

## SEBEHODNOCENÍ „DOBŘÝCH“, RESPEKTIVE „MÉNĚ ÚSPĚŠNÝCH“ UČITELŮ VE SROVNÁNÍ S HODNOCENÍM ŽÁKY

Petr Grinninger

Anotace:

Pomocí dotazníku, zpracovaného na základě hodnocení „výkonných“ a „nevýkonných“ učitelů dle B. Baxterové (TEACHER-PUPIL RELATIONSHIPS, N.Y. 1950, in Musil J.V.: Úvod do pedagogické psychologie, VUP Olomouc 1996) ve verzích pro sebehodnocení učitelů, resp. pro hodnocení jejich žáky, získalo osm absolventů doplňkového pedagogického studia na PF JU v rámci svých závěrečných prací, převážně kvalitativně orientovaných (na postoje a chování konkrétních vytipovaných učitelů různých škol), zajímavé výsledky.

Formou krátkého shrnujícího sdělení nabízíme ukázky výsledků několika takových sond, obsahujících kromě dotazníkem zjistitelných informací i charakteristiky sledovaných učitelů a výsledky jejich pozorování při výuce (zpracovateli prací osobně). Domníváme se, že práce je příspěvkem k zjišťování implicitních pedagogických dovedností učitelů.

Je to už dávno, co mne přímo ohromila kniha Marcela Pagnola „JAK VONÍ TYMIÁN“, obsahující „mezi řádky“ místo mě známého „*nedělej co vidíš – ale co ti říkám!*“, výchovný přístup přirozenější a smysluplnější: „*dívej se na mne – a zkus to!*“ (se zamlčeným, leč žitým „*když to zvládneš, pochválím tě, když ne – nic se nestane, snad příště; všichni se přece učíme*“). O generaci později se na trhu objevila „ŠKOLA MALÉHO STROMU“ Foresta Cartera, která nese stejné poselství.

Dalším, ovšem negativním „šokem“ pro mne – tehdy mladého poradenského psychologa – bylo setkání s pedagogickou dokumentací o žácích: konkrétně s tzv. osobními listy žáků, doplňovanými povinně třídními učiteli dvakrát do roka. Myslím, že tyto osobní listy žáků byly původně dobrým počinem. Překvapilo mne však, že doslova „*drtivá*“ (a *zdrucující*) většina informací o žácích byla negativních - dokonce i když konstatovaly jev pozitivní: „*není nepozorný*“, „*není neklidný*“, „*nekrade*“, ... znělo mi jako „*dosud nebyl přistižen!*“

*Novější inspirací je podezření, že potřeba jednoduchých a jednoznačných „pravd“ a postupů, jakož i „nutkání“ „splnit úkol na co nejlepší „známku“ i tehdy, když nejde o úkol k „plnění“, ale o příležitost k zážitku a k sebezpoznání, je u studentů učitelství významně častější. Například hledáním „správných odpovědí“ na otázky, jejichž jediným smyslem je „zmapování“ si vlastního, osobního přístupu k určitým jevům či aktivitám, jako třeba ke studiu (Vždy se ve skupině najde několik jedinců vítězoslavně oznamujících „snadné“ nalezení „správných“ odpovědí!). Není-li pak současným studentům (tradičního) učitelství při výuce seminární formou označeno či schváleno jediné „správné“ vyústění situace nabízející několik víceméně rovnocenných možností, vykazují nezřídka nespokojenost až nervozitu.*

*Na otázku: CO JE NEJDŮLEŽITĚJŠÍM PRACOVNÍM NÁSTROJEM UČITELE? stále ještě valná většina budoucích učitelů odpovídá „tradičně“ „mozek, jazyk, rozum, hlasivky, ... A jsou překvapeni, že učitel – „minulý“ i současný - pracuje sebou samým: svou osobností, bez ohledu na to, zda si to uvědomuje! A že nejefektivnější je výchova praktikovaná v Přírodě, kromě kukaček, většinou živočišných druhů: výchova mláďat vlastním příkladem, způsobem života rodičů a dalších dospělých jedinců!*

V moderním světě lidí tráví děti často více času mezi cizími dospělými, než s rodiči; učitelé jsou nejstabilnější skupinou dospělých, s nimiž jsou děti v kontaktu.

Je stále zřejmější, že škola jako vzdělávací instituce už ztratila v moderním světě význam zprostředkovatele informací, dostupných mnoha jinými cestami. Takže místo CO SE UČIT (ve smyslu získávání informací), je poptávka po vzorech a komplexnějších dovednostech JAK PRAKTICKY ZVLÁDAT A POUŽÍVAT – tedy hodnotit, třídít a smysluplně využívat - podněty a informace, jimiž jsou moderní lidé zahlcováni.

Jen necelá pětina studentů třetího ročníku učitelství PF JU, dotázaných v letech 2001 a 2002 v rámci semináře k předmětu Pedagogická a školní psychologie, vybavuje si více, než jednoho svého učitele, jehož považují za „dobrého“; jen výjimečně dosahuje počet v dobrém vzpomínaných učitelů číslo PĚT! U většiny takto dotázaných kandidátů učitelství převažuje jako motivace volby učitelského povolání snaha zkusit zda, nebo dokázat že je možné učit lépe! Avšak méně, než polovina z těchto studentů je ochotna zabývat se soustavněji vlastní osobností více, než proklamativně.

Na rozdíl od výrobní linky, proces výchovy nelze zastavit, takže škola jako instituce se spíše modifikuje za pochodu, než reformuje. Přeměna školy jako instituce závisí na učitelích. Ale skoro všichni, kdo bychom měli naplnit nové paradigma vzdělávání, „máme v krvi“ tu starou školu.

Tváří v tvář příležitosti podílet se na přijímacím řízení ke studiu učitelství (alespoň) pro první stupeň základní školy však vidíme, že nemáme optimální nástroje k výběru těch, kdo budou plnit úkol typu „**Jdi tam, nevíš kam, nauč to, nevíš co!**“ Proti názoru, že každý má právo na jakékoliv (takže ke studium učitelství, včetně učitelů prvního stupně základní školy, se hlásí nemálo maturantů, kteří naprosto nezvládli gramatiku mateřského jazyka!), stavíme přesvědčení že vhodnější, než učit „učitelování“ kohokoliv, je vybrat ze zájemců adepty disponovanější.

V literatuře není sice nouze o seznamy vlastností a dovedností, které by měl mít učitel, většinou však jsou to seznamy hodnot desirativních: výčty přání, jaký by měl být učitel více či méně ideální – a tedy nejčastěji protikladný k těm, co většinou učili nás!

Nejstarším zdrojem inspirace k přístupu, jež se má stát metodou výběru, jsou pohádky, v nichž většina aspirantů na království či princeznu úsměv musí se kvalifikovat činem – jímž nejčastěji bývá přijít na to JAK cosi udělat netradičně.

Dalším zdrojem bylo číslo Psychology Today přibližně z poloviny osmdesátých let, kde jsme se dověděli, že většina pracovníků kulturních i jiných „zastupitelství“ v zemích pro Američany „exotických“, ve svých rolích selhávala, byť i byli absolventy prestižních univerzit (ti dokonce častěji). Místo (či aspoň vedle) zkoumání všeobecných i speciálních vědomostí začali proto psychologové zjišťovat např. toleranci, empatii či intuici (jakož i jiné dispozice, zahrnuté později do pojmu „emoční inteligence“). Začali analýzou podrobných popisů konkrétních, všednodenních situací, jejichž zvládnutím (či nezvládnutím) se konkrétní úředníci v minulosti kvalifikovali - nebo diskvalifikovali. Výběr těch nejvhodnějších uchazečů pak využíval nejproblematictější situace k porovnání odpovědí na ně s reálnými řešeními dobrých, respektive neúspěšných úředníků.

Rovněž z oblasti pracovního poradenství pochází další inspirace: princip kvalifikace činem, byl i v minulosti obvyklý v architektuře a jméno slovenského architekta, od něhož pochází výslovné pojmenování, mi už taky vypadlo z paměti, snad mi to odpustí. Tím činem je samozřejmě PROJEKT: slovně i kresbou či modelem vyjádřená představa o budoucí podobě a fungování „čehosi“ konkrétního – například vlastního pracovního dne v určité pozici v budoucnosti.

Osm absolventů doplňkového pedagogického studia pro učitele odborných předmětů, respektive mistry odborného výcviku, na PF JU, oslovilo v letech 2000 až 2003 v rámci svých závěrečných prací, celkem 33 učitelů (z toho 23 na SOU či SOS, 4 na ZŠ a 6 na VŠ), s nimiž hovořili o jejich životech a práci, získali od nich vyplněný sebe hodnotící dotazník a alespoň jednu vzpomínku na problematickou situaci, kterou jako učitelé řešili, a taky je osobně sledovali nejméně jednu vyučovací hodinu při práci. Sebehodnocení učitelů porovnávali s hodnocením těchto učitelů jejich žáky – pomocí dotazníku se stejnými položkami. „Úspěšnost“, respektive „neúspěšnost“ konkrétních osob vyplynula především z hodnocení učitelů žáky, ale taky z pozorování učitelů při výuce.

Podrobné zpracování právě probíhá, nyní se zaměříme jen na jeden okruh informací: přístup „úspěšných“ a „neúspěšných“ k vlastnímu zkoumání, jejich sebehodnocení ve srovnání s hodnocením žáky.

### **Obecně:**

Dočekalová upozorňuje, že „úspěšnost“ (termín jsme přejali od Baxterové, kde vznikl, možno říci „normativně“) je problematický pojem, vypadající objektivněji, než odpovídá skutečnosti.

- ❖ hodnocení žáky závisí na
  - počtu odučených hodin, resp. předmětů
  - na konkrétních vztazích U – třída, např. na třídnictví apod.
  - ALE: mezi konkrétními učiteli a jednotlivými třídami téže školy existují různé vztahy, zjevně nezávislé jen na učiteli.
- ❖ řada učitelů se vyjádřila, že nevhodná řešení nestandardních situací raději zapomínají, nebo si nutnost přehodnocení řešení situací raději nepřipouštějí
- ❖ někteří učitelé dokonce nepřipouštějí to, že by mohli danou situaci řešit nevhodně
- ❖ všichni učitelé, kteří byli požádáni a uvedli nestandardní pedagogickou situaci, uvedli takovou, kterou řešili podle svého mínění uspokojivě
- ❖ sebekritičtější při hodnocení řešení nestandardních situací, které uvedli, byli učitelé hodnocení studenty jako úspěšnější
- ❖ učitelé, kteří pak vyšli z hodnocení studenty jako neúspěšní, odmítali přehodnotit svá řešení uvedených situací, ba ani nepřipouštěli možnost, že by mohli situaci řešit nevhodně – spíše hledali ospravedlnění svého přístupu

### **ÚSPĚŠNÍ**

- ❖ spokojení, optimističtí „o sobě“
- ❖ k žákům vnímaví, respektují je
- ❖ i když se – případně – hodnotí vysoko, je to reflektující, sebekritické sebehodnocení, směřující k vlastnímu zdokonalování
- ❖ nemají pedagogické vzdělání (učí odbornost)!!
- ❖ sebehodnocení častěji ve shodě s hodnocením žáky
- ❖ i nesprávná řešení nestandardních situací si uvědomují a učí se z toho

### **NEÚSPĚŠNÍ**

- ❖ **bez** zjevného zájmu o studenty, učí jen aby učili (peníze), bez snahy o empatii, též vztahy s kolegy horší(?)
- ❖ **byť** i výslovně sebekritičtí (v obecné rovině), tak nepochybují o správnosti svých: metod, nároků, hodnocení
- ❖ **jsou-li** hodnoceni žáky kladně, pak jen částí: existuje větší rozptyl v kladných i záporných hodnoceních

### **ZÁVĚR:**

Na závěr je v současnosti ještě brzy, avšak dílčí výsledky potvrzují, že neexistují „objektivní“ záruky úspěšnosti učitelů při výuce a výchově, že převaha kompetence dobrého učitele spadá do oblasti tzv. emoční inteligence.

Použité zdroje:

- 1) BERÁNKOVÁ, M.: Osobnost učitele jako jeho nástroj výchovy a výuky, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 2002
- 2) ČAŇKOVÁ V.: Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence sociálně patologických jevů, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 2002
- 3) DOČEKALOVÁ Z.: "Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence soc. patol. jevů", PF JU, ČB 2000,
- 4) KOUBKOVÁ H.: Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence sociálně patologických jevů, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 2002
- 5) KUBALÁKOVÁ Jar.: Osobnost učitele jako nástroj při výchově handicapovaných dětí, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 1999
- 6) KUČEROVÁ K.: Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence sociálně patologických jevů, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 2002
- 7) MUSIL, J. V: Úvod do pedagogické psychologie, VUP Olomouc 1996, (skriptum)
- 8) STEIDLOVÁ Š.: Osobnost učitele jako jeho nástroj výchovy a výuky, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 2002
- 9) ŠIMÁNKOVÁ O.: Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence sociálně patologických jevů“, závěrečná práce DPS, PF JU, ČB 2001

Přílohy: 1) Dotazník výkonnosti učitele: a) verze pro učitele, b) verze pro žáky

2) Ukázka problematických pedagogických situací, uváděných sledovanými učiteli (uvedených v kontextu dalších sledovaných informací)

## Verze pro učitele

1. Má-li třída různá přání:
  - a) nevyvedou mě z míry, přizpůsobím se
  - b) většinou mě nevyvedou z míry, snažím se přizpůsobit
  - c) většinou mě zlobí a nesnažím se jim přizpůsobit
  - d) zlobí mě a nesnažím se jim přizpůsobit
2. Při nepředvídatelných situacích či vyrušeních:
  - a) zachovám klid a pracovní výkonnost
  - b) většinou se snažím zachovat klid a pracovní výkonnost
  - c) většinou se mi nedaří zachovat klid a pracovní výkonnost
  - d) tyto situace mě znervózňují
3. Při práci s žáky:
  - a) se chovám klidně, vyrovnaně, taktně
  - b) chovám se klidně, taktně vyrovnaně, pouze používám výzvy a rozkazy
  - c) spíše používám výzvy, rozkazy
  - d) používám výzvy, rozkazy
  - e) používám výzva, rozkazy, při neplnění bývám netrpělivý
4. Při jednání se žáky:
  - a) mám rád smělé žáky, chovám se spíše konstruktivně, vstřícně
  - b) spíše mám raději smělé žáky, snažím se chovat konstruktivně, vstřícně
  - c) raději mám žáky zaraženější, udržuji si odstup
  - d) nemám rád, když si žáci příliš troufají, preventivně používám hrozby či tresty
5. V kontaktu se žáky:
  - a) používám přátelský přístup, lehce navozuji verbální kontakt
  - b) spíše volím přátelský přístup, verbální kontakt mi většinou nedělá problémy
  - c) většinou jsem člověk nepřístupnější, přísný
  - d) jsem nepřístupný, vůči žákům přísný
6. Můj hlas a způsoby:
  - a) jsou osobité, s příjemným hlasovým projevem a vystupováním
  - b) mám snahu, aby byly osobité, hlas i vystupování jsou většinou příjemné
  - c) jsou většinou jednotvárné
  - d) jsou jednotvárné, pro práci nemám čas na nic jiného
7. Ve výuce:
  - a) mám smysl pro humor
  - b) občas používám humor
  - c) jsem spíše vážný člověk, humor ve výuce používám výjimečně
  - d) zásadně nepoužívám humor – do výuky nepatří
8. Žáci odpovídají na mé otázky:

- a) ochotně, mám z učení i žáků radost
- b) většinou ochotně, jeví se mi to jako samozřejmost
- c) spíše ochotně, lhostejně, někdy pocítuji neklid, často učím bez nadšení
- d) neochotně, lhostejně či s odporem, často pocítuji neklid,
- e) rozčilení nebo nejistotu, učím bez zájmu a nadšení

9. Na činnostech žáků:

- a) se podílím, dělá mi to radost, přináší uspokojení
- b) se občas podílím
- c) se přímo většinou nepodílím
- d) se přímo nepodílím, řídím je

10. Při plnění úkolů:

- a) ponechávám žákům volnost a samostatnost
- b) spíše ponechávám samostatnost, vyhrazuji si většinou poradní hlas
- c) často vyžaduji od žáků jednotné postupy a dodržování mých pokynů
- d) vyžaduji od žáků jednotné postupy a důsledné dodržování mých pokynů

11. Iniciativu žáků:

- a) vítám, dovedu se jim přizpůsobit a dovoluji jim pracovat na jejich vlastních problémech
- b) většinou vítám a občas jim dovoluji pracovat na i jejich vlastních problémech
- c) většinou nepodněcuji, jsem raději, když plní mé požadavky
- d) nepodněcuji ani nevítám, vyžaduji plnění pouze mých požadavků

12. Používání tradičních vyučovacích praktik:

- a) zcela nedodržuji, rád používám netradiční formy vyučování
- b) občas poruším a zařadím některou netradiční formu vyučování
- c) spíše dodržuji, netradiční formy vyučování používám jen výjimečně
- d) téměř úzkostlivě dodržuji tradiční vyučovací praktiky, nepřetvářím je

13. Vyučování:

- a) se snažím oživovat, jsem vynalézavý
- b) se mi občas daří oživit
- c) většinou není třeba oživovat
- d) neoživuji, je to zbytečné

14. Plán práce:

- a) mám předem připraven, ale přizpůsobuji se změněným podmínkám
- b) mám připraven pouze rámcově a na některé předměty
- c) mám připraven jen velice zhruba, spíše pracuji podle dané situace
- d) nepotřebuji a nemám, přizpůsobuji se dané situaci

15. Úkoly žákům:

- a) ukládám a důsledně je vedu ke splnění a dokončení
- b) občas ukládám a vyžaduji splnění a dokončení
- c) ukládám pouze výjimečně

d) neukládám – žáci musejí vědět sami, co mají dělat

16. Sebehodnocení žáků považuji za:

- a) důležité, je nutné, aby se naučili správně hodnotit výsledky svojí práce
- b) vhodné, ale ne nutné ve všech případech
- c) spíše zbytečné, žáky vedu k sebehodnocení jen výjimečně
- d) zbytečné, nevedu žáky k sebehodnocení výsledků jejich vlastní práce

17. Individuální potřeby a zájmy žáků mimo učební povinnosti:

- a) sleduji a zajímají mě
- b) v určitých případech sleduji
- c) většinou nesleduji
- d) nesleduji je, neberu na ně ohled, vyžaduji od žáků plnění učebních povinností bez ohledu na jejich ostatní život

18. O žácích mě zajímá:

- a) všechny stránky jejich života
- b) často více věcí, než jejich práce ve škole
- c) spíše studijní výsledky a práce ve škole, ostatní jen výjimečně
- d) pouze postup žáků v učení

19. K individuálním schopnostem žáků:

- a) vždy přihlížím
- b) přihlížím v některých případech
- c) přihlížím jen výjimečně
- d) nemohu přihlížet

20. Spolupráci učitele a žáka při řešení jeho učebních i osobních problémů považuji za:

- a) správnou a vhodnou
- b) v některých případech správnou a vhodnou
- c) jen výjimečně vhodnou
- d) naprosto nevhodnou, žák má ve školních záležitostech učitele poslouchat, do žakových osobních problémů učiteli nic není

## Verze pro studenty

1. Máme-li jako třída různá přání, učitel
  - a) se přizpůsobí, nevyvedou jej z míry
  - b) se jim snaží přizpůsobit, většinou jej nevyvedou z míry
  - c) se jim většinou nesnaží přizpůsobit
  - d) nepřizpůsobuje se jim a zlobí jej
2. Při nepředvídatelných situacích či vyrušeních učitel
  - a) zachová klid a pracovní výkonnost
  - b) se většinou snaží zachovat klid a pracovní výkonnost
  - c) většinou nezachovává klid a pracovní výkonnost
  - d) je těmito situacemi znervózněn
3. Při práci se žáky učitel
  - a) se chová klidně, vyrovnaně, taktně
  - b) se chová klidně, vyrovnaně, taktně, pouze občas používá výzvy, rozkazy
  - c) spíše používá výzvy a rozkazy
  - d) používá výzvy, rozkazy, při neplnění bývá netrpělivý
4. Při jednání se žáky učitel:
  - a) má rád smělé žáky, chová se spíše konstruktivně, vstřícně
  - b) spíše má raději smělé žáky, snaží se chovat konstruktivně, vstřícně
  - c) raději má žáky zaraženější, udržuje si odstup
  - d) nemá rád, když si žáci příliš troufají, preventivně používá hrozby či tresty
5. V kontaktu se žáky učitel:
  - a) používá přátelský přístup, lehce navozuje verbální kontakt
  - b) spíše volí přátelský přístup, verbální kontakt mu většinou nedělá problémy
  - c) je většinou člověk nepřístupnější, přísný
  - d) je nepřístupný, vůči žákům přísný
6. Učitelův hlas a způsoby:
  - a) jsou osobité, s příjemným hlasovým projevem a vystupováním
  - b) jsou většinou příjemné, má snahu, aby byly osobité
  - c) jsou většinou jednotvárné
  - d) jsou jednotvárné, pro práci nemá čas na nic jiného
7. Ve výuce učitel:
  - a) má smysl pro humor
  - b) občas používá humor
  - c) je spíše vážný člověk, humor ve výuce používá výjimečně
  - d) zásadně nepoužívá humor – do výuky podle něho nepatří
8. Žáci odpovídají na učitelovy otázky:



- a) ochotně a on z nich má radost
- b) většinou ochotně, jejich znalosti bere jako samozřejmost
- c) spíše neochotně, lhostejně, jeho přístup k žákům je bez nadšení
- d) neochotně, lhostejně či s odporem, učitel je často neklidný, rozčilený nebo nejistý, bez zájmu a nadšení

9. Na činnostech žáků se učitel:

- a) se podílím, dělá mu to radost, je spokojený
- b) občas podílí
- c) přímo většinou nepodílí
- d) přímo nepodílí, řídí je

10. Při plnění úkolů učitel:

- a) ponechává žákům volnost a samostatnost
- b) spíše ponechává samostatnost, vyhrazuje si většinou poradní hlas
- c) často vyžaduje od žáků jednotné postupy a dodržování jeho pokynů
- d) vyžaduje od žáků jednotné postupy a důsledné dodržování jeho pokynů

11. Iniciativu žáků učitel:

- a) vítá, dovede se jim přizpůsobit a dovoluje jim pracovat na jejich vlastních problémech
- b) většinou vítá a občas jim dovoluje pracovat na i jejich vlastních problémech
- c) většinou nepodněcuje, jsem raději, když plní jeho požadavky
- d) nepodněcuje ani nevítá, vyžaduje plnění pouze jeho požadavků

12. Používání tradičních vyučovacích praktik učitel:

- a) zcela nedodržuje, rád užívá netradiční formy vyučování
- b) občas poruší a zařadí některou netradiční formu vyučování
- c) spíše dodržuje, netradiční formy vyučování používá jen výjimečně
- d) přesně dodržuje, nepřetváří je

13. Vyučování učitel:

- a) se snaží oživovat, je vynalézavý
- b) se mu občas daří oživit
- c) spíše neoživuje, jen výjimečně
- d) neoživuje, považuje to za zbytečné

14. Při výuce se učitel:

- a) Řídí předem připraveným plánem, se kterým žáky seznámí, přizpůsobuje se změněným podmínkám
- b) Jen v některých předmětech se řídí předem stanoveným plánem, který je určen jen rámcově
- c) Řídí spíše podle dané situace, učivo má naplánováno jen rámcově
- d) Řídí podle situace, žádný plán učiva nemá

15. Úkoly žákům učitel:

- a) ukládá a důsledně je vede ke splnění a dokončení
- b) občas ukládá a někdy kontroluje splnění a dokončení

- c) ukládá pouze výjimečně
- d) neukládá – žáci musejí vědět sami, co mají dělat

16. Sebehodnocení žáků považuje učitel za:

- a) důležité, je podle něho nutné, aby se žáci naučili správně hodnotit výsledky svojí práce
- b) vhodné, ale ne ve všech případech nutné
- c) spíše zbytečné, žáky vede k sebehodnocení jen výjimečně
- d) zbytečné, nevede žáky k sebehodnocení výsledků jejich vlastní práce

17. Individuální potřeby a zájmy žáků mimo učební povinnosti učitel:

- a) sleduje a zajímají jej
- b) v určitých případech sleduje
- c) většinou nesleduje
- d) nesleduje, nebere na ně ohled, vyžaduje od žáků plnění učebních povinností bez ohledu na jejich ostatní život

18. O žácích učitele zajímá:

- a) všechny stránky jejich života
- b) často více věcí, než jen jejich práce ve škole
- c) spíše studijní výsledky a práce ve škole, ostatní jen výjimečně
- d) pouze postup žáků v učení

19. K individuálním schopnostem žáků učitel:

- a) vždy přihlíží
- b) přihlíží v některých případech
- c) přihlíží jen výjimečně
- d) nechce přihlížet

20. Spolupráci učitele a žáka při řešení jeho učebních i osobních problémů považuje učitel za:

- a) správnou a vhodnou
- b) v některých případech správnou a vhodnou
- c) jen výjimečně vhodnou
- d) naprosto nevhodnou, žák má ve školních záležitostech učitele poslouchat, do žakových osobních problémů učiteli nic není