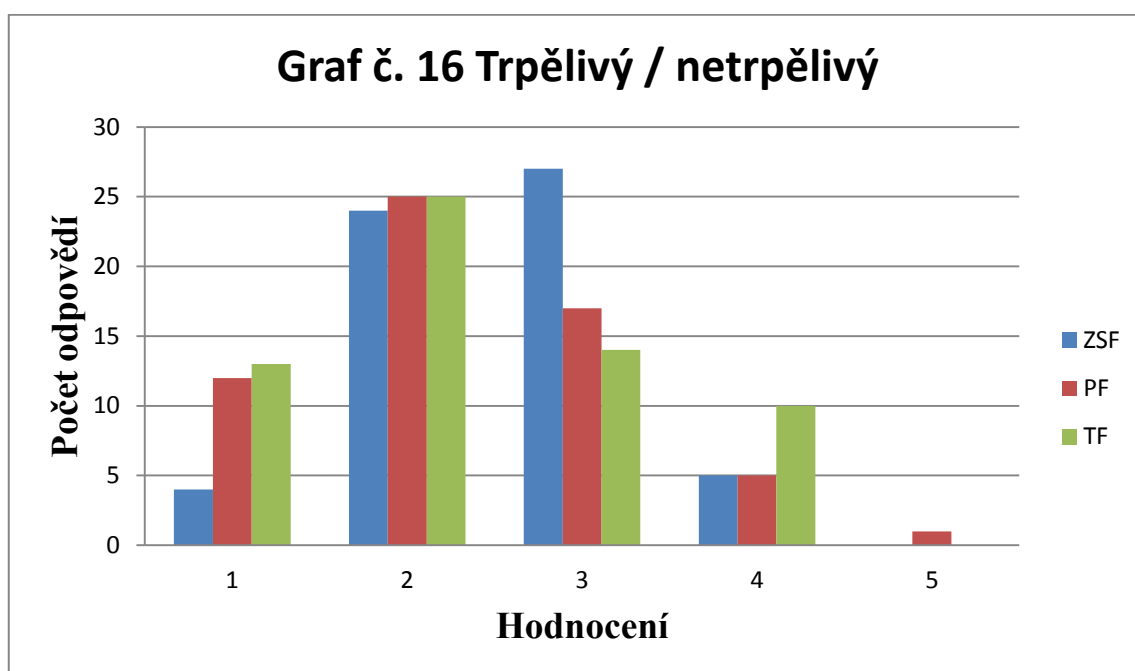
Zdroj: Vlastní výzkum

Jako chytré vnímá přednášející 24 studentů ZSF (40 %), 24 studentů PF (40 %) a 30 studentů TF (50 %). 30 studentů ZSF (50 %), 24 studentů PF (40 %) a 23 studentů TF (38,3 %) vnímá přednášející jako spíše chytré. Neutrální postoj má 17 studentů ZSF (28,3 %), 11 studentů PF (18,3 %) a 7 studentů TF (11,6 %). 1 student PF (1,6 %) považuje přednášející za spíše hloupé. Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za hloupé, jak následně zobrazuje graf.



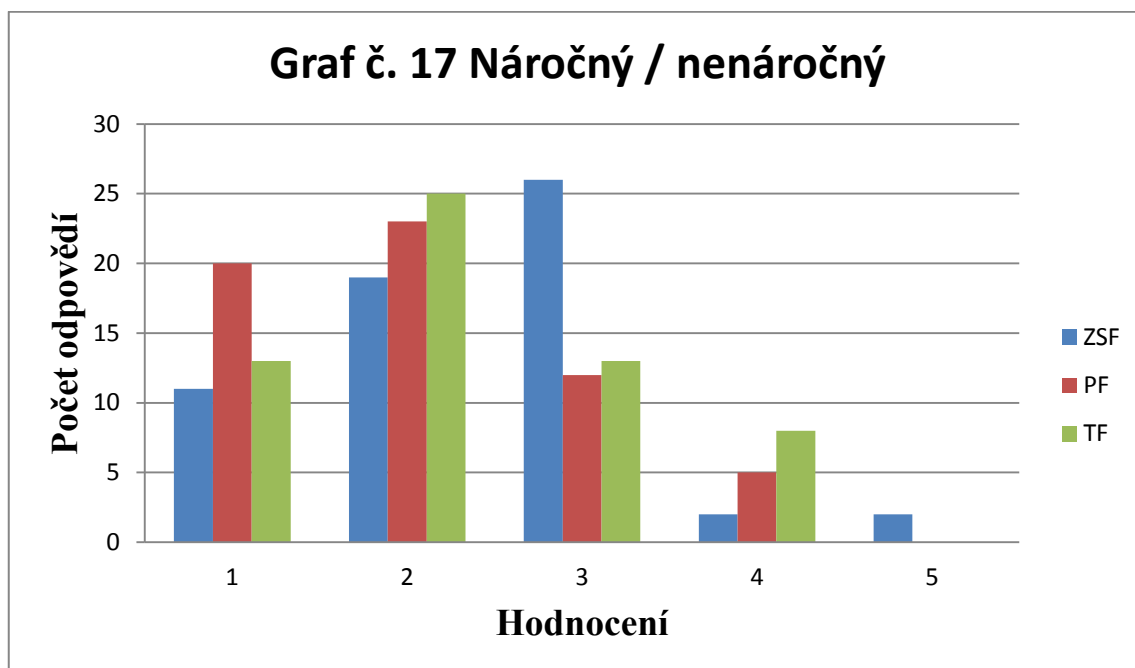
Zdroj: Vlastní výzkum

Jako trpěliví vnímají přednášející 4 studenti ZSF (6,6 %), 12 studentů PF (20 %) a 13 studentů TF (21,6 %). Jako spíše trpělivé vnímá přednášející 24 studentů ZSF (40 %), 25 studentů PF (41,6 %) a 25 studentů TF (41,6 %). Neutrální postoj má 27 studentů ZSF (45 %), 17 studentů PF (28,3 %) a 14 studentů TF (23,3 %). Jako spíše netrpělivé vnímají přednášející 4 studenti ZSF (6,6 %), 5 studentů PF (8,3 %) a 10 studentů TF (16,6 %). 1 student PF (1,6 %) považuje přednášející za netrpělivé.



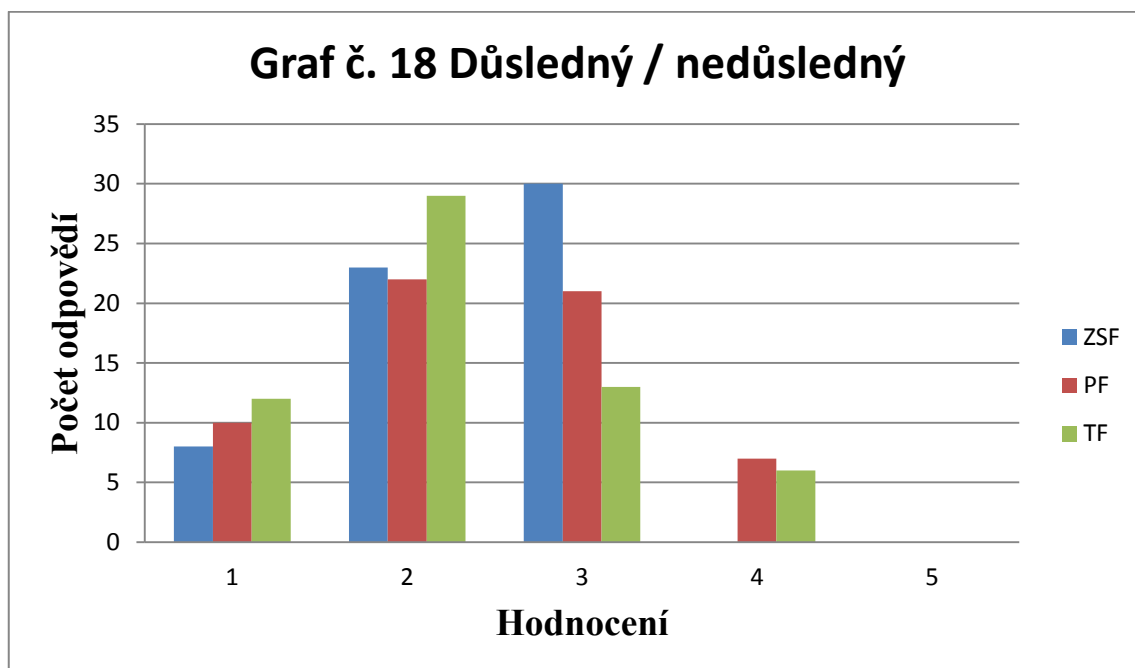
Zdroj: Vlastní výzkum

Za náročné považuje přednášející 11 studentů ZSF (18,3 %), 20 studentů PF (33,3 %) a 13 studentů TF (21,6 %). Jako spíše náročné vnímá přednášející 19 studentů ZSF (31,6 %), 23 studentů PF (38,3 %) a 25 studentů TF (41,6 %). Neutrální postoj má 26 studentů ZSF (43,3 %), 12 studentů PF (20 %) a 13 studentů TF (21,6 %). Jako spíše nenáročné vnímají přednášející 2 studenti ZSF (3,3 %), 5 studentů PF (8,3 %) a 8 studentů TF (13,3 %). Za nenáročné považují přednášející 2 studenti ZSF (3,3 %).



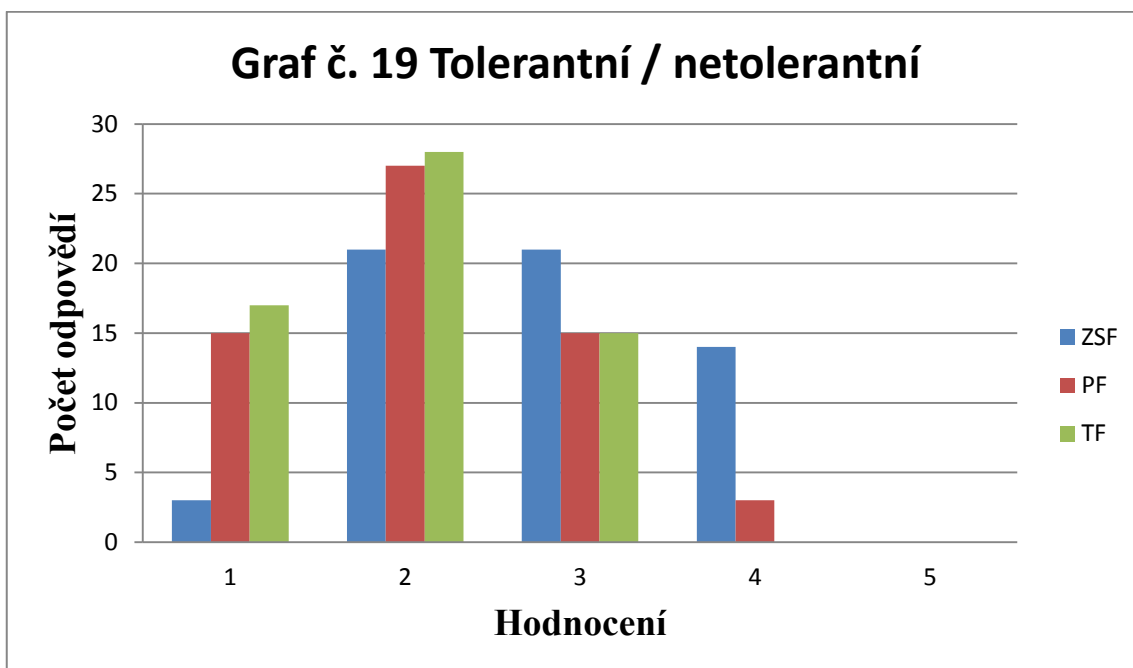
Zdroj: Vlastní výzkum

8 studentů ZSF (13,3 %), 10 studentů PF (16,6 %) a 12 studentů TF (20 %) považuje přednášející za důsledné. 23 studentů ZSF (38,3 %), 22 studentů PF (36,6 %) a 29 studentů TF (48,3 %) vnímá přednášející jako spíše důsledné. Neutrální postoj má 30 studentů ZSF (50 %), 21 studentů PF (35 %) a 13 studentů TF (21,6 %). 7 studentů PF (11,6 %) a 6 studentů TF (10 %) považuje přednášející za spíše nedůsledné.



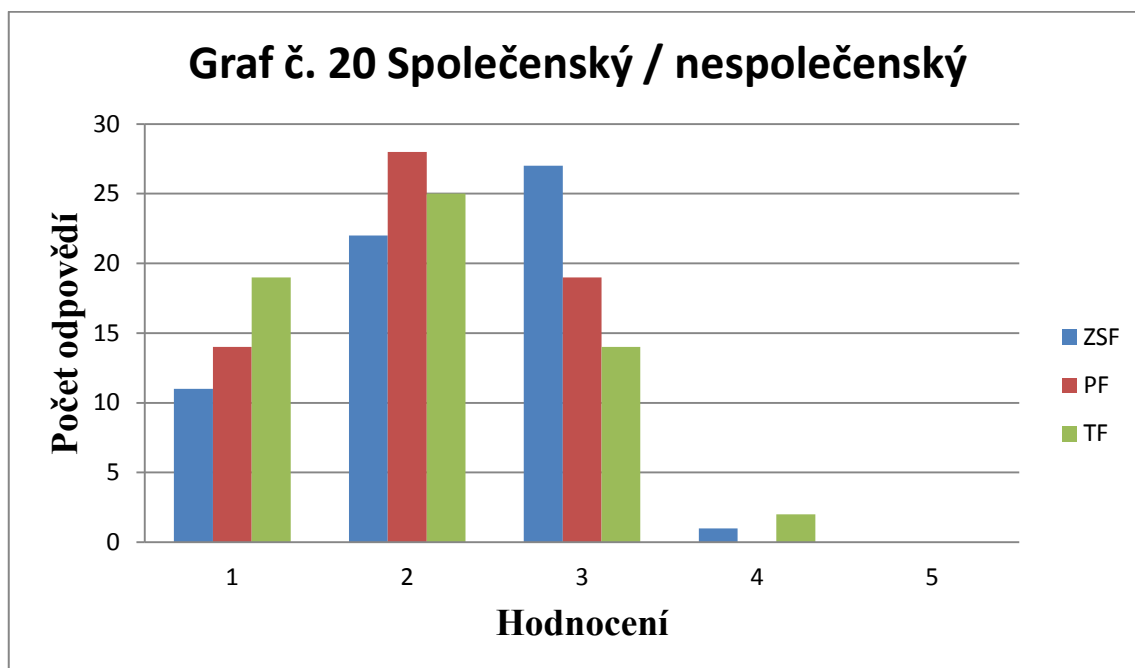
Zdroj: Vlastní výzkum

Jako tolerantní vnímají přednášející 3 studenti ZSF (5 %), 15 studentů PF (25 %) a 17 studentů TF (28,3 %). Jako spíše tolerantní vnímá přednášející 21 studentů ZSF (35 %), 27 studentů PF (45 %) a 28 studentů TF (46,6 %). Neutrální postoj má 21 studentů ZSF (35 %), 15 studentů PF (25 %) a 15 studentů TF (25 %). 14 studentů ZSF (23,3 %) a 3 studenti PF (5 %) považují přednášející za spíše netolerantní. Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za netolerantní, jak následně zobrazuje graf.



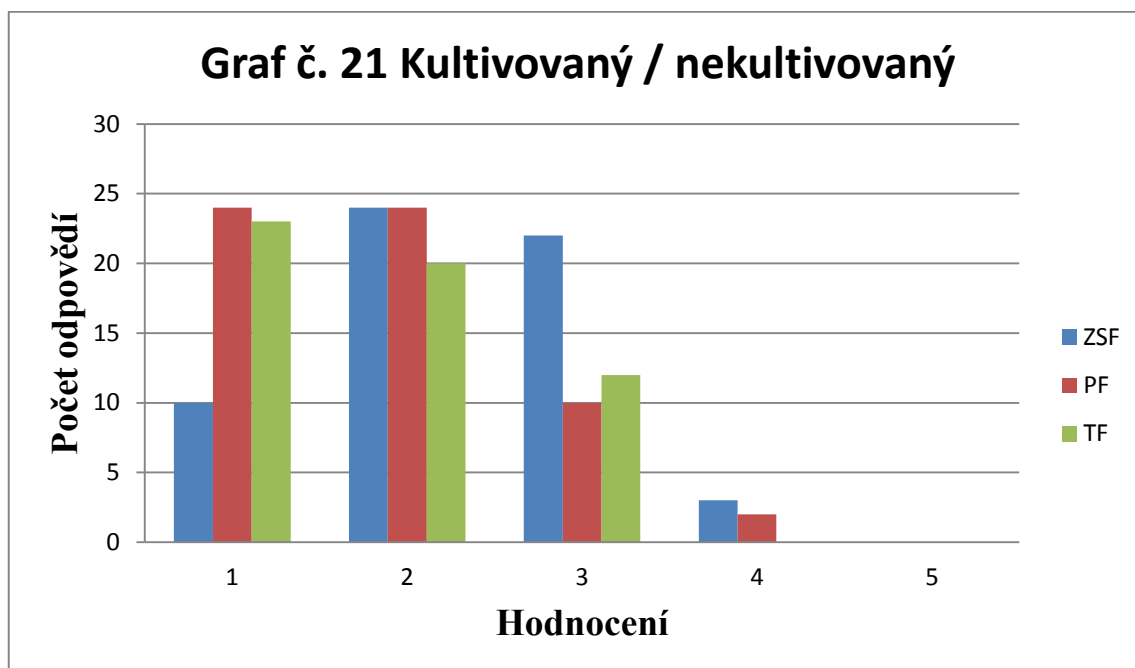
Zdroj: Vlastní výzkum

11 studentů ZSF (18,3 %), 14 studentů PF (23,3 %) a 19 studentů TF (31,6 %) vnímá přednášející jako společenské. 22 studentů ZSF (36,6 %), 28 studentů PF (46,6 %) a 25 studentů TF (41,6 %) vnímá přednášející jako spíše společenské. Neutrální postoj má 27 studentů ZSF (45 %), 19 studentů PF (31,6 %) a 14 studentů TF (23,3 %). 1 student ZSF (1,6 %) a 2 studenti TF (3,3 %) považují přednášející za spíše nespolečenské. Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za nespolečenské, jak následně zobrazuje graf.



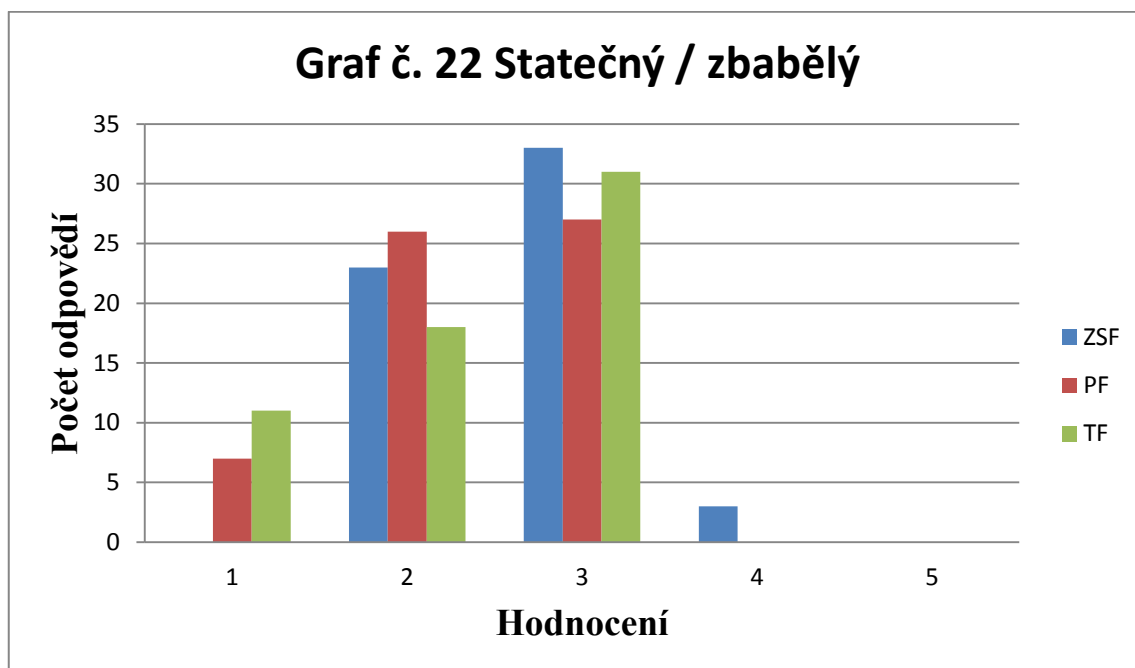
Zdroj: Vlastní výzkum

Jako kultivované vnímá přednášející 10 studentů ZSF (16,6 %), 24 studentů PF (40 %) a 23 studentů TF (38,3 %). Za spíše kultivované považuje přednášející 24 studentů ZSF (40 %), 24 studentů PF (40 %) a 20 studentů TF (33,3 %). 3 studenti ZSF (5 %) a 2 studenti PF (3,3 %) považují přednášející za spíše nekultivované. Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za nekultivované, jak následně zobrazuje graf.



Zdroj: Vlastní výzkum

Jako statečné vnímá přednášející 7 studentů PF (11,6 %) a 11 studentů TF (18,3 %). Za spíše statečné považuje přednášející 23 studentů ZSF (38,3 %), 26 studentů PF (43,3 %) a 18 studentů TF (30 %). Neutrální postoj má 33 studentů ZSF (55 %), 27 studentů PF (45 %) a 31 studentů TF (51,6 %). 3 studenti ZSF (5 %) považuje přednášející za spíše zbabělé. Studenti vybraných fakult nepovažují přednášející za zbabělé, jak následně zobrazuje graf.



Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 2 znázorňuje odpovědi studentů Zdravotně sociální fakulty, které vybočují od neutrální pozice. Sečteny byly odpovědi v pozitivním i negativním hodnocení. Zvýrazněné pojmy jsou ty, které u jednotlivých kategorií převažují.

Tabulka č. 2 Celkové výsledky sémantického diferenciálu ZSF

Příjemný	54,9%	5%	Nepříjemný
Optimistický	56,6%	8,3%	Pesimistický
Vážný	48,3%	13,2%	Humorný
Empatický	41,6%	21,6%	Neempatický
Pasivní	14,9%	43,2%	Aktivní
Vzdělaný	76,6%	3,3%	Nevzdělaný
Komunikativní	69,9%	10%	Nekomunikativní
Sociálně inteligentní	59,9%	10%	Sociálně neinteligentní
Uzavřený	21,6%	40%	Otevřený
Spravedlivý	56,6%	14,9%	Nespravedlivý
Laskavý	53,3%	3,3%	Krutý
Rozhodný	68,2%	26,6%	Nerozhodný
Chytrý	90%	0%	Hloupý
Trpělivý	46,6%	6,6%	Netrpělivý
Náročný	49,9%	6,6%	Nenáročný
Důsledný	51,6%	0%	Nedůsledný
Tolerantní	40%	23,3%	Netolerantní
Společenský	54,9%	1,6%	Nespolečenský
Kultivovaný	56,9%	5%	Nekultivovaný
Statečný	38,3%	5%	Zbabělý

Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkových výsledků sémantického diferenciálu u studentů Zdravotně sociální fakulty bylo zjištěno, že studenti vnímají přednášející jako příjemné (54,9 %), optimistické (56,6 %), vážné (48,3 %), empatické (41,6 %), aktivní (43,2 %), vzdělané (76,6%), komunikativní (69,9 %), sociálně inteligentní (59,9 %), otevřené (40 %), spravedlivé (56,6 %), laskavé (53,3 %), rozhodné (68,2 %), chytré (90 %), trpělivé (46,6 %),

náročné (49,9 %), důsledné (51,6 %), tolerantní (40 %), společenské (54,9 %), kultivované (56,9 %) a statečné (38,3 %).

Tabulka č. 3 znázorňuje odpovědi studentů Pedagogické fakulty, které vybočují od neutrální pozice. Sečteny byly i zde odpovědi v pozitivním i negativním hodnocení. Zvýrazněné pojmy jsou ty, které u jednotlivých kategorií převažují.

Tabulka č. 3 Celkové výsledky sémantického diferenciálu PF

Příjemný	75 %	0 %	Nepříjemný
Optimistický	66,6 %	6,6 %	Pesimistický
Vážný	21,6 %	21,6 %	Humorný
Empatický	56,6 %	5 %	Neempatický
Pasivní	11,6 %	70 %	Aktivní
Vzdělaný	74,9 %	6,6 %	Nevzdělaný
Komunikativní	84,9 %	1,6 %	Nekomunikativní
Sociálně inteligentní	54,9 %	23,3 %	Sociálně inteligentní
Uzavřený	16,6 %	51,6 %	Otevřený
Spravedlivý	71,6 %	6,6 %	Nespravedlivý
Laskavý	78,2 %	0 %	Krutý
Rozhodný	56,6 %	6,6 %	Nerozhodný
Chytrý	80 %	1,6 %	Hloupý
Trpělivý	61,6 %	9,9 %	Netrpělivý
Náročný	71,6 %	8,3 %	Nenáročný
Důsledný	53,2 %	11,6 %	Nedůsledný
Tolerantní	70 %	5 %	Netolerantní
Společenský	69,9 %	0 %	Nespočenský
Kultivovaný	80 %	3,3 %	Nekultivovaný
Statečný	54,9 %	0 %	Zbabělý

Z celkových výsledků sémantického diferenciálu u studentů Pedagogické fakulty bylo zjištěno, že studenti vnímají přednášející jako příjemné (75 %), optimistické (66,6 %), vážné (21,6 %), humorné (21,6%), empatické (56,6 %), aktivní (70 %), vzdělané (74,9 %), komunikativní (84,9 %), sociálně inteligentní (54,9 %), otevřené (51,6 %), spravedlivé (71,6 %), laskavé (78,2 %), rozhodné (56,6 %), chytré (80 %), trpělivé (61,6 %), náročné (71,6 %), důsledné (53,2 %), tolerantní (70 %), společenské (69,9 %), kultivované (80 %), statečné (54,9 %).

Tabulka č. 4 znázorňuje odpovědi studentů Teologické fakulty, které vybočují od neutrální pozice. Sečteny byly i zde odpovědi v pozitivním i negativním hodnocení. Zvýrazněné pojmy jsou ty, které u jednotlivých kategorií převažují.

Tabulka č. 4 Celkové výsledky sémantického diferenciálu TF

Příjemný	86,6 %	0 %	Nepříjemný
Optimistický	95 %	0 %	Pesimistický
Vážný	24,9 %	31,6 %	Humorný
Empatický	83,2 %	0 %	Neempatický
Pasivní	11,6 %	73,3 %	Aktivní
Vzdělaný	93,2 %	0 %	Nevzdělaný
Komunikativní	78,2 %	5 %	Nekomunikativní
Sociálně inteligentní	65 %	0 %	Sociálně neinteligentní
Uzavřený	31,6 %	73,2 %	Otevřený
Spravedlivý	71,6 %	13,3 %	Nespravedlivý
Laskavý	83,2 %	0 %	Krutý
Rozhodný	73,2 %	5 %	Nerozhodný
Chytrý	88,3 %	0 %	Hloupý
Trpělivý	63,2 %	16,6 %	Netrpělivý
Náročný	63,2 %	13,3 %	Nenáročný

Důsledný	68,3 %	10 %	Nedůsledný
Tolerantní	74,9 %	0 %	Netolerantní
Společenský	73,2 %	3,3 %	Nespoolečenský
Kultivovaný	71,6 %	3,3 %	Nekultivovaný
Statečný	48,3 %	0 %	Zbabělý

Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkových výsledků sémantického diferenciálu u studentů Teologické fakulty bylo zjištěno, že studenti vnímají přednášející jako příjemné (86,6 %), optimistické (95 %), humorné (31,6 %), empatické (83,2 %), aktivní (73,3 %), vzdělané (93,2 %), komunikativní (78,2 %), sociálně inteligentní (65 %), otevřené (73,2 %), spravedlivé (71,6 %), laskavé (83,2 %), rozhodné (73,2 %), chytré (88,3 %), trpělivé (63,2 %), náročné (63,2 %), důsledné (68,3 %), tolerantní (74,9 %), společenské (73,2 %), kultivované (71,6 %), statečné (48,3 %).

Celkové výsledky sémantického diferenciálu všech respondentů znázorňuje Tabulka č. 7.

Tabulka č. 7 Celkové výsledky sémantického diferenciálu u studentů ZSF, PF a TF

	ZSF	PF	TF
Příjemný	54,9 %	75 %	86,6 %
Optimistický	56,6 %	66,6 %	95 %
Vážný	48,3 %	21,6 %	24,9 %
Empatický	41,6 %	56,6 %	83,2 %
Pasivní	14,9 %	11,6 %	11,6 %
Vzdělaný	76,6 %	74,9 %	93,2 %
Komunikativní	69,9 %	84,9 %	78,2 %
Sociálně inteligentní	59,9 %	54,9 %	65 %

Uzavřený	21,6 %	16,6 %	31,6 %
Spravedlivý	56,6 %	71,6 %	71,6 %
Laskavý	53,3 %	78,2 %	83,2 %
Rozhodný	68,2 %	56,6 %	73,2 %
Chytrý	90 %	80 %	88,3 %
Trpělivý	46,6 %	61,6 %	63,2 %
Náročný	49,9 %	71,6 %	63,2 %
Důsledný	51,6 %	53,2 %	68,3 %
Tolerantní	40 %	70 %	74,9 %
Společenský	54,9 %	69,9 %	73,2 %
Kultivovaný	56,9 %	80 %	71,6 %
Statečný	38,3 %	54,9 %	48,3 %
Nepříjemný	5 %	0 %	0 %
Pesimistický	8,3 %	6,6 %	0 %
Humorný	13,2 %	21,6 %	31,6 %
Neempatický	21,6 %	5 %	0 %
Aktivní	43,2 %	70 %	73,3 %
Nevzdělaný	3,3 %	6,6 %	0 %
Nekomunikativní	10 %	1,6 %	5 %
Sociálně inteligentní	10 %	23,3 %	0 %
Otevřený	40 %	51,6 %	73,2 %
Nespravedlivý	14,9 %	6,6 %	13,3 %
Krutý	3,3 %	0 %	0 %
Nerozhodný	26,6 %	6,6 %	5 %
Hloupý	0 %	1,6 %	0 %
Netrpělivý	6,6 %	9,9 %	16,6 %
Nenáročný	6,6 %	8,3 %	13,3 %
Nedůsledný	0 %	11,6 %	10 %

Netolerantní	23,3 %	5 %	0 %
Nespolečenský	1,6 %	0 %	3,3 %
Nekultivovaný	5 %	3,3 %	3,3 %
Zbabělý	5 %	0 %	0 %

Zdroj: vlastní výzkum

5. Diskuse

Ve své práci jsem se zabývala postoji studentů Jihočeské univerzity ke svým přednášejícím, zjišťováním prestižnosti a preferovanosti studijních oborů a hodnocení pozitivních a negativních vlastností přednášejících v rámci vybraných fakult. Cílem práce bylo zjistit, jaké postoje mají studentky a studenti k pedagogům na Jihočeské univerzitě vzhledem k aspektům věku, pohlaví, zkušenosti, délky praxe a oboru studenta. Výzkumný soubor tvořilo 180 studentek a studentů fakulty Pedagogické, Teologické a Zdravotně sociální na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Největší zastoupení respondentů bylo ve věku 22 a 24 let. Ženy tvořily 93,8 % a muži 6,1 % respondentů. Celkem bylo rozdáno 240 dotazníků. Řádně vyplněných se zpět vrátilo 180. Návratnost činila 75 %. Při oslovování studentů s žádostí o spolupráci na výzkumu jsem se setkala s velmi překvapujícími reakcemi. Zatímco studenti Teologické a Pedagogické fakulty byli ochotní a vstřícní a velice dobře se s nimi komunikovalo, u studentů Zdravotně sociální fakulty mě překvapila neochota spolupráce a velké množství nedostatečně nebo špatně vyplněných dotazníků.

Na základě celkových výsledků sémantického diferenciálu u studentů Zdravotně sociální fakulty (viz.tabulka 2), vnímají studenti přednášející jako příjemné, optimistické, vážné, empatické, aktivní, vzdělané, komunikativní, sociálně inteligentní, otevřené, spravedlivé, laskavé, rozhodné, chytré, trpělivé, náročné, důsledné, tolerantní, společenské, kultivované a statečné. Zde mne zaujal sémantický diferenciál několika respondentek, které ke všem kategoriím přiřazovaly neutrální hodnoty. Jedna studentka zde uvedla komentář, že všechny přednášející vnímá naprosto neutrálně a nemá na ně konkrétní názor. To mě přimělo k zamyšlení, zda studentka, která nemá svůj vlastní názor vnímání, může být v budoucí profesi dobrou sociální pracovnící. Další studentky zase řádně vyplnily identifikační údaje, ale v sémantickém diferenciálu nevyplnily žádnou kategorii. Uváděly zde komentář, že nechtějí své přednášející hodnotit ani pozitivně, ale ani negativně.

Studenti Pedagogické fakulty vnímají přednášející na základě výsledků sémantického diferenciálu (viz.tabulka 3) jako: příjemné, optimistické, vážné, humorné,

empatické, aktivní, vzdělané, komunikativní, sociálně inteligentní, otevřené, spravedlivé, laskavé, rozhodné, chytré, trpělivé, náročné, důsledné, tolerantní, společenské, kultivované a statečné. Zde mne překvapil sémantický diferenciál jedné respondentky, která ke kategorii vzdělání přiřadila nejnižší hodnotu, tzn., že považuje své přednášející za nevzdělané. I když jsem nikdy na Pedagogické fakultě nestudovala, zjistila jsem, že zde přednáší několik stejných vyučujících jako na fakultě Zdravotně sociální, kde žádný z respondentů neuvedl stejnou hodnotící škálu. Domnívám se proto, že k tomuto hodnocení studentku možná vedl osobní spor s přednášejícími. Překvapil mě také sémantický diferenciál několika mužů, kteří hodnotili své přednášející velmi pozitivně.

Studenti Teologické fakulty vnímají přednášející jako příjemné, optimistické, humorné, empatické, aktivní, vzdělané, komunikativní, sociálně inteligentní, otevřené, spravedlivé, laskavé, rozhodné, chytré, trpělivé a náročné. Studenti teologické fakulty hodnotí své přednášející nejpozitivněji v rámci vybraných fakult. Zaujalo mě, že většina oslovených respondentů hodnotila přednášející jako humorné.

Přestože ve výsledcích sémantického diferenciálu byly zjištěny rozdíly v odpovědích studentů, vyhodnocením a prezentací celkových výsledků sémantického diferenciálu (viz. tabulka 7) byla potvrzena hypotéza H1: *Studium preferovaného oboru pozitivně ovlivňuje postoje studentek a studentů k vyučujícím*. Studenti studující obor, který chtěli studovat, měli pozitivnější hodnocení, než studenti kteří museli zvolit náhradní studijní obor. Nebyla potvrzena hypotéza H2: *Studenti studující prestižní obor hodnotí vyučující pozitivněji než studenti studující neprestížní obor*. Jako nejvíce prestižní obor v rámci vybraných fakult je podle počtu přihlášených uchazečů obor Psychologie a Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě a studijní obor Speciální pedagogika na Zdravotně sociální fakultě. Nejvíce pozitivní hodnocení přednášejících však mají studenti fakulty Teologické. Hypotéza H3: *Studentky jsou méně kritické při hodnocení vyučujících, než studenti se rovněž nepotvrdila*. I když byl počet mužů výrazně menší než počet žen, hodnocení mužů bylo ve všech případech velmi pozitivní.

Toto zjištění je potěšující, protože v naší současné společnosti převládá určité genderové přirovnání k mužům jako více negativně hodnotícím.

Diskuse k výzkumným otázkám:

V souvislosti s 1. výzkumnou otázkou jak se liší postoje studentů vybraných fakult k vyučujícím, jsem po provedení sémantického diferenciálu zjistila, že nejlépe hodnotí přednášející studenti Teologické fakulty, studenti Pedagogické fakulty a nejhůře studenti Zdravotně sociální fakulty. Jak uvádí Tavani⁸⁷ postoje studentů ke studiu ovlivňuje také jejich očekávání a motivace k učení. Očekávání a motivace dokážou ve studentovi objevit hluboko skryté schopnosti vedoucí k mnohonásobně lepším výsledkům, nejen v podobě známek, ale také při účasti v akademickém dění a zapojení se do pořádaných akcí. Podobně vidí situaci také Mugni⁸⁸, který uvádí, že studenti, kteří nastupují na univerzitu a disponující zdravým sebevědomím, mající vysoké nároky, plní očekávání sebe sama i svého okolí, s nadějí, vírou, optimistickým laděním a nadšením jí procházejí nejen s větším klidem, ale mnohdy i s většími úspěchy. Postoje studentů také ovlivňuje pozitivní fungování školy, prosociální chování vyučujících a studentů, altruismus, kvalita přátelství, pečující a suportivní klima školy. Z medicíny a psychologie zdraví vstupují do hry také proměnné jako pocit bezpečí a jistoty, pohoda ve škole a celkově zdravé klima. Jak uvádí Mareš,⁸⁹ klima školy hraje důležitou úlohu při vytváření postojů studentů v souvislosti s psychosociálním stresem studentů i vyučujících, školní neúspěšnosti a problémovým chováním studentů, zdravotně rizikovým chováním a sociálními problémy včetně gender konfliktů.

V souvislosti s 2. výzkumnou otázkou jak hodnotí studenti vztahy se svými vyučujícími, jsem zjistila, že u studentů převažuje pozitivní hodnocení. Také mnohé studie potvrzují, že studenti mají radši přednášející s pozitivním postojem k předmětu. Kvalita vzdělávání, poutavost vyučování jsou nevyhnutelnými ukazateli úspěchu

⁸⁷ TAVANI, C., S. LOSH. (2003). *Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students*. Child study journal, 2003.

⁸⁸ MUGNI, G., S. GIUMOND. *Social psychological analyses of educational dynamics*. European Journal of Psychology of Education, 2007.

⁸⁹ MAREŠ, J., J. ČÁP. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7

každého studenta a vytvoření pozitivního vztahu s přednášejícím. Nelešovská⁹⁰ uvádí, že většina studentů mívá ze začátku nekriticky kladný vztah ke svým učitelům. Hovoří se zde o možnosti nezdůvodněné autority. Kladný vztah vzniká pomaleji a postupně, záporný většinou rychleji. Kladný vztah k vyučujícím bývá často spíše skrýván z obav stigmatizace do rolí „šplhounů“. Další pedagogické výzkumy ukazují, že předpokladem příznivého utváření vztahů mezi studenty a pedagogy je především pozitivní působení pedagoga. Výrost a Slaměník⁹¹ uvádějí, že postoje se vytvářejí sociálním učením, přejímáme je od jiných lidí, zejména od těch, kteří jsou pro nás nějak emočně významní, nebo je považujeme za autoritu. Lidé snadno přejímají postoje převažující v sociální skupině, ke které patří a se kterou se identifikují. Postoje se mohou vytvořit i na základě vlastní zkušenosti. Pozitivní či negativní emoce, které různé zážitky vyvolávají, posilují určitý posto jinak než selhání. Vzhledem k tomu existuje odlišný postoj ke vzdělání, rodině, manželství apod. Emoční prožitek bývá silný prostředek ke vzniku a zachování určitého postoje než pouhé racionální hodnocení. Emoční prostředek může snáze přispět k jeho změně, zejména pokud by šlo o intenzivní emoci, Mnohé postoje, zejména ty, které vznikly v dětství, mají tendenci přetrvávat za všech okolností. S tímto názorem se shoduje také Řezáč⁹², který uvádí, že postoje se utvářejí na základě specifické zkušenosti sociální komunikace, modelů (nápodoba, identifikace) a institucionálních a skupinových faktorů (vliv norem, institucí, skupin uplatňujících vliv na jedince). Na utváření postojů mají také významný vliv skupiny, s jejichž ideologií se jedinec ztotožňuje. S projevy emocí zejména u vyučujících se ve škole setkáváme stále méně často. Důvodem mohou být obavy vyučujícího z možné ztráty autority či falešné přesvědčení o nutnosti prezentovat se jako osobnost racionální, která emocím nepodléhá.

⁹⁰ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

⁹¹ VÝROST, J., I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

⁹² ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

Kontakty, které člověk navazuje s jinými lidmi, obohacují formy jeho vlastní existence i jeho osobní zkušenosti. Mají-li však student a jeho přednášející určitou formou prožívat svou existenci, musí si k ní vytvořit i určitý vztah. Ten není a nemůže být plnohodnotný bez spoluúčasti emocí. Zvláště při formování vztahu mezi oběma aktéry představují city důležitý stmelující element. V reakci na přetechnizované a předigitalizované životní prostředí studentů, je význam citu a emocí nenahraditelný.

Kohoutek⁹³ uvádí, že vyučující by měl být především schopen se studenty jednat. K tomuto umění patří schopnost navázání kontaktu, dále je to schopnost komunikace se studenty, schopnost poznat a respektovat individualitu studentů a umět studenty motivovat.

⁹³ KOHOUTEK, R. *Vztahy mezi učitelem a žákem* [online]. c2009, [cit.2012-04-04].

Dostupné z < <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911> >.

6. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se pokusila nastínit rozdíly v postojích studentů k vyučujícím na vybraných fakultách Jihočeské univerzity. Prestiž učitelské profese je v našich podmínkách tradičně vysoká, učitelé jsou v žebříčku profesí hned za lékaři a vědci. Paradoxem je, že uvedené profese mají podobný sociální status jako pedagogové.

Téma postojů se prolíná téměř všemi oblastmi pedagogiky, psychologie i dalších disciplín a z toho důvodu jsou některé kapitoly zpracovány pouze okrajově a jejich podrobnější rozpracování by mohlo být námětem pro další práci. Teoretická část je rozpracovaná podrobněji v oblastech týkající se postojů obecně, osobností pedagogů, prestiže učitelské profese, dále je zaměřena na charakteristiku a osobnosti vysokoškolských studentů a v neposlední řadě také na školní klima a vzájemný vztah mezi studenty a pedagogy. Dalším tématem je vzájemná komunikace mezi studenty a pedagogy. Ta výrazně ovlivňuje výsledky výchovné činnosti a ovlivňuje správný a kvalitní vývoj studentů. Má také nemalý vliv na vzájemný vztah mezi vychovávanými a vychovateli, a to jak rodiči a dětmi, tak pedagogy a studenty.

Výzkumná část byla prováděna na základě metody sémantického diferenciálu. Výzkumné dotazníkové šetření prokázalo, že postoje studentů k vyučujícím jsou převážně pozitivního charakteru. Přednášející jsou studenty nejvíce vnímáni jako optimističtí, empatičtí, vzdělaní, komunikativní a chytrí. Bohužel se rovněž prokázali i přes neustálý vývoj pedagogických poznatků problémy spojené s nevyhovujícím přístupem studentů k pedagogům a hlavně pedagogů ke studentům. Je třeba se touto problematikou i nadále podrobně a důsledně zabývat a studovat dopad nejen psychologie, ale i politických, kulturních či společenských jevů na charakter člověka a na jeho potřeby, které z těchto neustále se vyvíjejících oblastí nutně vyplývají.

7. Použité zdroje

1. CONAWAY, W. (2009). *Anragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages* [Electronic version]. Doctoral Dissertation. Walden University – College of Social and Behavioral Sciences, 2009.
2. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
3. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV institut sociálních vztahů, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
4. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
5. DENNIS, J., J. PHINNEY, P. CHUATECO. *The Role of Motivation, Parental Support, And Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students*. Journal of College Student Development, 2005.
6. DVOŘÁK, D. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
7. ĎURIČ, L., J. ŠTEFANOVIČ. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 2. vyd. 592s.
8. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
9. HAVLÍK, R., J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
10. HARTL, P., H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
11. HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-198-3.

12. HEWSTONE, M. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. 776 s. ISBN 80-7367-092-5.
13. JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.
14. KALHOUST, Z., O. OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
15. KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. 2. dopl. vyd. 149 s. ISBN 978-80-7368-489-1.
16. KASSIN, S. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. 771 s. ISBN 978-80-251-1716-3.
17. KOHOUTEK, R. *Vztahy mezi učitelem a žákem* [online]. c2009, [cit.2011-11-04]. Dostupné z < <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911> >.
18. KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické komunikace*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
19. KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
20. KOLÁŘ, Z., A. VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
21. KOLÁŘ, Z., R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.
22. KRYKORKOVÁ, H., R. VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.
23. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie nemoci*. Praha: Portál, 2002. 198 s. ISBN 80-247-0179-0.
24. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279s. ISBN 80-7178-551-2.

25. KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. 188 s. ISBN 80-200-0447-5.
26. LANGOVÁ, M. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 192 s. ISBN 80-7044-719-2.
27. LANGOVÁ, M. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7044-934-9.
28. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
29. MATĚJŮ, P., et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
30. MATOUŠEK, O., A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.
31. MAREŠ, J., J. ČÁP. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
32. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Výroční zpráva o činnosti vysokých škol*. [online]. [cit. 2012-02-20]. Dostupné z<<http://www.msmt.cz/file/18278>>.
33. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2002. 2 vyd. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.
34. MUGNI, G., S. GIUMOND. *Social psychological analyses of educational dynamics*. European Journal of Psychology of Education, 2007.
35. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. 2. rozšířené vyd. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
36. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 2. rozš. a přeprac. vyd. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

37. NEDOROST, L. *Průvodce školstvím*. Praha: Quentin, 2005. 279 s.
38. NEDOROST, L., V. VĚTROVEC. *Průvodce školstvím*. Praha: Quentin, 2005. 279 s.
39. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
40. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála, 2006. 3. aktualiz. vyd. 48s. ISBN 80-901873-8-2.
41. ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV Institut sociálních vztahů, 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.
42. Paidagos. *Časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*. [online]. c2009, [cit.2011-11-14]. Dostupné z < [http:// old.paidagogos.net/list.html](http://old.paidagogos.net/list.html). >.
43. PAŘÍZEK, V. *Obsah vyučování = Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. 35s.
44. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
45. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 5. vyd. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
46. PETRUSEK, M. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. 189 s. ISBN 978-80-87207-02-4.
47. PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0676-4.
48. PRAŠKO, J., et al. *Sociální fobie*. Praha: Portál, 2005. 134s. ISBN 80-7367-031-
49. PRAŠKO, J. *Úzkostné poruchy*. Praha: Portál, 2005. 413 s. ISBN 80-7178-997-6.

50. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
51. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
52. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
53. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
54. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. 173 s. ISBN 80-7178-559-8.
55. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7.
56. SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.
57. TAVANI, C., S. LOSH. (2003). *Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students*. Child study journal, 2003.
58. TRPIŠOVSKÁ, D. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 156 s. ISBN 978-80-86723-30-3.
59. URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
60. URBÁNEK, T. *Psychosémantické metody: mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem*. In Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Tišnov: Psychologický ústav AV ČR, Brno, Sdružení SCAN, Tišnov, 2002. s.83. ISBN 80-86620-03-4.

61. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
62. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 2. přeprac. vyd. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
63. VÁVRA, V. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990. 308 s. ISBN 80-7038-128-0.
64. VOMÁČKOVÁ, H. *České vysoké školy a veřejné finance*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. 146 s. ISBN 80-7044-226-3.
65. VÝROST, J., I. SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
66. *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) v platném znění.*

8. Klíčová slova

Postoje

Studenti

Přednášející

Vysoká škola

Jihočeská univerzita

Sémantický diferencál

9. Přílohy

Příloha 1 – Dotazník

DOTAZNÍK

Vážené studentky, vážení studenti,

jmenuji se Martina Linhartová a jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma Postoje studentů k vyučujícím Jihočeské univerzity. Výsledky budou sloužit pouze ke zpracování diplomové práce. Odpovědi prosím zakroužkujte a následně v tabulce zakřížkujte dle vzoru.

Děkuji za vyplnění.

Identifikační údaje

1. Jste:

- a) žena
- b) muž

2. Věk:.....

3. V současné době jste studentem/studentkou:

- a) bakalářského studijního oboru - prosím vypište jakého:.....
- b) magisterského studijního oboru - prosím vypište jakého:.....

4. Jste studentem/studentkou fakulty:

- a) Zdravotně sociální
- b) Teologické
- c) Pedagogické

5. V současné době studujete obor, který:

a) jste chtěli studovat

b) jste museli zvolit jako náhradní studijní obor – prosím vypište, jaký obor byste chtěli studovat.....

Nyní z následujících protikladných dvojic slov vyberte to, které se nejvíce ztotožňuje s Vaším postojem k vyučujícím. Čím silněji se jedno ze dvojic slov blíží Vaší představě, tím blíže k tomuto slovu udělejte křížek v řádku, takto: X : Pokud žádné ze dvojic slov nevystihuje Vaši představu, udělejte křížek v prostřední kolonce. Při vyplňování je dobré nechat se vést prvním popudem.

	1	2	3	4	5	
příjemný						nepříjemný
optimistický						pesimistický
vážný						humorný
empatický						neempatický
pasivní						aktivní
vzdělaný						nevzdělaný
komunikativní						nekomunikativní
sociálně inteligentní						sociálně neinteligentní
uzavřený						otevřený
spravedlivý						nespravedlivý
laskavý						krutý
rozhodný						nerozhodný
chytrý						hloupý
trpělivý						netrpělivý
náročný						nenáročný
důsledný						nedůsledný

tolerantní						netolerantní
společenský						nespolečenský
kultivovaný						nekultivovaný
statečný						zbabělý

Příloha 2 – Sestavené vlastnosti pro sémantický diferenciál

a) společensko-charakterové vlastnosti

1. příjemný – nepříjemný
2. optimistický – pesimistický
3. spravedlivý – nespravedlivý
4. společenský – nespolečenský
5. empatický – neempatický
6. otevřený - uzavřený
7. kultivovaný - nekultivovaný
8. laskavý – krutý
9. statečný – zbabělý
10. komunikativní - nekomunikativní
11. humorný – vážný
12. tolerantní - netolerantní
13. náročný – nenáročný

b) pracovní vlastnosti

14. trpělivý – netrpělivý
15. aktivní – pasivní
16. důsledný – nedůsledný
17. rozhodný – nerozhodný

c) vzdělanostně-intelektuální vlastnosti

18. chytrý – hloupý

19. vzdělaný – nevzdělaný

20. sociálně inteligentní – sociálně neinteligentní