

EDUKAČNÍ STYLY UČITELE OČIMA ŽÁKŮ

Ilona GILLERNOVÁ

Souhrn:

Autorka se ve svém příspěvku zabývá problematikou socializačních a edukačních procesů ve vzájemných souvislostech a vztazích. Vedle vývojových charakteristik jsou to zejména významné dospělé osoby (rodiče a učitelé), kteří hrají významnou roli v sociálním a edukačním světě dítěte. Autorka nabízí přehledný model základních charakteristik interakce dospělých a dětí a na jejich základě koncipuje edukační styly učitele, konstruované na základě dotazování žáků (dotazník „Žák o učiteli“, viz příloha). Předběžné výsledky jsou analyzovány ve vztahu k pohlaví žáka, typu školy a vyučovanému předmětu. Žák je pozitivně percipován kladný emoční vztah a zároveň vyšší míra požadavků kladených na žáka ze strany učitele, resp. přiměřené požadavky a jejich laskavá kontrola.

Klíčová slova: interakce učitel – žák, edukační styly, emoční vztah, výchovné řízení

Východiska:

Obecně k edukačním interakcím dospělých a dětí

Sociálněpsychologické paradigma **socializačních a edukačních** procesů je komplikované, projevuje se v něm působení řady podmínek a činitelů, navíc ještě ve vzájemných souvislostech a vztazích. Některé z nich se vzájemně podporují, jiné se mohou vzájemně rušit, být v rozporu, některá z podmínek vyvolá určitou lavinovou reakci, ale také určité podmínky mohou **kompenzovat** působení jiných, které jsou méně příznivé.

Na straně dítěte je třeba zvažovat působení **vývojových charakteristik** určitého věku, ale také **variabilitu** jeho vývoje (Langmeier, Krejčířová 1998; Vágnerová 2000). Souběžně s procesem zrání probíhá proces učení, jehož vlivem se lidský jedinec stává bytostí sociální a aktivně působí na své okolní prostředí. Ve vývoji a rozvoji dítěte mají **nezastupitelnou roli dospělí** (Gillernová 1998, 2003, 2004; Matějček 1994, 1986; Pelikán 2002 aj.).

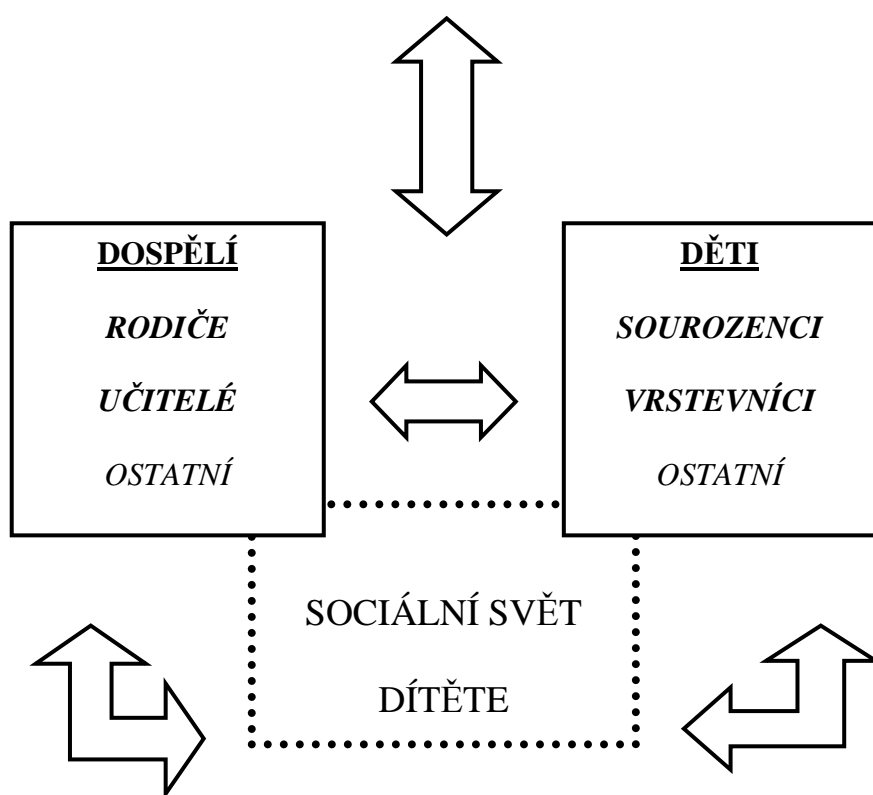
Ve výchově a vzdělávání mají vztahy dospělých a dětí výrazně **interaktivní charakter**. Ačkoli aktivita dítěte samotného je zřejmá, jsou to dospělí, kteří výrazně stimulují a ovlivňují jeho rozvoj, jsou to dospělí, kteří rozhodují o edukačních postupech, jsou odpovědní za dítě a jeho vývoj. Také v situacích komplikovaného vývoje dítěte jsou to opět dospělí, kteří označí určité chování dítěte za problémové (Elliott, Place 2002; Mertin 2004; Train 2001 aj.).

Psychologická problematika výchovných **interakcí dospělých a dětí** je neobyčejně rozmanitá nejen **vzájemnými vztahy**, ale též různorodostí **prostředí**, ve kterém se odehrává. Mezi **významné dospělé osoby**, které mohou zásadně přispívat k rozvoji dítěte v různých fázích jeho vývoje, patří zejména **rodiče v rodinném prostředí a učitelé ve školním prostředí**. Jisté je, že dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Lásky, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice, které působení dospělých nabízí a poskytuje, jsou pro vývoj dítěte nesmírně důležité (např. Čáp 1996, Matějček 1986, Pelikán 2002, Gillernová 2005 aj.). Sourozenci, vrstevníci a ostatní děti pak vytvářejí cvičné pole pro osvojování celé řady dovedností důležitých

k tomu, aby jedinec uspěl v sociálních i interpersonálních vztazích. Dítě je aktivním článkem všech těchto interakcí. Vzájemné působení jednotlivých aktérů sociálního, resp. edukačního prostředí vyjadřuje např. ekologický model vývoje lidského jedince (Bronfenbrenner 1996) a pro naši práci tvoří jedno z významných východisek obecnější povahy (obr. 1). **Rodiče i učitelé patří mezi důležité dospělé osoby** – rodiče jsou těmi, kteří zpravidla působí jako první, učitelé do sociálního světa dětí vstupují také poměrně brzo, a vstupují do něj jako „profesionálové“. Úloha rodičů a učitelů je nezaměnitelná, ale vzájemně se mohou doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte. Z hlediska adekvátního vývoje dítěte je cenné, že méně příznivé působení některých dospělých lze **kompensovat** příznivějšími intervencemi jiných dospělých.

Obr. 1: Sociální a edukační svět dítěte

ŠIRŠÍ SPOLEČENSKÉ PROSTŘEDÍ



Učitelé a žáci a charakteristiky jejich interakcí ve školním prostředí

Na základě dlouhodobě získávaných poznatků o vzájemných vztazích rodičů a dětí (např. Čáp 1996; Gillernová 2004) lze nabídnout obecnější model pro výchovnou interakci dospělých a dětí (obr. 2). Přijmeme-li východisko, že učitel je dalším důležitým dospělým, který výrazně vstupuje do vývoje a rozvoje dítěte, můžeme dimenzionální model popisující interakci mezi ním a žákem aplikovat právě tímto směrem. Pro interakci učitele a žáka a její efektivní rozvíjení je důležité posoudit její charakter prostřednictvím **dimenze řízení a dimenze vztahu**.

Podle převažujících charakteristik požadavků a volnosti lze uvažovat o tom, že **výchovné řízení ve školních podmínkách** může být **silné či střední** s množstvím požadavků, přísnou kontrolou,

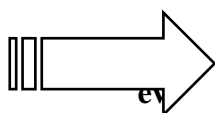
poskytující málo volnosti, **slabé** s minimem požadavků a kontroly a značnou mírou volnosti nebo **rozporné** s množstvím požadavků, ale bez jejich kontroly nebo jen chaotickou a příležitostnou kontrolou. Dimenze **vztahu** je charakterizována projevy kladné a záporné komponenty a může tak nabývat podoby **kladného vztahu** s převažujícími projevy porozumění, pochopení, pomoci a podpory nebo **záporného vztahu**, ve kterém výše uvedené charakteristiky chybí nebo se objevují jen v minimální míře či přichází v úvahu vztah **rozporný (ambivalentní)**, ve kterém se objevují projevy kladného i záporného vztahu.

Obr. 2: Model základních charakteristik interakce dospělých a dětí

Dimenze /emočního/ vztahu

komponenta kladná

**kladný
ev. extrémně kladný vztah**



**střední příp.
kladně záporný vztah**

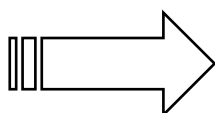
komponenta záporná

záporný vztah

Dimenze výchovného řízení

komponenta požadavků

silné řízení



střední řízení

rozporné řízení

komponenta volnost

slabé řízení

Z posouzení obou dimenzí pak vyplývá určitá charakteristika výchovné interakce ve školním prostředí a lze ji zařadit do určitého pole 1 – 6, kterou v obecné podobě vyjadřuje tab. č. 1. Předpokládáme, že každé pole vyjadřuje určité charakteristiky interakce učitele a žáka ve školním prostředí, které lze sledovat s ohledem na zmíněnou efektivitu edukačních procesů, vzájemných vztahů a klimatu školy a školní třídy.

Tabulka č. 1: Edukační styly učitele

	Kladný vztah	Záporný a rozporný vztah
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

Metodologický postup:

Edukační styly učitele očima žáků

Tento přístup jsme využili jako základní východisko pro výzkum interakce učitelů a žáků. Byl vytvořen dotazník, který předkládáme žákovi (pracovně je nazván „Žák o učiteli“). Vychází z uvedeného modelu a pracuje s vyjádřením žáků samotných, tj. vychází z jejich individuálního posouzení, jak na ně ten který učitel působí, jak reflektují jeho edukační působení právě ve vztahu k sobě samému. Sestavení dotazníku předcházela šetření mezi žáky základních a středních škol a jejich učiteli. Výsledky kvalitativní analýzy pomohly operacionalizovat projevy či charakteristiky chování učitele, jak je reflektují žáci a zařadit je jako určité projevy kladné a záporné komponenty v dimenzi vztahu a komponenty požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení.

Dotazník „Žák o učiteli“ (příloha č. 1) byl zatím postupně distribuován skoro 2000 žákům druhého stupně ZŠ a studentům různých typů SŠ. Cílem dotazování je přispět k poznání, porozumění a vymezení charakteristik interakce učitele a žáka, která vede k rozvoji žáka, a vztahů mezi nimi, které přispívají k rozvíjení příznivého školního klimatu. Jednou z možností je ptát se, jak žáci samotní reflektují působení učitele, jak „rozumí“ jeho působení. Výsledky mohou sloužit samozřejmě samotným učitelům, kteří získají „strukturovanou“ a velmi konkrétní představu o tom, jak na konkrétní žáky působí. Z běžné praxe víme, že někdy si učitelé lámou hlavu nad tím, jak zvládnout interakci s určitým žákem. Možná, že takto mohou získat jisté vodítko. Ostatně i učitel sám může odpovědět na jednotlivé položky dotazníku a všimnout si odlišností svého vidění edukačních interakcí a jejich reflexe jednotlivými žáky. Výsledky mohou sloužit samozřejmě samotným učitelům, kteří získají „strukturovanou“ a velmi konkrétní představu o tom, jak na konkrétní žáky působí. Dále může přispět k rozvoji sociálních vztahů ve škole, nabídnout informace výchovným poradcům či školním psychologům. Jednoznačným předpokladem jeho efektivního využití je citlivé využití výsledků jak ve vztahu k učitelům, tak ve vztahu k žákům.

Dotazník je tvořen pěti různými úkoly, těžiště tvoří soubor 80 „tvrzení“ popisující určitou charakteristiku interakce učitele a žáka očima žáka (první úkol); ten je doplněn o důležité úkoly pro žáka, které přispívají k prohloubenějšímu poznání interakce konkrétního žáka a konkrétního učitele (druhý a třetí úkol). Proto je důležité, aby se i žák zamyslel nad tím, jak sám přispívá k této interakci (čtvrtý úkol). Stručné volné vyjádření, jak žák může popsat svého „oblíbeného učitele“ (poslední úkol) je důležitou informací o tom, v jakém rámci své hodnocení žák předložil, co je pro něj „ideálem“ školní interakce učitele a žáka, jaké jsou jeho obecnější postoje k učitelům.

Výsledky:

Výsledky uvedeného dotazování se postupně zpracovávají, zatím jsou k dispozici jen základní informace z průběžné analýzy výsledků prvního úkolu dotazníku (80 položek posuzovaných na čtyřbodové škále). Každá komponenta (kladná a záporná v dimenzi vztahu; požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení) byla sycena 20 položkami a hrubý skóre každé z nich se může pohybovat od 0 do 60. Přitom položky jsou hodnoceny tak, že čím vyšší hodnota hrubého skóre se objeví, tím výraznější projevy dané komponenty můžeme konstatovat:

- vyšší hodnoty kladné komponenty ukazují na příznivé projevy vztahu učitele a žáka, jak jej sami žáci percipují (např. učitel je trpělivý, vyjadřuje porozumění žákovi i situaci ve školní třídě, používá individuální přístup, je-li potřeba, umí žákům naslouchat, bere vážně názory či náměty žáků, má svou práci rád a dává to najevo, často se směje a má smysl pro humor, je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“);
- vyšší hodnoty záporné komponenty naopak upozorňují na méně příznivé projevy vztahu učitele a žáka, vedou k napětí ve školní třídě až k narušení příznivého emočního klimatu (jde např. o to, že učitel často na žáky křičí, používá nadávky a vulgární slova, dává poznámky, ukládá tresty, je nevyzpytatelný, často žáky kritizuje, projevuje vůči žákům nadřazený postoj, má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním, je náladový, dovede žáky zesměšňovat, ironizovat, „drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům);
- vyšší hodnoty komponenty požadavků poukazují na charakteristiku výchovného řízení vymezenou požadavky a nároky kladenými učitelem na žáky – opět očima jednotlivých žáků (např. učitel přísně hodnotí každý výkon žáka, ale podle pravidel, která jsou jasná, stanoví pravidla, která dodržuje i on sám, dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy, dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli, inovuje výuku, vymýšlí stále něco nového, podporuje vlastní názor žáků, podporuje spolupráci žáků);
- vyšší hodnoty komponenty volnosti ukazují z pohledu žáka na charakteristiku výchovného řízení vymezenou volností, nekontrolovanými úkoly a požadavky (např. učitel si nevšímá vyrušování, známkuje někdy přísně a jindy mírně, v jeho vyučovacích hodinách je nuda, často řeší maličkosti, ale zásadní (podstatné) věci jen málokdy, jeho vyučovací hodina nemá řád, je chaotická, nemotivuje žáky k lepším výkonům).

Neshledali jsme výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami (tab. č. 2) v tom, jak percipují učitele či reflektují jeho edukační působení. Objevila se slabá závislost na **věku**, ale jen v komponentě volnosti a to tak, že s věkem ubývá volnosti, čemuž lze porozumět s ohledem na zvyšující se nároky škol ve vztahu k maturitě či jinému typu ukončení (nejvýrazněji se objevuje při porovnání skupiny 14, 15letých a 18letých studentů).

Tabulka č. 2: Pohlaví a průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent vztahu učitele a žáka a výchovného řízení

Pohlaví	Kladná komponenta	Záporná komponenta	Komponenta požadavků	Komponenta volnosti
Chlapci	37,2	21,1	36,6	20,9
Dívky	38,5	19,6	37,7	20,0
CELKEM	37,9	20,2	37,2	20,4

Při hledání **souvislostí mezi typem školy a jednotlivými komponentami edukačních stylů** učitelů (tab. č. 3) jsme objevili vzájemné vztahy mezi typem školy a komponentou zápornou, volnosti a požadavků, ale u komponenty kladné se souvislost nevyskytla. Projevy kladného vztahu učitele v percepci žáků není závislá na typu školy, porozumění „potřebují“ všichni žáci základních i středních škol. Zajímavé zjištění je, že vyšší hodnoty záporné komponenty shledáváme na základní škole (průměr HS = 22,7, na rozdíl od gymnázií a středních škol, kde se HS pohyboval od 18,3 do 20,3), což může mj. souviset s projevy dospívání žáků. Avšak domníváme se, že adekvátně rozvinuté a využívané dovednosti učitele mají zvládnout problematické projevy žáků v období puberty, aniž by žáci reflektovali vyšší skóre záporné komponenty emočního vztahu. Nejvyšší průměrné hodnoty HS komponenty požadavků se objevují na středních školách (40,6), nižší pak na základních školách (35,6) a gymnáziích, včetně víceletých (37,8). U studentů gymnázií je zřejmě reflexe ovlivněná jejich vyšší motivací ke studiu, resp. tím, že požadavky na výkon mohou být také více interiorizovány než u ostatních studentů.

Tabulka č. 3: Typ školy a průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent

Škola	Kladná komponenta	Záporná komponenta	Komponenta požadavků	Komponenta volnosti
Základní	36,3	22,6	35,6	22,5
Víceleté gymnázium	37,6	19,5	35,8	21,0
Gymnázium	39,2	18,3	37,8	18,7
Střední odborné	38,7	20,0	40,7	18,3
Souhrnně	37,7	20,4	37,1	20,5

Výrazné **rozdíly** se ovšem objevují v tom, který **předmět** učitel vyučuje (tab. č. 4). Zatím se ukazuje, že pro žáky a studenty našeho souboru jsou relativně přehledné nároky i vztahy u učitelů matematiky a fyziky (průměrné hodnoty HS kladné komponenty – 42,6; záporné komponenty – 14,5; komponenty požadavků 36,5; komponenty volnosti – 20,2). Nejvyšší průměrné hodnoty HS komponenty požadavků (42,0) jsme zaznamenali u učitelů jazyků a společenských věd, nejvyšší hodnotu HS komponenty volnosti (24,1) konstatujeme u učitelů „výchov“ (tělesná, výtvarná, hudební ...). S velkými odlišnostmi a rozdíly se setkáváme u učitelů společenskovedních předmětů.

Tabulka č. 4: Vyučované předměty a průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent

Předměty	Kladná komponenta	Záporná komponenta	Komponenta požadavků	Komponenta volnosti
matematika, fyzika ...	42,6	14,5	36,5	20,2
biologie, chemie ...	34,9	24,5	35,1	23,1
jazyky (mateřský, cizí)	34,4	23,0	34,6	21,6
společenské vědy (historie ...)	39,8	18,5	42,0	16,4
různé odborné předměty	37,8	20,7	38,5	19,8
tělesná, hudební, výtvarná výchova	39,7	18,9	36,2	24,1
Souhrnně	38,3	19,8	37,2	20,3

Co se týče **slovního vyjádření**, žáci

- příznivě oceňují zejména ochotu učitele pomoci, vyslechnout problémy žáků, spolehlivost, spravedlivost (nikomu nenadržuje), humor a smích v hodinách, účast učitele na mimoškolních aktivitách, nové nápady v hodinách, dobrou komunikaci s rodiči, zajímavé hodiny a to, že učitel „hodně naučí“;
- negativně jsou naopak vnímány nudné hodiny, snaha „odučit“ si své a projevy nezájmu o to, zda látku studenti chápou či nikoli, nezájem o jiné problémy žáků, neudržení kázně a v hodinách, chaotický výklad, chování učitele bez smyslu pro humor, projevy nadřazenosti nad žáky, nenechat opravit známku.

Závěry:

Výsledky jednoznačně potvrzují, že žáci oceňují převahu kladného vztahu učitele k nim i k ostatním žákům a vyšší míru požadavků. Ačkoli podle našich předchozích zjištění výrazně přibývá rodin se slabým výchovným řízením, pro školní prostředí a výchovněvzdělávací interakce platí, že kladení přiměřených požadavků a jejich laskavá kontrola je nejen optimálním edukačním stylem s ohledem na rozvoj žáka, ale i stylem, který je pro žáky příjemný a žáky ceněný.

Další zpracování dat vede k podrobnějšímu vymezení charakteristik interakce učitele a žáka. Předpokládáme, že každé pole uvedeného modelu školních edukačních interakcí vyjadřuje určité charakteristiky interakce učitele a žáka ve školním prostředí, které lze sledovat s ohledem na zmíněnou efektivitu edukačních procesů, vzájemných vztahů a klimatu školy a školní třídy.

DOTAZNÍK

ŽÁK O UČITELI

Žáci i učitelé tráví ve škole mnoho času, ve škole si žáci mohou osvojovat řadu vědomostí a dovedností, rozvíjet své schopnosti. Žáci se ve škole mohou cítit příjemně i nepříjemně, mohou se do školy těšit i strádat tím, že „tam musí“ chodit, setkávat se s učiteli spokojenými a chválicími, ale i s těmi, kteří vidí spíše nedostatky žáků. Z běžné školní praxe také víme, že chceme-li situaci změnit ve prospěch rozvoje možností každého žáka, je třeba získat informace a zamyslet se nad tím, co pro to mohou udělat učitelé i žáci. Pojďme se o to pokusit právě nyní:

Úvodem podtrhni či doplň možnost, která platí:

Jsem muž – žena. Narodil/a jsem se v roce

Právě navštěvuji základní školu, víceleté gymnázium, střední školu. Jde o školu soukromou či státní a jsem žákem ročníku. Studuješ-li střední školu – je to gymnázium, střední odborná škola, střední integrovaná škola či střední odborné učiliště.

První úkol:

Vyber si určitého konkrétního učitele ve škole, kterou právě navštěvuješ a podle vlastní zkušenosti s tímto učitelem posuď uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a pak se rozhodni, zda se s určitým projevem chování u tohoto učitele setkáváš:

rozhodně ano - **zčásti ano** - **spíše ne** - **jistě ne**

a udělej křížek do příslušného okénka .

Dotazování je anonymní, ale je důležité, abys vyjádřil svůj opravdový názor ke všem uvedeným situacím.

	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1. Často se s námi směje				
2. Má svou práci rád a dává to najevo				
3. Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
4. Zadává takové úkoly, které žák může zvládnout				
5. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování				
6. Křičí na žáky				
7. Dává poznámky, ukládá tresty				
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9. Zkouší písemně či ústně bez předchozího upozornění				
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11. Zadává domácí úkoly nebo referáty apod.				
12. Inovuje výuku, vymýšlí stále něco nového				
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
15. Podporuje vlastní názor žáků				
16. Je pravda, že si nevšímá, když při vyučování někdo vyrušuje				
17. Málokdy víme, co nás čeká v další vyučovací hodině				
18. Přehledne, když žáci nenosí pomůcky či zadané úkoly				

	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
19. Známkuje někdy přísně a jindy mírně				
20. V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
21. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
22. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
23. Je trpělivý				
24. Používá individuální přístup k jednotlivým žákům				
25. Věří ve zlepšení žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
26. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
27. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
28. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně				
29. Je nevyzpytatelný, nevím co a kdy od něho můžu čekat				
30. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
31. Podporuje spolupráci žáků v různých učebních úkolech				
32. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
33. Přísně hodnotí každý výkon, ale podle pravidel, která známe				
34. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
35. Na jeho vyučovací hodiny je třeba se připravovat				
36. Vyvolává jen ty, kteří se hlásí, ostatní žáci se nemusí snažit				
37. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
38. Chodí pozdě do vyučovací hodiny				
39. Je pravda, že nic se nestane, nesplníme-li zadaný úkol				
40. Jeho vyučovací hodiny jsou stejné, mnoho se nemění				
41. Je pravda, že nežaluje na žáky ostatním učitelům				
42. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
43. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
44. Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
45. Ptá se, jak se nám s ním pracuje, co bychom mohli společně zlepšit				
46. Je pravda, že neumožní (nedovolí) žákovi opravit si špatnou známku				
47. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
48. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
49. Hodnotí bez ohledu na žáka, nezajímá se o jeho individuální možnosti				
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům				
51. Stanoví pravidla, která dodržuje i on sám				
52. Zapojuje se do hodin a „spouští“ aktivitu žáků, zadává zajímavé úkoly				
53. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
54. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
55. Dovede flexibilně přizpůsobovat vyučovací hodinu potřebám žáků a celé třídy				
56. Je pravda, že „nevidí“ taháky				
57. Zdá se, že se o svůj vyučovací předmět příliš nezajímá				
58. Často řeší maličkosti, ale zásadní (podstatné) záležitosti jen málokdy				
59. Jeho vyučovací hodina nemá řád, je chaotická				
60. Je pravda, že neopravuje chyby žáků				
	rozhodně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
61. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
62. Nerozumím-li něčemu, bez obav se zeptám				
63. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
64. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
65. Bere vážně názory či náměty žáků				
66. Je pravda, že se nezajímá o názory žáků				
67. Je pravda, že dopustí-li se nějaké chyby sám, nepřizná ji				

68. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
69. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to jen na nich				
70. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
71. Je žáky respektován				
72. Chce-li žák získat dobré hodnocení, musí se hodně snažit				
73. Během jedné vyučovací hodiny se hodně naučíme				
74. Promíjí drobné přestupky, ale závažné porušení pravidel trestá				
75. Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, abychom se něco dozvěděli				
76. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům				
77. Svoje rozhodnutí vysvětluje stanoviskem vedení školy („schovává se za ředitele“)				
78. Často podlehně přáním studentů – „nechá se ukecat“				
79. Ve vyučovacích hodinách staví na tom, co už umíme a rozvíjí to				
80. Z chování učitele je zřejmé, že si neví rady.				

Nakonec napiš jméno učitele, kterého jsi právě posuzoval:

a ještě uveď, který předmět vyučuje

V další části dotazníku se budeme také věnovat Tvým zkušenostem s učiteli, ale trochu jinak. Postupně prosím odpověz na všechny otázky v dalších úkolech.

Druhý úkol:

Jakou známku (1, 2, 3, 4, 5) na **vysvědčení** bys dal/a tomuto učiteli za následující projevy. Připiš ke každé řádce jednu známku, kterou si podle Tvého názoru zaslouží:

chování k žákům	
úsměvy a legrace se žáky	
laskavost a pomoc při obtížích žáků	
příprava na vyučovací hodinu	
vedení a organizace vyučovací hodiny	
zajímavé vyučování	
spravedlivý přístup k žákům	

Třetí úkol:

Jaký jsi Ty sám žák? Jak Tě asi vidí, co si o Tobě myslí učitel, jehož chování jsi charakterizoval a nakonec i známkoval? Napiš několik takových charakteristik.

Poslední úkol:

Můžeš popsat chování některého ze svých učitelů, které jsi dosud v průběhu docházky na jakoukoli školu poznal jako oblíbeného? Co se Ti na něm líbí/líbilo? Co Ti na něm vadí/vadilo? Co se na něm líbí/líbilo či vadí/vadilo ostatním spolužákům, a Tvým rodičům? Uveď prosím vše, co považuješ v této souvislosti za důležité, čím si tento učitel právě u tebe zasloužil pojmenování „**můj oblíbený učitel**“. Zajímá nás jeho chování a nikoli jméno.

Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se ve škole mezi učiteli a žáky děje i za čas, který jsi dotazníku věnoval. Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!

Citované prameny a odkazy:

- BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press 1996.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996.
- ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích, prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada 2002.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In SVOBODA, M.; HUMPOLÍČEK, P. (eds.) *Sociální procesy a osobnost*. Sborník příspěvků. Brno: FF MU, 2003.
- GILLERNOVÁ, I. Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. In *Sborník Rozvoj české společnosti v EU IV. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha: Matfyzpress, 2004.
- GILLERNOVÁ, I. Základní charakteristiky interakce dospělých a dětí v rodinném a školním prostředí. In VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994.
- MERTIN, V.: *Na co se často ptáte. Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scientia, 2004
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2003.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum 2002.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000.
- VALIŠOVÁ, A. (ed.) *Autorita ve výchově*. Praha, Karolinum: 1999.

Tento příspěvek byl realizován v souvislosti s řešením dílčího úkolu výzkumného záměru MŠMT 0021620841

Kontakt na autory:

PhDr. Ilona GILLERNOVÁ, CSc.

katedra psychologie FF UK

Celetná 20

110 00 Praha 1

E-mail: ilona.gillernova@ff.cuni.cz