

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Osobnost učitele jako jeho nástroj výchovy a prevence
sociálně patologických jevů*

Autor: Kateřina Roučková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Petr Grinninger

Rok obhajoby: 2007

Místo odevzdání: České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická
Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2004/2005

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina ROUČKOVÁ**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Název tématu: **Osobnost učitele jako jeho nástroj výchovy a prevence sociálně patologických jevů**


Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

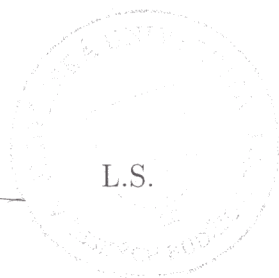
Tato diplomová práce je součástí většího projektu. Autorka má za úkol vyhledat 4 až 6 zkušených učitelů ZŠ s pověstí velmi dobrých učitelů a navázat s nimi pozitivní kontakty. Pak s pomocí nástrojů navržených vedoucím práce porovnat jejich objektivní osobnostní charakteristiky jak s jejich sebehodnocením, tak s vlastním pozorováním diplomantky (při výuce i mimo ni) a s hodnocením učitelů jejich žáky. Hledat společné osobnostní rysy a dovednosti, tyto pak porovnat jak s teoretickými předpoklady z literatury, tak s výsledky dřívějších DP a ZP studentů PF JU na toto téma.


Rozsah práce: **60 stran**
Rozsah příloh: **dle potřeby**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**
Seznam odborné literatury: **viz příloha**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Petr Grinninger**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **16. listopadu 2004**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2006**


prof. RNDr. Miroslav Papáček, CSc.
děkan




doc. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
vedoucí katedry

V Českých Budějovicích dne 16. listopadu 2004

Anotace

Cílem práce bylo přispět do řady dostupné teoretické charakteristiky osobnosti (dobrého) učitele, jsou východiskem pro část praktickou. Ta porovnává objektivní hodnocení čtyř učitelů s jejich sebehodnocením. Za objektivní hodnocení slouží jednak hodnocení učitelů jejich žáky – anonymně pomocí ratingového dotazníku, jednak vlastní pozorování autorky práce. Podle hodnocení žáky jsou všichni čtyři sledovaní učitelé dobrými učiteli, každý z nich je však jedinečnou osobností s individuálními vlastnostmi, které se většinou liší od teoretických předpokladů z literatury.

A purpose of this study was to contribute to the subject of an available theoretical characteristic of the teachers personality. To complete such a study seemed to be good reason for a practical exercise. The task was to conduct an objective evaluation of four teachers and compare it with their own selfevaluation. To achieve that, teachers were first rated anonymously by their students and afterwards through an observation technique by the author of this study. As per the students rating, all four teachers passed as good teachers. However, personality of each teacher was found to be very specific, showing some unique characteristics. That led to a final conclusion, which differs substantially from the theoretical opinion on the same subject, found in the literature.

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Petru Grinningerovi za odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytl při sestavování této diplomové práce a základní škole za spolupráci a pomoc při vyplňování dotazníků.

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, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

9. 5. 2007

Roučková Kateřina

.....
Podpis diplomantky

Obsah

1 Úvod.....	1
A TEORETICKÁ ČÁST	
2 Co je psychologie.....	2
2.1 Předmět psychologie.....	2
2.2 Historický vývoj předmětu psychologie.....	3
2.3 Směry v psychologii.....	4
2.4 Využití psychologie v praxi.....	4
2.5 Pedagogická psychologie.....	5
3 Učitel – učitelství.....	6
3.1 Poslání nebo normální práce.....	7
3.2 Je učitel zároveň vychovatelem.....	7
4 Osobnost.....	8
4.1 Objevení osobnosti.....	9
4.2 Struktura osobnosti.....	10
4.3 Osobnost a kultura.....	11
4.4 Osobnost a role.....	12
4.5 Typologie osobnosti.....	13
4.6 Osobnostní rysy.....	14
4.7 Temperament.....	15
4.8 Emoce.....	17
5 Osobnost učitele.....	18
5.1 Typologie učitele.....	18
5.2 Co je úspěch, úspěšná osobnost.....	20
5.3 Požadavky na pedagoga.....	23
5.4 Styl učitele, učitelský stres.....	25
5.5 Učitel v nezvyklé školní situaci.....	27

B PRAKTICKÁ ČÁST

6 Charakteristika sledovaných učitelů.....	32
7 Problémové situace zadané k řešení.....	33
8 Dotazníky jako nástroj hodnocení učitelů.....	39
8.1 Inventář projevů syndromu vyhoření.....	40
8.2 Dotazník potřeb Mc. Clellanda.....	43
8.3 Dotazník BigFive 99.....	45
8.4 Dotazník naprogramování mozku mužů a žen.....	47
8.5 Dotazník pro učitele a žáky.....	48
9 Osobnostní charakteristiky vybraných učitelů jako nástroj výchovy a vzdělávání žáků podle výsledků zjišťování.....	57
10 Závěr.....	65
11 Seznam tabulek a grafů	
12 Seznam použité literatury	
13 Seznam příloh	

1 Úvod

Pro učitelenskou profesi je psychologie velmi důležitá, umožňuje předvídat určité situace ve třídě a tím předcházet problémům. Je-li učitel zároveň i psycholog, dosahuje lepších výsledků ve výchově i vzdělávání dětí.

Tato práce je pokusem přispět k odpovědi na otázku, jaký by měl být učitel dneška a budoucnosti. Člověk současnosti musí vstřebávat velké množství nových a nových poznatků. Denně se mu dostává mnoho informací, uměním je, vybrat si z nich ty potřebné, podstatné a důležité. V důsledku přibývání informací se také zvyšuje rozsah znalostí, které jsou po žácích ve školách vyžadovány. Učitel, který stojí před tabulí a má za úkol žákům přednést pokud možno vše, co je ve školních osnovách, patří minulosti. Dobrý učitel by měl být svým žákům partnerem, který je vede a pomůže, když je to třeba. Žáci by se měli aktivně podílet na vyučovacím procesu, měli by respektovat učitele jako přirozenou autoritu, ne autoritu vynucenou hrozbami a trestáním. Učitel by měl mít mimo jiné psychologické dovednosti, být také stejně dobrý psycholog. Děti velmi citlivě vnímají, zda je má učitel opravdu rád, nebo jen předstírá zájem. Je zajímavé, jak často se vyskytují vzpomínky na přísného, důsledného a náročného učitele, který byl přesto velmi oblíbený a žáci ho viděli jako přátelského a laskavého.

Práce sleduje osobnost učitelů a porovnává jejich sebehodnocení, hodnocení žáků i vlastní autorčino pozorování. Pomocí dotazníků se porovnávají tyto osobnostní charakteristiky s tím, co se o osobnosti učitele píše v literatuře. Dále se pokusíme popsat rozdíly mezi jednotlivými učiteli a zamyslíme se nad tím, čím jsou způsobeny a jaký vliv mají na žáka ve třídě.

Dotazování byli čtyři učitelé druhého stupně základní školy (jeden muž a tři ženy) a dvanáct žáků sedmé třídy, které učí všichni sledovaní učitelé.

2 Co je psychologie (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Nakonečný, 1997)

„Psychologie je věda o zákonitostech psychična“ nebo je to „věda o psychických jevech, které jsou funkcí mozku odrazem objektivní skutečnosti.“ „Specifický okruh jevů, které zkoumá psychologie se zřetelně a jasně vylučuje z jevů ostatních: jsou to naše vjemy, myšlenky a city, naše snahy a záměry, tužby a podobně, všechno, co tvoří vnitřní obsah našeho života a co je nám v podobě prožívání jakoby bezprostředně dané.“ (Rubinštejn) Další psychologové zase vůbec nebrali ohled na skutečnost, že psychický život má i dimenzi prožívání a definovali psychologii „jako vědu o chování lidí a živočichů“ nebo „jako vědu, která studuje chování člověka a jiných živočichů.“

2. 1 Předmět psychologie

Jak dále Nakonečný (Nakonečný, 1997) uvádí, v současnosti se k vymezování předmětu psychologie přistupuje ze dvou hledisek. Podle prvního hlediska je předmětem psychologie studium oblasti vnitřních stavů, „vnitřní svět“, „pohled do sebe“, což souhrnně označujeme jako prožívání. Prožíváním označujeme to, co si člověk sebezpozorováním sám uvědomuje. V prožívání nalzáme zastoupené psychické funkce (pocity, vjemy, představy), psychické procesy (učení, myšlení, rozhodování), psychické stavy (emoce, pozornost) i psychické vlastnosti (osobnost se svým „já“). Podle druhého hlediska je předmětem psychologie studium vnějších pozorovatelných a měřitelných reakcí člověka, tedy chování jako souhrn všech vnějších projevů člověka. Chování označujeme jako souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy aktivitu jedince, kterou může pozorovat jiná osoba, případně která může být registrována přístroji. Nakonečný cituje amerického psychologa Watsona, že chování je to, „co organismus dělá nebo říká.“

Vědecké vymezení předmětu psychologie není snadné vzhledem ke zvláštní povaze jevů, které zkoumá. Obecně řečeno, psychologie zkoumá **psychické jevy**, ale je tu otázka, čím tyto jevy jsou, v čem je jejich specifičnost ve srov-

nání s jinými fenomény, s nimiž společně vystupují. Například řada jevů, které označujeme jako psychické (třeba emoce), je doprovázena jevy fyziologickými. Psychické jevy jsou jednou z více stránek činnosti organismů. Jsou úzce spojeny s činností organismu a současně determinovány vlivy vnějšího prostředí. V těchto činnostech, máme-li nyní na mysli organismy, jež označujeme jako lidská individua, nacházíme zvláštní druhy jevů, které pojmenováváme **prožívání a chování**.

2. 2 Historický vývoj předmětu psychologie

1. Psychologie jako věda o duši

Duše byla chápána jako zvláštní substance, která je nositelkou života, k němuž byly počítány i psychické jevy. V polovině 19. století se vlivem rozvoje přírodních věd psychologie oddělila od filozofie a pojem duše byl jako nevědecký opuštěn. Pojem duše byl pak nahrazen pojmem osobnost. Tím mělo být vysvětleno, že duševní život tvoří jednotu a funguje jako individuální celek.

„Duše je svět prožívání“ (Kretschmer, 1963 in Nakonečný, 1997)

2. Psychologie jako věda o subjektivní zkušenosti

„Všechno lidské poznání je derivováno z lidské zkušenosti, není jiného zdroje poznání.“ (Titchener, 1928 in Nakonečný, 1997)

Psychologie může být definována jako věda o mysli, kterou lze chápat jako „úhrn lidské zkušenosti, uvažované jako závislé na zakoušející osobě.“ (Nakonečný, 1997)

3. Psychologie jako věda o chování

Podle Watsona (Nakonečný, 1997) je vymezen předmět psychologie jako studium chování, teda toho, co člověk činí a říká. Jde o tzv. behaviorismus (z anglického behaviour, chování).

Nikdo se nikdy nedotýkal mysli, neviděl a neslyšel ji, avšak může vidět, slyšet a dotýkat se chování, uvádí Morgan (Nakonečný, 1997). Omezení psychologie na studium chování však představuje redukcionistický přístup, který velmi ochuzuje předmět psychologie a znemožňuje hlubší pochopení smyslu chování,

kteře je vnějším projevem toho, jak člověk okolní svět i sám sebe v něm prožívá. To, jak člověk svět prožívá, dává smysl tomu, jak se vůči němu chová. Chování samo o sobě je jen činností žláz a svalů, důležitý je jeho smysl a ten se konstituuje vnitřně v prožívání.

4. Psychologie jako věda o prožívání a chování

Ustálilo se v poslední době. Pokouší se překonat behaviorismus. „Psychologie je věda o prožívající a prožívání schopné osobě. Psychické se nazývá všechno to, co je v osobě prožíváním nebo co je v podstatném vztahu k prožívání.“ (Stern, 1935, 1950 in Nakonečný, 1997)

2. 3 Směry v psychologii

Jak uvádí Nakonečný (Nakonečný, 1997) hovoří se o 3 základních cestách:

- Behaviorismus - směr v psychologii, který ji chápe jako vědu o chování. Na jeho vznik měly vliv i experimenty se zvířaty sledující zákonitosti chování, které prováděl Thorndike (1898). Podobné experimenty prováděl i Pavlov (1905).
- Psychoanalýza - jejím zakladatelem byl Freud (1902). Definoval psychoanalýzu jako „vědu o nevědomí.“ Tím byla otevřena cesta do nových oblastí lidské psychiky, do nevědomí, a možnost zkoumat lidskou psychiku jako dynamický fenomén determinovaný střetáváním protikladných sil.
- Humanistická psychologie - je reakcí na krizi behaviorismu. Reprezentuje návrat k „psychologické psychologii.“ (Cohen, 1957)

2. 4 Využití psychologie v praxi

Jak uvádí Nakonečný (Nakonečný, 1997) psychika se v činnosti utváří a současně projevuje, neboť činnost utváří psychiku a psychika utváří činnost. Vyplývá z toho, že psychologie může být aplikovaná na kterýkoli obor lidské činnosti. V tomto smyslu rozdělujeme psychologické vědy na základní a aplikované. Aplikované psychologické vědy reprezentují soubor psychologických

věd využívaných ve společenské praxi. Tak vznikly následující obory aplikované psychologie: psychologie pedagogická (zkoumá psychologické zákonitosti výchovy a vyučování), psychologie ekonomická (odborné poradenství, psychologie práce, psychologie obchodu, průmyslu atd.), psychologie klinická (vznikla z potřeb zdravotnictví, diagnostiky, prevence a terapie duševních chorob), psychologie soudní (studuje psychologické otázky spojené se soudní praxí), psychologie sportu (studuje podmínky a průběh různých sportovních výkonů, osobnosti sportovce, trenéra), psychologie umění (studuje estetické vnímání), psychologie vojenská, psychologie dopravy (prevence úrazu a dopravních nehod). Existuje ale také psychologie jednotlivých zaměstnání: např. psychologie dělníka, učitele, umělce atd.

2. 5 Pedagogická psychologie

Podle Nakonečného (Nakonečný, 1997) je to obor aplikované psychologie. Je aplikací psychologie na problémy výchovy a vzdělávání. Vychází z obecné psychologie učení, z psychologie osobnosti a z vývojové psychologie. Pedagogická psychologie patří k nejdůležitějším pomocným oborům pedagogiky. Pedagogika je ovšem samostatná věda, která z poznatků psychologie jen těží. Psychologie pomáhá v tomto smyslu pedagogice při určování výchovně vzdělávacích cílů, při určování a používání výchovně vzdělávacích metod. Pedagogická, tj. výchovná a vzdělávací činnost je bez psychologických poznatků nemožná, počínaje problémy určování školní zralosti (způsobilost dítěte pro školní docházku) až po psychologické aspekty činnosti vychovatele v dětských domovech a výchovně vzdělávací činnosti učitele ve škole. Na výchovně vzdělávací proces lze nahlížet jako na proces řízeného učení, které má pedagogicky určené dílčí a obecné cíle a je uskutečňován pedagogickými metodami a prostředky, ale je ve své podstatě řízeným, tj. systematicky usměrňovaným učením.

Jde tu v podstatě o formování osobnosti, intelektu, charakteru, estetického citění a fyzické zdatnosti. Využívání psychologických poznatků je tu nezbytné,

protože v klasické pedagogice zabývající se dítětem a dospívajícími jde o práci s psychikou dětí a dospívajících, která musí respektovat zvláštnosti těchto vývojových období a principy učení. Pedagogika tedy musí nutně vycházet z určitého modelu psychologie osobnosti a z určitých modelů poznávacích procesů, motivace a dalších psychických funkcí, neboť psychika dítěte je tu předmětem výchovně vzdělávacího působení.

3 Učitel - učitelství

Povolání učitele je řazeno bezesporu mezi jedno z nejnáročnějších. Kantor musí být schopen efektivně komunikovat se žáky, udržet jejich kázeň a pozornost. Musí mít odbornou a pedagogickou způsobilost, pracovní, fyzickou a psychickou zdatnost. Učitel by měl být nositelem hodnot, má jít žákům příkladem svojí vyzrálostí, sociální vyspělostí, má být charakterní, schopný sebe-reflexe a následného sebezdokonalování. Měl by také pro žáky představovat jakýsi opěrný bod, osobu, které se mohou svěřit se svými problémy, osobu, které mohou důvěřovat. Kromě výše zmíněných vlastností kvalitního, chcete-li ideálního učitele, je zdůrazněna i jeho aktuálnost, celkový přehled o světovém i domácím, kulturním, politickém a ekonomickém dění, odborná způsobilost a celková orientace ve vyučovaných oborech, ale také schopnost prezentovat tyto znalosti nestranně a respektovat názory žáků.

Po stručném výčtu toho, co by měl pedagog zvládat nahlédneme do reality. Existuje vůbec v našem školství učitel, který by odpovídal této charakteristice? Je velice náročné splňovat všechny tyto předpoklady, schopnosti a dovednosti. Určitě takoví kantoři existují. Dokazují to literární díla, která opěvují kantora ideála, každoročně u nás probíhá soutěž „Zlatý Ámos“, do které žáci vybírají své oblíbené a ideální učitele.

3. 1 Poslání nebo normální práce?

Poslání? Jsou na to různé názory. Někdo tvrdí, že učitelství posláním je. Má pravdu, protože vyžaduje člověka celého, obětuje se pro druhé bez ohledu na sebe a své blízké. Může to dojít tak daleko, že ho jeho nejbližší opustí a on zůstane sám se svým posláním.

Uznávám učitele, kteří jsou „na svém místě.“ Práce je baví, mají z ní radost, dělají, co je třeba. Vzdělávají se, aby uměli co nejlépe předat to, o čem si myslí, že je pro žáky důležité. Poslání? Normální práce. Botanik se stará o kytičky, veterinář léčí zvířátka, metař zametá a učitel...prostě učí.

3. 2 Je učitel zároveň vychovatelem?

V současné době převažuje názor, že vyučovací a výchovná činnost jsou nedílnou součástí práce učitele. Je to pravda. Učitel nepracuje ve vzduchoprázdnu a vychovává, i kdyby nechtěl. Je denně několik hodin ve styku s dětmi a působí na ně svými postoji a názory. Dle názoru spočívá výchovná funkce učitele např. v tom, když žáky učí, jak se bránit vůči šikaně nebo když jim vysvětluje negativní odraz rasismu ve společnosti. Dokáže také poradit a třeba doporučit žákovi, kam se má obrátit. Měl by také zaznamenat změnu v žákově chování a upozornit na ni rodiče.

Nicméně hlavní výchovnou funkci škola mít nikdy nebude. To, že se nekra-de, že je třeba dodržovat hygienu a že slušně pozdravím paní učitelku, mají dítěti sdělit především rodiče.

4 Osobnost

Je třeba si položit otázku, zda je osobnost v něčem předurčena dědičností, nebo jestli zcela závisí na prostředí. Pokud je osobnost zčásti výsledkem dědičnosti, pak má působení učitele své zřejmé meze. Je-li ale osobnost převážně získaná, pak tyto meze mohou být mnohem volnější.

Podle Fontany (Fontana, 1997) někteří rodiče tvrdí, že jejich ratolesti vykazují již v prvních týdnech nebo i dnech života zjevné rozdíly v chování. Jeden novorozenec může být veselý a spokojený, druhý i přesto, že je mu poskytována stejná rodičovská péče, může být náročný a obtížný. Další zase může být aktivní a zajímat se o vše, co se děje kolem. Je zřejmé, že jelikož tyto vlastnosti jsou zjevné již tak brzo v průběhu života, jsou mnohem pravděpodobněji působeny dědičností než učením. Můžeme si ale také položit otázku, zda nejde jen o povrchní odlišnosti v chování, které jsou brzy, jakmile začne dítě reagovat na okolní svět a začne probíhat učením, nahrazovány trvalejšími vlastnostmi.

Jak píše Nakonečný (Nakonečný, 1997) existují mnohé definice osobnosti:

„konečný produkt našeho systému zvyků.“ (Watson, 1924)

„osobnost je to, co determinuje chování v definované situaci a v definovaném naladění.“ (Cattell, 1965)

„osobnost jedince je jeho jedinečný vzorec rysů.“ (Guilford)

„osobnost je celý člověk, pokud vykazuje duchovní zformování: duchovně ražený, tělesně duševní útvar celku člověka.“ (Remplein, 1965)

„chápat osobnost jako proces původně znamená ne víc než obrátit zvláště zřetel na charakter dění každé individuální existence.“ (Thomae, 1951)

„jednota duševních vlastností a dějů.“ (Tardy, 1964)

Osobnost - individuální celek duševního života člověka, který tvoří jednotu s tělem subjektu a s jeho životním prostředím. V tomto smyslu je možné chápat osobnost jako otevřený živý systém, který se vyznačuje určitou dynamickou organizací s určitým programem činnosti a určitým zaměřeným chováním.

Podle Nakonečného (Nakonečný, 1997) vyjadřuje-li pojem osobnosti v psychologii specificky lidské uspořádání duševního života, je zřejmé, že osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává, a to až tehdy, kdy se u něj objeví tato specificky lidská forma organizace jeho duševna. Novorozenec v prvním týdnu života nerozlišuje ještě mezi svým tělem a okolním světem, teprve později se dítě učí tomuto rozlišování, které je spojeno se vznikem **vědomí tělového já**. Od konce prvního roku věku si dítě postupně osvojuje mluvenou řeč, ale teprve za další rok a půl se naučí používat zájmeno já, do té doby o sobě hovoří ve třetí osobě, což poukazuje na to, že si dosud plně neuvědomuje svou sociální jedinečnost. Stane se to teprve se vznikem **vědomí sociálního já**, v němž jsou obsaženy prvky vědomí jedinečnosti a identity.

4. 1 Objevení osobnosti

Člověk a jeho osobnost je jako „vesmír“, vesmír mnohem menší než ten skutečný, ale neméně složitý. Neboť tento „vesmír“, živá hmota orgánů, svalů, kostí, spleti nervů, chemických pochodů je řízen mozkiem, hmotným základem duševního života. Mozkovou kůru tvoří až patnáct miliard nervových buněk, neuronů, z nichž každý je světem sám pro sebe a přitom každý je spojen s tím druhým a dalšími stejně tak, jako miliardy blízkých či vzdálených hvězd a planet v kosmu. Z řady vědeckých výzkumů víme, že osobnost vytvářejí mnohé prvky, funkce, procesy, vlastnosti a stavy. Působí zde fyziologický základ, vlohy, ale i vlastnosti, získané schopnosti. Do osobnosti též patří sklony, zvyky, hodnoty, zájmy atd. Odehrává se tu řada procesů, emoce, cítění, pudy, myšlení, vůle, jednání a další. Osobnost má faktory duševní výkonnosti, paměť, inteligenci, přizpůsobivost, tvořivost. Nachází se zde temperament i charakter, svědomí i etické principy. Osobnost člověka je jedinečná a neopakovatelná.

Podle Nakonečného (Nakonečný, 1997) má osobnost člověka charakter, ten ovlivňuje psychiku a chování ve smyslu etické kvality. Vytváří morálku, etiku osobnosti, povahové sklony, hodnoty. Ovlivňuje chtění, vůli a sebeovládání. Charakter není vlastnost, ale skutečnost, kterou má každý člověk, ať lepší nebo

horší. Osobnost člověka se mění celý život. Nekončí tedy v dětství, ani v dospělosti. Lidská osobnost se tedy mění a vyvíjí neustále během života, vlivy psychickými i fyziologickými (dospívání, stárnutí). Lidská osobnost nemá konce, je tedy nekonečná a mnohdy tajemná jako vesmír.

Určitě už vám někdo vyčítal některé vaše špatné vlastnosti a zápory. Nebo naopak chválil vaše klady. Všichni se potýkáme s tím, že máme určité vlastnosti, které jsou dobré nebo špatné. Každý by chtěl mít jenom ty dobré, na ty špatné by chtěl zapomenout nebo je nějak odstranit. Špatné vlastnosti nám jenom znesnadňují naši pozici ve společnosti a snižují naši celkovou váhu. Zjistíte-li jaké jsou vaše klady a zápory, tak zjistíte jací jste. Mezi lidské dobré vlastnosti patří například optimismus, veselost, pohotovost, výkonnost, trpělivost, vytrvalost, svědomitost, houževnatost, oddanost atd. Špatné vlastnosti jsou: pesimismus, povrchnost, lehkomyšlnost, nestálost, prudkost, zbrkllost, tvrdohlavost, lhostejnost, lenost, nerozhodnost, neprůbojnost, bojácnost, uzavřenost, urážlivost atd.

I učitel by se měl zamyslet nad tím, jaké z těchto několika a dalších neuvedených vlastností má, jaké by chtěl mít a nebo zda jeho vlastnosti jsou převážně kladné či záporné.

4. 2 Struktura osobnosti

1. schopnosti
2. charakter
3. temperament
4. rysy

Schopnosti – vlastnosti osobnosti, které podmiňují vykonávání určité činnosti, nejsou vrozené, vznikají a rozvíjejí se na základě vrozených vloh. Jedna vloha může být základem několika schopností ale také naopak.

Úroveň schopností může být různá:

- a) nadání - soubor vloh
- b) talent - soubor schopností, které umožňují dosažení vynikajících výsledků
- c) genialita - mimořádně rozvinutý talent

Charakter - souhrn psychických vlastností osobnosti, které se zakládají na mravních zásadách a projevují se v chování a jednání člověka. Je ovlivňován temperamentem a schopnostmi, je usměrňován rozumovou vyspělostí člověka, není vrozený ani dědičný. Projevuje se v cílech, které si člověk klade a v prostředcích.

Temperament – dynamické vlastnosti osobnosti způsobující prožívání a chování osobnosti, může se měnit i věkem.

4. základní typy:

- a) sangvinik
- b) choleric
- c) flegmatik
- d) melancholik

Rysy – povahové vlastnosti (vytrvalost, upřímnost, pravdomluvnost atd.)

4. 3 *Osobnost a kultura* (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Nakonečný, 1997)

Život v kulturním prostředí vytváří nový druh determinace psychiky osobnosti tím, že jedinci klade úkol přizpůsobit se požadavkům kulturního prostředí. Základním faktorem vývoje a formování osobnosti je zkušenost. Ta je však získávána v rámci určité kultury. Vliv kultury na osobnost zprostředkovává výchova. Nejprve rodinná, která uvádí dítě do života společnosti a umožňuje mu základní orientaci v daném kulturním prostředí, poté výchova školní a posléze je to i vliv zprostředkovaný působením prostředků hromadné komunikace a sociálními interakcemi.

Postavení člověka ve společnosti je určitým způsobem organizováno. Společnost každému jedinci z hlediska jeho pohlaví, věku, socioekonomického postavení, zaměstnání, ale i určitých situací (cestování, nakupování, jednání s úřady, návštěva lékaře, známých) předpisuje určité **sociální role**. Rolím se člověk učí a tak se stávají součástí jeho osobnosti. Společnost prezentuje každému jedinci určité standardy jako základní pojetí života a světa, pojetí jejich podstaty, ale i pojetí pravdy, dobra, krásy, slušnosti, mravnosti, spravedlnosti atd. Různé standardy nemají jen kultury, ale i subkultury. Existují subkultury různých společenských vrstev (bohatých a chudých atd.). Uplatňuje se zde i potřeba sociálního zázemí. Když je například dítě vypuzeno z rodiny, uchyluje se do party vrstevníků a přijímá její normy, aby zde mohlo existovat jako sociálně zakořeněná bytost.

4. 4 Osobnost a role

Podle Nakonečného (Nakonečný, 1997) se v psychologii a sociologii někdy rozlišují pojmy osobnost a osoba. První vyjadřuje podstatu psychologické organizace lidského duševního života, resp. jeho autenticitu, druhý jeho vnější, často neautentické projevy. Latinské slovo persona znamenalo původně hereckou masku. Sociolog Hoffman, 1955 (Nakonečný, 1997) pokládá život ve společnosti za divadlo a člověka za herce, který hraje určité role, ale má také svou soukromou psychickou sféru, která se v těchto rolích nevyčerpává. Pojetí člověka jako herce vyjádřil už Shakespeare: „Je člověk jenom putující stín, jen herec ubohý, jenž chvíli svou si vykračuje, řádí na prknech ...“

Dále autor uvádí, že role jsou často pokládány za pouhé fasády osobnosti, v nichž se realizuje „nepravé lidské bytí“, lidská přetvářka a nutnost přizpůsobit se vnějším tlakům. Jediněc v nich projevuje své přizpůsobení se očekávání, které vůči němu má jeho společenské prostředí. Stavění osobnosti a osoby do absolutního protikladu je však sporné. Existují různé stupně identifikace jedince s různými rolemi, přičemž převzetí jednotlivých rolí je determinováno různými činiteli. Převzetí určitých rolí může bránit vrozená konstituce

(např. homosexuálně založený muž může těžko přebírat roli normálního manžela a identifikovat se s ní) nebo zkušenosti. S přebíráním rolí mohou být tedy spojeny vnější tlaky, kterým se jedinec může vzpírat, ale také vnitřní tlaky, vystupující jako různé přirozené potřeby či vrozené založení.

4. 5 Typologie osobnosti

Podle Fontany (Fontana, 1997) je to pokus uspořádat různé psychické formy jevů. Učení typologických problémů nám umožní poznat chování určitých skupin lidí. V běžném jazyce používané výrazy jako „měšťák“, „intelektuál“ apod. vyjadřují určitý charakteristický druh člověka neboli jeho určitý typ. Podle Eysencka, 1987 (Fontana, 1997) pojem typu vyjadřuje v podstatě totéž co pojem vlastnosti: řekneme-li například o člověku, že je družný, je to v podstatě totéž, jako kdybychom řekli, že je to typ družného člověka, chová se družným způsobem. Pojmy typu a obecné vlastnosti jsou téměř synonyma. Přestože psychologické typy jsou určitou konstrukcí a nevyčerpávají charakteristiku jedince, byly vytvářeny různé psychologické typologie.

Typologie podle Zaborowski:

- a) autoritativní - tón hlasu je strohý, hlasitý, suchý, je výborně připraven, nepřipouští námítky, vysoká produktivita, žáci pracují pod nátlakem, odměny málo časté, převažují spíše tresty.
- b) demokratický - tón hlasu přátelský, je přístupný k připomínkám i kritice, žáky vyslechne, bere v úvahu jejich názor, vysoká kvalita, produktivita nižší, odměny jsou častější, trest spíše jako ponaučení.
- c) liberální - jedná neformálně až familiárně, plán práce nemá připravený, čeká, že se věci vyřeší sami, produktivita i kvalita velice nízká, neuděluje ani odměny ani tresty. Tento učitel není pro žáky vůdcem.

4. 6 Osobnostní rysy (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Fontana, 1997)

Kdyby po vás někdo chtěl, abyste popsal svou osobnost, řekl byste třeba, že jste otevřený, společenský člověk, který se rád stýká s lidmi, vyhledává nové zážitky. Mohl byste i říct, že jste člověk uzavřený, pesimistický, ustaraný. Můžete i říci, že jste znuděn sebou samým nebo že jste často depresivní. Povšimněte si, že některé z těchto znaků spolu těsně souvisí. Třeba člověk, který je otevřený a společenský, se může například dost nudit, pokud je sám se sebou. Zatímco ustaraný člověk často může prožívat depresi bez zjevného důvodu. Mnohé výrazy, kterých užíváme k popisování sebe, vůbec nemusí znamenat zcela rozdílné vlastnosti, ale mohou to být jen projevy určitých společných vnitřních osobnostních proměnných. Tyto vnitřní proměnné nazývají psychologové **osobnostní rysy**.

Dosavadní výzkum ukazuje, že osobnostní rysy jsou zčásti určeny genetiky. Znamená to snad, že rysové teorie vidí učitele jako někoho, kdo nemá žádnou moc ovlivnit tuto stránku dětského vývoje?

Extraverze - introverze

Labilita - stabilita

Podle Fontany (Fontana, 1997) se ve věku osmi let u dětí vyskytuje statisticky kladný vztah mezi extravertizací a školním úspěchem. O deset let později je tento vztah obrácený, takže prospěch má kladný vztah k introverzi. Zdá se však, že buď extraverti pracují lépe než introverti na prvním stupni základní školy a po návratu na vyšší stupeň se pak tento poměr obrátí, nebo že některé okolnosti v prostředí prvního stupně poskytují výhodu extravertům a některé okolnosti vyšších vzdělávacích stupňů poskytují výhodu introvertům.

Extraverze - vyjadřuje zaměření navenek, na vnější svět, na objekt. Je přizpůsobivý, realistický, otevřený, přístupný, společenský, je ovlivňován tím, co v jeho okolí platí jako norma, rád se pohybuje mezi lidmi, snadno navazuje přátelství.

Introverze - vyjadřuje zaměření dovnitř, na sebe sama, je zahleděn do sebe, je uzavřený, málo přístupný, ve společenských stycích zdrženlivý, plachý, je často vzdálen skutečnosti a praktickému životu, dává přednost samotě před společností, navenek je spíše pasivní.

Labilita - je posuzována jako něco negativního. Labilní člověk je přecitlivělý, nervózní, snadno se rozčílí, je náladový, impulsivní, lehce se nechá rozladit, je úzkostlivý a skeptický. Duševní labilita (nedostatek pevnosti a vyrovnanosti) souvisí s nedostatkem sebejistoty. Člověk neví, co chce, co je pro něho dobré, zmítá se hned na tu, hned na onu stranu. Nemůže se ustálit a proto se těžko pro něco rozhoduje.

Stabilita - je naopak hodnocena kladně, neboť stabilní člověk je obvykle otevřený, uvolněný, bezstarostný, schopný se prosadit, vyrovnaný, spolehlivý a ovládající se. Lidé projevující vyšší stabilitu jsou spíše zralí, klidní, vyvážení. Ovládají se, jednají uvážlivě a plánovitě, mají rádi situaci pod kontrolou a bývají proto v životě úspěšnější.

4. 7 Temperament

Podle Nakonečného (Nakonečný, 1997) je to souhrn psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka a zvláště tím, jak snadno vznikají city, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak rychle se střídají. Nejstarší teorii temperamentu vypracoval řecký lékař Hypokrates (Nakonečný, 1997) a domníval se, že se člověk chová podle toho, která tekutina v jeho těle převládá.

Dále autor uvádí, že jednou z dimenzí osobnosti, resp. jednou z kategorií vlastností osobnosti tvoří temperament, který je spojován buď s emocemi, nebo s emoční a snahovou vzrušivostí, anebo se vzrušivostí vůbec. V užším pojetí je temperament vztahován k emocionalitě, v širším smyslu k reagování vůbec jako dispozice ke vzrušivosti. Temperament je poměrně nezávislý na zaměření osobnosti i na obsahu její činnosti. V určité situaci může být člověk skleslý,

v jiné živý a činorodý, což se vysvětluje v prvním případě negativním a v druhém případě pozitivním vztahem k situaci. Tento rozdíl se může někdy projevit protiklady. V jedněch případech se temperamentální vlastnosti projevují navzdory proti působícímu vlivu vztahů osobnosti na chování, zatímco v druhých naopak, vliv vztahů osobnosti na chování maskuje, potlačuje temperamentální vlastnosti. Vlastnosti temperamentu jsou relativně stálými vlastnostmi osobnosti. Rozličné vlastnosti temperamentu jsou na sobě vzájemně závislé a tvoří strukturu obvykle označovanou jako **typ temperamentu**, která představuje určitý komplex vlastní vzrušivosti a s ním spojených vlastností činnosti. Temperament se přímo podílí na formování povahových rysů osobnosti, neboť regulace, stimulace a aktivace vyžaduje určité způsoby chování, které se mohou fixovat jako trvalejší tendence. Ukazuje se tu především výrazný vztah k extraverci a introverzi. Vysoce reaktivní osoby ve značně vyšším stupni přizpůsobují své chování požadavkům sociálního prostředí více než osoby s nízkou úrovní reaktivity, které jsou méně vnímavé a tolerantnější vůči trestům. Podle Allporta, 1961 (Nakonečný, 1997) je temperament „surovinou“ charakteru.

Klasické typy temperamentu (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Nakonečný, 1997)

Vycházely z nevědeckého pojetí mísení „tělesných šťáv“, ale vyznačují se přesným pozorováním a výraznými správnými charakteristikami, a proto jsou jako určité syndromy platné dodnes. Jde o následující typy:

- a) **sangvinik** - na slabé podněty reaguje slabě, na silné silně. Dominuje u něho reakce typu „slaměný oheň“ (Strelau, 1974 in Nakonečný, 1997), tj. rychlé doznívání zážitku a rychlé změny zaměření, je přizpůsobivý, optimistický, jeho prožitky jsou spíše mělké a stejně tak i jeho city. Emočně stabilní extravert.
- b) **flegmatik** - je emočně celkem vyrovnaný, navenek se jeví jako lhostejný, vzrušují ho jen velmi silné podněty, vykazuje stálost a vcelku spokojenost, klid až chladnokrevnost či apatii. Hlubší vztahy má

jen k vybraným osobám, je spíše pasivní a bez velkých životních ambicí a požadavků, nemá rád změny a pohybově je spíše úsporný. Emočně stabilní introvert.

c) **melancholik** - vyznačuje se hlubokými prožitky a spíše smutným laděním, pesimismem a strachem z budoucnosti. Život je pro něj často obtížný, miluje klid, nesnáší vzruchy, hlučnost, jeho city jsou trvalé, ale jejich intenzita se neprojevuje navenek, žije spíše vnitřně. Obtížně navazuje kontakty, ale vztahy, které naváže jsou trvalé a hluboké. Emočně labilní introvert.

d) **choleric** - je silně vzrušivý, má sklon k výbuchům, hněvu a agresi, těžko se ovládá a reaguje často impulzivně, nerozvázně, má sklon „prorážet hlavou zed“, je netrpělivý, panovačný, vyžaduje často od jiných ústupky, je egocentrický, soužití s ním je obtížné. Emočně je labilní, city jsou u něho vyvolány snadno, navenek reaguje rychle, silně, často bez zábran. Emočně labilní extravert.

Temperament je někdy chápán také jako dispozice k formálnímu způsobu emocionálního reagování, neboť jednou ze základních dimenzí emocionality je úroveň vzrušení. Temperament je „jako dispozice osobnosti k projevům emocionality.“ (Štúr, 1975 in Nakonečný, 1997) Ve vztahu k tomuto pojetí je užíván pojem emocionalita nebo emotivita, jehož význam je vymezován jako „citlivost vůči situacím, které vzbuzují emoce.“ (Fraisie, 1967 in Nakonečný, 1997)

4. 8 *Emoce* (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Goleman, 1997)

Co jsou to emoce? Emoce je definována jako „jakékoliv rozrušení nebo znepokojení mysli, pocit, vášně, stav jakéhokoliv mentálního rozrušení či rozčilení.“ (Goleman, 1997) Ukazují nám, že naše nejhlubší city, naše vášně a touhy jsou nepostradatelnými průvodci našich životů, bez nichž bychom byli ztraceni, a že člověk za své přežití v evoluci vděčí mimo jiné jejich silnému vlivu na lidské rozhodování. Podle sociobiologů upřednostňujeme při rozhodování

vání v kritických okamžicích svého života city před rozumem. Všechny emoce jsou ve své podstatě popudy k jednání.

Mezi emoce patří například hněv, strach, štěstí, láska, překvapení, odpor či zhnusení, smutek atd. Ženy zpravidla vnímají pozitivní i negativní emoce silněji než muži. Bez ohledu na pohlaví lze říci, že emoční život je bohatší pro ty citlivější. Taková zvýšená vnímavost znamená, že i méně výrazný podnět dokáže u těchto lidí vyvolat emoční bouři, ať už pozitivní či negativní. Zatímco lidé opačného extrému sotva vnímají jakýkoliv pocit dokonce i v těch nejvýznamnějších situacích.

5 Osobnost učitele

5.1 Typologie učitele

Caselmanova teorie: dva základní typy učitelů:

a) logotrop - je zaměřený na vědu, existují dva podtypy - filosoficky orientovaný logotrop (jeho cílem je vštípit žákovi svůj názor, nerespektuje vlastní názor žáka, velmi silně ovlivňuje žáka) a odborně vědecky orientovaný logotrop (častější typ, orientuje se na nějaký obor, má široké odborné vzdělání, snaží se žáka pro obor získat, nerespektuje mezioborové vztahy, dokáže žáky získat, věnuje jim volný čas).

b) paidotrop - je zaměřen na žáka, existují dva podtypy - psychologicky orientovaný paidotrop (rozumí žákovi, utváří žáka jako osobnost, smysl vidí ve výchově, vzdělání je potlačeno) a všeobecně orientovaný paidotrop (snaží se vzbudit zájem žáka jak o vzdělání tak i o výchovu, nevýhoda může být v tom, že se ptá jen žáků aktivních a pasivní nepovzbuzuje k činnosti).

Podle povahy činnosti:

a) vědecko-systematický - racionální přístup v hodině, rozumějí mu i slabší žáci, vede je k logickému uvažování a jasnému vyjadřování, má sklony schematizovat výuku.

b) umělecký typ - látku podává emocionálně, jeho výklad je plastický, umí děti zaujmout, nenaučí je logicky myslet.

c) praktický - využívá různé pomůcky, demonstruje náročné části látky, u žáků bývá úspěšný, může ale sklouznout k rutině.

Podle stylu vedení žáka:

a) autoritativní - žáky vede a kontroluje, málo samostatnosti, hodně rozkazuje, vyvolává napětí, agresivitu.

b) liberální - neúčast učitele na skupinových aktivitách, nevede ani nekontroluje žáky.

c) demokratický - učitel má vedoucí roli, podporuje iniciativu žáků, respektuje jejich názory.

Chceme-li porozumět dětskému chování, musíme brát v úvahu nejen samotné děti, ale i různé vlivy, které na ně působí. V podmínkách školy je nejdůležitějším z nich samozřejmě učitel. Zkoumání osobnosti učitele nebylo dosud tak soustavné jako zkoumání vlastností dítěte.

Podle Fontany (Fontana, 1997) je zde otázka, co znamená označení „dobrý“ učitel? Je „dobrým“ učitelem ten, kdo podporuje společensko-citový vývoj dítěte nebo ten, kdo podněcuje jejich rozumový vývoj? Je lepší ten, kdo je naučí znalostem, nebo ten, který je dovede k úspěšnému absolvování zkoušek? Například někteří učitelé mohou být velmi úspěšní ve stimulaci sociálně-emocionálního vývoje určité skupiny dětí, ale budou už méně úspěšní u jiné skupiny, kde problémy třeba nejsou tak extrémní, ale jsou jiného druhu. Už pouhá přítomnost jednoho nadměrně rušivého dítěte ve třídě může přímo zapůsobit na výkon učitele vůči všem ostatním.

5. 2 Co je úspěch, úspěšná osobnost?

Úspěch znamená získat vše, po čem toužíte. Úspěch je přirozený pud, kterému podléhá veškerý život na Zemi. Rostliny hledají živiny, vlhkost a vše, co potřebují ke svému růstu a tím dosahují úspěchu. I zvířata hledají potravu, vodu a partnera. Lidé, stojící na vyšším stupni vývoje než rostliny a zvířata, mají mnohem rozvinutější instinkt úspěšnosti. Každý člověk se narodil s tímto pudem. Někteří lidé využívají instinktu úspěšnosti méně, jiní více.

Úspěch je něco, co by chtěl každý člověk mít a využívat. Úspěch ale nelze jen tak mít, jen tak si ho koupit. Úspěchu lze jediné dosáhnout, a to vlastní snahou a pílí. Neznám člověka, který by nechtěl být úspěšný. Někdo se vidí bohatý, jiný na pódiu jako herec, někdo se vidí jako sportovec, další se vidí jako programátor úspěšného programu a pro někoho je slovo úspěch pouze najít si partnera, založit rodinu a žít šťastně. Každý si představuje pod slovem úspěch úplně něco jiného. Je to samozřejmě tím, že každý z nás je jiný a má jiné hodnoty.

Co je to úspěšná osobnost? (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Fontana, 1997)

Úspěšná osobnost je taková osobnost, které se splnil vysněný cíl. Tato osoba může říct sama o sobě, že je úspěšná, přestože pro jinou osobu to vůbec úspěch být nemusí. Každý člověk si nastavuje laťku, kterou chce překonat. Pro někoho může být tato laťka nezvykle vysoko, pro někoho potupně nízko. Všichni mají jiné schopnosti překonávat překážky a razit si cestu k cíli. Někdo je průbojnější, někdo méně. Podle toho si tuto pomyslnou laťku nastaví. Ten, kdo si nastaví laťku ze začátku nesmyslně příliš vysoko, nakonec zjistí, že ji není schopen překonat a tudíž není schopen dosáhnout svého cíle nebo svých cílů a stát se tak sám pro sebe úspěšnou osobností. Proto je rozumné nastavovat si tuto laťku vzhledem ke svým schopnostem a dovednostem. Jakmile ji překonáme, nastavíme si ji výš a překonáváme vyšší a vyšší cíle a jsme úspěšnější a úspěšnější. Je však nutno připomenout, že všichni učitelé a všechny děti mají své individu-

ální vlastnosti. Proto si nikdy nebudeme moci být jisti, že závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech.

Nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti byl proveden Ryansenem, 1960 (Fontana, 1997) v USA. Ryans vytvořil *posuzovací stupnici vlastností učitele*. Zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, odpovědný, přátelský, soustavný, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Děti na druhém stupni ZŠ se zřejmě lépe přizpůsobují učitelům z tohoto hlediska hůře vybaveným než děti na prvním stupni ZŠ. Čím jsou děti starší, tím bývají schopnější přijímat odpovědnost za svou práci a tím přizpůsobivější jsou ve svých vztazích s dospělými. Výzkumy také ukazují, že učitelem často kritizované děti, zvláště mají-li sklon ke sníženému sebevědomí, ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti a následkem toho mají sklon podávat výkony pod svou skutečnou úroveň. Potom svědomitý učitel, který věří, že je nutno děti dotlačit k dosažení určitého standardu, může dlouhodobě působit více škody na vývoj zranitelnějších dětí než učitel, který tak svědomitý není a má spíš sklon ponechávat na dětech, aby si samy našly to, co je někdy označováno jako „vlastní úroveň výkonu.“

Dále uvádí, že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší **zájem** o jednotlivé žáky. Neznamená to ale, že si ke svým žákům vytvářejí citový vztah. Učitelé, kteří si ve svém vztahu s dětmi kompenzují citovou deprivaci ve svém osobním životě, si vůči sobě i vůči těmto dětem počínají nepoctivě. Učitel by měl mít rád děti i práci s nimi, ale musí to jít ruku v ruce s profesionálním odstupem a s citem odpovědnosti.

Další vlastností úspěšných učitelů je, že jsou sami **citově zralí**. Neměli by se nechat vtáhnout do malicherných sporů svých žáků, nenechat se vyvést z míry chováním dětí. Děti někdy dokážou být ve svém chování k učitelům bezohledné, zvláště k učitelům nezkušeným nebo o kterých je známo, že si nedovedou udržet pořádek. Pokud učitel dá najevo, že je vyveden z míry, jen

tím věci zhoršuje, děti se pak do něj úmyslně strefují. Citová stabilita souvisí s tím, co se v psychologii nazývá „síla ego“. Je to spojení úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností. Umožňuje učitelům povznést se nad neúspěchy a zklamáním.

Úspěšní učitelé také bývají vybaveni něčím, co lze označit jako „**žádoucí profesionální postoje**.“ Mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, kladný postoj k předmětům i k místu učitele ve společnosti. Učitelé mohou také časem zjistit, že pracují v podmínkách rozhodně ne ideálních, a že musí hledat nějaký druh kompromisu s vlastními ideály. Často se potýkají s nevyhovujícím prostředím a vybavením, s nadměrně velkými třídami, s přetíženými osnovami a s dětmi, které vyžadují pomoc specialistů. Mohou také pracovat s kolegy, jejichž smýšlení a metody se od jejich vlastních velice liší.

Další důležitou vlastností úspěšného učitele je **schopnost dělat kompromisy**. Studie ukazují, že ti, kteří vykazují největší uspokojení ze své profesní dráhy a u nichž se zdá, že v ní dosahují největšího pokroku, dokážou klást školu před své osobní zájmy a potlačit drobnější rozpory s kolegy ve prospěch toho, aby ve škole vládla soudržnost. Neúspěšní učitelé mívají sklon více se zaměřovat na sebe, být dominantnější, podezíravější a agresivnější, což jsou vlastnosti, které korelují s neschopností učinit kompromis.

Učitelé by měli být i **dobrými řečníky**. Být dobrým řečníkem znamená také být ukázněným myslitelem, jehož mysl je schopna soustředit se tvořivě na jednu skupinu důležitých myšlenek a neodbíhat stranou. Znamená to, kdy poskytnout odpověď celou a kdy ji ponechat neúplnou, aby děti podnítily k samostatnému hledání. Znamená to užívat hlasu k výraznému a plynulému vyjadřování, mluvit řečí přiměřené úrovni dětí. Málomluvnější učitelé, kteří zjišťují, že před třídou se jim myšlenky nevyslovují nijak hladce, mohou své pokusy o výklad prožívat až stresově. Každý učitel musí být schopen povzbuzovat děti k mluvení a poslouchat je trpělivě a se zájmem a dávat jim najevo, že jejich myšlenky stojí za vyslechnutí. Dobře mluvit ve školních podmínkách

také znamená umět klást věcné i motivující otázky a přizpůsobovat je schopnostní úrovni, zájmu a již osvojeným znalostem dětí.

Je zde ještě další vlastnost učitele, na niž bychom měli upozornit, a to **přizpůsobivost**. Je to schopnost přizpůsobit své metody vyučovacímu předmětu a žákům. Jsou-li učitelé příliš rigidní, zbavují děti a také sami sebe celé řady možných výukových zkušeností. Většina učitelů se nepřestává učit a je vždy ochotna posuzovat nové nápady a techniky.

Učitel by neměl nikdy hovořit příliš dlouho. Učitelé, kteří dovedou vykládat zajímavě a k věci a kteří umějí podněcovat představivost a myšlení dětí, napomáhají učení mnohem více než nevhodně vybrané a nesoustavné práce dětí na samostatných úkolech. Mohou odpovídat na otázky, vnášet úplně nová témata v okamžiku, kdy o ně děti projeví zájem, vyjadřovat humor, vzrušení, povzbuzení, úžas atd.

5. 3 Požadavky na pedagoga

1. stránka intelektuální

- všeobecné vzdělání - všeobecný přehled o dění ve světě, minulosti atd.

- odborné vzdělání - oblast pedagogicko-psychologická, výchova, metodika

2. stránka citová - vyzrálost po stránce mravní, sociální, estetické, schopnost empatie atd.

3. stránka volní - samostatnost, sebereflexe, sebekritika, trpělivost, cílevědomost atd.

Další požadavky:

- učitel musí vychovávat, formovat osobnosti žáků, spoluutvářet jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, temperament
- měl by dobře znát psychiku žáka
- musí vyučovat, tj. vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností, návyků žáků
- měl by znát svůj obor, sledovat nové poznatky

- být ve styku s žáky
- dávat kladné příklady
- umět použít pedagogicko-psychologické poznatky
- koordinovat, organizovat činnost svou, žáků i rodičů
- tělesné duševní a duchovní zdraví, kulturnost

Stanovení příliš vysokých požadavků na učitele může být zdrojem frustrace pro učitele i společnost.

Schopnosti učitele

Didaktické - volba vhodných vyučovacích metod, probouzí u žáků zájem o předmět, rozvíjí tvořivost, samostatné myšlení

Konstruktivní - formulace vyučovacích a výchovných postupů

Percepční - vnímání dětí ve třídě a sociální vnímání žáků

Expresivní - srozumitelné verbální i neverbální vyjadřování myšlenek

Komunikativní - schopnost interakce učitele s žáky

Organizační - řízení vlastní pedagogické práce, mimoškolní aktivity

Sebereflexe - znát sám sebe

Pedagogický takt - správné a pohotové vedení žáků, projevuje se empatií

Profesionální a osobnostní vlastnosti učitele

1. komunikativní schopnosti - s dětmi i rodiči, důležité vnímat své okolí, žáky

2. organizační schopnosti

3. řečnické dovednosti

4. tvořivost

5. flexibilita

6. morální postoj - sebeovládání, ukázněnost

7. hodnotová orientace - přesvědčení učitele, být určitou osobností

8. pedagogický optimismus

9. pedagogický takt - umění včas a správně rozpoznat důležité změny ve třídě,

kolektivu i u jednotlivce, zhodnotit situaci, dovést rozpoznat potřeby lidí a reagovat na ně

10. pedagogický klid
11. pedagogická angažovanost
12. přístupnost vůči žákům
13. empatie - vcítění se
14. sebereflexe
15. samostatnost
16. asertivita - schopnost se uplatnit, prosadit
17. autonomie - určitý stupeň nezávislosti

Podle Vališové (Vališová, 1992) se asertivní jednání definuje jako jednání, které není ani pasivní ani agresivní. Proč se někteří lidé chovají tak a jiní zase jinak? Důležitou roli hrají vrozené a získané faktory. S něčím jsme se narodili, něco do nás vryla výchova. „Je to způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje jak pozitivní, tak i negativní podoby. Postupuje tak, aby neporušoval asertivní práva svá, ani ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří celoživotní strategii jejich jednání.“ (Vališová, 1992). Asertivita je velmi důležitou podmínkou rovnoprávnosti vztahu dvou lidí a je i předpokladem prohloubení jejich vztahu. Kdo tedy má být asertivní, dítě nebo učitel? Oba dva. Žák i učitel, rodič i dítě. Oba dva mají právo vyjádřit otevřeně, upřímně své názory, pocity, postoje, mají se vzájemně respektovat, důvěřovat si a mít vůči sobě úctu.

5. 4 *Styl učitele, učitelský stres* (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Fontana, 1997)

Důležitou oblastí je také zkoumání výukových technik.

Formální metody kladou důraz na příslušný předmět, úkolem učitele je uvést žáky do jeho podstaty. Je zde velký podíl výkladu učitele a práce, učitel ji žákům přímo ukládá.

Neformální metody kladou důraz na děti, úkolem učitele je rozpoznat jejich potřeby a poskytnout jim výukovou zkušenost odpovídající těmto potřebám. Dávají prostor iniciativě dětí a poskytují více příležitosti pro tvořivost a odpovědnost. Někteří učitelé oba přístupy kombinují. Cíle vyučovací hodiny mohou být formální, s jasným vymezením dovedností, které si mají děti osvojit, ale k jejich dosažení mohou používat postupů neformálních. Žákům například poskytnou potřebné přístroje a vybavení a pak jim předloží určité problémy, jejichž vyřešení je dovede k osvojení poznatků, které byly pečlivě zvoleny předem.

Indirektivní učitel přijímá to, co děti cítí, užívá pochvaly, povzbuzování a využívá nápadů dětí.

Direktivní učitel má sklon přednášet, dávat pokyny a kritizovat žáky.

Učitelský stres

Podle Fontany (Fontana, 1997) je to zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla. Můžeme říci, že stres není ani dobrý, ani špatný, jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a naší odolností. Některé stresory jsou pro nás vzrušujícími výzvami, jiné nepříjemnostmi. Někteří lidé jim odolávají, jiní zase podléhají. Tělo se pokouší přizpůsobit se stresorům. Je-li však stres silný a působí-li dlouho, dojde nakonec v nějaké podobě ke zhroucení tohoto zvládnutí. Tento proces adaptace a zhroucení probíhá ve třech stádiích: poplachová reakce, stadium odporu a stadium vyčerpání. Pokud je úroveň stresu mírná a má-li určitá osoba velkou odolnost, nemusí proces nikdy dospět do třetího stádia. Někteří lidé úspěšně zvládají stres po dlouhou dobu a dokonce tvrdí, že jim to dělá dobře. Avšak stres si vybírá svou daň a je důležité vědět o něm co nejvíce.

Dále autor uvádí, že svou povahou je učitelství stresovým zaměstnáním. Na učitele je stále kladeno mnoho nároků - dětmi, kolegy, rodiči, řídicími pracovníky atd. Musí si ve třídě udržet kázeň, mnoho práce si nosí domů, jsou vystaveni kritice rodičů, inspektorů, ředitelů škol, ale i samotných žáků. Citově na ně působí úspěchy a selhání jejich žáků.

Jak se tedy vyrovnávat se stresem? Nejdříve bychom se měli zamyslet nad tím, zda nespadáme do některé z těchto ke stresu náchylným kategoriím. Je třeba osvojit si vhodnější postoj k úzkostem provázejícím náš každodenní život. Důležité je také umět se smát, především sám sobě, když se něco nedaří. Smysl pro humor velmi pomáhá zbavit se napětí. Další radou je poznat své vlastní reakce. Prozkoumat, proč v nás určité věci vzbuzují napětí, rozladění nebo podrážděnost. Také je důležité více zkoumat druhé lidi a méně ukvapeně jim přisuzovat motivy. Jakmile si uvědomím, že lidé nejsou neustále zaměřeni na mne, budu schopen být ve svém přístupu objektivnější. Další rada je uchovat si zaměření na problém. Soustředit se na přesné vymezení povahy problému. Lidé, kteří si ve stresových situacích uchovávají zaměření na problém, vykazují v takové situaci nižší úroveň deprese. Důležitá je také relaxace a meditace, která přináší vyrovnanost. V žádném případě by se nikdo neměl cítit vůči stresu bezmocný, mít pocit, že si musí stres nechat pro sebe.

5. 5 Učitel v nezvyklé školní situaci (pokud nebude uvedeno jinak, čerpáno z: Pařízek, 1990)

Ve škole mohou vznikat i situace mimořádné, na které učitel není připraven. Tyto nečekané události se vymykají navyklému postupu, učitele zaskočí. V nezvyklých situacích se projevuje mnohostrannost funkcí učitele, které nejsou jen didaktické, ale i sociální, zdravotnické a někdy i rodičovské. Projevuje se v nich vzájemná podmíněnost vzdělávací a výchovné složky vyučování. Existence těchto situací ukazuje, že vyučování je živé, plné napětí i pohody, spolupráce i konfliktů, úspěchů i ztrát. Vyučování se účastní celá osobnost učitele i žáka, a proto se také utvářejí vztahy mezi učitelem a žáky, mezi žáky

navzájem i jejich postoje k učení. V nezvyklých situacích se odráží i atmosféra školy, způsob vedení žáků, jejich složení a také sociální prostředí školy.

Zdroje nestandardních situací

a) **žáci** - svým jednáním vytvářejí napětí ve vyučování, při výuce se projevují všemi svými vlastnostmi a schopnostmi. Za postojem k učení i za školním výkonem je skryto sociální zázemí žáků. Děti může ovlivňovat i prostředí, ve kterém žijí, dětská literatura, ale i hromadné sdělovací prostředky.

b) **učitelé** - učitelé působí na žáky po stránce rozumové, citové i volní a to prostřednictvím učiva a výchovné hodnoty. Každý učitel učí své žáky více, než mu to předepisují učebnice. Učí je svým vlastním vztahem k vyučovacímu předmětu, postoji ke vzdělání, učí je poznávat věci vlastním rozumem, řešit vztahy se spolužáky, vyrovnávat se s úspěchem, ba i s neúspěchem. Dá se říci, že si žák odnáší od života obraz svého učitele. Vzniku nestandardních situací napomáhá i nedostatek autority učitele. Mohou to být nedostatky v dokonalosti ovládnutí vyučovaného předmětu nebo nedostatky v umění vyučovat. Žáci toto brzy objeví a situace zneužívají. Může se projevit i psychická, zvláště pak citová náročnost učitelské profese. Učitel denně prožívá úspěchy, bezmoc, radost i konflikty se žáky a tyto kladné i záporné citové prožitky nekončí obvykle vyřešením problému nebo odchodem ze školy. Učitelé si toto odnášejí domů a někdy se s nimi vyrovnávají i několik dnů.

c) **vnějším zásahem** - objevení zloděje ve škole, nevhodný zásah rodičů do určité školní situace atd.

Různé nestandardní situace

Žákovské žerty - z čeho vznikají vynalézavé žerty žáků lze jen těžko určit. Přípravují učitelům nezapomenutelné zážitky a překvapení a zkoušejí jejich odolnost. Žerty nebývají myšleny zle, někdy ovšem špatně dopadnou a ke konfliktům bohužel vedou. Jejich cílem bývá oživení atmosféry ve třídě, protest proti náročnosti vyučování, proti hodnocení. Od učitele tyto situace vyžadují

pohotovost, inteligenci, rozhodnost, důvtip, ale i smysl pro humor. Žákovské žerty mohou vztahy mezi učiteli a žáky zlepšit, ale i zhoršit. Řešení takovýchto konfliktů by mělo být objektivní, bez vztahovačnosti. Případ by měl vést k věcnému a společenskému zamyšlení nad jeho hlubšími příčinami. Na učitele kladou žákovské žerty velké nároky, musí se rozhodnout velmi rychle a za pouze částečné znalosti okolností. Za své rozhodnutí nese odpovědnost.

Přestupky žáků - může se stát, že se jednání žáka vymyká mravní normě stanovené školním řádem. Vznikají většinou mimo dosah učitele. Učitel zde vystupuje v roli představitele společenského práva. Jedním z přestupků je krádež, ať ve škole nebo i mimo ni. Vnáší nedůvěru do vztahů mezi žáky, ztrácí se jistota a pohoda ve třídě. Dalším přestupkem jsou podvody, jako přepisování známek nebo falšování omluvenek. Většinou toto provádí proto, že se chtějí vyhnout trestu. Velký podíl na přepisování známek žáky mají rodiče a učitelé by si ve spolupráci s nimi měli objasnit funkci klasifikace. Ať již odhalí podvod učitel nebo rodič, jeho řešení je věcí obou stran.

Nesnáze žáků - do těchto situací může například patřit nemoci žáků (úraz, epilepsie atd.). Nepřipraveného učitele to může vyvést z míry natolik, že není schopen pomoci žákovi. Měl by ovšem včas přivolat pomoc a lékaře. Z mimoškolního prostředí zasahují do školy i alkohol a drogy. Škola působí proti alkoholismu celým obsahem vzdělávání v různých předmětech, avšak učitel má jen velmi málo možností zasáhnout. Je zřejmé, že trest sám sice odsuzuje žáky, ale alkoholismu nezabrání. Škola ale tuto situaci řešit musí, protože každý přestupek žáků i každá nemoc má dohru ve škole a škola do jisté míry za žáky odpovídá i v době mimo vyučování. Do školy v poslední době zasahují vedle alkoholu i drogy.

Spory mezi žáky - mezi žáky vznikají sympatie, ale i antipatie, zaujímají ve třídě různá postavení a funkce. Žáci se od sebe liší. Ve třídě může vznikat skupina vedoucích žáků, skupina středu, ale i skupina opomíjených žáků. Propukají většinou bez přímé účasti učitele, ale učitelé musí tyto situace řešit. Učitel, který si rozumí se svými žáky a má u nich také autoritu, může velmi příz-

nivě působit na vztahy mezi nimi. Konflikty mezi žáky se však nemusejí vyvíjet ve prospěch zájmů školy a mohou mít mnohem vážnější podobu, například týrání a šikanování žáků. Často se hledají příčiny takového chování dětí. Příčinou může být přehlížení, ústrky, hrubost atd. Hlavní zdroj potíží se nachází v rodině, ve způsobu výchovy. Zdroj sporů mezi žáky může být i v soutěživosti při vyučování. Soutěž sice zvyšuje výkon žáků a často se ve školách využívá, ale často i zhoršuje vztahy mezi nimi. Při každé soutěži jsou důležitá kritéria pro hodnocení výkonu. Setkáváme se i s případy žalování. Někdy je nutné, aby žáci oznámili nesprávné jednání, protože sami nemohou případ vyřešit a potřebují pomoc učitele. Existuje však i takové žalování, které je motivováno snahou získat osobní výhodu. Takové žalování už má znaky pomluvy.

Zásahy z okolí - do průběhu výchovně vzdělávacího procesu zasahují i mimoškolní vlivy. Poměrně častým vnějším zásahem do vyučování jsou hospitace ředitele školy nebo jeho zástupce, inspektora, ostatních učitelů, ba dokonce rodičů. Každá taková návštěva mění atmosféru ve třídě, mění chování učitele i jeho žáků. Žáci bývají ukázněnější, pomáhají učiteli, hlásí se, jsou pozornější. Učitelé zase mluví spisovně, vyvolávají lepší žáky, hodina je lépe připravena atd. Hospitace může i výkon učitele snížit, pokud má velkou trému. Hospitace by se ale měla zaměřit především na výsledky, jichž učitel a škola za daných podmínek dosáhli. S vnějšími zásahy se škola setkává i ze zcela jiné stránky. Na lyžařských kurzech učitelé u vleku bojují o místo s cizími lyžaři, kteří předbíhají, předvádějí tak pravý opak žákům. Často se stává, že škola se setkává se špatnými příklady z mimoškolního života. Není ale možné vychovávat žáky odloučeně od vnějšího světa. Jestliže uvažujeme o vnějších vlivech na školu, nesmíme zapomenout ani na směr opačný, kterým škola zasahuje do svého okolí. Škola působí vzděláváním a výchovou na své žáky a jejich rodiče, působí i na místní prostředí.

Učitel se setkává s řadou nezvyklých situací, které se vymykají běžnému chodu školy. Tyto situace bývají vyvolány nejčastěji žáky, ale i samotnými učiteli, případně vnějšími okolnostmi. Na učitele kladou mimořádné nároky.

V jejich zvládnání se projevuje učitelovo pedagogické mistrovství i povahové vlastnosti, klid, rozvaha, pohotovost, rozhodnost, odpovědnost. V jednání učitelů převažují úspěšné zásahy a zkušení učitelé některým typům nestandardních situací navíc předcházejí, protože je předvídají. Chybná řešení ukazují, že i učitelé se musejí učit, někdy i ze svých chyb.

Tato část diplomové práce je zaměřena na osobnostní charakteristiky, osobnostní rysy a dovednosti vybraných učitelů ZŠ. Podkladem pro tuto část byly dotazníky určené pro učitele i pro žáky na druhém stupni ZŠ, které vybral vedoucí diplomové práce.

Vzorek dotazníků byl podán na malé škole v místě bydliště diplomantky. Vybraní učitelé jsou autorce známi již delší dobu, dva z nich ji dokonce na základní škole učili.

6 Charakteristika sledovaných učitelů

Učitel A

Žena, dvacet sedm let, narozena ve znamení ryb. Podle Goodmanové (Goodmanová, 1999) toto znamení patří do „živlu“ voda. Tento živel se vztahuje k intuicím, pocitovým a emocionálním energiím. Jsou to stále se měnící, vnímavé a často tajemné povahy. Je menší štíhlé postavy, stále upraveného zevnějšku, na první pohled se jevila jako přísná, méně přístupná. Vystudovala pedagogickou fakultu aprobaci český jazyk, hudební výchova. Oba tyto předměty na škole učí. Ve školství pracuje teprve tři roky. Je vdaná, bezdětná.

Učitel B

Žena, třicet let, narozena ve znamení vah. Podle autorky knihy toto znamení patří do „živlu“ vzduch. Tento živel se vztahuje k sociálním, mentálním a často neklidným energiím. Jsou to logické, přátelské, všestranné a komunikativní povahy. Je menší silnější postavy, upravená, usměvavá, milá, moderně oblečená. Vystudovala pedagogickou fakultu aprobaci český jazyk, výtvarná výchova. Oba tyto předměty na škole učí. Má pět let praxe, na tuto školu nastoupila před třemi roky z jiné základní školy. Je svobodná, bezdětná.

Učitel C

Muž, padesát pět let, narozen ve znamení kozoroha. Podle autorky knihy toto znamení patří do „živlu“ Země. Tento živel se vztahuje k reálnu, hmatatelnu, fyzicku a hodnotným věcem. Jsou to praktické, opatrné, snaživé a vytrvalé po-

vahy. Je sportovní typ, na první pohled sympatický. Vystudoval pedagogickou fakultu aprobaci matematika, tělocvik. Ve školství pracuje již dvacet osm let. Na škole působí jako zástupce ředitele. Je ženatý, má dvě dospělé děti.

Učitel D

Žena, padesát šest let, narozena ve znamení střelce. Podle autorky knihy toto znamení patří do „živlu“ oheň. Tento živel se vztahuje k aktivním, vitálním energiím. Jsou to nezávislí duchové, průkopníci, agresivnější povahy. Je štíhlá, vyšší postavy, sportovní typ. Vystudovala pedagogickou fakultu aprobaci zeměpis, tělesná výchova. Ve škole se věnuje výchovnému poradenství, pomáhá s výběrem povolání. Dále zastává funkci metodika protidrogové prevence. Ve školství pracuje již třicet let. Je vdaná, má tři dospělé děti.

7 Problémové situace zadané k řešení

1. Při suplování ve třídě, kde neučíte, se jeden žák zhroutí na zem s epileptickým záchvatem.

Učitel C problém řeší takto: je učitelem tělesné výchovy a má proto znalosti první pomoci, kterou může žákovi okamžitě poskytnout. Současně pošle jiného žáka do ředitelny, aby zavolal lékaře. Dále bude řešit problém s třídním učitelem a sdělí rodičům, co se žákovi přihodilo.

Učitel D problém řeší takto: protože se jedná o zkušeného učitele s dlouholetou praxí a aprobací s TV, řeší problém obdobně jako učitel A. Během své praxe se již s touto situací setkal. Při poskytování první pomoci by si přivolal kolegu muže ze sboru.

Učitel B problém řeší takto: první pomoc v této situaci teoreticky ovládá, ale prakticky ji zatím neměl možnost vyzkoušet. Proto by zavolal na pomoc někoho ze starších zkušenějších kolegů a následně lékaře. Pak by zavolal rodičům.

Učitel A problém řeší takto: přiznává, že by ho tato situace zaskočila, zatím se s ní nesetkal. Obává se, aby nezmatkoval. Určitě by pozval na pomoc staršího zkušenějšího kolegu a přivolal lékaře. Uvádí, že by chtěl, aby třídní učitelé ne-

bo vedení školy upozorňovali na takto nemocné žáky (pokud rodina toto škole oznámí) celý pedagogický kolektiv.

2. Uděláte chybu v zadání písemné práce v jedné otázce a žáci Vás na to upozorní.

Učitel C problém řeší takto: učitel je také člověk, který chybuje, omluví se, že si zadání dobře nezkontroloval a chybu žákům vysvětlí.

Učitel D problém řeší takto: přizná svoji chybu, žákům úkol znovu zadá správně a omluví se.

Učitel B problém řeší takto: přizná, že z nedostatku času si zadání písemné práce po sobě nepřekontroloval a použije to jako motivaci pro žáky, co se jim může stát, pokud si vypracované úkoly po sobě nekontrolují.

Učitel A problém řeší takto: uvede, že chybu udělal schválně a prvního žáka, který na chybu upozornil pochválí a ohodnotí známkou.

3. Máte ve třídě velice iniciativního žáka, který však svými dotazy a poznámkami narušuje Vaši výuku.

Učitel C řeší problém takto: žáka je potřeba zaměstnat, být na něj připravený a mít ho neustále pod kontrolou. Může se posadit například do první lavice, často ho vyvolávat, klást mu otázky nebo zadávat zvláštní úkoly na zpracování.

Učitel D řeší problém takto: zadávat mu samostatnou práci, důsledně ho kontrolovat, donutit ho, aby před třídou vystoupil s řešením zadaných úkolů.

Učitel B řeší problém takto: žáka napomene, pokud své chování nezlepší, bude to řešit v souladu se školním řádem. Na problém upozorní třídní učitelku, pozve do školy k jednání rodiče.

Učitel A řeší problém takto: nejdříve by žáka napomenul, zadal mu za trest zvláštní domácí úkol. Pokud by toto řešení nepomohlo, zkusil by ho na hodinách více zaměstnávat.

4. Na odpolední vyučování přijde žák, který v době polední přestávky konzumoval alkohol.

Učitel A řeší problém takto: s touto situací se ve své praxi ještě nesetkal. Záleželo by asi na tom, kde by to zjistil – ve vyučovací hodině, při dozoru na chodbě. Pokud by to zjistil při dozoru na chodbě, zavolal by si žáka k sobě a zeptal se ho na příčiny jeho chování. Šel by se žákem za jeho třídním učitelem, aby ho se situací seznámil. Dále to oznámil řediteli nebo zástupci. Podle jeho názoru by pak třídní učitel zavolal rodičům, aby školu navštívili a žáka si odvedli domů. Bude následovat kázeňský postih. Podobné řešení je i při zjištění ve vyučovací hodině s tím, že přestupek nemusí být ani odhalen, zvláště pokud je ve třídě větší počet žáků a tento žák není zkoušen ani vyvolán.

Učitel B řeší problém takto: Okamžitě by s žákem šel k řediteli školy a vyžadoval potrestání podle školního řádu. Pokud by stejná situace nastala u žáka ve třídě, kde je třídním učitelem, snažil by se zřejmě řešit přestupek s rodiči a teprve následně se školou.

Učitel C řeší problém takto: Pokud tuto situaci u žáka odhalí ve škole, ať již ve třídě, v tělocvičně, na chodbě, bude ji řešit podle školního řádu. To znamená, že zjistí v jakém stavu žák je, kde ke konzumaci alkoholu došlo, s kým alkohol konzumoval. Potom to oznámí rodičům a řediteli školy. Přiznává, že pokud by se to stalo například na výletě, kde možnost okamžitého řešení je omezená, snažil by se problém se žákem rozebrat a následné řešení ve škole by pak zvážil podle výsledku rozhovoru se žákem.

Učitel D řeší problém takto: situaci by řešil podle školního řádu jako přestupek, alkohol do školy nepatří. Zajímal by se o příčinu tohoto žákova jednání, zda to bylo výjimečné, poprvé, jaké má rodinné zázemí, má-li nějaké momentální problémy ve škole či doma. Protože ve škole zastává funkci metodika protidrogové prevence, pozval by oba rodiče k jednání do školy. Teprve po tomto rozboru situace by navrhoval stupeň kázeňského postihu žáka. Zajímal by se také o to, s kým alkohol konzumoval, zda to byli žáci školy nebo starší kamarádi.

Vybraným čtyřem učitelům byly dále předloženy následující situace i s tím, jak je řešili učitelé na jiných školách (takto byly zpracovány v předchozích diplo-

mových prací studentů pedagogické fakulty v Českých Budějovicích). Cílem je srovnat odpovědi učitelů na různě velkých školách a s odstupem několika let.

Situace 1

Ztratil se telefon ze zamčené šatny. Žákyně, které byl telefon odcizen, přišla za třídní učitelkou. Ta narušila (sice) výuku jiného vyučujícího ve své třídě a vysvětlila dětem, jak je důležité, aby na začátku roku ve třídě nezavládlo ovzduší vzájemné nedůvěry. Žáci pak sami vyndali z brašen své věci a mobilní telefony a sami se snažili telefon najít. Studentka se mohla na vlastní oči přesvědčit, že telefon ji neodcizil nikdo za spolužáků.

Hodnocení 1a

Zachoval/a bych se stejně jako učitelka v uvedené.

Hodnocení 1b

Pokud žáci skutečně chtějí sami přesvědčit spolužačku pak snad, ale nutit je k tomu nelze, měli by pocit, že se jim nevěří. Lze zapojit žáky do pátrání po mobilu, přesvědčit je o eventuálním vrácení - samozřejmě inkognito.

Hodnocení 1c

Oznámil/a bych celou situaci policii ČR. Pokud se ztratí mobil z uzamčené šatny je nutné volat policii z důvodu náhrady škody pojišťovnou. Škola by mě být pro podobné případy pojištěna. Žáci dobře ví, že za mobilní telefony si ručí sami. Do vyšetřování bych se osobně nepouštěl/a.

Ke kterému řešení se přikláněli naši učitelé? Učitel A k hodnocení 1c, učitel B k hodnocení 1a, učitel C k hodnocení 1b a učitel D k hodnocení 1c.

Situace 2

Při hodině lehké atletiky se museli žáci přesunout na hřiště nedaleko školy. Při přecházení vozovky se dvě dívky pošťuchovaly. Učitel jednu z nich uchopil za ruku a převedl ji, jinak měla hodina normální průběh. Po výuce žákyně, kte-

rou převedl přes silnici, oznámila ředitelce školy, že ji pan učitel cestou na hřiště osahával, že má na to dva svědky.

Hodnocení 2a

V takové situaci je těžké zachovat chladnou hlavu. Není od věci, aby se studentkami pohovořil některý s kolegů a zjistil příčinu chování dívek.

Hodnocení 2b

Situaci je nutno prodiskutovat se zainteresovanými osobami a také se svědky a to tak, aby si uvědomili(y) závažnost nařčení i lživé výpovědi. Důležitý je i důvod nařčení. Trest? Domluva.

Hodnocení 2c

Učitel reagoval uváženě, bylo to rychlé a zajistilo bezpečnost (nebyl čas na nějaké diskuse). Pokud bych přesto byla obviněna, předpokládala bych, že vedení se postaví za mě. Požadovala bych osobní konfrontaci se svědky.

Do této situace se dokáže nejlépe vcítit učitel C – muž. Ostatní mají na její řešení svůj názor. Učitel A se přiklonil k hodnocení 2c, učitel B též k hodnocení 2c, učitel C k hodnocení 2b a učitel D k hodnocení 2a.

Situace 3

Téměř v polovině tříd, ve kterých tento učitel vyučuje, používají žáci i na hodinách výpočetní techniky mobilní telefony. Běžně se stává, že některému z žáků zazvoní telefon, který žák zvedne a jde si hovor vyřídit na chodbu.

Jak tuto situaci řeší učitel výpočetní techniky:

Zjistí-li, že někdo nemá při hodině vypnutý mobilní telefon a zazvoní-li mu, telefon zabaví a po skončení hodiny vrátí. Tento postup zatím není příliš účinný, neboť si žáci zvykli na fakt, že telefon dostanou na konci hodiny zpět.

Všichni naši učitelé A, B, C i D se shodují v tom, že žák má podle školního řádu, který na jejich škole platí, nosit do školy pouze pomůcky potřebné k vyučování a tou mobilní telefon není. Pokud ho žák do školy nosí, má ho při vyu-

čování mít vypnutý, používat ho lze pouze o přestávkách. Pokud se toto stane, souhlasí všichni učitelé se zabavením a vrácením po skončení hodiny, ale pokud se bude situace opakovat, řešit potrestáním žáka podle školního řádu.

Situace 4

Učitelka přistihla několik žáků deváté třídy, jak na dvoře školy kouří.

Hodnocení 4a

Celou situaci vyřešila slovním napomenutím. S odstupem času přiznává, že situaci měla řešit důsledněji, neboť žákům bylo okolo patnácti let a kouřili ve škole. Sama ještě ke všemu učí občanskou výchovu. Nikdy jindy už zmiňované žáky kouřit nechytla.

Hodnocení 4b

Situaci řešila okamžitě, přistižené žáky dovedla za třídním učitelem a navrhla jim třídní důtku. Jedná se o porušení školního řádu.

Hodnocení 4c

Situaci řešila podrobným rozhovorem se žáky, připomněla, že kouření škodí zdraví. Bude informovat rodiče a vyžadovat potrestání.

Naši vybraní učitelé by se k uvedené situaci postavili takto: učitel A k hodnocení 4b, učitel B k hodnocení 4a, učitel C se shoduje s učitelem D na hodnocení 4c.

Situace 5

Na začátku školního roku přišel do třídy nový žák romského původu a ihned se stal terčem útoku jednoho nového spolužáka. Začal ho slovně napadat nejen o přestávkách, ale i v hodinách. Trýznitel nevynechal žádnou příležitost, v matematice se posmíval, že neumí počítat. Romský chlapec se začal po čase bránit, došlo i k menším fyzickým střetům. Nakonec po jedné hodině si romský žák postěžoval učiteli. Ten následující hodinu oba žáky přesadil a navodil diskusi o národnostních menšinách a soužití s „bílou“ majoritou. Diskuse směřovala k tomu, aby žáci byli více tolerantnější a soudili ne rasu, ale individuálně

každého jednotlivce. Na dalších hodinách už na romského chlapce nikdo nepokřikoval.

Naši vybraní učitelé A, B, C i D se shodli na tom, že by uvedenou situaci řešili stejným způsobem, neměli jiný názor.

8 Dotazníky jako nástroj hodnocení učitelů

Další hodnocení učitelů vyplývá z rozboru dotazníků, které byly učitelům i žákům zadány.

Vedoucím diplomové práce bylo vybráno následujících šest dotazníků (viz přílohy).

- Inventář projevů syndromu vyhoření
- Dotazník potřeb Mc. Clellanda
- Big Five 99 (dotazník vlastností – sebezpozování)
- Naprogramování mozku mužů a žen
- Dotazník pro učitele
- Dotazník pro žáky

Prvními pěti dotazníky se zabývali čtyři vybraní učitelé A, B, C, D a uváděli v nich svá sebehodnocení. Šestý dotazník zadán v sedmé třídě ZŠ dvanácti žákům. V této třídě učí všichni vybraní učitelé a žáci je v dotazníku hodnotili.

Postup práce

Bylo jim vysvětleno, že úkolem diplomové práce je vyhledat čtyři učitele ZŠ s pověstí velmi dobrých učitelů a navázat s nimi pozitivní kontakty. Poté porovnat jejich objektivní osobnostní charakteristiky jak s jejich sebehodnocením, tak s vlastním pozorováním diplomantky (při výuce i mimo ni) a s hodnocením učitelů jejich žáky. Ke splnění tohoto úkolu je určeno pět dotazníků, které je nutno vyplnit. Informace z dotazníků budou využity pouze pro diplomovou práci, jména nebudou uváděna. Všichni vyšli ochotně vstříc, přestože měli hodně práce a spoustu starostí. Dotazníky byly tedy předloženy

a uveden způsob vyplňování. Na co by se měli zaměřit, čeho se vyvarovat atd. Diplomantka požádala o vrácení vyplněných dotazníků do jednoho týdne.

8. 1 Inventář projevů syndromu vyhoření¹ (příloha č. 1)

Syndrom vyhoření se projevuje tělesným a emocionálním vyčerpáním, ztrátou energie, únavou, nedůvěřivostí, depresivitou a negativním postojem k vlastní práci. Bývá označován jako „fenomén prvních let v zaměstnání“, kdy po vysokých očekáváních nastává zklamání, frustrace, bezmoc. Za hlavní příčiny vyhoření můžeme považovat podmínky pracoviště, okruh spolupracovníků, ale i samy žáky.

V dotazníku učitele odpovídali na dvacet čtyři otázek přiřazováním hodnot 0 až 4 (0=nikdy, 4=vždy). Z výsledku vyplývá poměrná pravděpodobnost ohrožení učitelů „vyhoříváním“ ve čtyřech „rovinách“ osobnosti: rozumové, emocionální, tělesné a sociální (každá z rovin je „sycena“ šesti položkami dotazníku). Následující tabulka (č. 1) uvádí získané hodnoty v jednotlivých rovinách a grafy (č. 1 a 2) hodnoty a procenta nebezpečí ohrožení syndromu vyhoření. Minimální možná hodnota je 0 a maximální možná hodnota 24. Nejvyšší hodnoty uvádějí, v kterých složkách osobnosti má učitel pravděpodobně problémy.

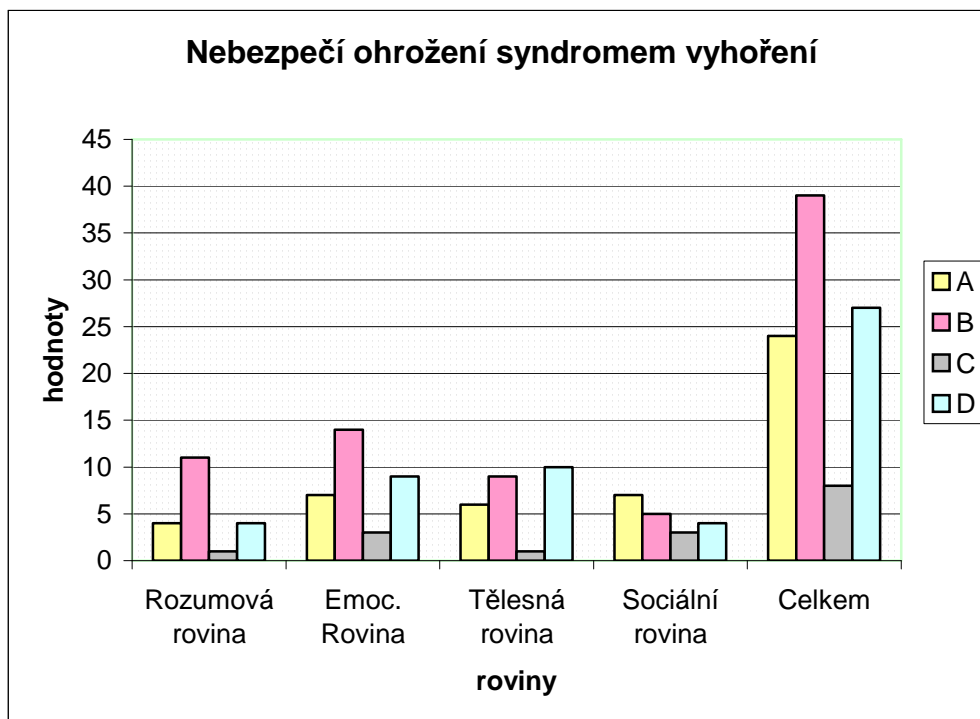
Tabulka č. 1 – Přehled ohrožení vyhořením v jednotlivých rovinách

Učitel	A	B	C	D	Maximální možné hodnoty
Rozumová rovina	4	11	1	4	24
Emocionální rovina	7	14	3	9	24
Tělesná rovina	6	9	1	10	24
Sociální rovina	7	5	3	4	24
Celkem	24	39	8	27	96
Procento ohrožení vyhořením	25	40,6	8,3	28,1	100

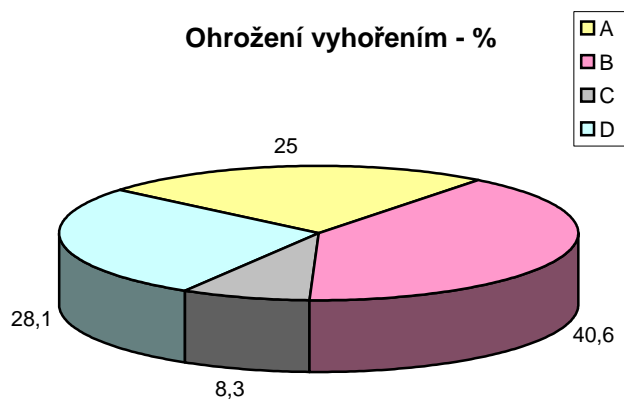
Procenta zaokrouhlována na jedno desetinné místo

¹ neznámý autor, upravil Grinninger

Graf č. 1 – Nebezpečí ohrožení syndromem vyhoření



Graf č. 2 – Procento ohrožení vyhořením



Vyhodnocení

Učitel A nemá ani v jedné ze složek použitého dotazníku příliš vysoké hodnoty, nejvyšší hodnoty jsou u složky emocionální a sociální, nejnižší u složky rozumové. Lze říci, že i složky osobnosti tohoto učitele jsou vyrovnané a zatím mu podle tohoto dotazníku nehrozí syndrom vyhoření. Hodnocení odpovídá tomu, že se jedná o mladého učitele s krátkou praxí, velkým elánem a optimismem.

Učitel B má všechny hodnoty vyšší než učitel A. Nejvyšší hodnota emocionální vyplývá z jeho tvrzení v dotazníku, že se například někdy nedokáže radovat ze své práce, je sklíčený, v konfliktních situacích se cítí bezmocný, často vnitřně neklidný a nervózní, někdy trpí nedostatkem uznání a ocenění. Vyšší hodnota vyšla též v rovině rozumové, kde s učitelova sebehodnocení vyplývá, že se například často obtížně soustřeďuje, pochybuje o svých profesionálních schopnostech a dokonce někdy přemýšlí o odchodu z oboru. Naopak nejlepší výsledek v rovině sociální by mohl souviset s tím, že mu například nevadí pomáhat problémovým žákům, nikdy se nevyhýbá odborným rozhovorům s kolegy ani se žáky a je velmi společenský. Podle výsledků jeho sebehodnocení lze konstatovat, že je syndromem vyhoření ohrožen. Vzhledem k věku a poměrně krátké pedagogické praxi by se podle závěrů použitého dotazníku měl více věnovat zejména emocionální, ale i rozumové složce osobnosti.

Dosažené hodnoty *učitele C* jsou ještě více vyrovnané než u učitele A a nejlepší ze všech hodnocených učitelů. Podle jeho odpovědí z použitého dotazníku například nikdy nemá potíže se soustředěním, není nervózní, neklidný, vždy má přehled o dění v oboru, nikdy se nevyhýbá rozhovoru se žáky a s kolegy a nikdy nepřemýšlí o odchodu z oboru. Naopak někdy trpí nedostatkem uznání a ocenění. Tento učitel syndromem vyhoření zřejmě netrpí i přesto, že působí ve školství dlouhou řadu let.

Učitel D vyšel podle dotazníku v celkovém hodnocení na třetím místě. Nejvíce problémů vykazuje ve složce tělesné. Opět z jeho odpovědí v dotazníku vyplývá, že například často trpí poruchami spánku, je náchylný k nemocem, někdy

má problémy se srdcem a trávením. O málo lepší je složka emocionální - například se někdy nedokáže radovat ze své práce a cítí se bezmocný v konfliktních situacích. Naopak rozumová a sociální složka vyšla v sebehodnocení tohoto učitele jako velmi dobrá. Podle použitého dotazníku syndromem vyhoření netrpí, vyšší hodnoty v tělesné rovině mohou odpovídat předdůchodovému věku.

Závěr

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky (č. 1) a grafů (č. 1 a 2), syndromem vyhoření je podle použitého INVENTÁŘE PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ nejvíce ohrožen učitel B a to ze 40,6%. A nejméně učitel C z 8,3%.

Podle upozornění neznámého autora dotazníku se jedná pouze o orientační zjištění, ve kterých složkách osobnosti není vše v pořádku. Vysoké hodnoty jsou podnětem k dalšímu pátrání po životním stylu a vypořádávání se s problémy. Vysoké hodnoty napovídají, které složce své osobnosti se má člověk více věnovat.

8. 2 Dotazník potřeb Mc. Clellanda (příloha č. 2)

Mc. Clelland rozlišoval trojí kariérovou orientaci podle typu potřeb, které lidé preferovali: orientaci na výkon, na přátelství a na moc. Tento test umožní určit vlastní preferenci potřeb a s tím související kariérovou orientaci. Následující tabulka (č. 2) uvádí celkový přehled skóre v jednotlivých potřebách u našich vybraných učitelů.

Tabulka č. 2 – Přehled skóre v jednotlivých potřebách

Učitel	Potřeba výkonu	Potřeba vztahů	Potřeba moci
A	-1	1	0
B	4	7	-11
C	1	3	-4
D	-2	1	1

Kariérový typ určuje potřeba, ve které je dosaženo nejvyššího skóre, která je první v pořadí. Význam jednotlivých potřeb:

skóre -25 až -6 znamená, že potřeba kariérní dráhu skoro neovlivňuje

skóre -5 až 5 vliv potřeby na kariérní dráhu je částečný

skóre 6 až 25 potřeba má na kariérní dráhu silný vliv

Vyhodnocení

Učitel A podle použitého dotazníku preferuje orientaci na přátelství, na druhém místě je potřeba moci a na třetím potřeba výkonu. Podle dosaženého skóre je vliv všech potřeb na kariérní dráhu částečný.

Učitel B podle použitého dotazníku preferuje orientaci na přátelství, na druhém místě potřeba výkonu a na třetím potřeba moci. Podle dosaženého skóre je vliv u potřeby výkonu částečný, u potřeby vztahů silný a u potřeby moci dráhu neovlivňuje.

Učitel C dosahuje nejvyššího skóre podle použitého dotazníku u potřeby vztahů, na druhém místě potřeba výkonu a na třetím potřeba moci. Podle dosaženého skóre je vliv všech potřeb na kariérní dráhu částečný.

Učitel D má opět podle použitého dotazníku potřeby vztahů a moci pro určení kariérního typu vyrovnané, následuje potřeba výkonu na druhém místě. Podle dosaženého skóre je vliv všech potřeb na kariérní dráhu částečný.

Závěr

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky (č. 2) podle použitého DOTAZNÍKU POTŘEB MC. CLELLANDA, všichni hodnocení učitelé preferují orientaci na přátelské vztahy, ale pouze u učitele B má tato potřeba silný vliv na kariéru. V jednom případě, učitele D, je potřeba moci na prvním místě (společně s potřebou vztahů). U učitele A na druhém místě a u zbývajících až na místě třetím. Potřebu výkonu zařazují dva učitelé (B, C) na druhé místo a zbývajících dva (A,D) na místo třetí.

Lze konstatovat, že tuto skupinu vybraných učitelů uspokojuje dobrý pracovní kolektiv. Dávají přednost uspokojení této potřeby před potřebou moci a výkonu.

8. 3 Dotazník Big Five 99 (dotazník vlastností – příloha č. 3)

Každý člověk má některé vlastnosti velmi rozvinuté, jiné méně. Jak je tomu u našich vybraných učitelů?

V dotazníku byly hodnoceny následující vlastnosti: otevřenost, extraverte, svědomitost, přívětivost, stabilita. Každý z učitelů hodnotil danou vlastnost u sebe (já-reál) a u ideálního člověka (já-ideál). Vlastnosti se hodnotí 1 až 5, přičemž 1 znamená, že učitel danou vlastnost nemá vůbec a 5 znamená, že danou vlastnost má plně. K vyjádření částečného souhlasu či nesouhlasu jsou tři další „mezipolohy“ (2, 3, 4). Následující tabulka (č. 3) uvádí získané hodnoty u jednotlivých vlastností osobnosti vybraných učitelů. Nejvyšší dosažená hodnota u každé vlastnosti je 20, nejnižší 4.

Tabulka č. 3 – Přehled získaných hodnot u jednotlivých vlastností

Učitel	Vlastnosti				
	otevřenost	extraverte	svědomitost	přívětivost	stabilita
A já - ideál	18	19	20	17	20
já - reál	13	12	16	16	13
B já - ideál	20	18	20	20	19
já - reál	14	14	9	14	5
C já - ideál	18	16	20	19	17
já - reál	15	13	20	17	16
D já - ideál	19	19	20	18	20
já - reál	17	16	19	20	15

Vyhodnocení

Vlastnost *otevřenost* podle použitého dotazníku zahrnuje například zvědavost, chápavost, bystrost, nápaditost. Měli by jimi být co nejvíce vybaveni všichni

pedagogové, ale v reálném životě je osobnost každého individuální a tyto vlastnosti jsou zastoupeny v různé míře.

Hodnocení ideálu - všichni se shodli na hodnotách 18 až 20, to znamená, že ideálního učitele vidí jako otevřeného.

V sebehodnocení (reál) učitelé v dotazníku přiznávají, že od ideálu se odlišují, nejvíce učitel A (hodnota 13), nejméně učitel D (hodnota 17).

Vlastnost extraverte zahrnuje podle použitého dotazníku například družnost, společenskost, hovornost, odvahu. Opět vlastnosti pro pedagoga nezbytné. Jak jsou jimi vybaveni naši učitelé podle tohoto dotazníku?

Hodnocení ideálu – hodnoty, až na učitele C se přibližují k maximální.

Hodnocení reálu – hodnoty se pohybují od 12 do 16, nejméně učitel A, nejvíce učitel D.

Vlastnost svědomitost, jejímž obsahem je podle použitého dotazníku například pracovitost, spolehlivost, vytrvalost, považují všichni dotázaní u ideálního učitele za nejdůležitější, ve všech případech hodnota 20.

Ve vlastním hodnocení učitel C dosahuje ideálu, naopak učitel B pouze hodnoty 9, což je méně než polovina.

Vlastnost přívětivost dokazuje podle použitého dotazníku například dobrosrdečnost, zdvořilost, laskavost. V ideálu dosahuje hodnot 17 až 20. Podle sebehodnocení ideálu dosahuje učitel D, naopak učitel B má hodnotu nejnižší (14).

Vlastnost stabilita dokazuje opět podle použitého dotazníku například trpělivost, klid, sebejistota, rozhodnost, v případě ideálu je hodnocena opět vysoko, 17 až 20. V reálných hodnotách, které uvádějí vybraní učitelé se objevila vůbec nejnižší hodnota 5 u učitele B. U ostatních se hodnoty pohybují od 13 do 15.

Závěr

Všichni dotazovaní učitelé si podle použitého dotazníku BIG FIVE 99 představují jako ideálního pedagoga člověka, který má ve své osobnosti všechny výše uvedené vlastnosti. Je to tedy člověk zvědavý, pracovitý, spolehlivý, bystrý, svědomitý, odvážný ... Existuje vůbec takový člověk, takový učitel?

Z vlastního sebehodnocení našich čtyř učitelů vyplývá, že jejich nejlepšími vlastnostmi jsou přívětivost, dobrosrdečnost, zdvořilost a laskavost. Naopak přiznali, že větší problémy mají s trpělivostí, klidem, sebejistotou a rozhodností. Nutno vzít v potaz, že se na tomto výsledku nejvíce podílí učitel B. Dále možno podle dotazníku konstatovat, že nejlepšího hodnocení ve všech vlastnostech dosáhl učitel D, nejhoršího učitel B.

8. 4 Dotazník naprogramování mozku mužů a žen (příloha č. 4)

Mozkem mužů a žen se zabývá kniha od manželů Allana a Barbary Peaseových „Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách.“ S humorem a nadhledem pojednává o rozdílech v myšlení žen a mužů. V knize se dozvíme například, proč muži nemohou dělat více věcí současně, proč by ženě nikdy neměli lhát, proč muži nabízejí řešení, ale nenávidí rady, proč mají ženy potíže s parkováním, proč ženy tolik mluví, rády hovoří o problémech atd. Na tyto a celou řadu dalších otázek se snaží autoři nalézt odpovědi s pomocí nejnovějších poznatků z výzkumu mozku, evoluční biologie, psychologie a sociologie.

V dotazníku učitelé hodnotili třicet osm popsanych situací výběrem z možností A, B nebo C - případně „?“ . Následující tabulka (č. 4) uvádí číselné skóre mužského či ženského mozku u našich vybraných učitelů. Maximální počet bodů, kterého lze dosáhnout je u žen 300, u mužů 450.

Tabulka č. 4 – Přehled číselného skóre u vybraných učitelů

Učitelé	Pohlaví	Číselné skóre
A	žena	135
B	žena	140
C	muž	110
D	žena	95

Podle testu Allana a Barbary Peaseových vychází i ženy s mužským mozkiem.

8. 5 Dotazník pro učitele a žáky (přílohy č. 5 a 6)

Učitelé zde odpovídali na dvacet otázek. Vybírali vždy jednu z možností A, B, C nebo D pro variantu ideál a variantu sebehodnocení (reál). Otázky se týkaly většinou vztahu učitele a třídy, jednání se žáky, řešení různých situací, používání tradičních vyučovacích praktik, iniciativy žáků, přihlížení k individuálním schopnostem žáků a dalších. Nejvyšší hodnotu mají možnosti $a=4$, nejnižší $d=1$, pokud odpoví b , získají hodnotu 3 a za c hodnotu 2. Z toho plyne, že maximálně může učitel získat 80 bodů. Dvanáct žáků sedmé třídy zpracovávalo dotazník se stejnými dvaceti otázkami pro každého učitele A, B, C, D. Vyjadřovali se zde k ideálnímu učiteli a svému učiteli. Hodnoty možností byly stejné, v ideálním případě, pokud by žáci vybírali pouze možnost a , by každý učitel mohl od třídy získat 960 bodů.

Následující tabulka (č. 5) uvádí vyhodnocení dotazníků učitelů i žáků.

Tabulka č. 5 – Přehled odpovědí vyhodnocených dotazníků učitelů i žáků

Výsledek dotazníku hodnocení učitelů	Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
	Ideál	Sebeho- dno- cení	Hod- nocení žáky	Ideál	Sebe- hodno- cení	Hod- nocení žáky	Ideál	Sebeho- dnoce- ní	Hod- nocení žáky	Ideál	Sebeho- dnoce- ní	Hod- nocení žáky
Počet odp. a)	18	4	126	17	7	109	16	5	115	19	8	146
Počet odp. b)	2	15	87	3	11	90	3	12	70	1	11	66
Počet odp. c)	0	1	20	0	1	31	1	3	42	0	1	23
Počet odp. d)	0	0	7	0	1	10	0	0	13	0	0	5
Počet a) z celkového počtu odp.	90%	20%	53%	85%	35%	45%	80%	25%	48%	95%	40%	61%
Počet b) z celkového počtu odp.	10%	75%	36%	15%	55%	38%	15%	60%	29%	5%	55%	28%
Počet c) z celkového počtu odp.	0%	5%	8%	0%	5%	13%	5%	15%	18%	0%	5%	10%
Počet d) z celkového počtu odp.	0%	0%	3%	0%	5%	4%	0%	0%	5%	0%	0%	2%
Hodnotilo žáků			12			12			12			12

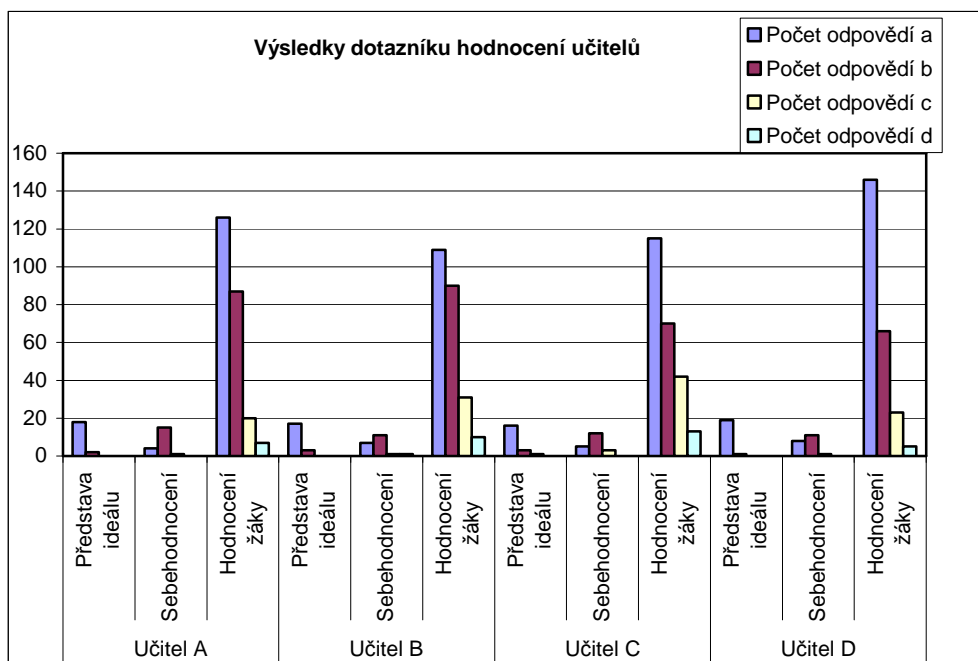
Vyhodnocení

Podle tohoto dotazníku představu ideálu u všech učitelů dokazuje převažující procento odpovědí *a*. Nejvyšší u učitele D, 95%, nejnižší 80% u učitele C. Naopak odpovědi *d* nebyly uváděny vůbec, odpovědi *c* pouze v 5% u učitele C. Z toho vyplývá, že možnosti *c* a *d* jsou vzdálené od představy ideálního učitele. Ze sebehodnocení učitelů vyplývá, že u nich převažují odpovědi *b*, které více mohou odpovídat osobnosti reálného učitele. Odpovědi *d* uvedl pouze učitel B - 5%.

A jak hodnotili své učitele v použitém dotazníku žáci? Z odpovědí vyplývá, že jejich představě ideálního učitele se nejvíce přibližuje učitel D, 61% odpovědí *a*. Zajímavé může být, že v odpovědích žáků na rozdíl od učitelů byly i možnosti *d*, a to od 2 do 5%.

Následující graf (č. 3) ukazuje poměry počtu odpovědí v dotazníku. Na první pohled je zřejmé, že u žáků převládaly odpovědi *a*, v sebehodnocení učitelů odpovědi *b*.

Graf č. 3 – Poměr počtu odpovědí vybraných učitelů a žáků



V dalším zkoumání jsou porovnávány dosažené body z počtu odpovědí. Následující tabulka (č. 6) udává počet bodů u odpovědí učitelů. Počet bodů u žáků byl vypočten váženým aritmetickým průměrem a vyjadřuje průměrný počet dosažených bodů na jednoho žáka.

Tabulka č. 6 - Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů

Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáků	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáků	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáků	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáků
78	63	68	77	64	65	75	62	64	79	67	69

Celkový počet bodů při hodnocení $a=4$, $b=3$, $c=2$, $d=1$

Následující tabulka (č. 7) udává z vyhodnocených dotazníků počet bodů, které žáci přidělili představě ideálního učitele.

Tabulka 7 – Přehled bodů ideální představy žáků

Učitel	A	B	C	D
Ideální představa žáků	70	72	73	72

Průměrný počet bodů na žáka

Vyhodnocení

Podle výše uvedené tabulky (č. 6) se ideál v hodnocení učitelů v použitých dotaznících pohybuje v rozmezí 75 až 79 bodů. Ideál v hodnocení žáků je o málo nižší, v rozmezí 70 až 73 bodů, je uveden v tabulce (č. 7). Je možné, že žáci ještě neumí určit, jak přesně má ideální učitel vypadat, mají rádi učitele, kteří nemají velké nároky, nežadávají jim tolik úkolů.

Porovnáme-li sebehodnocení učitelů s hodnocením, které uvádějí jejich žáci, zjistíme, že všichni učitelé se mírně podhodnocují, žáci jim dali více bodů než oni sami sobě. Největší rozdíl je u učitele A – 5 bodů, nejmenší rozdíl u učitele B – 1 bod. Toto je patrné z tabulky (č. 6).

Abychom do hodnocení promítlí, že odpovědi c a d jsou negativní, dáme jim váhy -2 , -1 . V protikladu pak budou pozitivní odpovědi a , b , kterým dáme kladné váhy 2 a 1 . Výsledky při použití těchto vah uvádí následující tabulka (č. 8).

Tabulka č. 8 – Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů po vážení

Učitel		A			B			C			D		
Váhy $a=2, b=1$	38	23	28	37	25	26	35	22	25	39	27	30	
Váhy $c=-1, d=-2$	0	-1	-3	0	-3	-4	-1	-3	-6	0	-1	-3	
Výsledek při použití vah	38	22	25	37	22	22	34	19	19	39	26	27	

Celkový počet bodů při vahách $a=2, b=1, c=-1, d=-2$

Postup při výpočtu výsledků v tabulce – počet odpovědí v tabulce (č. 5) se vynásobil vahami $2, 1, -1, -2$. Výsledky u žáků jsou opět přepočteny stejnými vahami a vyjádřeny jako vážený průměr na žáka.

Vyhodnocení

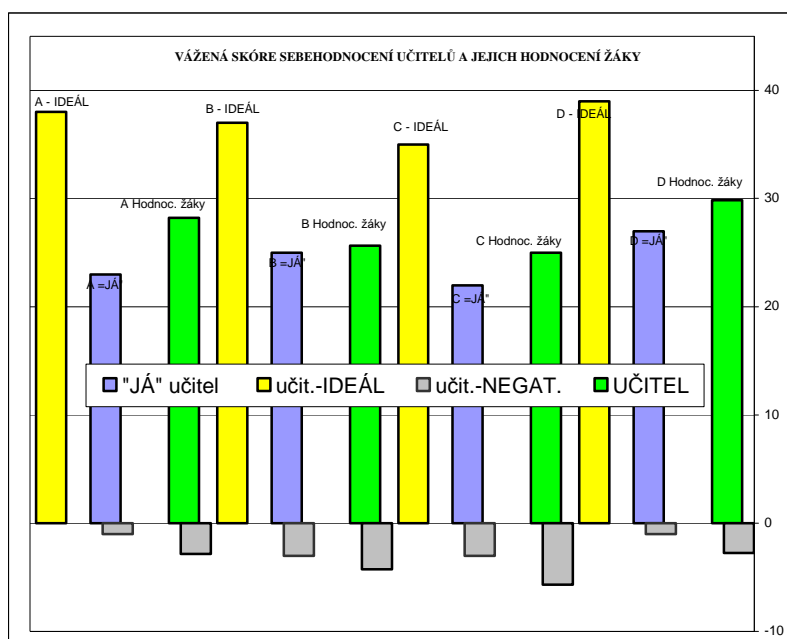
Podle použitého dotazníku v obou typech vážení výsledků, které jsou doloženy v tabulkách (č. 6 a 8) má nejvyšší hodnocení od žáků učitel D, což odpovídá i jeho nejvyššímu sebehodnocení ze všech učitelů. Jako všichni jeho kolegové se však i on mírně podhodnocuje proti hodnocení od žáků, které je vyšší (67 resp. 26 bodů v sebehodnocení, 69 resp. 27 bodů v hodnocení žáky). Druhé nejvyšší hodnocení od žáků má učitel A, který se ale nejvíce podhodnocuje (63 resp. 22 bodů v sebehodnocení, 68 resp. 25 v hodnocení žáky). Nejnižšího hodnocení od žáků dosáhl učitel C, který při použití pouze kladných bodů se mírně podhodnocuje (62 bodů v sebehodnocení, 64 bodů v hodnocení žáků). Avšak při použití záporných vah je sebehodnocení i hodnocení žáků v souladu (19 bodů). Důvodem je to, že u učitele C se jak v sebehodnocení, tak v hodnocení žáků nejčastěji v dotazníku objevovaly odpovědi c a d . Vyplývá to z tabulky (č. 5).

Výsledky jsou nejlépe viditelné z následující tabulky (č. 9) a grafu (č. 4).

Tabulka č. 9 – Přehled výsledků hodnocení při použití dvou negativních vah

Výsledky dotazníku hodnocení učitelů	Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky
"JÁ" UČITEL		23			25			22			27	
UČITEL IDEÁL	38			37			35			39		
UČITEL NEGAT.		-1			-3			-3			-1	
UČITEL			28			26			25			30
UČITEL NEGAT.			-3			-4			-6			-3

Graf č. 4 – Vážená skóre sebehodnocení učitelů a jejich hodnocení žáky



V dalším vážení je přiřazena negativní hodnota pouze odpovědím *d*. Proto použijeme tři kladné váhy $a=3$, $b=2$, $c=1$ a jednu zápornou $d=-1$. Těmito vahami

opět vynásobíme počty odpovědí v tabulce (č. 5). Výsledky u žáků jsou přepočteny stejnými vahami a vyjádřeny jako vážený průměr na žáka.

Zjištěné výsledky uvádí následující tabulka (č. 10).

Tabulka č. 10 - Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů po vážení

Učitel	A			B			C			D		
Váhy a=3, b=2, c=1	58	43	48	57	44	45	55	42	44	59	47	49
Váha d=-1	0	0	-1	0	-1	-1	0	0	-1	0	0	0
Výsledek při použití vah	58	43	47	57	43	44	55	42	43	59	47	49

Celkový počet bodů při vahách a=3, b=2, c=1, d=-1

Vyhodnocení

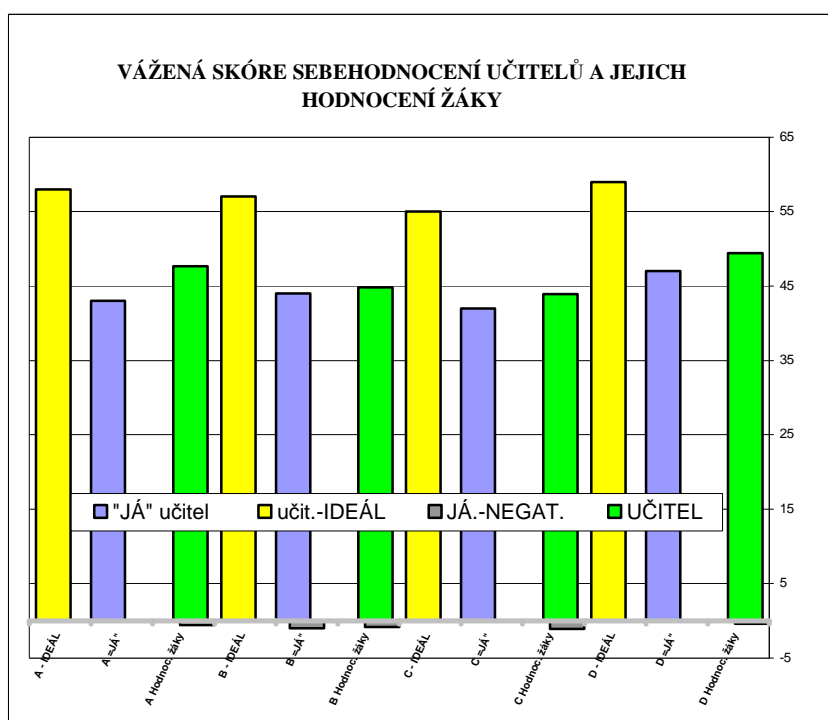
I v tomto případě má podle použitých dotazníků opět nejvyšší hodnocení od žáků i sebehodnocení učitel D, který se mírně podhodnocuje. Druhé nejvyšší hodnocení je opět u učitele A, který se nejvíce ze všech učitelů podhodnocuje a nejnižší hodnocení vykazuje učitel C a to jak v sebehodnocení, tak i v hodnocení od žáků.

Pro srovnání jsou výsledky opět přehledně uvedeny v následující tabulce (č. 11) a též grafu (č. 5).

Tabulka č. 11 - Přehled výsledků hodnocení při použití jedné negativní váhy

Výsledky dotazníku hodnocení učitelů	Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodnocení žáky
"JÁ" UČITEL		43			44			42			47	
UČITEL IDEÁL	58			57			55			59		
JÁ - NEGAT.		0			-1			0			0	
UČITEL			48			45			44			49
UČITEL NEGAT.			-1			-1			-1			0

Graf č. 5 – Vážená skóre sebehodnocení učitelů a jejich hodnocení žáky



Pro doplnění uvažujeme ještě o další variantě. Ponecháme pozitivní všechny odpovědi, $a=4$, $b=3$, $c=2$ a $d=0,1$. Pokud bychom dali odpovědi d váhu 0, pak bychom její váhu z hodnocení zcela vyloučili. Takto její podíl na hodnocení bude, ale velmi malý. Tím dojde k zvýraznění zejména pozitivních odpovědí a a b . Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce (č. 12).

Tabulka č. 12 - Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů po vážení

Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky
78	63	67	77	63	64	75	62	63	79	67	69

Celkový počet bodů při hodnocení $a=4$, $b=3$, $c=2$, $d=0,1$

Vyhodnocení

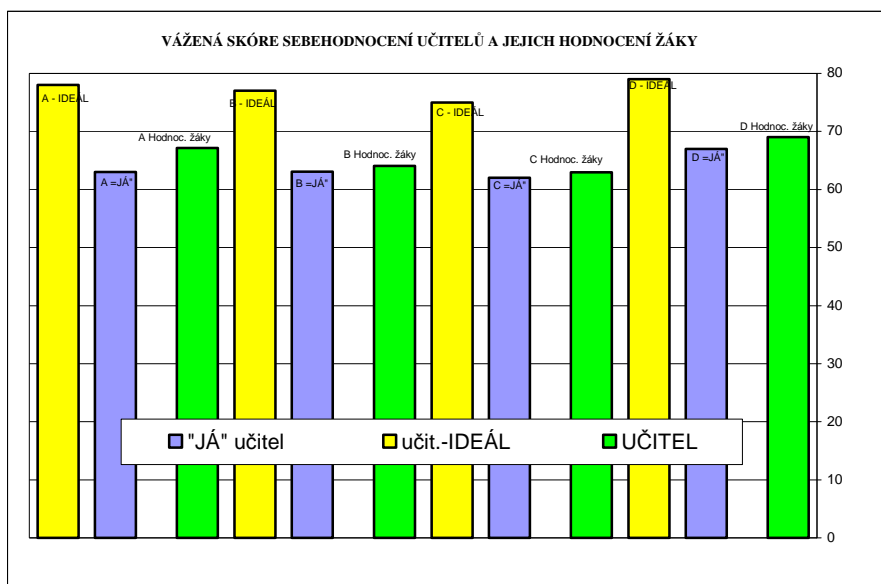
Výsledky z tabulky (č. 12) budeme porovnávat s tabulkou (č. 6). Dosažené body z použitých dotazníků jsou u učitele D zcela stejné a u ostatních učitelů jsou o jeden bod nižší v hodnocení žáky, u učitele B též v sebehodnocení. Lze konstatovat, že je to způsobeno tím, že učitel D má minimum negativních odpovědí *d*, učitelé A a C ve srovnání s učitelem D dostali od žáků více negativních odpovědí *d*. Učitel B jako jediný i v sebehodnocení odpovědi *d* uváděl.

Následující tabulka (č. 13) a graf (č. 6) přehledně uvádí zjištěné výsledky.

Tabulka č. 13 - Přehled výsledků hodnocení při použití pozitivních vah

Výsledky dotazníku hodnocení učitelů	Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
	IDEÁL	„JÁ“	Hodno- cení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodno- cení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodno- cení žáky	IDEÁL	„JÁ“	Hodno- cení žáky
"JÁ" učitel		63			63			62			67	
Učitel IDEÁL	78			77			75			79		
UČITEL			67			64			63			69

Graf č. 6 – Vážená skóre sebehodnocení učitelů a jejich hodnocení žáky



Závěr

Jak vyplývá z DOTAZNÍKU PRO UČITELE A PRO ŽÁKY jako nejlepší vyšel učitel D. Ten se nejvíce přibližuje představě ideálu. Nejvyššímu sebehodnocení ze všech vybraných učitelů také odpovídá i nejvyšší hodnocení žáky. Negativní hodnocení od žáků se objevuje zřídka. Druhé nejvyšší hodnocení od žáků dostal učitel A. Ve svém sebehodnocení se ovšem podhodnocuje a to nejvíce ze všech učitelů (největší bodový rozdíl mezi hodnocením žáků a sebehodnocením). Možná to může souviset s tím, že se jedná o mladého začínajícího učitele. Učitel B zaujal třetí místo v hodnocení od svých žáků, má nejmenší rozdíl mezi sebehodnocením a hodnocením žáky. Ve svém sebehodnocení jako jediný uvedl i negativní odpovědi *d* a to ve větším počtu než uváděli v dotaznících žáci. Z hodnocených má nejhorší výsledky učitel C. Nejnižšímu sebehodnocení odpovídá i nejnižší hodnocení žáky.

Závěrem lze podle výsledků z dotazníků konstatovat, že u tří z hodnocených učitelů je téměř soulad v hodnocení žáky a sebehodnocení učitelů. Pouze u učitele A je větší rozdíl.

Jaký význam mělo pro celkové hodnocení používání záporných vah pro negativní odpovědi? Srovnáním výsledků uvedených v tabulkách (č. 6, 8, 10, 12) zjišťujeme, že použití těchto vah zjištěné výsledky mění minimálně. Nemá to vliv na pořadí hodnocení jednotlivých učitelů. Pro tuto práci tedy používání záporných vah, jak jsem dokázala předchozím srovnáním, nemělo větší význam. Je možné, že je to způsobeno malým vzorkem žáků (pouze 12), který pro výzkum byl použit. Další podrobné zkoumání na větším vzorku žáků by mohlo být předmětem práce dalších diplomantů. Je možno doporučit, aby v dalších podobných výzkumech byla používána jedna záporná váha. Tím by byla kladena větší váha na nejvíce zápornou odpověď.

9 Osobnostní charakteristiky vybraných učitelů jako nástroj výchovy a vzdělávání žáků podle výsledků zjišťování

Následující tabulka (č. 14) přehledně udává počet bodů v jednotlivých dotaznících, které žáci i učitelé vyplňovali.

Tabulka č. 14 – Přehled celkového hodnocení učitelů

DOTAZNÍKY		Učitel A			Učitel B			Učitel C			Učitel D		
		Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky	Ideál	Sebehodnocení	Hodnocení žáky
Vyhoření			24			39			8			27	
Dotazník potřeb Mc. Clellanda	Potřeba výkonu		-1			4			1			-2	
	Potřeba vztahů		1			7			3			1	
	Potřeba moci		0			-11			-4			1	
Big Five 99	Otevřenost	18	13		20	14		18	15		19	17	
	Extraverze	19	12		18	14		16	13		19	16	
	Svědomitost	20	16		20	9		20	20		20	19	
	Přívětivost	17	16		20	14		19	17		18	20	
	Stabilita	20	13		19	5		17	16		20	15	
Naprogramování mozků mužů a žen			135			140			110			95	
Dotazník pro učitele a žáky		78	63	68	77	64	65	75	62	64	79	67	69

V dotazníku pro učitele a žáky byly použity váhy a=4, b=3, c=2, d=1

Podle použitých nástrojů hodnocení, kterými byly výše uvedené dotazníky a vlastní pozorování diplomantky, lze konstatovat u čtyř sledovaných učitelů následující závěry:

Učitel A

Podle použitého inventáře projevů syndromu vyhoření, ze kterého vyplývá poměrná pravděpodobnost ohrožení učitelů „vyhoříváním“ ve čtyřech „rovinách“

osobnosti: rozumové, emocionální, tělesné a sociální tento učitel zřejmě syndromem vyhoření netrpí. Lze to doložit odpověďmi v orientačním zjišťování tohoto dotazníku, kde učitel uvádí například, že nepřemýšlí o odchodu z oboru, nevyhýbá se rozhovoru se žáky, netrpí poruchami spánku, pouze někdy si připadá fyzicky „vyždímaný“, někdy je napjatý, někdy pochybuje o svých profesionálních schopnostech.

Podle dotazníku potřeb Mc. Clellanda, který umožňuje určit vlastní preferenci potřeb a s tím související kariérovou orientaci, lze konstatovat, že vliv všech potřeb tj. výkonu, přátelských vztahů a moci je na kariérní dráhu částečný. V odpovědích nepoužíval krajní alternativy.

Podle sebeposouzení Big Five 99 lze konstatovat, že u tohoto učitele převažuje svědomitost a přívětivost nad otevřeností, stabilitou a extravertizací. Hodnotí se tedy jako více pracovitý, spolehlivý, vytrvalý, dobrosrdečný, zdvořilý a méně družný, společenský, hovorný a odvážný.

Podle dotazníku naprogramování mozku mužů a žen vychází mužský mozek přesto, že se jedná o ženu.

Podle dotazníku pro učitele a pro žáky bylo zjištěno druhé nejvyšší hodnocení od žáků. Ve svém sebehodnocení se ale podhodnocuje a to nejvíce ze všech učitelů.

Vlastní pozorování diplomantky

Bylo umožněno navštívit dvě vyučovací hodiny učitele A. Jevil se jako velmi samostatný, ve škole vážný, až nepřístupný. Vyjadřoval se zřetelně a jasně. Při vyučování nestál na místě, ale chodil po třídě, kontroloval žáky, opravoval. Je spíše direktivní typ, žáky vede, vyžaduje dodržování svých pokynů. Výuka byla dobře připravena, doplněna prací ve skupině, ale i samostatnou prací. Pokud žáci něčemu nerozuměli, znovu jim ochotně problém vysvětlil. Ve třídě panoval klid a velice dobrá atmosféra. Využíval pomůcky - různé literární texty, články z novin a časopisů atd. Takto byl viděn v hodině českého jazyka. Trochu jinak tomu bylo v hodině hudební výchovy. Děti měly více volnosti, mohly se samy projevovat, vybírat si písně, soutěžit.

A jak se chová v nestandardních situacích a jak je řeší? I v těchto případech upřednostňuje řešení podle předpisů a pravidel a snaží se opakování těchto situací předcházet.

Možno říci, že osobnostní charakteristiky tohoto učitele zjištěné s pomocí nástrojů - dotazníků se shodují s vlastním pozorováním diplomantky. Výsledky hodnocení žáky, sebehodnocení i vlastní pozorování jsou v souladu.

Učitel B

Podle použitého inventáře projevů syndromu vyhoření má nejbliže k tomu, aby byl ohrožen syndromem vyhoření. Dokazují to výpovědi v položkách inventáře, kde uvádí, že se často obtížně soustřeďuje, často pochybuje o svých profesionálních schopnostech, často je sklíčený, vnitřně neklidný a nervózní, napjatý.

Podle dotazníku potřeb Mc. Clellanda lze konstatovat, že podle dosaženého skóre je vliv u potřeby výkonu částečný, u potřeby vztahů silný a u potřeby moci dráhu neovlivňuje. V odpovědích se objevují i krajní alternativy, a to například rád by usiloval o upevnění přátelských vztahů na pracovišti, volný čas by trávil zábavou s přáteli, lidé pomáhají druhým, protože jejich pomoc potřebují. Podle závěru z použitého dotazníku tento učitel vůbec netouží po moci, naopak velmi upřednostňuje přátelské a dobré vztahy.

Podle sebehodnocení Big Five 99 u tohoto učitele převažují extraverte, otevřenost a přívětivost ve stejné míře nad svědomitostí a stabilitou. Charakterizuje se jako více družný, společenský, hovorný, zvědavý, chápavý, dobrosrdečný a zdvořilý, méně pak pracovitý, spolehlivý, svědomitý a nejméně trpělivý, klidný, sebejistý a rozhodný. V tomto dotazníku ještě uvedl jinou důležitou vlastnost. Je hlavně „vzteklý“ a určitě není „vyrovnaný.“

Podle dotazníku naprogramování mozku mužů a žen vychází mužský mozek přesto, že se jedná o ženu.

Podle dotazníku pro učitele a pro žáky učitel B zaujal třetí místo v hodnocení od svých žáků, má nejmenší rozdíl mezi sebehodnocením a hodnocením žáky.

Mírně se sama podhodnocuje, ale v podstatě shoduje v hodnocení se svými žáky.

Vlastní pozorování diplomantky

Souhlasil s tím, že v rámci diplomové práce budou předmětem zjišťování jeho dvě vyučovací hodiny. I s dalších kontaktů s ním se mi jevil jako člověk velice tvořivý, veselý, se spoustou zájmů, vyučuje různé kroužky. Věnuje dětem hodně času, zúčastňuje se s nimi různých soutěží, zejména výtvarných, ale i literárních. V hodině výtvarné výchovy, kde byla probírána tematika podzimu, děti pracovaly samostatně, se zájmem, učitel je dokázal vhodně motivovat, ve třídě panoval klid. Výuka dobře připravená, obohacená zážitky, zajímavostmi. Oproti tomu v hodině českého jazyka měl problémy s udržením kázně, děti nedávaly pozor, neposlouchaly výklad. Učitel byl z toho nervózní. Působil na mě spíše jako kamarád svých žáků, chyběla autorita.

A jak se chová v nestandardních situacích a jak je řeší tento učitel? Jak vyplývá z vlastností jeho osobnosti, snaží se nejdříve situace řešit rozhovorem a dohodou (ať už s žáky či rodiči), teprve potom podle předpisů a se svými nadřízenými.

Možno říci, že osobnostní charakteristiky tohoto učitele zjištěné s pomocí nástrojů - dotazníků se shodují s vlastním pozorováním diplomantky. Výsledky hodnocení žáky, sebehodnocení i vlastní pozorování se shodují.

Učitel C

Podle použitého inventáře projevů syndromu vyhoření tento učitel je ohrožen nejméně. Dokazují to přiřazená čísla u jednotlivých položek dotazníku. Uvádí odpovědi „nikdy a zřídka.“ Pouze v jedné odpovědi trpím nedostatkem uznání a ocenění uvádí, že „někdy.“

Z dotazníku potřeb Mc. Clellanda vyplývá, že podle dosaženého skóre je vliv všech potřeb na kariérní dráhu částečný. Krajiní alternativy uvedl celkem třikrát. Například smyslem vzdělání je vytvořit si podmínky pro získání dobrého zaměstnání, chtěl bych mít pracovnu vybavenou jednoduše a prakticky.

Podle sebehodnocení Big Five 99 lze říci, že mezi vlastnostmi tohoto učitele převládá výrazně svědomitost, kde získal maximální počet bodů, dále přívětivost, otevřenost, stabilita a nejméně extravertze. Podle dotazníku se hodnotí jako hodně pracovitý, spolehlivý, svědomitý a vytrvalý. Naopak méně družný, společenský, hovorný a odvážný.

Podle dotazníku naprogramování mozku mužů a žen vychází mužský mozek, učitel také muž je.

Podle dotazníku pro učitele a pro žáky má nejhorší výsledky. Nejnižšímu sebehodnocení odpovídá i nejnižší hodnocení žáky.

Vlastní pozorování diplomantky

Tento učitel v kontaktu se žáky používá humor a optimismus. Při výuce vyžaduje klid, disciplínu, soustředěnost. Vyjadřuje se zřetelně a jasně. Jeho výklad srozumitelný, často se ptal žáků, jestli všemu rozumí. Pokud ne, rád a s klidem vše zopakoval. Atmosféra ve třídě uvolněná, žáci s učitelem spolupracovali. Dával jim dostatečný prostor pro samostatnou práci. Takto vystupoval v hodině matematiky. Mohla jsem pozorovat proměnu tohoto učitele při hodině tělesné výchovy. Byl plný humoru, elánu, síly, připadalo mi, jako kdyby se proměnil v jednoho z žáků. Jeho hodiny se mi líbily.

A jak se chová v nestandardních situacích a jak je řeší tento učitel? Vzhledem k jeho dlouholeté pedagogické praxi a zkušenostem se snaží poradit si sám a vše řešit s klidnou hlavou, rozhovorem, diskusí a domluvou.

Možno říci, že osobnostní charakteristiky tohoto učitele zjištěné s pomocí nástrojů - dotazníků se zcela neshodují s vlastním pozorováním diplomantky. Podle hodnocení diplomantky by měl být u žáků oblíbenější, ale žáci to podle výsledku z dotazníků hodnotí jinak. Je to možné proto, že je přísným učitelem matematiky, je také jedním z mála mužů v pedagogickém sboru a též zástupce ředitele.

Učitel D

Podle použitého inventáře projevů syndromu vyhoření v porovnání s ostatními učiteli je na třetím místě. V dotazníku například uvádí, že často ho trápí poruchy spánku, někdy má problémy se srdcem, trávením, někdy je sklíčený, náchylný k nemocem. Tyto položky patří do „tělesné roviny“ a mohou odpovídat vyššímu věku tohoto učitele, je ze všech vybraných nejstarší. Naopak například nikdy nepřemýšlí o odchodu z oboru, nikdy se nevyhýbá rozhovoru se žáky a nehrozí mu ztráta přehledu o dění v oboru.

Z dotazníku potřeb Mc. Clellanda vyplývá, že podle dosaženého skóre je vliv všech potřeb na kariérní dráhu částečný. Jako jediný má potřebu vztahů a zároveň i moci na prvním místě. Krajní alternativy jsou uvedeny třikrát, například ve společnosti raději poslouchám zážitky jiných lidí, pracovnu by chtěl mít upravenou jednoduše a prakticky.

Podle sebeposouzení Big Five 99 lze říci, že nejvýraznější vlastností je přívětivost, kde bylo dosaženo maximálního počtu bodů, hned následuje svědomitost, o jeden bod méně, dále otevřenost, extraverte a nejméně stabilita. Charakterizuje se tedy nejvíce jako dobrosrdečný, zdvořilý, laskavý, dále jako pracovitý, spolehlivý, svědomitý a vytrvalý. Nejméně trpělivý, klidný, sebejistý a rozhodný.

Podle dotazníku naprogramování mozku mužů a žen vychází mužský mozek přesto, že se jedná o ženu.

Podle dotazníku pro učitele a pro žáky vyšel nejlépe ze všech sledovaných učitelů. Nejvyššímu sebehodnocení ze všech vybraných učitelů také odpovídá i nejvyšší hodnocení žáky.

Vlastní pozorování diplomantky

Při prvním kontaktu se jeví jako vážný, méně přístupný. Ale po bližším poznání velice hodný, milý, přátelský a ochotný. Většinu jeho úvazku tvoří zeměpis. Bylo mi dovoleno navštívit jednu vyučovací hodinu v sedmé třídě. Pozorováním bylo zjištěno, že při vyučování nestojí na jednom místě, chodí po třídě mezi žáky, demonstruje pomůcky, je nápomocný žákům při hledání v atlasech.

Má tišší hlas, mluví srozumitelně a pomalu, vyžaduje klid a soustředění žáků. Vyučování doplňuje různými hrami a zajímavostmi z vlastního cestování, které patří mezi jeho koníčky. V diskusi bylo také sděleno, že v rámci výchovného poradenství připravuje žáky devátých tříd každoročně na jejich další povolání, pomáhá při výběru vhodných studijních a učebních oborů. Komunikuje též s rodiči vycházejících žáků.

A jak se chová v nestandardních situacích a jak je řeší tento učitel? Vzhledem k jeho vlastnostem a dlouholetým zkušenostem se žáky se je snaží řešit nejdříve ve svými vlastními schopnostmi a dovednostmi, vysvětlováním, domlouváním, teprve pokud tyto metody selžou, sáhne po radikálnějším řešení.

Možno říci, že osobnostní charakteristiky tohoto učitele zjištěné s pomocí nástrojů - dotazníků se shodují s vlastním pozorováním diplomantky. Výsledky hodnocení žáky, sebehodnocení i vlastní pozorování se shodují.

Řeč těla

Důležitou součástí osobnosti učitele je i řeč jeho těla. Podle Jamesové (Jamesová, 2000) je mocným nástrojem komunikace, jedním z prvních faktorů, které při setkání s člověkem vytvářejí všemocný první dojem. Máme sklon posuzovat ostatní spíše podle jejich vzhledu než podle jejich slov – ale tento dojem je do značné míry podvědomý. Mnoho lidí hovoří rukama, často se toto objevuje u učitelů. Někteří dokonce tvrdí, že s pažemi přivázanými k tělu by vůbec nemohli mluvit. Gesta jsou užitečná, pokud je máme pod kontrolou. Potvrzují-li naše slova, dodávají jim zajímavosti a důkazu. Unikají-li však jejich prostřednictvím informace, které jsou v rozporu se zamýšleným sdělením, pak máme problém. Při pozorování učitelů ve vyučovacích hodinách i mimo ně jsou na první pohled viditelná jejich gesta, mimika. Z pozorování vyplynulo, že všichni učitelé mají své osobité projevy v řeči těla. Například gestikulace rukama, různá mimika v obličeji, pohyb a držení těla, sezení u stolku na židli. Nejméně výrazné projevy řeči těla byly pozorovány u učitele C, gesta používal zřídka. Převládají u něj spíše řečové schopnosti a dovednosti. Nejvíce výrazné

projevy řeči těla vykazoval učitel B. Při výkladu používá hodně gestikulaci rukama, v hodině českého jazyka se objevily na základě mého pozorování i znaky nervozity, například mnutí rukou, posedávání na okraji židle, poklepávání nohama. Učitelé A a D gesta používali, ale měli je podle pozorování pod kontrolou.

10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo vyhledat čtyři učitele ZŠ a navázat s nimi pozitivní kontakty. S pomocí nástrojů, zejména dotazníků zadaných učitelům i žákům, porovnat jejich osobnostní charakteristiky s jejich sebehodnocením i s vlastním pozorováním diplomantky a s hodnocením učitelů jejich žáky. Tomuto cíli byla podřízena i samotná struktura diplomové práce, která byla rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se blíže zabývala obsahem a předmětem psychologie, jejím vývojem, směry v psychologii, využitím psychologie v praxi a předmětem pedagogické psychologie. Poté byl charakterizován učitel a učitelství. Další kapitola se zabývala osobností obecně a rozebírala její strukturu, typologii, osobnostní rysy, temperament a emoce. Teoretická část byla uzavřena kapitolou o osobnosti učitele, kde byla podrobněji rozebrána typologie učitele, úspěch a úspěšná osobnost, požadavky na pedagoga, styl učitele a chování učitele v nezvyklé školní situaci.

Praktická část byla zahájena charakteristikou čtyř vybraných učitelů. Následovaly problémové situace zadané těmto učitelům k řešení. Hlavní náplní této části byly pak dotazníky zadané učitelům a žákům jako nástroj hodnocení učitelů. Poslední kapitola byla věnována shrnutí osobnostních charakteristik vybraných učitelů na základě jejich sebehodnocení, hodnocení žáky a autorčina pozorování.

Z provedeného hodnocení vyplývá, že osobnostní charakteristiky vybraných učitelů mají velký vliv na výchovu a vzdělávání žáků i na výsledky, kterých je ve výchovně vzdělávacím procesu dosahováno. Jsou též nástrojem prevence sociálně patologických jevů, s nimiž se učitelé stále častěji ve škole setkávají. K těmto jevům se učitelé vyjadřovali v nezvyklých školních situacích, které jim autorka předložila.

Zpracování diplomové práce bylo pro autorku přínosem, neboť umožnila rozšířit si teoretické znalosti z oblasti psychologie a pedagogické psychologie

a aplikovat tyto znalosti do praxe. Naučila se pracovat s dotazníky, vyhodnocovat je s využitím tabulek a grafů. Bylo zjištěno, že odpovědím v dotaznících nemusí být jejich autory věnována náležitá a dostatečná pozornost (zvláště u žáků sedmé třídy), odpovědi mohou být též ovlivněny momentálním stavem psychična i fyzična dotazovaného.

11 Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Přehled ohrožení vyhořením v jednotlivých rovinách.....	40
Tab. č. 2: Přehled skóre v jednotlivých potřebách.....	43
Tab. č. 3: Přehled získaných hodnot u jednotlivých vlastností.....	45
Tab. č. 4: Přehled číselného skóre u vybraných učitelů.....	47
Tab. č. 5: Přehled odpovědí vyhodnocených dotazníků učitelů i žáků.....	48
Tab. č. 6: Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů.....	50
Tab. č. 7: Přehled bodů ideální představy žáků.....	50
Tab. č. 8: Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů po vážení.....	51
Tab. č. 9: Přehled výsledků hodnocení při použití dvou negativních vah.....	52
Tab. č. 10: Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů po vážení.....	53
Tab. č. 11: Přehled výsledků hodnocení při použití jedné negativní váhy.....	53
Tab. č. 12: Přehled celkového počtu bodů vybraných učitelů po vážení.....	54
Tab. č. 13: Přehled výsledků hodnocení při použití pozitivních vah.....	55
Tab. č. 14: Přehled celkového hodnocení učitelů.....	57

Seznam grafů

Graf č. 1: Nebezpečí ohrožení syndromem vyhoření.....	41
Graf č. 2: Procento ohrožení vyhořením.....	41
Graf č. 3: Poměr počtu odpovědí vybraných učitelů a žáků.....	49
Graf č. 4: Vážená skóre sebehodnocení učitelů a jejich hodnocení žáky.....	52
Graf č. 5: Vážená skóre sebehodnocení učitelů a jejich hodnocení žáky.....	54
Graf č. 6: Vážená skóre sebehodnocení učitelů a jejich hodnocení žáky.....	55

12 Seznam použité literatury

- [1] FONTANA DAVID: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, nakladatelství Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- [2] GOODMANOVÁ LINDA: *Znamení vztahů*. Brno, nakladatelství Jota, 1999. ISBN 80-7217-085-6.
- [3] GOLEMAN DANIEL: *Emoční inteligence*. Praha, nakladatelství Columbus, s. r. o., 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- [4] JAMESOVÁ JUDI: *Řeč těla. Jak vzbuzovat příznivý dojem*. Brno, nakladatelství Alman, 2000. ISBN 80-86135-13-6.
- [5] KOPŘIVA PAVEL A SPOL. : *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, nakladatelství Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
- [6] NAKONEČNÝ MILAN: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Akademie věd České republiky, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- [7] PAŘÍZEK VLASTIMIL: *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-23897-1.
- [8] VALIŠOVÁ ALENA: *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha, nakladatelství a vydavatelství HH, 1992. ISBN 80-85467-02-X.

13 Seznam příloh

Příloha č. 1: *Inventář projevů syndromu vyhoření*

Příloha č. 2: *Dotazník potřeb Mc. Clellanda*

Příloha č. 3: *Big Five 99*

Příloha č. 4: *Naprogramování mozku mužů a žen*

Příloha č. 5: *Dotazník pro učitele*

Příloha č. 6: *Dotazník pro žáky*

INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Napište ke každé položce číslo odpovídající míře, nakolik se vás jednotlivé výpovědi (potíže) týkají : vždy = 4; často = 3; někdy = 2; zřídka = 1; nikdy = 0		vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	
		4	3	2	1	0	
1	Obtížné se soustředuji						0
2	Nedokáži se radovat ze své práce						0
3	Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“						0
4	Nemám chuť pomáhat problémovým žákům						0
5	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech						0
6	Jsem sklíčený/á						0
7	Jsem náchylný/á k nemocem						0
8	Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy						0
9	Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích						0
10	V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á						0
11	. Mám problémy se srdcem, trávením, apod.						0
12	Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy						0
13	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává						0
14	Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní						0
15	Jsem napjatý/á						0
16	Svou práci omezují na její mechanické provádění						0
17	Přemýšlím o odchodu z oboru						0
18	Trpím nedostatkem uznání a ocenění						0
19	Trápí mé poruchy spánku						0
20	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání						0
21	. Hrozí mi ztráta přehledu o dění v oboru						0
22	Cítím se ustrašený/á						0
23	Trpím bolestmi hlavy						0
24	Pokud to jde, vyhýbám se rozhovorům s žáky						0
Celkem bodů:		0	0				0.1.00
jméno a příjmení /nebo ŠIFRA; min. 6 ZNAKŮ							0.1.00
uved'te prosím datum narození [dd;mm;rr]							0:00
čas Vašeho narození [hh:mm]							0
Rozumová rovina =(položky:1+5+9+13+17+21)		0					0
Emocionální rovina =(2+6+10+14+18+22)		0					0
Tělesná rovina =(3+7+11+15+19+23)		0					0
Sociální rovina =(4+8+12+16+20+24)		0					0
Toto není hodnotící test ale pouze o orientační zjištění, ve kterých složkách osobnosti není u vás vše v pořádku. Vysoké hodnoty celkového součtu bodů ještě nemusí svědčit o vašem syndromu vyhoření. Špíte mohou být podnětem k dalšímu pátrání po vašem životním stylu, resp. po vašich stylech chování a vypořádávání se s problémy. Praktické využití výsledků testu: vysoké hodnoty v některé z uvedených rovin vám napovídají, které složce své osobnosti se více věnovat.							0

pro PC upravil Grinninger

McClelland rozlišoval trojí kariérovou orientaci podle typu potřeb, který lidé preferovali: orientaci výkon, na přátelství (afiliaci) a na moc. Tento test vám umožní určit vlastní preferenci potřeb a s tím související kariérovou orientaci. Chcete-li se skutečně poznat, buďte k sobě upřímní, výsledek je pro vás!

Před sebou máte 18 tvrzení. Každé má dvě krajní alternativy a tři další "mezipohy": Pokud s jednou z krajností naprosto souhlasíte, můžete zvolit hodnoty 1 či 5, k vyjádření částečného souhlasu 2 či 4, nebo hodnotu 3, pokud dáváte oběma možnostem stejnou váhu. Svě odpovědi uveďte jako 1, 2, 3, 4, či 5 do příslušného řádku. Všechna tvrzení čtete pozorně, ale neuvažujte příliš dlouho. Nejlepší bývá obvykle první.

PŘÍKLAD: Dávám přednost rekreaci

v rušném lázeňském centru

1. Mám raději takový hovor, který se týká

témat prakticky užitečných

2. Dobrého postavení a úspěchu lidé dosahují

hledáním kontaktů s vlivnými osobami

3. Lidé rádi pomáhají druhým, protože

druzí jejich pomoc potřebují

4. Společenská posezení v pracovní době

jsou nežádoucí, protože zdržují lidi od práce

5. Smyslem vzdělání je

Vytvořit si podmínky pro získání dobrého zaměstnání

6. Při kolektivních sportech se hráči snaží

hlavně pomoci týmu k vítězství

7. Když si nevím rady,

vyhledám si problém v literatuře

8. Prémie a odměny by měly odrážet

uznání osobních kvalit

9. Mám rád/a takové lidi

kteří jsou přátelští

10. Při společném plánování akce je důležité

vymyslet optimální postup a časový plán

11. Chtěl/a bych mít pracovnu upravenou

působivě a elegantně

12. Kolega je chválen za něco, na čem mám podíl i já,

mlčím - on/a si asi uznání zaslouží více

13. Nejlepších výsledků jsem vždy dosahoval

pokud jsem byl odkázán sám na sebe

14. Hodně mě zlobí, když

si lidé nevšímají mých výsledků

15. Ve vedoucím postavení bych rád

usiloval o upevnění přátelské atmosféry na pracovišti

16. Mít chatu, většinou bych tam trávil volný čas

prací na zlepšování interiéru i exteriéru

17. Ve velké firmě bych byl raději

předsedou správní rady

18. Ve společnosti raději

poslouchám zážitky jiných lidí

	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	na opuštěné horské chatě
						lidí, které znám
						usilovnou práci
						druzí jim to v budoucnu mohou oplatit
						přispívají ke zlepšení vztahů na pracovišti
						řádně se připravit na budoucí povolání
						hlavně vyniknout a ukázat své kvality
						poradím se o věci se známými
						výkonnost v posledním období
						na které se mohu vždycky spolehnout
						dosáhnout zapojení všech účastníků
						jednoduše a prakticky
						ozvu se, abych dosáhl spravedlnosti
						ve spolupráci s druhými.
						se práce nedaří a nedaří
						řídil pracovníky a odměňoval je
						zábavou s přáteli
						výkonným ředitelem, který řídí chod firmy
						vykládám sám o svých zážitcích

vyhodnocení

A = suma všech hodnot položek: (1+4+7+10+13+16) .

B = suma všech hodnot u položek: (2+5+8+11+14+17) .

C = suma všech hodnot u položek: (3+6+9+12+15+18) .

uved'te prosím, **jste-li muž "m", či žena "ž"**

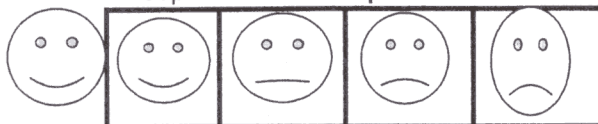
uved'te prosím datum svého narození /dd;mm;rr/

uved'te i, znáte-li, **čas narození /hh (01až24):mm/**

Potřeba, ve které dosahujete nejvyššího skóre, která je první v pořadí, určuje váš kariérový typ. Význam jednotlivých potřeb pro vaši osobu: skóre -25 až -6: potřeba vaši dráhu skoro neovlivňuje, skóre -5 až 5: vliv potřeby na vaši dráhu je částečný, skóre 6 až 25: potřeba má silný vliv na vaši kariéru

	SKÓRE		pořadí
POTŘEBA VÝKONU (B mínus A)=			
POTŘEBA (PŘÁTELSKÝCH) VZTAHŮ: (A mínus C)=			
POTŘEBA MOCI (C mínus-B)=			

Každý člověk má některé vlastnosti velmi rozvinuté, jiné méně. Jak je to u Vás? Která z tváří na obrázku nejvíce odpovídá **Vašemu pocitu** ve vztahu k dané vlastnosti? **ODPOVĚZTE A, B, C, D, nebo E**



Jméno /ŠIFRA: _____

A	B	C	D	E	č. _____ dne: _____
ANO!	spíše A	ANO i NE	spíše NE	NE!	muž? žena? (M /Ž)

		JA - REÁLNÉ	JA - IDEÁL	datum NAROZENÍ
--	--	-------------	------------	----------------

1	JÁ - a...	zvědavost			HODINA narození
2	JÁ - a...	družnost			krev. sk. A, B, AB, 0
3	JÁ - a...	pracovitost			POVOLÁNÍ /APROB
4	JÁ - a...	dobrosrdečnost			věk (r; m)
5	JÁ - a...	trpělivost			sluneční znamení
6	JÁ - a...	chápvost			ascendent
7	JÁ - a...	společenskost			EQ + - + -
8	JÁ - a...	spolehlivost			Luscher 1
9	JÁ - a...	zdvořilost			Luscher 2

10	JÁ - a...	klid	JAKÉ MÁM VLASTNOSTI?				
11	JÁ - a...	bystrost	A=5	B=4	C=3	D=2	E=1

12	JÁ - a...	hovornost	OTEVŘENOST	1	6	11	16	HS
13	JÁ - a...	svědomitost	EXTRAVERZE	2	7	12	17	HS
14	JÁ - a...	přívětivost		3	8	13	18	HS
15	JÁ - a...	sebejistota	SVĚDOMITOST	4	9	14	19	HS
16	JÁ - a...	nápaditost	PŘÍVĚTIVOST	5	10	15	20	HS
17	JÁ - a...	odvaha		6	11	16	21	HS
18	JÁ - a...	vytrvalost	STABILITA	7	12	17	22	HS
19	JÁ - a...	laskavost		8	13	18	23	HS
20	JÁ - a...	rozhodnost	9	14	19	24	HS	

Doplňte, máte-li jinou důležitou vlastnost:

21 Ale hlavně jsem . _____

22 Určitě nejsem ... _____

	JÁ IDEÁL	A=5	B=4	C=3	D=2	E=1
	OTEVŘENOST	1	6	11	16	HS
	EXTRAVERZE	2	7	12	17	HS
	SVĚDOMITOST	3	8	13	18	HS
	PŘÍVĚTIVOST	4	9	14	19	HS
	STABILITA	5	10	15	20	HS

NAPROGRAMOVÁNÍ MOZKU; PEASE, A. B. Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách, Nakl. Alman, Brno 2000

Vaše datum narození (dd/mm/rr)	K odlišení osob <u>stejně naroz.</u> napište <u>libovolnou kombinaci pěti číslic a (či) písmen</u>			hodina narození: 0 až 24 (hh/mm)	Vaše krevní skupina (0; A; B; AB)	jestě ŽENA či MUŽ? jestě-li žena, napište "ž", jestě-li muž, napište "m"
	MAX počet bodů: Ž = 300, M = 450.					

NAPIŠTE PROSÍM do SLOUPCE "E" VAŠÍ ODPOVĚĎ (a,b, nebo c - případně "?") na otázku CO UDEĚLÁTE V POPSANÉ SITUACI:

Otázky:	a	b	c	odp
1 Je-li třeba orientovat se podle mapy:	dělá Vám to potíže a často někoho žádám o pomoc	musíte natáčet mapu shodně se směrem, jímž jdete	s orientací v mapě nemáte potíže	
2 zatelefonuje-li někdo když vaříte li složité jídlo a hraje rádio, pak:	necháte rádio hrát, vaříte i telefonujete	ztlumíte rádio (či stáhnete vaření), abyste mohl/a hovořit	řeknete volající/mu, že zavoláte, až dovaříte	
3 Přátelé vás chtějí navštívit ve vašem novém domě (bytě):	nakreslíte a pošlete jim mapku s přesnými instrukcemi , nebo seženete někoho, kdo jim vysvětlí jak se k vám dostat	zeptáte se, která místa ve vašem okolí znají , a zkusíte jim cestu k vám vysvětlit	slovně cestu vysvětlíte: "Jedte kolem divadla, pak doleva, rovně a druhou odbočku doprava, okolo semaforu, potom doleva "	
4 K vysvětlování své myšlenky nebo představy, pravděpodobně:	použijete papír a tužku, kreslíte i s gestikulací	vysvětlujete slovně s pomocí gestikulace	vysvětlíte jasně a stručně slovně	
5 Při návratu z kina, kde jste shlédli vynikající film, dá(vá)te přednost:	v duchu si představovat scény z filmu	hovor u shlédnutém filmu	hovor, při němž jste s to přesně citovat , co kdo ve filmu řekl	
6 Odhlédnete-li od umístění východu, pak v kině či divadle nejraději sedá(vá)te:	na pravé straně sálu	kdekoliv , je vám to jedno	na levé straně	
7 Když se přítel či přítelkyně něco porouchá, pak Vy:	projevíte porozumění a promluvíte o tom, jak se přítel/kyně asi cítí	doporučíte spolehlivého opraváře	zjistíte jak přístroj funguje, a zkusíte ho opravit	
8 Na neznámém místě se vás někdo zeptá, kde je sever:	přiznáte, že nevíte	po chvíli přemýšlení odhadnete , kde by mohl být	bez problémů víte a ukážete severní stranu	
9 Místo na parkovišti je pro vaše auto dost úzké a musel/a byste tam zacouvat:	raději zkusíte najít jiné místo	opatrně se tam pokusíte zacouvat	bez nejmenších obtíží zacouváte	
10 V místnosti kde se díváte na televizi zazvoní telefon:	zvednete sluchátko, aniž ztlumíte televizi	ztlumíte televizi a pak zvednete sluchátko	vypnete televizi, žeknete ostatním, aby byli potichu, a pak zvednete sluchátko	
11 Právě jste slyšeli novou píseň svého oblíbeného zpěváka. Většinou:	jste s to bez potíží zazpívat kousek písně	zvládnete zazpívat kousek písně, pokud je jednoduchá	s obtížemi si pamatujete melodii, ale vybavujete si některá slova	
12 Průběh nějaké siutace předvídáte pomocí:	intuice	dostupných informací a intuice	faktů , statistiky a přesných údajů	
13 Někam jste založili klíče. Co uděláte?	budete se zabývat něčím jiným , dokud vás nenapadne, kde jste je nechal/a	budete se zabývat něčím jiným, ale stále se budete snažit vzpomenout si , kde jste je nechal/a	v duchu znovu projdete místa , kde jste chodil/a, až si vzpomenete, kde jste je nechal/a	
14 Jste v hotelovém pokoji a uslyšíte vzdálený zvuk sirén:	dokážete přesně určit , odkud zvuk přichází	soustředíte-li se, dokážete určit přibližně , odkud zvuk přichází	nedokážete stanovit, odkud přichází	
15 Na večírku jste představeni sedmi či osmi dosud neznámým lidem. Druhého dne si:	snadno vybavíte jejich vzhled	vybavíte si některé tváře	spíše si budete pamatovat jejich jména	
16 Chcete strávit dovolenou třeba na venkově, ale partner/ka chce jet jinam . Abyste ho či ji přesvědčil/a, že váš plán je lepší:	vlidně promluvíte o svých pocitech : že venkov milujete a že si tam děti i dospělí vždycky užije spoustu legrace	navrhnete kompromis : pojedete li s vámi letos kam chcete vy, na oplátku příště pojedete vy kam chce on/a	necháte mluvit fakta : venkov je blíž, je to levnější, dá se tam výborně sportovat a trávit volný čas	

Otázky:	a	b	c	odp
17 Plánujete-li program dne, většinou:	napišete seznam, abyste viděl/a, co je třeba udělat	myslíte na věci, které musíte udělat	představujete si situace, lidi a věci, s nimiž se setkáte, místa, kde se budete pohybovat	
18 Přítel/kyně má osobní problém a chce ho s vámi prodiskutovat:	projevíte soucit a pochopení	řeknete, že problémy nejsou nikdy tak zlé, jak vypadají, a vysvětlíte proč	navrhnete řešení anebo poskytnete racionální rady týkající se řešení problému	
19 Dva vaši známí z různých manželství spolu mají utajovaný vztah. Je pravděpodobné, že na to přijdete?	přijdete na to velmi brzy	možná časem na to přijdete	pravděpodobně si toho nevšimnete	
20 Podle vašeho názoru v životě záleží:	na přátelských vztazích a harmonii s blízkými lidmi	na přátelském chování k ostatním a na osobní nezávislosti	na cestě k hodnotným cílům, na získávání respektu ostatních, na prestiži a úspěchu	
21 Pokud byste si mohl/a vybrat, raději byste pracoval/a:	v týmu doplňujících se lidí	mezi lidmi , ale dělat si svou vlastní práci	sám / sama	
22 Máte-li volbu, nejraději čtete:	romány a povídky	časopisy na noviny	autobiografie a literaturu faktu	
23 Při nakupování spíše:	postupujete impulzivně , zejména pokud jde o mimořádné nákupy	máte všeobecný plán, kterého se ale nedržíte zcela striktně	čtete popisy a návody ke zboží a porovnáváte ceny	
24 Máte-li možnost, pak uléháte, vstáváte a jíte nejraději:	kdykoliv se vám zachce	přibližně každý den ve stejnou dobu, ale přizpůsobivě	každý den ve stejnou dobu	
25 Nastoupil/a jste do nového zaměstnání a setkal/a se se spoustou nových spolu-pracovníků. Když vám pak někdo z nich zatelefonuje:	poznáte volající/ho snadno podle hlasu	možná volající/ho poznáte podle hlasu tak v polovině rozhovoru	volající/ho podle hlasu spíše vůbec nepoznáte	
26 Když se s někým přete, nejvíce vás rozčilí:	mlčení a nedostatečná odezva	to, že neuznává vaše stanovisko	zkoumavé či provokativní otázky a poznámky	
27 Ve škole vám šly pravopis i slohové úlohy	šly oboje docela snadno	jedno šlo, druhé ne	nešly vám ani diktáty a testy, ani slohovky	
28 Když dojde na tanec či cvičení:	jakmile se naučíte kroky, " cítíte " hudbu	některé tance či cvičení vám jdou, jiné vám nejdou	míváte potíže s tempem či s rytmem	
29 Určovat a napodobovat zvuky zvířat:	nedovedete	dovedete trochu	dovedete velmi dobře	
30 Po dlouhém, náročném dni si raději:	vyprávíte s rodinou či přáteli o tom, co jste prožili/a	nasloucháte hovoru ostatních o tom, co prožili	si čtete noviny, díváte se na televizi, a jste potichu	
31 Jídlo mí obvykle chutná víc	osobně vymyšlené a vlastnoručně uvažené	na němž se nějak podílím	když mi je někdo připraví a „naservíruje“	
32 Nejraději bych chodil/a v tom:	co si osobně navrhnu a vyrobím	co si vyberu, nebo na kterém jsem se nějak podílel/a	čemu nemusím věnovat pozornost, co mi opatří a přichystá někdo jiný	
33 Nejraději užívám (bych užíval/a věci:	které si osobně navrhnu a vyrobím	které si sám /sama vyberu	které mi někdo opatří a přichystá	
34 Nejlépe se mi pracuje, když	mám rozděláno několik činností souběžně - přecházením mezi nimi odpočívám, inspirojuji se	nevadí mi podle potřeby pracovat i na dvou či více činnostech souběžně	dělám na jediném úkolu (dělám jedinou činnost), dokud neskončím	
35 Nejvíce mi vyhovuje	činnost, při které musím sledovat i co se děje kolem, co dělají ostatní, ...	činnost, které mám možnost - chci-li - sledovat co se děje kolem	činnost, které se mohu věnovat co nejdéle bez vyrušování čímkoliv	
36 Nejraději pracuji	na tom co <u>a</u> jak sám/sama chci a za co odpovídám	když vím co - jaký výsledek - se ode mne čeká	když se mi řekne co - i jak to mám dělat	
37 co budu dělat, o tom bych nejraději	sám /sama rozhodl/a	si nechal poradit	nechal/a rozhodnutí na druhých	
38 Když něco dělám (vyrábím, zařizují), záleží mi na tom, aby to hlavně	pěkně vypadalo, aby to ladilo s ostatními věcmi, s okolím	sloužilo a bylo pěkné	aby to bylo funkční, aby to sloužilo účelu	

DOTAZNÍK PRO UČITELE

dnešní datum:.....

datum nar.:

Uveďte prosím pro srovnání: čas nar.:hod (1až24).....;min krevní skupina: A1, A2, AB, B, 0

1. Má-li třída různá přání

- a) nevyvedou mě zmíry, přizpůsobím se
 b) většinou mne nevyvedou zmíry, snažím se jím přizpůsobit
 c) většinou mě zlobí a nesnažím se jím přizpůsobit
 d) zlobí mě a nepřizpůsobuji se jim

ideál	JÁ

2. Při nepředvídatelných situacích či vyrušení

- 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 se žáky

- a) se chovám klidně, vyrovnaně, taktně
 b) chovám se klidně, taktně, vyrovnaně, pouze výjimečně používám výzvy, rozkazy
 c) spíše používám výzvy a rozkazy
 d) používám výzvy, 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 a 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 vstupováním
 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 neochotně, lhostejně, někdy pociťuji neklid, často učím bez nadšení
 d) neochotně či s odporem; často cítím neklid, 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, vyhražuji si většinou poradní hlas
 c) častěji vyžaduji od žáků jednotné postupy a dodržování mých pokynů
 d) důsledně vyžaduji jednotný postup a dodržování 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 i na jejich vlastních problémech
- c) většinou nepodceňuji, jsem raději, když plní mé požadavky
- d) nepodceňuji ani nevítám, vyžaduji plnění pouze mých požadavků

ideál	JÁ

12. Používám tradičních vyučovacích praktik

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

13. Vyučování

- a) se snažím ožивovat, jsem vynalézavý
- b) se mi občas daří oživit
- c) většinou není třeba ožивovat
- d) neožивuji, 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 musí sami vědět, 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) neberu na zřetel, 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, než jejich práce ve škole
- c) spíše studijní výsledky a práce ve škole, ostatní jen výjimečně
- d) pouze postupy 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) nevhodnou, žák má ve školních záležitostech poslouchat, do jeho osobních problémů učitel nic není

1. Máme-li jako třída různá přání, učitel

- a) se přizpůsobí a 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

UČET EL ideál	NÁŠ učitel/ ka

2. Při nepředvídatelných situacích či vyrušování 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) požívá 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 a vstřícně
- c) má raději 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 učitelovi otázky

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

9. Na činnostech žáků se učitel

- a) podílí, 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) častěji 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 i na jejich vlastních problémech
 c) většinou nepodněcuje, je raději, když žáci plní jeho požadavky
 d) nepodněcuje, ani nevítá, vyžaduje plnění pouze jeho požadavků

UČITEL	NAS
EL	učitel/ ka
idčísí	ka

12. Používání tradičních vyučovacích praktik učitel

- a) zcela nedodrzuje, rád užívá netradiční formy vyučování
 b) občas poruší a zařadí některou netradiční formu vyučování
 c) spíše dodrzuje, netradiční formy vyučování používá jen výjimečně
 d) přísně dodrzuje, nepřetváří se

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 připraveným plánem, s nímž žáky seznámí, přizpůsobuje se změněným podmínkám
 b) jen v některých předmětech řídí plánem, který je stanoven 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) nebere na ně ohled, vyžaduje od žáků plnění učebních povinností bez ohledu na 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 žáků při řešení jejich učebních i osobních problémů

- a) považuje učitel za správnou a vhodnou
 b) v některých případech správnou a vhodnou
 c) jen výjimečně vhodnou
 d) zcela nevhodnou, žáci mají učitele ve škole poslouchat, o naše osobní problémy se nezajímá
