

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky a psychologie

DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

Diplomová práce

České Budějovice 2009

Autorka: Pavla Pšeničková
Vedoucí DP: PhDr. Marta Franclová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci **Dotazník interakčního stylu učitele** vypracovala samostatně na základě vlastních zjištění a literatury, kterou uvádím v seznamu použité 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 veřejné přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 23. dubna 2009

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Martě Franclové za odborné vedení, věcné připomínky a pomoc při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem žákům, učitelům a učitelkám gymnázia v Sedlčanech, s kterými jsem mohla spolupracovat, za poskytnutí času a prostoru k provedení výzkumu, z něhož vychází praktická část diplomové práce.

Anotace

Tématem mé diplomové práce je Dotazník interakčního stylu učitele. Práce se skládá z části teoretické a praktické.

V teoretické části představuji dotazník interakčního stylu učitele a věnuji se zde sociální interakci mezi učitelem a žákem, pedagogické komunikaci, hodnocení žáků, klimatu školní třídy a klimatu školy. Popisuji zde starší školní věk žáka z hlediska vývojové psychologie a také osobnost učitele.

V praktické části jsem popsala dotazník interakčního stylu učitele a předložila výsledky vlastního šetření, kdy jsem dotazník použila v několika třídách a u několika učitelů. Kromě výsledků jsem popsala průběh práce s dotazníkem v těchto třídách, atmosféru, dotazy i následující diskuse.

Cílem mé diplomové práce bylo, na základě získaných materiálů, ukázat učitelům možný způsob zpracování a využití tohoto dotazníku.

Annotation

The theme of my diploma work is The Questionnaire of Interactive Style of the Teacher. This work consists of the theoretical and the practical part.

In the theoretical part I introduce the questionnaire of interactive style of the teacher and engage in the social interaction between the teacher and student, the pedagogical communication, the assessment of students, the climate of the school and class. I describe the older school age from the viewpoint of developmental psychology and the personality of teacher too.

In the practical part I describe the questionnaire of interactive style of the teacher and present results of my research when I used the questionnaire in several classes and at several teachers. Apart from results I described the course of work with this questionnaire in these classes, the atmosphere, questions and the following discussion.

The aim of my diploma work was, on the basis of acquired materials, to show teachers the possible way of processing and the application of this questionnaire.

OBSAH

Obsah	6
Úvod	9

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. ŠKOLA	10
1.1 Škola a sociální status	11
1.2 Škola a sociální konformita	11
1.3 Komunikace mezi školou a rodiči žáků	12
2. KLIMA ŠKOLY	13
2.1 Typy školního klimatu	14
2.2 Pozitivní školní klima	15
3. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	16
3.1 Terminologie: prostředí, klima, atmosféra	17
3.2 Současné přístupy ke zkoumání klimatu	18
3.3 Domácí výzkumy	20
3.4 Ovlivňování klimatu školní třídy	21
3.5 Schematické typizování žáků	21
3.6 Teoretické otázky	22
3.7 Pozitivní klima ve třídě	23
3.8 Řízení a zvládání školní třídy.....	24
4. HODNOCENÍ	27
4.1 Pochybení při hodnocení žáků	27
4.2 Zásady hodnocení	28
4.3 Normy hodnocení	29

5.	SOCIÁLNÍ INTERAKCE	30
5.1	Sociální interakce, vztah učitel – žák	30
5.2	Dyadická interakce mezi učitelem a žákem	31
5.3	Vyučovací hodina jako společenské setkání	31
5.4	Typy sociální interakce	33
5.5	Sociální aspekty pedagogické interakce	34
6.	PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	35
6.1	Funkce pedagogické komunikace	35
6.2	Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci	36
6.3	Komunikační klima	38
6.4	Percepčně postoje orientace učitele	39
6.5	Asertivní komunikace	41
7.	OSOBNOST UČITELE	42
7.1	Vymezení profese učitele	42
7.2	Výzkum učitele	42
7.3	Vlastnosti učitele	43
7.4	Kompetence učitele	44
7.5	Typy učitelů	45
7.6	Speciální dovednosti učitele	45
7.7	Sociální role učitele	46
8.	ŠKOLNÍ VĚK	48
8.1	Vymezení období dospívání	48
8.2	Charakteristika období pubescence	50
8.3	Socializace v období pubescence	51
9.	DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE	53
9.1	Širší kontext problému	53
9.2	Learyho model osobnosti	54
9.3	Interakce, interakční epizoda, interakční styl	56

B. PRAKTICKÁ ČÁST

10.	DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE	58
10.1	Popis dotazníku interakčního stylu učitele	58
10.2	Postup práce s dotazníkem	59
10.3	Průběh práce s dotazníkem v jednotlivých třídách	60
11.	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	62
11.1	Hodnocení stejného učitele v jednotlivých třídách	62
11.2	Rozdíly mezi jednotlivými učiteli	63
11.3	Rozdíly mezi učiteli z pohledu dívek a chlapců	67
11.4	Sebehodnocení učitele	70
11.5	Porovnání sebehodnocení učitele s hodnocením žáků	71
11.6	Porovnání učitelů z hlediska vyučovacího předmětu	76
11.7	Údaje o interakčním stylu všech učitelů	77
11.8	Závěr	79
	SHRNUTÍ	81
	OSOBNÍ ZÁVĚR	82
	POUŽITÁ LITERATURA.....	83
	INTERNETOVÉ ODKAZY.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH	84

Úvod

V dnešní době se neustále zdůrazňuje autoevaluace učitele a nutnost změny vztahu učitel – žák, a proto jsem si vybrala právě tento dotazník interakčního stylu učitele a přišla jsem na několik způsobů, jak s tímto dotazníkem pracovat, co všechno mohu díky tomuto dotazníku zjistit.

Diagnostické možnosti tohoto dotazníku jsou dost velké. Díky tomuto dotazníku můžeme získat údaje o interakci učitele z pohledu žáka, můžeme zkoumat i shody a rozdíly mezi těmito hodnoceními a učitelovým sebehodnocením. To všechno může učiteli posloužit jako nástroj na získání realistického sebeobrazu. Tento dotazník jistě upevní partnerské vztahy mezi učiteli a žáky ve třídě, přispěje k pozitivnímu školnímu klimatu.

Práce se skládá z části teoretické a praktické. V teoretické části představuji dotazník interakčního stylu učitele a teoretická východiska, z kterých vycházím. Věnuji se zde problematice interakce učitel – žák, komunikaci mezi učitelem a žákem, hodnocení žáků, dále klimatu školní třídy a klimatu školy. Popisuji zde starší školní věk žáka z pohledu vývojové psychologie a také osobnost učitele a jeho vlastnosti a kompetence.

V praktické části jsem dotazník popsala a předložila výsledky vlastního šetření, kdy jsem použila dotazník interakčního stylu učitele v několika třídách a u několika učitelů. Kromě výsledků jsem popsala průběh práce s dotazníkem v těchto třídách, atmosféru, dotazy i následující diskuse. Dotazníky jsem vyhodnotila a výsledky jsem porovnála z několika hledisek. Všimla jsem si toho, jak dotyčného učitele hodnotily všechny třídy, jak jednotlivé třídy, jak chlapci a jak dívky. Porovnála jsem tu různé učitele, rozdíly mezi učiteli z pohledu žáků a různé sebehodnocení jednotlivých učitelů a nakonec jsem porovnála sebehodnocení učitelů s hodnocením jejich chování žáky. Všimla jsem si i toho, zda má nějaký vliv na učitele i to, jaký vyučovací předmět v dané třídě vyučuje a nakonec jsem zhodnotila i celý učitelský sbor gymnázia a porovnála rozdíly mezi učiteli a učitelkami.

Tímto dotazníkem bych ráda chtěla učitelům ukázat, jaké informace díky tomuto dotazníku mohou získat, jak různě mohou s tímto dotazníkem pracovat, jakých výsledků mohou docílit, k čemu všemu jim tento dotazník může posloužit.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. ŠKOLA

„Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu, tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Tak jako jiné sociální instituce plní své specifické poslání (např. armáda zajišťuje obranu země), škola má jako své poslání realizaci různých edukačních funkcí.“ (Průcha, 1997, s. 398) Specifické edukační funkce školy ji odlišují od jiných sociálních institucí.

Škola je taková sociální instituce, která přispívá k celkovému rozvoji jedince. Poskytuje mu takové poznatky a dovednosti, které jedinec během svého života zkušenostmi nezíská. Ve škole děti tráví většinu svého každodenního času, a proto je škola součástí životního prostředí dětí, kde děti vyrůstají a vyvíjí se.

„Škola je také ochranné zařízení, protože vede mládež k hodnotám, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých. Dále je škola nástrojem sociální politiky. Společnost požaduje na škole, aby připravila mladé lidi na jejich fungování na trhu práce a také pro další vzdělávání nutné k výkonu profesí.“ (Průcha, 1997, s. 398)

Sociologie vzdělávání rozlišuje další funkce školy, např.: funkce personalizační vytváří z jedince samostatně jednající osobnost; funkce kvalifikační (škola vybavuje mládež znalostmi nutnými pro pracovní činnost); funkce socializační (dítě získává ve škole určité způsoby chování, vytváří si o sobě a ostatních určitý obraz, učí se zastávat určité role); funkce integrační (škola připravuje jedince na profesní život a na činnost politicko-veřejnou.)

„Škola, z hlediska sociální psychologie, je institucí zabezpečující tzv. sekundární/školní socializaci dětí a mladistvých. Sekundární v tom smyslu slova, že navazuje na předchozí primární, tj. výchozí a základní socializaci rodinnou. Podstatou sekundární/školní socializace je, že je systematickým, řízeným a odborně kvalifikovaným působením, zabezpečujícím především vzdělávací rozvoj osobnosti dětí a mládeže. Jádrem školní socializace je výuka – vyučování a učení. Základními regulativy výuky, zabezpečujícími její socializační funkci, jsou: učivo, výukové/vzdělávací cíle, metodické strategie a hodnocení.“ (Helus, 2007, s. 263)

Kromě toho, že je škola místem systematické a odborně řízené socializace orientované na vzdělání, je také místem spontánně rozvíjených vztahů mezi žáky. Rozvíjí se v ní spolužákovské kamarádství, které mnohdy trvá po celý další život. Sociometrické výzkumy prokazují, že žáci základních a středních škol mají většinou kamarádů ze své třídy či školy.

Hovoříme o tzv. neformálních vztazích ve třídě. Tyto neformální vztahy mohou vytvářet klima, které škole buď napomáhá, nebo naopak škodí. (Helus, 2007)

1.1 Škola a sociální status

„Téma statusu se vyskytuje ve všech společenských institucích, zvláště v těch, které mají hierarchickou strukturu, tedy i ve školách. Ve školách sahá hierarchie od ředitele níže přes zástupce ředitele, vedoucí předmětových komisí, třídní a ostatní učitele, provozní personál až po děti. V této hierarchii dětem automaticky připadá spodní místo. V určitém smyslu je to nevyhnutelné, neboť děti nutně mají v řádu školy nejmenší pravomoc. Škola je tu přece koneckonců k tomu, aby sloužila svým dětem. Bez dětí by nebylo ani školy, ani učitelů. To není argument směřující k tomu, aby se s dětmi rázem začalo jednat, jako by měly vyšší status než dospělí. Je to však argument ve prospěch toho, aby škola při své organizaci měla na mysli na prvním místě zájmy dětí a jejich vzdělávání.“ (Fontana, 1997, s. 282)

Učitelé, kteří svému statusu a důstojnosti přiřkládají přehnanou důležitost, přivádějí děti do nesnází. Dobří učitelé si získávají obdiv svou spravedlností a svými společenskými kvalitami. Aby se před třídou dokázali prosadit, nepotřebují stále utíkat ke statusu svého postavení. (Fontana, 1997)

„Učitel se nadbytečně prosazuje například následujícími způsoby: Ignoruje oprávněné požadavky žáků na pozornost a informaci. Předpokládá, že děti se musí srovnat s nepříjemnostmi a nepohodlím, které by žádný dospělý nesnášel ani chvíli. Opovržlivě zachází s majetkem dítěte. Zbytečně přerušuje děti dříve, než dokončily svou řeč. Odmítá odůvodněná vysvětlení a omluvy. Hrubě komentuje písemné práce dětí. Užívá ponižujících oslovení a výrazů. Projevuje sarkastický postoj, nezdvornost, nedostatek vnímavosti a soucitu, úmyslnou nespravedlnost. Všechny uvedené taktiky a řada dalších jsou známkami toho, že učitel prosazuje svůj status nadřazenosti nad dítětem.“ (Fontana, 1997, s. 283)

1.2 Škola a sociální konformita

Těsný vztah ke statusu má téma konformity – tendence řídit se podle druhých. Na úrovni školy je tento pojem velmi důležitý, protože učitelé vyžadují od svých žáků značnou míru konformity. Bez této konformity by bylo nemožné školu provozovat. Tato konformita může být buď formální (např. dodržování školního řádu), nebo neformální (např. dodržování

nepsaných hodnot a jistá očekávání školy i jednotlivých učitelů – tzv. „skrytá pravidla“). Učitelé také musí projevovat konformitu. Systém užívaný k zajištění této konformity může být v různých školách různý. V demokraticky vedené škole budou mít hlavní vliv schůze sboru a názory jednotlivých učitelů. V jiných školách bude mít rozhodující vliv vedení školy, případně jen samotný ředitel. Svůj podíl přitom budou mít místní školský úřad, ministerstvo školství a školní inspektoři. (Fontana, 1997, s. 284)

Škola má v oblasti konformity velkou odpovědnost. Je nutno udržet směr mezi dvěma extrémny: na jedné straně se musíme vyvarovat požadavků na rigidní konformistické chování a na druhé straně nesmíme dětem dovolit, aby si dělaly úplně, co chtějí. Děti se potřebují naučit rozeznávat, kdy je konformita na místě a kdy ne. (Fontana, 1997, s. 287)

1.3 Komunikace mezi školou a rodiči žáků

Škola může komunikovat s rodiči žáků a předávat jim informace různými způsoby. „Forem komunikace, předávání informací a spolupráce je několik. K předávání informací, komunikaci a spolupráci již nestačí ústní sdělení na třídních schůzkách či nástěnka při hlavním vchodu školy, ale také je nutné umět využívat počítač. Webové stránky školy a e-mailová pošta, to je realita těchto dnů. K tomu přidat mobilní telefon jak pro hovory, tak pro krátké textové zprávy (sms). Začít vydávat školní noviny a informační letáky, pořádat pro rodiče semináře, třídní schůzky vést jiným způsobem, než na které je většina rodičovské veřejnosti zvyklá, zapojit rodiče do třídních či školních projektů. Nechme rodiče nahlédnout pod pokličku českého školství.“ (Hoštička, 2006, <http://www.rvp.cz/clanek/620>)

Nové formy komunikace a předávání informací vyžadují po vedení školy a učitelích nové dovednosti, ať v rovině komunikační, tak v rovině práce na počítači. Učitelé a vedení otevřené a komunikující školy se žáky komunikují přes mobilní telefony a e-mailovou poštu. Třídní učitelé se svými žáky komunikují v tzv. komunikačních hodinách, každý učitel má vypsane konzultační hodiny, informace jsou předávány přes webové stránky školy, školní noviny nebo časopis. (Hoštička, 2006)

„Forem a nástrojů, jak v dnešní době komunikovat s našimi žáky a předávat jim informace je mnoho. Začněme je tedy všechny využívat a zakrátko zjistíme, že se nám ve škole podařilo vytvořit něco, co je totožné se světem mimo školu. Budme otevření a přijímejme inovace. Bez toho by naše školy zůstaly zkostnatělé a nedávaly by žákům to, co mají či co naši žáci potřebují.“ (Hoštička, 2006, <http://www.rvp.cz/clanek/612>)

2. KLIMA ŠKOLY

Jedním z výrazných faktorů, který ovlivňuje celkové výsledky práce školy, spokojenost pracovníků i žáků (stejně jako zprostředkovaně rodičů) se svou školou, pracovní výkonnost, ale i pověst školy, je její klima.

„Naše školství prochází již několik roků změnami, které se dotýkají celého prostředí školy a ovlivňují její klima. Je již zřejmé, že bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Se školním klimatem souvisí výkonnostní status třídy. To znamená, jaký je počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými. Dobré školní klima však prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost. Konečně můžeme říci, že ovlivňuje existenci školy, její schopnost přežít a připravenost k inovacím.“ (Grecmanová, 2004, <http://www.rvp.cz/clanek/124>)

Školní prostředí zahrnuje ekologickou, společenskou, sociální a kulturní dimenzi. Ekologickou dimenzi tvoří architektonické a estetické aspekty školy. Týká se jí architektura školy, její vybavení a umístění. Společenské prostředí je dáno lidmi ve škole. Patří sem především žáci, učitelé, rodiče, vedení školy a provozní personál. Vliv mají i zaměstnanci školské správy, školní inspekce a obecního zastupitelstva. Z ekologické a společenské oblasti vyplývají tedy především objektivní data o škole (např. její organizace - počet a velikost tříd). Sociální dimenzi tvoří způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Svým chováním a vztahy se na ní podílejí učitelé, žáci, rodiče, ředitel i školní inspektoři. Interakce mezi nimi jsou velmi pestré a časté. Kulturu školy lze spatřovat v uplatňování tradic a ve veřejném mínění. (Grecmanová, 2004)

„Výzkum školního klimatu se může realizovat kvalitativní i kvantitativní cestou. Využívají se zúčastněná a nezúčastněná pozorování školního prostředí, rozhovory o dění ve škole, analyzují se epizody a výroky. Mnohem více se ještě uplatňují různé dotazníky a posuzovací škály včetně sociometrických technik. Tyto metody se však nepoužívají ojedinele. Doporučuje se jejich kombinování, protože to zvyšuje objektivizaci. Výzkumem školního klimatu můžeme zjistit nejen jaké klima ve škole je a na co může mít vliv, ale také jaké prostředí se na něm podílí.“ (Grecmanová, 2004, <http://www.rvp.cz/clanek/124>)

2.1 Typy školního klimatu

Každá škola má své specifické klima. V určitých rysech si ovšem mohou být jednotlivé školy klimaticky velmi podobné. To umožňuje rozlišovat typy školního klimatu. Některé typy, které se třídí podle různých hledisek, můžeme nalézt v odborné literatuře (Oswald, 1989). Například se zde rozlišuje funkčně orientovaný, distanční a osobnostně orientovaný typ školního klimatu.

Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (malá tolerance a osobní blízkost, nízká sociální angažovanost a nedůvěra žáků k učitelům) i špatnými vztahy mezi spolužáky ve třídě (malá tolerance mezi žáky, vysoký konkurenční boj, malá koheze ve třídě). Žáci si stěžují na tvrdou disciplínu a na to, že se nemůžou zapojit do diskuse. U žáků se objevuje nechuť ke škole a větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní. Učitelé se ale málo sociálně angažují a prožívají více stresu. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný. Hodnocení tohoto klimatu rodiči a učiteli je negativní. (Grecmanová, 2004)

Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky (malá možnost žáků podílet se na spolupráci, nízká disciplína, velké požadavky na výkon, malá podpora žáků učiteli). Vztahy mezi spolužáky jsou však dobré. Tento klimatický typ je charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké kohezi uvnitř třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole, k učení a nízká motivace. Strach ze školy však nemají. Vzájemné vztahy mezi učiteli a mezi ředitelem a učiteli jsou hodnocené negativně. Učitelé jsou málo sociálně angažovaní a hodně trpí stresem. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima rovněž negativně. (Grecmanová, 2004)

Osobnostně orientovaný klimatický typ je velmi příznivý. Projevuje se zde tolerance, podpora, pomoc žákům a sociální angažovanost. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi žáky i vztahy mezi učiteli a učiteli a ředitelem. Požadavky na výkon se spojují s přesvědčením, že bez tlaku na výkon by docházelo k frustraci. Mladí lidé potřebují překonávat překážky a respektovat požadavky. Objevuje se u nich sice strach ze školy, a také nechuť ke škole, ale jen velmi zřídka. Většinou žáci ve škole prožívají radost a k učení jsou dobře motivováni. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. I když jsou na ně kladeny vysoké nároky, jsou se zaměstnáním spokojeni. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za velmi pozitivní. (Grecmanová, 2004)

2.2 Pozitivní školní klima

Vizitkou dobré školy je právě její pozitivní školní klima. Dobrá škola je taková, která se o své žáky stará a usiluje o pozitivní školní klima. Vymezením znaků pozitivního školního klimatu vzniká ideální představa o tom, jaké by mělo školní klima být. Pozitivní školní klima by mělo podle žáků umožňovat samostatné objevné učení, podporovat rozvoj jejich osobností, klást požadavky úměrně jejich schopnostem, dávat jim jistotu, že budou akceptováni, umožňovat zažít úspěch, zprostředkovat vědomí, že se k nim přistupuje spravedlivě, dávat jim možnost spoluplytvářet školu. Učitelé se domnívají, že škola s příznivým klimatem by měla být pracovištěm, kde učitel rád pracuje a může prožít pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru, seberealizaci, samostatnost a svobodu v práci, uznání a spravedlivé hodnocení. Rodiče od pozitivního školního klimatu očekávají kompetentnost a vstřícnost učitelů, spravedlivé zacházení s dětmi, vhodnou motivaci k učení, individuální podporu každému dítěti, cílevědomou práci školy v kognitivní i emocionální oblasti. (Grecmanová, 2004)

Na školách s příznivým klimatem se setkáme s ředitelem, který je empatický, má demokratický přístup k podřízeným, akceptuje je, toleruje a přijímá jejich rozhodnutí. Bývá hodnocený jako tzv. „opravdový“ člověk, který je aktivní a angažovaný a dokáže se svobodně a nezávisle rozhodovat. V prostředí školy, kde pracuje takový ředitel, vzrůstá sebedůvěra žáků a jejich sebevědomí, snižuje se u nich nechuť ke škole. Většinou nedochází k přetěžování žáků ani učitelů. Velmi častá je zde spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Učitelé jsou samostatní a méně direktivní, lépe chápou pocity žáků a více je chválí. Hledají se nové metody a formy vyučování. Využívá se problémové a projektové vyučování. Učitelé i žáci se často zabývají obsahem předmětů a otázkami smyslu učení. Důraz se klade na sociální učení. Žáci mohou zažít angažovanost, zodpovědnost a úspěch. (Grecmanová, 2004)

Zájem o sociální klima školy v posledních letech vzrůstá. Učitelé i rodiče si začínají uvědomovat, že žák nežije jen v mikroklimatu své třídy, ale tráví svůj čas v konkrétní škole. Své zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli a spolužáky si odnáší do života. Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti. Abychom mohli zlepšovat chod školy, a tím pomáhat žákům i učitelům v jejich práci, je nutné poznat, jak funguje celý školský systém, poznat klima celé školy. (Čáp, Mareš, 2007)

3. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Školní třída představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože rozšiřuje společenský život dítěte a umožňuje mu postavení ve společnosti. Ze sociálně psychologického hlediska je školní třída prostředím, ve kterém dochází k sociálnímu rozvoji osobnosti prostřednictvím vyučování. (Mareš a Křivohlavý, 1995)

Školní třída je reprezentantem malé sociální skupiny. Bývá považována za školu sociálního života. Klima jednotlivých tříd se liší. V některých třídách se můžeme setkat s pozitivním klimatem, které žáky a učitele sblíží a jinde se můžeme setkat s negativním klimatem, které naopak nepříznivě ovlivňuje situaci ve třídě a může vést až ke ztrátě motivace. (Kalhous, 2002)

Klima třídy má velký vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci, průběh učení i na jejich učební výsledky. V prostředí s pozitivními sociálními vztahy se sice žáci zpravidla učí méně, ale nejsou tolik mrzutí a konflikty řeší domluvou. Klimatem ve třídě je také ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Proto je důležité, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali a uměli ho diagnostikovat. (Kalhous, 2002)

Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Za mikrosociální prostředí je považováno prostředí konkrétní školní třídy a konkrétní skupina vrstevníků, se kterou se žák kamarádí. Taková referenční skupina mívá, zejména na dospívající, mnohem větší vliv než učitelé a rodiče.

Ve školní třídě vzniká sociální klima, které společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vyučující tuto třídu. Označujeme je souhrnným názvem aktéři klimatu. Jednotkou analýzy je tedy školní třída, všichni její aktéři, nikoli jednotlivec navštěvující tuto třídu.

Pokud chce být učitel úspěšný, musí zvládnout tři samostatné činnosti: musí získat teoretické znalosti o sociálně psychologických jevech, které se ve třídě odehrávají, musí umět diagnostikovat klima školní třídy a musí umět navrhnout a provést vhodnou intervenci.

Učitelé ví, že každá třída se chová při vyučování i o přestávkách jinak, že i probírání stejného učiva probíhá v každé třídě odlišně. Každá třída má své zvláštnosti, které projevuje navenek. Vytváří specifické klima pro učitelovu práci (např. klima spolupráce, radosti z poznání, ale také klima lhostejnosti k poznání, klima vzdoru vůči učiteli). Učitelé si obvykle

tuto skutečnost nenechávají pro sebe a vzniká tak specifická „pověst třídy“ v učitelském sboru. (Čáp a Mareš, 2007)

Žáci zase vědí, že se i každý učitel chová při vyučování a o přestávce jinak, že probírání učiva téhož předmětu probíhá u učitelů stejně a probace odlišně. I každý učitel má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať vyučuje v kterékoli třídě. Vytváří tak specifické klima pro žákovské učení a chování (klima plné pohody, chuti do práce, na druhé straně klima plné napětí, strachu, přetěžování nebo lhostejnosti). Proto třída reaguje na různé učitele odlišným způsobem. (Čáp a Mareš, 2007)

Rozdílly jsou i mezi třídami. Existují třídy, kam se žáci těší, cítí se tam dobře, mluví o „naší“ třídě, žáci jsou smutní, když končí docházka. A na druhé straně jsou také třídy, ve kterých žáci zažívají posměch, slovní či fyzické napadení, šikanování apod.

„Výchovní poradci, školní psychologové, školní speciální pedagogové a poradenští psychologové ze zkušenosti vědí, že mnohé potíže s prospěchem a chováním jednotlivých žáků nelze dobře diagnostikovat, tím méně napravovat, pokud nejsou k dispozici spolehlivé údaje o klimatu třídy, kterou jejich klienti navštěvují.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 567)

3.1 Terminologie: prostředí, klima, atmosféra

Prostředí třídy „je nejobecnější termín, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických, ale zahrnuje také aspekty architektonické (řešení učebny, úroveň vybavení učebny, velikost i rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředění, uspořádání pracovního místa učitele a žáka), akustické (úroveň šumu, hluku, dozvuk, odraz zvuku).“ (Mareš, 1995, s. 147)

Sociálně psychologické hledisko se zaměřuje na to, jak se ve škole utváří sociální nezávislost myšlení a jednání; jak škola přispívá k rozvíjení stability, inteligence a tvořivosti; jak školní situace pomáhá rozvoji tolerance; jak vede děti ke spolupráci s jinými lidmi.

Atmosféra třídy „má poměrně úzký rozsah, vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Je to jev krátkodobý, situačně podmíněný, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny (např. atmosféra ve třídě před testem či ústním zkoušením, po rvačce, po tělesné výchově, při suplování, při sdělení, že odpadá hodina atd.“ (Mareš, 1995, s. 147)

Sociální klima „označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků, jednotliví žáci, učitelé vyučující v dané třídě a učitelé jednotlivci. Sociální klima je ovlivněno těž širšími

sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“ (Mareš, 1995, s. 147)

„Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři (žáci, učitelé), tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 566) To proto, že právě subjektivní pohled ovlivňuje jejich přemýšlení, rozhodování a jednání.

3.2 Současné přístupy ke zkoumání klimatu

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) rozlišují několik přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy:

Sociometrický přístup. Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na žáky. Diagnostickou metodou je např. sociometricko – ratingový dotazník (SORAD). Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost a chování jednotlivců i celku. Nezávisle proměnnou jsou sympatie mezi žáky, vliv žáků ve třídě. Představitelem tohoto přístupu je např. V. Hrabal.

Organizačně – sociologický přístup. Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů. Představitelkou je E. G. Cohenová.

Interakční přístup. Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka – papír, později metody počítačové, audio nahrávky, popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. Představitelem je N.A. Flanders.

Pedagogicko – psychologický přístup. Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je posuzovací škála CLI (Classroom Life Instrument). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje k učivu. Představitelem je P.C. Abrami.

Školně – etnografický přístup. Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají a hodnotí aktéři. Diagnostickou metodou je pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků, vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace a analyzuje je.

Vývojově psychologický přístup. „*Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty (5. – 8. ročník ZŠ). Používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel – žáci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěch, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Představitelkou tohoto přístupu je J. Ecclesová.*“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 146)

„*Dnes nejrozšířenější je sociálněpsychologický a environmentalistický přístup, který studuje školní třídu jako prostředí pro učení, žáky dané třídy a vyučující, kteří zde působí. Zkoumá se struktura a kvalita klimatu – jeho skutečná i žádoucí podoba. Jako diagnostická metoda se využívají posuzovací škály, které vyplňují žáci a učitelé. Mohou v nich vyjadřovat své postoje, názory, očekávání a vnímání klimatu.*“ (Kalhous, 2002, s. 235) Mezi představitele tohoto přístupu patří například H.J. Walberg, G.J. Anderson, E. J. Trickett a R.M. Moose, B. J. Fraser.

U nás je možné diagnostikovat klima třídy např. českou verzí screeningového dotazníku CES (Classroom Environment Scale) a metodou MCI (My Class Inventory), které u nás zveřejňují autoři J. Mareš a J. Lašek. Metoda CES je určena pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Zaměřuje se na učitelovu podporu, úkolové zaměření, soutěživost, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelovu kontrolu a řízení. Metoda MCI je určena především pro 1. stupeň ZŠ. Sleduje soudržnost, třenice, spokojenost, obtížnost úkolů a soutěživost. (viz přílohy dotazníků)

3.3 Domácí výzkumy

„J. Lašek (1992) konstatoval, že žáci 4. a 5. tříd městských škol vnímají aktuální klima třídy takto: spokojenost a soutěživost jsou nad průměrem, soudržnost a třenice jsou průměrné, obtížnost školní práce je pod průměrem. Žáci si přejí (preferované klima) zvýšit soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, snížit soutěživost, minimalizovat obtížnost školní práce a třenice ve třídě.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 576) Dívky pocítují třenice významněji než chlapci, chlapcům se zdá třída soudržnější než dívkám.

M. Klusák a A. Škaloudová (1992) zjistili na 2. stupni pražských ZŠ, že žáci jsou spíše spokojeni a školní práci nepovažují za obtížnou. Objevuje se zde vysoká míra třenic, soutěživosti a relativně nižší soudržnost tříd. Žáci mají převážně dobré vztahy s učiteli. Je zde malý prostor pro rozrůzněnost aktivit a samostatnost. Žáci si přejí, aby ve třídě byla legrace (95%) a ona tam obvykle je (92%). Žáci si přejí, aby mohli mít svou třídu rádi, to se splňuje jen zčásti. Dále si přejí si, aby je školní práce bavila, ale to se nestává. 40 – 60% žáků se kloní k tradičnímu hromadnému vyučování a 20 – 30% žáků si přeje více individualizovat výuku. Většina se shoduje, že by měla platit jasná a neměnná „pravidla hry“. Výuka by měla být dobře organizovaná a měl by být klid na práci. Žáci chtějí více diskutovat, vyjadřovat své vlastní názory. U středoškoláků vyšly sledované proměnné významně nižší než u žáků ZŠ. (Čáp, 2007)

V. Košťálová (1994) zkoumala sociální klima u žáků 1. a 2. stupně ZŠ a neshledala žádné rozdíly způsobené velikostí obce. Determinantem byla velikost třídy. V menších třídách bylo klima příznivější. (Čáp, 2007)

D. Miezgová (1994) studovala klima v gymnaziálních třídách a zjistila, že chlapcům se zdá organizovanost výuky vyšší než dívkám, a že pozitivní klima se více vyskytuje na církevních školách. (Čáp, 2007)

„Díky výzkumu (dotazník MCI, 863 žáků) by bylo možno usuzovat, že klima třídy v českých základních školách je pravděpodobně žáky pocítováno jako vcelku vyhovující. Toto konstatování je podporováno i některými dalšími obdobnými šetřeními.“ (Průcha, 1997, s. 346)

3.4 Ovlivňování klimatu školní třídy

Výuka probíhá ve školní třídě a to, co se děje mezi učitelem a jednotlivými žáky, se promítá do psychosociálního klimatu třídy. A psychosociální klima třídy ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na učitele samotného. Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale o celou školní třídu jako sociální skupinu.“ (Helus, 2007)

Uvnitř školní třídy probíhá interakce mezi učitelem a žákem. I když učitel jedná pouze s jedním žákem, je účinek tohoto jednání spoluurčován přítomností celé třídy a zpětně také na život celé třídy působí. Výzkum E. B. Hurlockové ukázal, že pochvala i pokárání působí pozitivněji než situace, kdy se učitel k výkonu svých žáků vůbec nevyjadřuje. Kromě toho také výzkum ukázal, že děti, které byly svědky pochval či pokárání svých spolužáků ve třídě, dosahují lepších výkonů než žáci, kteří nebyli ani káráni, ani chváleni.“ (Helus, 2007)

Klima třídy můžeme ovlivnit, nikoli však stejně ve všech jeho složkách, nikoli rychle a bez spolupráce. Jde o dlouhodobou záležitost. Cílem je promyšleně a velmi adresně klima zlepšovat.

Existuje několik základních etap vedoucích ke změně (Čáp, 2007): Zjistit přání žáků i učitelů týkající se sociálního klimatu třídy. Zjistit aktuální stav klimatu z pohledu žáků i z pohledu učitelů. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků a učitelů a porovnat jejich rozdíly. Rozhodnout o oblastech, v nichž by bylo třeba klima třídy zlepšit, a kde je třeba alespoň udržet dosavadní stav. Promyslet pedagogické postupy, které by zlepšily klima výuky. Provádět cílené zásahy do klimatu třídy. Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů například pomocí dotazníků a zásahy případně modifikovat. Zjišťovat, nakolik jsou dosažené změny zafixované, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

3.5 Schematické typizování žáků

Učitel vyučuje ve velmi náročných podmínkách. Je to dáno tím, že má ve třídě až třicet žáků, z nich každý je svým způsobem jiný. Jednou ze zjednodušujících tendencí v nazírání a jednání učitelů je právě schematické typizování žáků. Podstatou je, že učitel vnímá své žáky ve třídě, jako by patřili do několika málo typů, přičemž v každém z nich jsou žáci víceméně stejní, takže lze s nimi jednat víceméně obdobným způsobem. (Helus, 2007)

Někteří učitelé vyčleňují následujících pět typů žáků (Hofer, 1982): Žáci výborní, spolupracující s učitelem. Jde o žáky, kteří jsou chloubou a oporou učitele ve třídě. Spoléhá na ně a důvěřuje jim; vidí v nich výsledek svých pedagogických schopností.

Žáci, kteří učitelé považují za schopné, nadané, ale v určitém směru obtížné (nespolehlivé, neukázněné).

Žáci hodní, vděční učiteli za projevy sympatie a pomoci, ale považováni za málo schopné, špatně prospívající. Učitel od nich očekává slabé výkony, ale přesto jim projevuje sympatie.

Žáci vysloveně problémoví, s nimiž je učitel v častých rozporech a konfliktech, má pocit, že kdyby ve třídě nebyli, vše by šlo lépe.

Žáci, které lze označit za neurčitý, málo diferencovaný soubor. Patří sem žáci, kteří se z hlediska učitele ničím nevyznačují, nejsou ani dobří, ani špatní, neupoutají ničím pozornost učitele, nehlásí se, nezlobí. Učitel si jich málo všímá, málo se na ně obrací, mnohdy si nemůže zapamatovat jejich jméno.

S každým z uvedených typů žáků učitel jinak jedná, což ovlivňuje jejich chování a výkony. Tak např. do interakcí s žáky výbornými se promítá převážná část učitelových pozitivních projevů: chválení, dávání za příklad, projevování důvěry. Oproti tomu do interakcí s žáky problémovými se promítá převážná část učitelových negativních projevů: trestání, podceňování, vyhrožování. Když takový žák vynikne, učitel je nedůvěřivý, myslí si, že za tím je nějaký podfuk. V takovém případě je pozitivní změna problémového žáka nemožná, spíše vše napomáhá tomu, aby problémovost dále narůstala. Učitel by se měl naučit odhalit možnosti změny v jednání, vlastnostech i výkonech žáka. (Helus, 2007)

3.6 Teoretické otázky

O sociálním klimatu třídy se dá uvažovat nejméně v pěti teoretických úrovních a mezi tyto úrovně patří ekologická úroveň (prostředí školní budovy), úroveň jednotlivých učitelů a žáků, úroveň malých sociálních skupin (školní třída), úroveň větších sociálních skupin (klima školy) a úroveň velkých sociálních skupin (úroveň školství dané země a zvláštností její kultury). (Čáp J., 2007)

Teoretické úvahy o sociálním klimatu třídy se dají směřovat podle různých hledisek (Čáp J., 2007): podle stupně školy (MŠ, ZŠ, SŠ); podle typu školy (gymnázium, SOŠ, SOU, státní × nestátní škola); podle koncepce výuky (tradiční × alternativní škola); podle zvláštnosti

žáků (běžní × problémoví žáci); podle zvláštnosti vyučovacích předmětů (naukové předměty × výchovy); podle zvláštnosti prostředí, v němž se výuka odehrává (tradiční učebna × laboratoř); podle zvláštnosti učitelů (začátečník × zkušený učitel); podle zvláštnosti komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt (mezilidská komunikace × počítač).

Knowles (1985) rozlišuje 7 úrovní hierarchie systému:

1. podmínky klimatu:
 - a) *fyzikální prostředí* (architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení)
 - b) *psychologické prostředí* (vzájemné respektování účastníků, spolupráce účastníků, možnost vzájemného spolehnutí, vzájemná podpora a pomoc, otevřenost a autentičnost jednání, potěšení a radost ze společenství, lidskost v jednání)
2. zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů
3. zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb
4. zaangažování žáků na definování cílů učení
5. zaangažování žáků na návrhu postupů při učení
6. pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení
7. zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení

3.7 Pozitivní klima ve třídě

Každá škola a školní třída se vyznačuje svým specifickým psychosociálním klimatem. Klima může působit na učení žáků jak negativně, tak pozitivně. V prvním případě se žáci navzájem ruší, učení je nebaví a zesměšňují ty, které naopak učení baví. Zde jde o negativní psychosociální klima. V případě druhém jsou vzájemné vztahy mezi žáky takové, že vyvolávají a posilují vzdělávací úsilí každého jedince i všech společně. Jednotliví žáci pociťují zázemí své třídy, svých spolužáků a to pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učený výkon a osobnostní rozvoj. V tomto případě jde o pozitivní sociální klima třídy. (Helus, 2007)

Pozitivní sociální klima napomáhá a usnadňuje realizaci vzdělávacích cílů školy. Mezi základní pedagogické kompetence učitele musí patřit i kompetence řídit dění v konkrétní třídě tak, aby se v této třídě rozvinulo pozitivní sociální klima. Co takováto kompetence zahrnuje, charakterizují následující učitelovy způsobilosti (Helus, 2007):

Učitel musí jasně a plynule vysvětlit žákům učivo, organizovat učební aktivity žáků a adresně k nim konkretizovat úkoly a požadavky. Učitel při tom využívá to, co žáky zajímá,

s čím mají osobní zkušenosti. Organizuje skupinové a projektové vyučování, vytváří příležitosti pro spolupráci a vzájemnou pomoc. Dále musí učitel projevovat k žákům osobní zájem o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj, musí jim umět dát najevo, že mu nejsou lhostejní a že tento jeho zájem k nim je upřímný. A nakonec by měl projevovat nadšení a osobní zaujetí pro vyučovací předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá.

Klima třídy má vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení, a proto je potřeba vytvořit pozitivní klima – cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Uvolněné, vřelé a podporující prostředí vychází ze vztahu, způsobu a stylu jednání mezi učitelem a žákem. Základem je uvolněnost vřelost, ujištění, laskavost a takt učitele v interakci se žáky, ochotně, avšak s mírou, poskytovat individuální pomoc a podporu, kontrolovat zpětnou vazbu o rozvoji dovedností a schopností žáků. Vštípit žákům smysl pro pořádek, který závisí na dovednosti učitele efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu.

Dalším důležitým rysem dovedností uplatňovaných při vytváření pozitivního klimatu třídy je motivace. Motivací rozumíme souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje, aktivizuje, nebo naopak utlumuje a brzdí. Učitel motivuje žáky ve vyučování jak vědomě, navazováním vhodných podmínek, tak nevědomě, především způsobem interakce s jednotlivými žáky. K vnitřním motivujícím faktorům náleží ctižádost, vyšší výkonová motivace, aspirace a zájem o danou problematiku. Vnitřní činitelé jsou součástí povahy dítěte a lze s nimi počítat pouze tehdy, když se u dítěte nalézají. K vnější motivaci patří především pochvala, povzbuzení, vyjádření důvěry, sympatií a podobně.

Příklad učitele má též značný význam pro vytvoření pozitivního klimatu ve třídě. Učitel by se měl zajímat o pokrok žáků a dávat najevo, že chápe jejich osobní názory. I vzhled učitele je neméně důležitý.

Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, světlá a dobře větraná napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání kladných zkušeností u žáků.

3. 8 Řízení a zvládání školní třídy

Pokud se učitelé něčeho obávají, jsou to nejčastěji potíže se zvládáním třídy. Problémy s řízením a zvládáním třídy bývají často vyvolávány celou třídou, nikoli jednotlivcem. D. Fontana (1997) ve své knize Psychologie ve školní praxi uvádí několik obecných pravidel, která se hodí na většinu situací ve třídě. Uvádí je přímo v podobě pokynů pro učitele.

1. Bud'te dochvilní. Učitel, který přichází do hodiny pozdě dává dětem špatný příklad. Stejně důležitá je dochvilnost i na konci vyučovací hodiny.

2. Bud'te spravedliví. Znamená to jednat s dětmi důsledně a dodržovat dané slovo. Děti v každém věku hodnotí spravedlnost jako jednu z nejvíce žádaných vlastností učitele.

3. Bud'te zábavní. Učitelé by měli být ochotni smát se spolu se třídou a na vhodných místech vnášet humor i do výuky. Také to znamená, že by se někdy měli zasmát i sami sobě. Smysl pro humor, hned na druhém místě za spravedlností, je často dítětem uváděn v jeho seznamu vlastností dobrého učitele.

4. Vyvarujte se podivností a zbytečného vyhrožování. Neobvyklé projevy v řeči, oblékání či gestikulace děti dráždí. Je nežádoucí spoléhat na hrozby jako na prostředek ovládnutí dětí. A když už hrozby použijeme, musí být po pokračující nekázní také vykonány.

5. Nepodléhejte hněvu. Učitelé, kteří se rozčílí, mohou říkat a dělat věci, kterých budou později litovat. Jejich ztráty sebeovládání si také povšimnou žáci a zapamatují si to a pak to šíří dál. Takoví učitelé zanedlouho zjistí, že ostatní třídy zkoušejí různé způsoby, jak je dohnat k zopakování takového představení.

6. Vystříhejte se přílišné důvěrnosti. Hranice mezi přátelským chováním a přílišnou důvěrností není dobře vidět. Je lepší začít se třídou spíš formálněji a sbližovat se s ní až tehdy, když ji lépe poznáme. Výzkumy ukazují, že mnozí učitelé začínají z opačného konce a pak se zoufale snaží o větší přísnost.

7. Poskytujte příležitosti pro odpovědnost. Má-li veškerou odpovědnost učitel, pak nepřekvapuje, že se děti chovají nezodpovědně. Nabídne-li dětem učitel odpovědnost, nejenže to ukáže, že k němu mají důvěru, ale také si uvědomí, že co se děje ve třídě, je stejně tak i jejich věc.

8. Usměrnějte pozornost. Všeobecné výzvy k utišení nebo k pořádku ve třídě mají mnohem menší cenu než vyvolání jména dětí, kterých se to nejvíce týká. V tichu, které následuje, může pak učitel vydat další pokyny.

9. Vystříhejte se pokořování dětí. Pokořování je útokem na status dítěte v očích jeho spolužáků. Takové dítě pak, aby si svůj status obnovilo, může užívat všemožných strategií, které budou cíleny výhradně na autoritu učitele. Děti často vnímají jako ponižování jízlivost. Ta je nevýhodná tím, že si říká o stejně uštěpačnou odpověď.

10. Bud'te ve střehu. Důležitou vlastností učitelů, kteří dobře zvládají třídu, je to, že vždy vědí, co se ve třídě děje.

11. Užívejte pozitivní mluvy. Důraz by vždy měl být spíš na tom, co chceme, aby děti udělaly, než na tom, čeho se mají vyvarovat. Řekneme tedy „Vcházejte potichu,“ a ne

„Nedělejte takový hluk“, „Dívejte se do knihy“, a ne „Neotáčejte se“ a tak dále. Negativní mluva dětem nabízí činnosti, které je třeba dosud ani nenapadly.

12. Buďte si jisti. Učitelé, kteří vstupují do třídy nejistě, naznačují dětem, že očekávají potíže a že jsou zvyklí, že je žáci neposlouchají. Jestliže naopak učitelé dokážou vyvolat dojem, že jsou zvyklí s dětmi dobře vycházet, budou to děti zase ochotny tak přijmout a spolupracovat. A tak i když se učitel bojí, je na místě nedávat to najevo.

13. Mějte ve věcech pořádek. Dobře zorganizovaná vyučovací hodina s pečlivě připravenou příslušnou látkou a se všemi pomůckami po ruce bude s daleko menší pravděpodobností narušována špatným chováním než hodina nepřipravená. Dobrá organizace také znamená, že se dětem jasně řekne, co mají udělat. Také to znamená nechat je plnit úkoly v přesně určených skupinách a ve stanoveném čase.

14. Ukažte, že máte děti rádi. Učitelé, kteří mají dobré vztahy s dětmi, jim dokážou většinou projevovat sympatii, porozumění a osobní radost z vyučování. Ukazují jim, že chtějí, aby byly úspěšné, protože úspěch je důležitý především pro ně. Jakmile se žáci přesvědčí, že učitel je na jejich straně, budou reagovat spoluprací a úctou.

15. Zaujměte třídu. Obecně platí, že když je třída zaujata prací, nepůsobí problémy.

4. Hodnocení

Součástí výchovně vzdělávacího procesu ve škole je hodnocení žáků. Hodnocení žáků je běžnou činností, kterou učitel ve škole vykonává průběžně ve výuce po celý školní rok. I hodnocení žáků má vliv na klima školní třídy, pedagogickou komunikaci a sociální interakci mezi učitelem a žákem.

„Hodnocení poskytuje zpětnou informaci o průběhu a výsledcích dosavadní učební činnosti a tím ovlivňuje průběh činností následných. Jinými slovy, může napomáhat autoregulaci následného učebního postupu. A dále, hodnocení napomáhá vývoji sebehodnocení, upevňování sebevědomí a pocitů sebejistoty; děje-li se tak, zvyšuje se úroveň motivace zabývat se v dané oblasti úkolovými zadáními a zvyšuje se pravděpodobnost úspěchu.“ (Helus, 2007, s. 221)

4.1 Pochybení při hodnocení žáků

Pochopení funkce hodnocení ve výuce dělá mnoha učitelům velké potíže a důsledky toho jsou velké. Bendl (1997) uvádí, že učitelé na druhém stupni základních škol považují hodnocení svých žáků za jednu z nejnáročnějších pedagogických činností. Zároveň vysoké procento žáků spojuje s hodnocením pocity ohrožení, strachu a nelibosti. A také rodiče intenzivně prožívají, jak je dítě ve škole hodnoceno, a odvozují od toho své postoje a názory na školu a učitele.

Bloom (1971) upozorňuje, že ve škole se hodnocení stává zátěžovým z toho důvodu, že je mnozí učitelé praktikují příliš často. V jediném školním roce řeší žák přibližně 200 úkolových zadání, za jejichž zvládnutí je hodnocen. Během základní školní docházky je hodnocen až 2000krát! S tak vysokou frekvencí hodnocení se už později v životě většina lidí nikdy nesetká. Zátěžovost vysoké frekvence hodnocení ve škole není ovšem stejná pro všechny děti. Zejména jí trpí ti, kteří jsou hodnoceni hůře, než si přejí, než očekávají jejich rodiče. (Helus, 2007)

Mnoho rodičů se chová ke svému dítěti podle toho, jaké známky přináší ze školy. Pěkné známky v nich vyvolávají uspokojení a jeho projevy upevňují studijní sebevědomí dítěte. Od nepěkných známek se odvíjí celá řada negativních reakcí rodičů: hněv, výčitky, tresty, zákazy, ukládání nepříjemných povinností, ignorování apod. Rodiče dávají najevo zklamání a navozují v dětech pocity viny a špatného svědomí. (Helus, 2007)

Zejména citlivé dítě má před těmito reakcemi strach, a tak se snaží známku zatajit tím, že ji zamlčuje, nebo lže. To vše v naději, že rodiče mezitím zapomenou, že vůbec k nějakému hodnocení mělo dojít; a také v naději, že si třeba mezitím známku opraví. Příčinou lži je zkušenost, že přiznání špatné známky vyvolá některou z obávaných reakcí rodičů. Rodiče, kterým děti lžou, si často stěžují, že lež je trápí daleko víc než sama špatná známka. Trápí je, že k nim děti nemají důvěru. To je ovšem jejich vidění věcí. Pohled dítěte na tu samou věc je jiný. (Helus, 2007)

„Odborným závěrem je, že rodiče, kterým děti lžou, svou úlohu nezvládli. Nereflektují věci z pozice dítěte. Dítě prostě jejich reakce nemůže unést. Existuje adekvátní a neadekvátní projednávání špatných známek v rodině. O neadekvátnosti můžeme mluvit tehdy, když dítě nabývá zkušenosti, že je za svůj výkon stavěno na pranýř a že situace je bezvýchodná. Oproti tomu o adekvátnosti hovoříme tehdy, když známka je spolu s dítětem objasněna co do příčin vzniku, co do cest řešení, co do možností opory, které by se mělo dítěti dostat, aby nabylo představ i odvahy hledat východisko.“ (Helus, 2007, s. 222)

4.2 Zásady hodnocení

Z pedagogicko-psychologického hlediska vystupují do popředí tři následující zásady (Helus, 2007):

1) Zásada vnitřního přijetí hodnocení. Žák musí hodnocení vnitřně přijmout. Vyvolává-li hodnocení pocity méněcennosti, pak se mu žák brání. K vnitřnímu přijetí hodnocení dochází, když má o něj žák zájem.

2) Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení. *„Vnitřní přijetí hodnocení prováděného učitelem je už vlastně zárodkem sebehodnocení. Rozvinuté sebehodnocení má být zpracováním závěru, napomáhajícím hlubšímu proniknutí do možností, které žák má, ale dosud nevyužívá.“ (Helus, 2007, s. 224)*

3) Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení. *„Především je to tzv. **prognózující či anticipující hodnocení**. Váže se na práci učitele a žáka s cíli a projektem vyučování a učení. Znamená to, že na samém počátku práce s novým učivem si má žák ujasnit, co od něj bude na konci požadováno. Dále je to **procesuální hodnocení**. Podstatou je kontrola postupu ke konečnému cíli. A konečně je vyčleněno **závěrečné výsledkové hodnocení**, které má vyznít jako přesvědčivé prokázání všeho, čím byl žák obohacen díky dosaženým výsledkům, nebo oč se ochuzuje, když výsledky nejsou na patřičné úrovni.“ (Helus, 2007, s. 224)*

4.3 Normy hodnocení

Existují celkem tři základní typy hodnocení ve výuce (Helus, 2007).

1) Sociálně srovnávací norma – hodnocení s důrazem na porovnávání žáků mezi sebou navzájem: žáci si tak ujasňují, kdo je lepší a kdo horší.

2) Kriteriaální norma – hodnocení s důrazem na postačující úroveň výkonu. Tento typ hodnocení vnáší do výuky více klidu, otevírá více prostoru pro spolupráci a vzájemnou pomoc. Ubývá důvodů pro stres a úzkost.

3) Individuální norma – hodnocení s důrazem na míru zlepšování následného výkonu oproti vlastnímu výkonu předchozímu. Jedinec je v tomto případě orientován na práci se sebou samým.

5. Sociální interakce

„Jde o vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních společné činnosti i na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnicí mezi činností lidí a jejich vztahy; uskutečňuje se pomocí sociální komunikace.“ (Mareš J. a Křivohlavý J., 1989, s. 118)

Sociální interakce je ovlivňována společenskou činností, společenskými vztahy a sociální komunikací. Má stránku procesuální a výsledkovou. Nese podíl na formování jedinců a sociálních skupin. Sociální interakce se dělí na elementární projevy (převažuje působení jedné osoby na druhou) a rozvinuté projevy (obousměrné působení jedinců).

5.1 Sociální interakce, vztah učitel – žák

Velká část vyučování a učení se děje prostřednictvím sociální interakce, kdy učitel komunikuje s jednotlivými žáky i s jejich skupinami a žáci komunikují také mezi sebou. Proto má pro učitele velký význam sociální chování, zejména ve třídě. Čím lépe učitelé tomuto chování rozumějí, tím lepší prostředí pro učení mohou žákům poskytnout. (Fontana, 1997)

Učitel a třída spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku. Uvnitř této jednotky existují složité a proměnlivé sociální vztahy a postoje. Některé děti zaujmou postavení jedinců, kteří vedou a udávají směr, jiné děti tyto děti následují a jiné zůstávají v izolaci. Někteří děti utvoří úzce spřátelené dvojice, jiné utvoří skupiny, kde je členská příslušnost založena na nepsaných pravidlech chování. V jednotlivých školních třídách se mohou vyskytovat rivalita, škádlení, šikanování, nebo naopak spolupráce a vzájemná pomoc. Působením těchto sil si třída vytvoří svou zvláštní sociální povahu, kterou se bude odlišovat od ostatních tříd. Tato povaha se bude často projevovat zvláštními postoji třídy k určitým učitelům: někdy přátelskými, jindy méně přátelskými. Někdy to bude napomáhat učení, jindy mu to bude škodit. (Fontana, 1997)

Každý učitel může vnímat tu samou třídu jinak. Jeden učitel bude pokládat její žáky za spolupracující, jinému budou připadat neochotní, zatímco třetí je bude považovat za nevladatelné. *„Nastane-li tato situace, je jasné, že rozhodující proměnnou jsou právě jednotliví učitelé a že obecnou odezvu třídy vyvolá právě jejich sociální interakce s třídou.“ (Fontana, 1997, s. 276)*

5.2 Dyadická interakce mezi učitelem a žákem

„Dyadickou interakcí rozumíme sociální interakci ve dvojici, v tomto případě mezi učitelem a žákem. Když učitel mluví s žákem, dostává odezvu, která mu pomáhá rozhodnout, co řekne dále. Tato odezva může být verbální, ale i nonverbální (např. výraz, obličej nebo šoupání nohama). Myšlenky a city, které jsou takto sdělovány, mohou obsahovat pochopení nebo nepochopení, zájem, nudu, úzkost, nepřátelství, pobavenost či řadu podobných věcí, z nichž každá pak zase ovlivňuje myšlenky a city učitele.“ (Fontana, 1997, s. 279)

Zkoumáním dyadických interakcí ve třídě může učitel žákům pomoci rozvíjet jejich komunikační interakce. *„Například využíváním toho, co sociální psychologové nazývají proaktivním stylem konverzace, tj. takovým, kde vyslovením otázky podněcujeme odpověď druhé osoby. Učitel vede rozhovor tak, aby pokračoval další výměnou sdělení. Jestliže neužije proaktivního kroku, rozhovor se zastaví. Když tedy učitel odpovídá na otázku dítěte, může na to navázat svou vlastní otázkou („O prázdninách jedu k moři. Kam jedeš ty?“), namísto aby prostě jen odpověděl („Jedu k moři.“), a rozhovor tak ukončil.“ (Fontana, 1997, s. 279)*

Vytrvalost učitele nakonec může být odměněna žádanou odpovědí žáka. První konverzační krok učitele („Měl bys umět číst noty.“) může přinést neuspokojivou odpověď („Hm.“), ale pokud učitel změní svůj styl rozhovoru („Ano, opravdu se to hodí.“), pobídne dítě k otázce „A k čemu?“. Kdyby učitel opakoval informaci ve stejné podobě, mohlo by dítě nadále odpovídat neuspokojivě, což by vedlo k vzrůstající frustraci a úzkosti. (Fontana, 1997)

5.3 Vyučovací hodina jako společenské setkání

Vše, co se odehrává v průběhu obvyklé vyučování hodiny, lze souhrnně označit jako interakce ve třídě. Vyučovací hodina je jednou ze společenských setkání mezi učitelem a třídou. Toto setkání se řídí podle uceleného vzorce (Fontana, 1997):

1. *Pozdrav.* Učitel vstupuje do třídy a dochází ke kontaktu. Ve chvíli, kdy si učitel a třída vzájemně stvrzují, že vědí o přítomnosti druhé strany, probíhá určitá sociální interakce.

2. *Ustavení vztahu.* Učitel hovoří ke třídě, říká žákům, co se od nich vyžaduje a zároveň naslouchá jejich otázkám.

3. *Zvládání úkolů vyučovací hodiny.* Třída se pustí do práce, a tak probíhá interakce mezi učitelem a žákem.

4. *Ukončení vztahu.* Když se blíží konec hodiny, učitel si ještě jednou získá pozornost celé třídy, vyjádří svůj dojem z vykonané práce a uloží domácí úkoly

5. Rozloučení. Učitel a třída se navzájem rozloučí.

V průběhu těchto pěti kroků spolu navzájem učitel a třída sociálně komunikují mnoha způsoby, verbálně i nonverbálně. Jedním příkladem nonverbální komunikace je pohled. „Učitel hledí na třídu nebo na jednotlivce mile, přísně, tázavě, pobaveně apod., zatímco třída na něj hledí pozorně, tupě, drze, radostně. Prostřednictvím pohledu se velice často poskytuje stejné množství sociální informace jako prostřednictvím řeči. Učitel a třída tráví značnou část hodiny tím, že na sebe hledí a vnímají navzájem své reakce. Tímto způsobem se vytváří a obnovuje významná část jejich vztahu.“ (Fontana, 1997, s. 288)

Svou úlohu hraje také gesto i způsob, jakým učitelé vystupují během hodiny. Mohou se projevovat nervózně a neobratně, uvolněně a v pohodě, napjatě a netrpělivě, váhavě a nejistě, mohou ovládat své okolí nebo naopak jím být ovládáni. Tím, že žáci pozorují učitele, získávají o nich mnohé informace a tyto informace ovlivňují jejich chování, které naopak poskytuje signály učitelům. Sociální informace je také sdělována způsobem oblékání učitele, jeho účesem i množstvím knih, papírů, které si nosí s sebou na hodinu. (Fontana, 1997)

5.4 Typy sociální interakce

Typy sociální interakce podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1989) mohou mít podobu jednosměrného nebo oboustranného působení subjektů. Typičtější je jednosměrné působení subjektů, čímž se rozumí působení jednoho člověka na druhého pomocí pohledů, pohybů, řeči a hodnocení. Lze rozdělit na pět typů:

1) Potenciální pozorování. Pozorování druhého člověka, který ví, že je pozorován (žáci pracují a učitel je sleduje). Potenciální pozorovatel působí jako podnět pro větší aktivitu u činností již ovládaných a zautomatizovaných. Tlumivě působí u činností tvůrčích, které vyžadují samostatné myšlení a soustředění se.

2) Koakce. Oba účastníci na něčem samostatně pracují a oba jsou potenciálními pozorovateli toho druhého. Dochází k tzv. sociální facilitaci = sociálnímu usnadnění činnosti, protože se zvyšuje motivovanost obou. U tvůrčích činností však dochází k nápodobě výtvorů, k jejich uniformitě.

3) Interakce mistra s učedníkem. Roli zde hraje tzv. observační učení = učení pozorováním. Účastník, který je v dané věci mistrem je vzorem pro ještě nezkušeného, je návodem jak pracovat. Nejde o prosté kopírování, ale o návod jak postupovat.

4) Interakce typu sociálního posilování. Posilování v psychologii je např. kladné hodnocení žáka. Aby bylo účelné, tak musí být včasné, úměrné, důsledné pro všechny.

5) Interakce typu sugestivního ovlivňování. Jedinec nekriticky přijímá příkazy a sdělení druhého člověka. Autosugesce = příkazy a sdělení jedince sama k sobě bez kritického zkoumání správnosti. Heterosugesce = druhý člověk ovlivňuje myšlení a chtění nekritického jedince. Sugestor = ten, kdo ovlivňuje. Sugestibilita = schopnost nechat se ovlivnit, je vyšší u žen a dětí (nejvíce mezi 8. a 12. rokem).

Za oboustranného působení dvou subjektů se subjekty navzájem ovlivňují. Jedná se o úplnou formu sociální interakce.

1) Interakce při kooperování. „*Jde o dosahování co nejlepšího výsledku společně. Spolupráce = řešení konviktní situace, kdy je možné dosáhnout cíle jen tehdy, když všichni účastníci kladně k tomuto cíli spějí.*“ (Mareš J. a Křivohlavý J., 1989, s. 124). Míru spolupráce ovlivňují: fyzikální faktory (možnost přímého kontaktu a komunikace zvyšuje možnost lepší kooperace); sociální faktory (např. dobré předchozí zkušenosti umožní opět užití kooperace); zvláštnosti osobnosti (negativně působí bezohlednost, nedůvěryhodnost a autoritářský přístup); volba vhodné strategie (určitý způsob voleb jednání v konfliktní situaci, nesmí být zklamána důvěra, aby nedošlo na soupeření); charakter hodnot, o které jde (kde jde o vysoké hodnoty, je kooperace vyšší).

2) Interakce při soupeření. Snaha o dosažení co nejlepšího výsledku u jednotlivce. Soupeření = řešení konfliktní situace, kdy o konečný efekt usiluje několik lidí, ale dosáhnout jej může pouze jediný z nich. Cílem je vždy zvítězit nad soupeřem. Mezi taktické kroky patří obrana a útok.

3) Interakce typu pomoci. Pomáhající chování. Pomoc člověku, který je v nesnázích např. zaostávající a neprospívající žák.

4) Interakce typu hry. Rozlišujeme dva základní typy her: hry soupeřivé a hry kooperativní.

5) Soutěžení. Soutěžení je určitý druh soupeření, konkurenčního chování. Soutěživá atmosféra zvyšuje výkonnost žáků.

Typem pedagogické interakce podle H. Kasíkové může být také ještě diktování, ústní nebo písemné zkoušení, které často funguje jako trest a propůjčení role, kde žák přebírá roli učitele např. při přednesu svého referátu.

5.5 Sociální aspekty pedagogické interakce

Pedagogická interakce neprobíhá mezi lidmi jen jako mezi jednotlivci, ale každý je v určité sociální roli a změna sociální role pak přináší i změnu komunikace. Pedagogická komunikace musí být adekvátní dané sociální situaci. Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je oboustranný. Sociální prostředí ovlivňuje charakter interakce, vynucuje si určitý typ komunikování. Jedním ze sociálních aspektů pedagogické interakce je učitelův postoj k žákům nebo také učitelovo očekávání.

Učitelův postoj můžeme charakterizovat jako hodnotící vztah. Učitelův postoj se projevuje jako reakce na určité pedagogické situace. Učitelův postoj k žákům vzniká nejen při bezprostřední interakci, ale často už dávno předtím, než se učitel a žáci poprvé osobně setkají. Učitel je ovlivněn informacemi od jiných učitelů (pověst třídy, žáka).

Vyhraněný postoj vede učitele k tomu, že si všímají některých žáků více než jiných. Žáky, k nimž mají kladný postoj, nadhodnocují a žáky, k nimž mají záporný postoj podhodnocují.

Určité vlastnosti žáků mohou zkreslit učitelův pohled a posílit buď kladný, nebo záporný postoj k žákovi. Žák, který se jeví učiteli jako pilný, bývá často považován také za nadaného a naopak žák, který se nejeví jako pilný, bývá podhodnocován. Z jedné žákovy charakteristiky učitel neoprávněně usuzuje na jiné. Žáci, kteří umějí mluvit, bývají někdy hodnoceni učitelem lépe než jejich spolužáci, kteří mají sice stejné znalosti, ale nedokáží je tak dobře vyjádřit. A podobně jako existují vyhraněné postoje učitelů k určitým žákům, bohužel existují i vyhraněné postoje k celým školním třídám. (Mareš J., 1989)

Do učitelových postojů se promítá citové zaujetí. Učitelovo očekávání je racionálnější. Vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšího i z toho, jak se žák právě učí a chová. Na základě pozorování si učitel vytvoří možnou předpověď toho, jak se asi žák bude chovat v budoucnu. Učitelovo očekávání je občas nepřesné. Učitel může žáka buď přeceňovat nebo naopak podceňovat. Pokud se podaří u učitele navodit očekávání, že se určití žáci zlepší, začne s nimi nevědomky jednat jinak než dříve. Většinou se tito žáci pak skutečně zlepší. A tomuto jevu se říká pygmalion-efekt. Tento efekt poukazuje na skutečnost, že učitelovo očekávání může za jistých okolností nabýt podoby tzv. sebesplňující předpovědi. Učitel, který od žáka očekává určité výsledky, se často snaží, aby se jeho původní názor potvrdil. (Mareš J. a Křivohlavý J., 1989)

6. Pedagogická komunikace

V každém edukačním procesu jsou sdělovány nějaké informace. Ve školním vyučování se tyto informace sdělují hlavně prostřednictvím mluvených verbálních projevů. V české odborné literatuře se vžilo označovat komunikaci, k níž dochází při vyučování, termínem pedagogická komunikace. (Průcha, 1997)

V pedagogických pracích je pedagogická komunikace definována jako „vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky.“ (Mareš J. a Krivohlavý J., 1989, s. 30)

Není omezena jen na školu, ale je zastoupena i při výchově v rodině a předškolních zařízeních. Tato komunikace plní určité pedagogické funkce, zajišťuje správné klima ve třídě a vztahy mezi komunikujícími.

Na jedné straně komunikace stojí učitel, jednotlivec, dospělá osoba, na druhé straně 20 až 30 žáků. Tato skutečnost vyvolává určité specifičnosti v komunikaci mezi nimi. Například, že učitel nemůže být v komunikačním kontaktu s každým žákem zvlášť, ale musí komunikovat se skupinou jako celkem. Učitel musí být dominujícím komunikátorem, protože vyučuje a předává nové informace, nové poznatky. (Průcha, 1997)

„Pedagogická komunikace je specifickým případem sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí: učitel – žák – skupina žáků – školní třída. Jednotlivé vztahy, v nichž se realizuje pedagogická komunikace, jsou od sebe neoddělitelné. Například učitel ve třídě něco sděluje jednomu žákovi: kladně hodnotí jeho výkon – to však sledují ostatní žáci, souhlasí s tím, nebo to prožívají jako nespravedlivé hodnocení, jako nadřování.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 268)

6.1 Funkce pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, osobní i neosobní vztahy, jednotlivé pracovní postupy, vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí. Pedagogická komunikace formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků. Pedagogická komunikace je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, protože cíl, učivo, metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale ve slovní či mimoslovní podobě. Pedagogická komunikace konstituuje každý výchovně vzdělávací

system, protože tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu. (Mareš J., 1989)

Podoba pedagogické komunikace má tři roviny, které se navzájem prostupují. Může být detailně připravená, rámcově připravená (učitel odhaduje reakce na základě zkušenosti), nebo nepřipravená (jedinečné a neopakovatelné situace). Dovednost komunikace lze nacvičovat.

6.2 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Pedagogickou komunikaci ovlivňují její účastníci, její obsah, výchovně vzdělávací cíle, pravidla, časové hledisko, organizační formy vyučování a prostorové rozmístění účastníků. (Mareš J., 1989)

Výchovně vzdělávací cíle jsou formulovány v dokumentech (osnovách aj.). *„Učitel ovlivňuje efektivitu socializace žáků tím, jak se mu podaří tyto cíle konkretizovat, aktualizovat je vzhledem k potřebám a motivům konkrétní školní třídy. Učitel musí žáky motivovat. Musí u nich probudit zájem o to, co se bude probírat; vyvolat překvapení, údiv, potřebu „něco se o tom dovědět“; navodit vědomí, že jde o věc důležitou. Doporučuje se použití krátkého, ale poutavého, srozumitelného, výstižného příběhu, příkladu, události, problému, který jaksi uvede do aktivizujícího jádra věci.“* (Helus, 2007, s. 214) Dále učitel musí umět žákům co nejkonkrétněji cíle přiblížit. Toto přiblížení by mělo žákovi ujasnit, co by měl umět. Také by měl mít žák představu o plánu postupu.

Existují dvě skupiny účastníků: vychovávající a vychovávaní. Počet účastníků komunikace ovlivňuje její průběh. Čím více účastníků, tím omezenější prostředky jak komunikovat. Závažné otázky se lépe řeší v menším počtu, kde je možný individuální přístup ke každému jedinci. Komunikace může být i zprostředkovaná, žák nekomunikuje s učitelem, ale s učebním textem, počítačem, pracovním sešitem atp.

Pedagogická komunikace plní funkci formativní. Činnost učitele je řešením pedagogických úloh, které je možno řešit a realizovat právě díky pedagogické komunikaci. Obsahem pedagogické komunikace není pouze učivo. *„Pedagogická komunikace není jen předáváním sociální zkušenosti nebo výměnou učebních informací. Její obsah závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní. V průběhu pedagogické komunikace závisí také na zvláštějích jednotlivých předmětů, na zvláštějích učiva. Pokud má učivo výraznou logickou strukturu (jako např. v matematice), učitel podvědomě zužuje své kontakty se žáky, soustřeďuje se na podání obsahu, komunikace pak bývá stereotypní, fádňá a chudá. Dominuje-*

li v učivu názornost, dá-li se využít představivosti, učitel obvykle své kontakty se žáky rozšiřuje, komunikace je pestřejší a bohatší. Průběh pedagogické komunikace nezávisí jen na obsahu samotném, ale také na osobnosti učitele, aktivitě žáků, použitých metodách i pravidlech, podle nichž se komunikuje.“ (Mareš J. a Křivohlavý J., 1989, s. 36-38)

Pravidla jsou dána školou, pravidly chování v dané společnosti, střetem zájmů mezi učitelem a žákem. Známa jsou například pravidla při frontálním vyučování. Učitel mluví, kdy chce, s kým chce, kde ve třídě chce, o čem chce a jak dlouho chce. Žák oproti tomu může mluvit jen při dovolení, o zadaném tématu, ve vymezeném čase a pouze s určenou osobou. Při zavedení jiného typu výuky musí učitel formulovat žákům taková pravidla, aby dané vyučování bylo účelné, bezpečné, aby byla maximální spolupráce, respekt a zdvořilost. Pravidla mohou být stanovená buď jen učitelem, nebo i společně se žáky. (Mareš J., 1989)

Časové hledisko může také ovlivnit pedagogickou komunikaci. Nedostatek času může negativně ovlivnit průběh komunikace a tím i dosahování výchovně vzdělávacích cílů (např. nezáměr o učivo vyvolaný povrchním podáním, nedostatek času učivo opakovat, nedostatek času na otázky žáků a jejich vlastní vyjádření atd.). Omezení řečového projevu žáka v tradičním vedení hodiny má špatný vliv na žákovu komunikační kompetenci.

Vliv má i čas, kdy komunikace probíhá. Nejlepší výkon žáci mají 2.-3. hodinu, nejlepším dnem bývá středa. Časově omezená je i schopnost maximálního soustředění žáků. U žáků 1. a 2. tříd trvá přibližně 10-15 minut, u žáků 3. až 6. tříd 15-20 minut a žáci 7. až 8. tříd dokáží nepřetržitě koncentrovat svou pozornost nejvýše 25-35 minut. Je nutné respektovat i věkové zvláštnosti žáků a přizpůsobit jim délku i charakter komunikace.

Úspěch komunikace závisí i na sestavení skupin, na jejím složení, proto by se skupiny měly sestavovat promyšleně. Pro určitý typ komunikace se musí vytvořit vhodné organizační podmínky. Existují tři základní organizační formy vyučování: vyučování hromadné, skupinové a individualizované. Ve vyučování hromadném je typická komunikace učitele s jedním žákem (zkoušení) nebo učitele se třídou (výklad). Charakteristická je jednosměrná komunikace učitele k žákům, nebo obousměrná, nejčastěji když učitel klade otázky a žáci odpovídají. Vyučování skupinové je charakteristické oboustrannou komunikací žáků ve skupinách a vyučování individualizované je založené na osobním kontaktu učitele a žáka, jde o přímý osobní kontakt komunikujících jedinců. Komunikuje jen konkrétní žák a učitel, ostatní žáci do dialogu nevstupují, mají samostatnou práci.

Posledním faktorem ovlivňující pedagogickou komunikaci je prostorové rozmístění účastníků. Aktivita žáka klesá se vzrůstající vzdáleností od čelní stěny a středu třídy. Vzdálenost při komunikaci lze rozlišit do tří komunikačních zón:

- 1) zóna sociálně poradní – do 3,7metru, jsou v ní žáci aktivní, učitel se na ně nejčastěji obrací pro nějakém rozhodování. Žáci jsou vtahováni do děje.
- 2) zóna blízce veřejná – 3,7-7,6 metru, nižší míra kontaktů a nižší kvalita komunikace.
- 3) zóna vzdálené veřejná – nad 7,6 metru, komunikace je zde nejslabší.

Umístění žáka ovlivňuje jeho aktivitu i přístup učitele k němu. Proto, aby u žáků nedocházelo k negativnímu ovlivňování jejich pozicí, je dobré, aby učitel měnil svůj pohyb po třídě a zasedací pořádek. Uzavřený žák by se mohl díky nedostatku podnětů izolovat ještě více. (Mareš J., 1989)

6.3 Komunikační klima

„Při interakci ve vyučování uplatňují učitelé své vlastní, individuálně odlišné způsoby komunikace s žáky – např. jeden učitel mluví v hodině hodně, jiný je komunikačně úspornější, jeden učitel žáky často chválí, jiný je často kárá a ironizuje apod. Těmito postupy vytváří učitel specifické komunikační klima.“ (Průcha, 1997, s. 351)

J. Lašek rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě: komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné), klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, otevřeně a jasně mezi sebou komunikují a komunikační klima defenzivní (obránné), ve kterém spolu účastníci soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity. Na základě toho, jaký typ komunikačního klimatu ve třídách navozují, lze rozlišit i učitele suportivní a učitele defenzivní. (Průcha, 1997)

Lašek (1994) také konstatuje, že učitel si v průběhu své praxe vytváří určitý styl komunikace se žáky, který se s přibývajícím lety praxe příliš nemění. Tento stabilní komunikační styl používá ve všech třídách, v kterých vyučuje.

„Jedním z nejvýraznějších projevů toho, jaký typ komunikačního klimatu funguje v určité třídě, je struktura participačních aktivit žáků, tedy to, kolik žáků a jak často se začleňují do vyučování, kteří žáci ve vyučování neparticipují atd.“ (Průcha, 1997, s. 352)

Rozdílná participace jednotlivých žáků ve vyučování může být způsobena vysokým počtem žáků ve třídě. V důsledku toho učitel nemůže během vyučování mluvit se všemi žáky stejně. Nebo může být způsobena rozmístněním žáků, například žáci sedící v předních lavicích jsou vyvoláváni častěji než žáci, kteří sedí vzadu. Dále učitelé mívají zvýrazněné postoje orientace k určitým žákům, což má také vliv na jejich participaci. Existují také nálezy o tom, že učitelé-muži a učitelky-ženy odlišně komunikují s žáky-chlapci a s žákyněmi-dívkami. V knize I. C. Wilkinsona a C. B. Marreta (1985) se uvádějí tyto nálezy:

učitelky se častěji dostávají do konfliktu s chlapci než s dívkami; učitelky častěji chválí dívky než chlapce; učitelé-muži méně často odlišují způsoby komunikace s žáky v závislosti na jejich pohlaví. (Průcha, 1997)

6.4 Percepčně postojové orientace učitele

Naše vnímání osob není neutrální, a to, jak druhou osobu vnímáme, ústí v náš postoj, projevující se ve způsobech jednání s touto osobou, což ovlivní, jak se bude cítit a jak bude reagovat. Percepčně postojová orientace se uplatňuje v nejrůznějších situacích a významnou úlohu hraje ve vztazích mezi učiteli a žáky. Projevuje se často v podobě haló efektu a s ním souvisejících efektů prvního dojmu, kontrastního vnímání, favoritizmu a očekávání. (Helus, 2007) Tyto percepčně postojové orientace ovlivňují také funkci pedagogické komunikace.

„Učitelé, ačkoliv by měli být ve výkonu své profese neutrální co do postojů k žákům, se neubrání tomu, že někteří žáci jsou jim sympatičtější než jiní, že některé považují za schopnější než jiné atd. To by nemuselo být samo o sobě špatné. Jenže ve školním prostředí dochází k tomu, že si učitelé na základě těchto (pozitivních, ale častěji negativních) postojů vytvářejí svá očekávání o výkonech žáků.“ (Průcha, 1997, s. 356)

Tyto jevy se staly předmětem pedagogického výzkumu. V české pedagogice definoval tzv. preferenční postoje učitelů k žákům J. Pelikán. Definuje je jako „zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem učitelova zvýšeného zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, což ovlivňuje jejich výkony, vztahy ke škole a k učiteli, k sobě samému aj.“ (Průcha, 1997, s. 356)

Pygmalion efekt je termín označující jev, kdy učitelé svými subjektivními představami o žácích, svými projevovanými postoji k žákům mohou ovlivnit jejich učební výkon. Pygmalion efekt je důsledkem pozitivně orientovaného očekávání. Bohužel se ale stává i opak: učitel je ve svém očekávání laděn negativně, myslí si, že žák není schopen podat dobrý učební výkon, že bude dělat jen samé potíže. V tomto případě se jedná o tzv. golem efekt, který způsobí, že se žák ze svých potíží nedostane, ba naopak se ještě ve svém prospěchu a chování zhorší. (Helus, 2007)

S tím souvisí pojem sebesplňující předpověď, vyjadřující, že správná či nesprávná domněnka se může skutečně splnit, jestliže v ni žák uvěří, je-li v ní utvrzován. „Např. někteří žáci, jímž učitel trvale sděluje své mínění, že jsou neschopni zvládnout určité učivo, se mohou po nějaké době projevovat jako neúspěšní, protože v důsledku učitelovy představy orientují

své chování k neúspěšnosti, a také učitel s nimi v souladu se svou představou jako s neúspěšnými zachází.“ (Průcha, 1997, s. 357)

„Termínem haló efekt je označováno podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním.“ (Helus, 2007, s. 231)

Vznik a působení haló efektu ovlivňují tzv. klíčové podněty. Mezi takové klíčové podněty patří například proximita, charakteristika mluvy, volba příhodných slov a obrátů, melodie řeči, způsob artikulace, gestikulace, mimika, projevy sebevědomí, sebejistoty, skromnosti, oblečení, pečlivost či zanedbanost zevnějšku, tetování a piercing. (Helus, 2007)

Haló efekt také vyvolává tzv. předinformace. Například učitelovo hodnocení žáka ovlivňují předchozí známky; vysokoškolský učitel při zkoušení prohlíží studentův index a své výsledné hodnocení formuluje podle známek, které v něm nachází. Předinformaci tvoří i pověst starších žákových sourozenců či jeho rodiny. (Helus, 2007)

Za zvláštní případ haló efektu bývá považován efekt prvního dojmu: rozumíme tím dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás osoba vyvolala při prvních setkáních.

Prvnímu dojmu často podlehnout i mnozí učitelé se sklonem k rychlým závěrům o lidech, zvýšeně citliví na určité vlastnosti a projevy žáků. *„Například z chudého a neobratného vyjadřování, z chování a výsledků žáka při namátkovém seznamovacím zkoušení, ze zanedbaného vzhledu, z projevů, které vyvolávají dojem provokativnosti apod.; činí zkratkovitě závěr, že jde o žáka méně schopného, se kterým budou trápení a starosti. Tato učitelová percepčně postojová orientace pravděpodobně ovlivní i postoj třídy k tomuto žákovi a posléze se promítne i do jeho vlastního sebepojetí.“ (Helus, 2007, s. 233)*

Haló efekt je v některých případech posilován učitelovým kontrastním vnímáním. Existují učitelé, kterým se žáci jejich třídy polarizují na ty, s nimiž se jim dobře spolupracuje, a na ty, s nimiž je spolupráce nemožná; na ty, kteří jsou chloubou jejich třídy, a na ty, které by ve třídě radši neměli, poněvadž je utvrzují v marnosti pedagogického počínání, ohrožují jejich pověst dobrého pedagoga, ničí jejich pedagogické sebevědomí. (Helus, 2007, s. 234)

S kontrastním vnímáním může souviset i tzv. favoritizmus, což je sklon některých učitelů mít ve třídě své oblíbené žáky, spojený s tendencí přeceňovat jejich klady a nevidět jejich nedostatky.

„Favoritizmus má hlavní příčinu v uspokojování potřeby mít ve svém sociálním okolí sympatické, milé a nápomocné lidi a orientovat se na ně; hledat v nich podporu. Favorizování bývají zpravidla žáci, kteří se naladují na způsob učitelova vyučování a vedení třídy a kteří

dokážou zpevňovat jeho jednání: bedlivě jej sledují, reagují v souladu s jeho očekáváním, vycitíují, čím mu lze udělat radost a podpořit jej. Favorizující učitel reaguje na toto jejich zpevňování svého chování tím, že také on sám jim zpětně skýtá zpevnění – často se na ně povzbudivě dívá, pověřuje je službami, které jsou u dětí ceněny, vytváří situace, kdy se jim může dostat pochvaly apod.“ (Helus, 2007, s. 234)

6.5 Asertivní komunikace

„Ze studií zabývajících se zkoumáním vlastností učitelů, jejichž žáci při výuce dobře spolupracují, vyplývá, že žáci lépe spolupracují s učiteli, kteří soustavně komunikují asertivním způsobem, nikoli submisivně (pasivně) nebo hostilně.“ (Cangelosi, 1994, s. 116)

Takovou asertivní komunikaci můžeme vidět na tomto příkladu: „Lýdie nahlas vykřikuje při samostatné práci: „Pomozte mi! Pane učiteli, já nevím, jak to mám udělat!“ Pan Klemp: „Při vyučování se nekřičí. Potřebuješ-li mou pomoc, tiše zvedni ruku.“ (Cangelosi, 1994, s. 116)

Hostilní reakci učitele můžeme vidět tady: „David nahlas vykřikuje při samostatné práci: „Pomozte mi! Paní učitelko, já nevím, jak to mám udělat!“ Paní Langová: „Vřískáš jak malá holka“ Jestli ještě jednou budeš takhle křičet, budeš muset ze třídy odejít, frajere!“ (Cangelosi, 1994, s. 117)

A příklad submisivní pasivní reakce je zde: „Tamara nahlas vykřikuje při samostatné práci: „Pomozte mi! Paní učitelko, já nevím, jak to mám udělat!“ Paní Slováková: „Musela jsi na mě volat? Snad bys příště mohla zvednout ruku.“ (Cangelosi, 1994, s. 117)

Chceme-li získat plnou kontrolu nad svým profesionálním působením, musíme jednat asertivně, a to nejen s žáky, ale také s kolegy a s pracovníky vedení i školskými úřady a s rodiči. (Cangelosi, 1994, s. 116)

7. Osobnost učitele

Žáci potřebují učitele jako celého člověka, tj. osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivců. Děti uvítají, když jim učitel pomůže s obtížemi učení a občas i s osobními starostmi. (Čáp, Mareš, 2007)

7.1 Vymezení profese učitele

„Vysokoškolské vzdělávání učitelů pro úroveň základní školy se začalo u nás uskutečňovat až od roku 1946, tedy velmi pozdě ve srovnání se zahájením vysokoškolské přípravy pro jiné profese. Nelze však přitom opomenout skutečnost, že již v období předmnichovské republiky existovala u nás Škola vysokých studií pedagogických (od roku 1921 v Praze a v Brně). Zajišťovala v podstatě nástavbové studium pro ty učitele a kandidáty učitelství, kteří získávali kvalifikaci jen na učitelských ústavech, tj. neměli vysokoškolskou přípravu. Tato škola sehrála významnou roli nejen ve vzdělávání učitelů, ale i v rozvoji pedagogického výzkumu u nás.“ (Průcha, 1997, s. 168)

7.2 Výzkum učitele

Výzkum učitele je ve světové pedagogice rozvinut ve značné míře. V zahraničí jsou vydávány speciální vědecké časopisy, publikující výzkumné poznatky o profesi učitele. Výzkumem učitele se zabývají i mnohé mezinárodní vědecké konference. Např. na konferencích Evropské asociace pedagogického výzkumu – ECER 96 byly prezentovány výzkumné poznatky o učitelské profesi zejména v těchto tematických okruzích: učitelské postoje, učitelovo pojetí výuky, vztahy učitelů a žáků, požadavky na učitelovu kompetenci, příprava učitelů v různých zemích, evaluace práce učitelů, aj. U nás byl, ve srovnání se zahraničím, výzkum učitelské profese rozvíjen nedostatečně. Teprve po roce 1990 se zájem o tuto významnou problematiku zvýšil. (Průcha, 1997)

„Nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti byl proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Výzkumy také dále ukazují, 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. Učitel by také měl mít rád děti i práci s nimi. Další vlastností úspěšných učitelů je, že jsou sami citově zralí. To znamená, že se nenechávají vtáhnout do malicherných sporů a hašteření s dětmi a že se nenechávají vyvést z míry chováním dětí dokonce ani tehdy, když se zdá, že už k tomu je opravdu dostatečný důvod.“ (D. Fontana, 1997, s. 364)

7.3 Vlastnosti učitele

Jaké by měl mít dobrý učitel vlastnosti? Demokratičnost k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a příznivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, umění přizpůsobit se, užívání pochval a uznání více než trestů – takové by měly být vlastnosti dobrého učitele. (Mareš, 2007)

Podle Vágnerové (2005) dospívající ocení u učitele zejména tyto vlastnosti: stabilitu názoru a emocí, dobrou náladu, spravedlnost, spolehlivost a profesní schopnosti. Učitel by podle dospívajících neměl být náladový, měl by všechny hodnotit podle stejných kritérií, měl by umět vysvětlit učivo a přesně vymežit, co a jak se bude zkoušet.

Podívejte se nyní na výsledky malého průzkumu, který provedla Kathy Patersonová, autorka knihy *Připravit, pozor, učíme se!* (Praha: Portál, 1996). Zeptala se žáků 1.-8. tříd ZŠ „Jaký by měl být dobrý učitel/učitelka?“ a tady jsou odpovědi: Měla by nás mít ráda a učit nás (1. třída). Měla by mít ráda děti, být sympatická a legrační. (2. třída) Měla by mě rozesmát (3. tř.) Měla by být šťastná a mít smysli pro humor. (4. tř.) Měl bych kvůli němu chodit rád do školy (5. tř.) Měl by to být někdo, kdo se snaží, aby nudná látka byla nudná alespoň o něco míň (6. tř.) Někdo s dobrým smyslem pro humor. Někdo, kdo se směje s námi. Měl by způsobit, že se budeme sami chtít učit (7. tř.) Někdo, kdo dělá z učení legraci (8. tř.).

Při příležitosti zadávání dotazníku jsem i já položila tuto stejnou otázku žákům gymnázia v Sedlčanech (prima – kvinta). V příloze č. 1 naleznete výsledky této ankety. Některé odpovědi žáků jsou opravdu velmi zajímavé.

7.4 Kompetence učitele

Učitel má žáky nejen vzdělávat, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního oboru, ale i vychovávat, rozvíjet jejich zájmy, schopnosti a charakter na podkladě jejich soustavného poznávání. (Čáp, Mareš, 2007)

„Učitelská profese je v mnoha směrech profesí zvýšeně zátěžovou. Proto musí mezi základní kompetence učitele patřit i zvládnání stresu a přecházení jeho povážlivým důsledkům, jako je třeba fenomén tzv. vyhoření/vyhasnutí. Stresovaný učitel je pro své žáky vážným demoralizujícím a demotivujícím nebezpečím.“ (Helus, 2007, s. 265) Čelit stresu je těžké, a proto je třeba respektovat obecné zásady zvládnání stresu, například otevřenost vůči dění kolem nás, spojená se snahou pochopit to, co se děje, a najít řešení problémů. V konfrontaci se stresujícími událostmi nebýt pasivní. Nepřijmout vnucující se pocit, že stres postihuje můj život a mou osobnost. Orientovat se ve svém okolí na osoby, které jsou ve zvládnání stresu silné. Zabývat se otázkami zdravého životního způsobu. (Helus, 2007)

Dále je učitel povinen sledovat a kontrolovat žáky, odpovídat na jejich dotazy a požadavky. Řeší nesčetné množství dílčích úkolů, konfliktů a problémů, rychle přechází od jednoho k druhému a přitom nesmí zapomenout na ty úkoly podstatné. Učitel také řeší různé konflikty mezi spolužáky a vyvozuje z nich důsledky.

Další kompetence spočívá v tom, že učitel je pro žáky v roli prostředníka mezi nimi a společností. Jako představitel společnosti klade na děti a mladistvé požadavky, v příznivém případě tak činí s přihlédnutím k možnostem a k individualitě dětí. Učitel by měl zaregistrovat změny v chování žáka a řešit je s ním nebo s jeho rodiči. Učitel by neměl být člověk, který nedovede spolupracovat s lidmi a vážit si jich, který je podezřívavý, ukvapeně si činí o lidech úsudek, neuvědomuje si své motivy a nedovede regulovat své afekty.

Každý učitel je zároveň i výchovným poradcem. Do funkce učitele patří pomáhat dětem vyrovnávat se s osobními problémy a činit rozhodnutí o tom, jak povedou svůj život. Někteří učitelé získávají důvěru dětí snáze a mívají ve svých vztazích s dětmi více citu a trpělivosti. Děti cítí, že s nimi mohou hovořit a že jim mohou důvěřovat. Děti hledají u učitelů hlavně tyto dvě kvality, sympatii a důvěryhodnost. (Fontana, 1997)

Existuje řada požadavků na učitele. Dobrý učitel by si měl osvojit a dále zdokonalovat svůj příslušný obor, pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení. Měl by pečovat o didaktické pomůcky, realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky a

jejich rodiči, organizovat vlastní činnost i činnost žáků ve třídě. V menších městech a obcích se od učitele očekává účast na kulturním životě. A nakonec by učitel měl dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sám sebe a poskytovat žákům model zralé osobnosti. (Mareš, 2007)

7.5 Typy učitelů

Logotrop je učitel zaměřený na obor. Snaží se vzbudit zájem o jeho předmět a předat z něj žákům maximum na úkor zájmu o žáky, jejich zvláštnosti a problémy. Zakládá sbírky, pořádá exkurze, kroužky apod. Někdy však nemá porozumění pro žáky, zejména pokud se speciálně nezajímají o jeho obor, některý má se žáky kázeňské obtíže, je z nich nešťasten a žáci z něho. (Mareš, 2007)

Paidotrop se zajímá spíše o žáky než o obor, vidí problémy jejich očima, snaží se žákům přiblížit, porozumět jim a pomoci. Některý učitel tohoto typu však může upadat do nemístné shovívavosti, do snižování požadavků na žáky, nebo i do přílišného zasahování do osobního života žáků; přitom může zároveň podceňovat prohlubování své odborné kvalifikace. (Mareš, 2007)

Liberální učitel. Žáci si dělají, co chtějí. *Demokratický učitel* má autoritu a žák má volnost pro svůj názor. *Autokratický učitel* má příliš přísný způsob vedení.

7.6 Speciální dovednosti učitele

O tom, zda bude člověk úspěšný v určité činnosti, rozhoduje vždy soubor specifických schopností a dovedností. Stejně tak profese učitele vyžaduje speciální schopnosti, které předurčují úspěšnost jeho výchovně-vzdělávacího působení. Mezi ně patří:

1. Didaktické schopnosti. Ty se uplatňují především ve volbě vhodných vyučovacích metod, které respektují psychologické zákonitosti učení. Dobrou metodickou připravenost projevuje učitel ve své jasné, srozumitelné a poutavé prezentaci nového učiva, kterou probouzí u žáků zájem o daný předmět. Některé vhodné didaktické dovednosti by se měly časem přeměnit v návyky. To proto, aby v centru pozornosti učitele nebylo jen učivo, ale především žáci.

2. *Pedagogický takt.* Pedagogickým taktům rozumíme správné, citlivé a pohotové vedení žáků, které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti. Projevuje se empatií a správným reagováním a jednáním. Pedagogicky taktní učitel má smysl pro spravedlnost, všechny žáky hodnotí objektivně a je schopen předvídat důsledky svých pedagogických opatření. Při výuce je sice náročný, ale je schopen vytvořit přátelskou atmosféru tvůrčí spolupráce.

3. *Expresivní schopnosti.* Jsou předpokladem srozumitelného verbálního, ale i neverbálního vyjadřování učitelových myšlenek, citů a postojů. Patří sem i jisté herecké dovednosti jako je mimika, gesta, práce s hlasem nebo živá a obrazná řeč.

4. *Organizační schopnosti.* Ty se uplatňují v řízení vlastní pedagogické práce a v organizaci školních, popřípadě mimoškolních aktivit žáků.

5. *Schopnost sebereflexe.* To znamená znát sebe sama, vědět o svých přednostech, ale i nedostacích, a mít tzv. zpětnou vazbu. Znat dobře účinky svých výchovných a vyučovacích postupů a metod na žáka. Dobrá sebereflexe je předpokladem zdokonalování učitele, jeho sebevýchovy.

Všechny tyto dovednosti učitele se vytvářejí již v průběhu jeho profesionální přípravy, plně se ale rozvíjejí až v jeho vlastní výchovně-vzdělávací praxi. Úspěch učitele pak závisí na jeho schopnosti spojit všechny výše uvedené vlastnosti, zejména vynikající didaktické dovednosti s rozvinutým pedagogickým taktům. Úspěšný učitel se projevuje vysokou přirozenou autoritou a výbornými výchovně-vzdělávacími výsledky.

7.7 Sociální role učitele

„Důležitost pečlivého zkoumání toho, jak si učitelé počínají, a tím i vzoru chování, který pro děti představují, nás přivádí k tématu rolí a vzorů rolí. Vzorem role mohou být lidé, kteří plní roli, po níž sami do budoucna toužíme, nebo lidé fungující pro širokou veřejnost. Učitelé jsou dobrým příkladem tohoto typu vzoru role. Většina dětí ve třídě nebude mít příležitost a pravděpodobně ani touhu stát se učiteli, avšak jejich obraz o tom, jací jsou učitelé, je utvářen konkrétními příklady, s nimiž se setkávají. Dobří učitelé představují dobře příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak. Učitelé

si někdy neuvědomují, jak velký mají vliv a jak trvalou stopu často ve svých žácích zanechají.“
(Fontana, 1997, s. 295)

„Obsah a smysl role učitele je z pohledu dospívajícího dán především jeho vztahem k výuce. Starší žáci akceptují, že je jejich učitel chce něčemu naučit a nutí je k práci. Takové chování očekávají a považují za normální. Dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti.“
(Vágnerová, 2005, s. 367) Takový učitel posiluje jejich jistotu a kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci.

8. ŠKOLNÍ VĚK

„Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává. Toto období bývá označováno jako fáze pílě a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem.“ (Vágnerová, 2005, s. 237)

Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři fáze:

1. Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. asi od 6-7 let, až do 8-9 let. Je pro něj typická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.

2. Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň ZŠ a začíná dospívat.

3. Starší školní věk, resp. období 2. stupně ZŠ, trvá od 11-12 let do ukončení povinné školní docházky, asi do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání.

„Ve školním věku se rozvíjí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, tj. cizími dospělými, kteří představují významnou a mocnou autoritu, tak s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin se postupně diferencují jeho role a postavení, které se mu zde podařilo zaujmout. Ve školním věku jsou pro rozvoj dětské osobnosti důležité tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina.“ (Vágnerová, 2005, s. 267)

Významnou vrstevnickou skupinu představuje školní třída, kde dítě získává roli spolužáka. Typickými znaky školní třídy je souřadnost a nevýběrovost. Spolužáci jsou považováni za rovnocenné, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody. Spolužáky si nemůže vybrat, získá je zařazením do určité třídy, do skupiny vrstevníků přibližně stejného věku. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet.

8.1 Vymezení období dospívání

„Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospíváním. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve

vzájemné interakci. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.“ (Vágnerová, 2005, s. 321)

Současní dospívající chápou dětství jako období, které je třeba co nejrychleji zvládnout a vyrovnat se dospělým. Usilují o co nejranější získání větších práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost přijímají velmi neradi. Období dospívání se stále rozšiřuje v obou směrech, dříve začíná a později končí.

Dospívání je z pohledu různých teorií definováno odlišně. Jednotlivé teorie jsou specificky zaměřeny na určitou oblast. Psychoanalýza zdůrazňuje význam pohlavního dozrávání a nastupující sexuální aktivity. Freud označil období dospívání jako genitální fázi. V tomto věku dochází k novému oživení sexuálního pudu. Anna Freudová považuje dobu dospívání za významnější životní fázi. Dospívání je podle jejího názoru charakteristické růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy. Podle Eriksona je zase období dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti.

Langmeier rozděluje období dospívání na tyto dvě fáze:

1. Období pubescence trvá zhruba od 11 do 15 let. Toto období ještě dělí na další dvě fáze: prepubertu a vlastní pubertu. **Prepuberta** (první pubertální fáze) začíná prvními známkami pohlavního dospívání. U většiny našich dívek trvá tato fáze zhruba od 11 do 13 let. U chlapců probíhá fyzický vývoj asi o 1 až 2 roky později. **Vlastní puberta** (druhá pubertální fáze) trvá zhruba od 13 do 15 let. Nejnápadnější změnou období pubescence je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. V souvislosti s tím se také mění zevnějšek dospívajícího. Dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně. Hormonální proměny stimulují změny emočního prožívání, jehož výkyvy mohou upoutávat pozornost. Pubescent se začíná osamostatňovat, značný význam pro něho mají vrstevníci, s kterými se ztotožňuje. Pro toto období je důležité přátelství, ale i první lásky. Důležitým sociálním mezníkem pro toto období je ukončení povinné školní docházky, získání občanského průkazu v 15 letech a volba dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajících.

2. Období adolescence trvá zhruba od 15 do 20 let. Dokončuje se tělesný růst, rychle se mění postavení jedince ve společnosti, začínají častější a hlubší erotické vztahy, dochází k prvnímu pohlavnímu styku. *„Toto období je především dobou komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. Důležitým sociálním*

mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, resp. volbou dalšího studia.“ (Vágnerová, s. 324) Základní znakem dospělosti je ekonomická nezávislost.

8.2 Charakteristika období pubescence

Období pubescence je také definováno jako střední školní věk (zdůrazňujeme tím vývojový význam přechodu dítěte na druhý stupeň ZŠ) nebo jako raná adolescence (dětství je zde překonáváno nastupujícím dospíváním, jehož znakem je probouzející se sexualita).

Název pubescence je odvozen od latinského slova „pubes“, což znamená chmýří, vousy, v přeneseném významu pak pohlavní orgány. Pubescenci tedy můžeme chápat jako nabývání dospělosti, která se projevuje růstem ochlupení a s tím souvisejícím sexuálním zráním, vznikáním způsobilosti sexuálně žít a plodit. (Helus, 2005)

Mezi předchozí fází – raným školním věkem – a pubescencí je poměrně ostrý předěl; pravděpodobně jeden z nejostřejších ze všech, jimiž v životě procházíme. Raný školní věk je považován za období klidné a vyrovnané, naopak pubescence je věk plný neklidu, dramatické proměny těla i duše. Tuto proměnu provázejí hluboké krize, změny nálad, názorů, tužeb. Pubescent se často stává svému okolí i sobě samému obtížným. (Helus, 2005)

Pro období pubescence jsou charakteristické dramatické proměny tělesné i psychické. Poměrně rychle se mění váha, výška a tělesná stavba. Změnami prochází celkový vzhled, fungování orgánů, mutuje hlas apod. Všechny tyto změny bývají označovány jako drastické, protože dokáží překvapit. Dotyčný jedinec si s nimi mnohdy neví rady. Jedním z charakteristických problémů tohoto věku může být např. dysmorfofobie (strach z vlastního vzhledu). To umocňují například vyrážky na tváři, náhlý růst spojený s problémy jak se oblékat, růst poprsí u dívek a reakce chlapců na něj, erekce apod.

Období pubescence je charakterizováno jako období emoční lability, která je ovlivněna vnitřními změnami v organismu jedince. Dospívání často doprovázejí časté a nápadné změny nálad, přecitlivělost, impulsivita jednání, agresivita a hostilita, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů, výkyvy ve školním prospěchu, zvýšená unavitelnost, zhoršení spánku nebo poruchy chuti k jídlu. Mnozí dospívající nerozumí těmto projevům, a proto se uzavírají do světa svého vlastního nitra, do světa fantazie a snů, které jim umožňuje odpoutat se od reality. (Langmeier, 1998)

Právě v 15 letech dosahuje vrcholu intelektový vývoj. Dospívající svými intelektuálními schopnostmi často převyšují starší lidi. Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou obecnější, abstraktnější. Má-li dospívající řešit nějaký problém, nespokojí

se už s jediným řešením, ale uvažuje o možných variantách řešení. Dovede uvažovat systematictěji. Dospívající je schopen vytvářet i domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost, umí experimentovat s vlastními úvahami. Rozvíjí se flexibilita jejich myšlení.

V tomto období pokračuje i vývoj vnímání, zejména vizuálního, které souvisí s abstraktním myšlením. Představy jsou tak nyní spíše obecnější. Proto by výuka dospívajících neměla být jednostranně opřena jen o názornost, to by mohlo brzdit vývoj abstraktního myšlení. Dále se vyvíjí i řeč. Roste slovní zásoba a složitost větné stavby. Rozvoj motorických, percepčních i ostatních schopností vede k novým a hlubším zájmům – k zájmu o sport, o četbu, o hudbu, o film a divadlo. (Langmeier, 1998)

8.3 Socializace v období pubescence

Mezi hlavní znaky období dospívání patří zejména odpoutání od rodiny a navázání vztahů se svými vrstevníky. Dospívající odmítají podřízené postavení a usilují o osamostatnění. Nechtějí být jako rodiče, snaží se od nich odlišit, jsou k nim velmi kritičtí, odmítají jejich autoritu a stydí se za projevy jejich lásky.

Mění se postoj i ke škole. Pubescenti začínají o jejím smyslu vážně uvažovat. Školu chápou jako význam pro budoucnost. Mají tendenci se příliš nenamáhat a vyhovět jen těm nárokům, které jsou nejdůležitější. Plnění požadavků učitele mívá často pouze jen formální charakter. Chtějí se tak vyhnout nepříjemnostem a mít klid. Úspěšnost ve škole přestává být cílem. Dospívající se neučí, aby obohatil svoje znalosti. Pokud je ochoten pracovat, tak jen proto, aby se dostal na vybranou školu či učební obor.

Pro dospívající mají čím dál větší význam vrstevníci, s nimiž se ztotožňují a stávají se pro ně zdrojem jistoty, bezpečí a opory. Tou měrou, jak se dospívající odpoutává od rodiny, navazuje zpravidla nové vztahy k vrstevníkům. Zprvu převažuje u dětí v období puberty sklon vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. Jedinci opačného pohlaví jsou odmítáni. Chlapci zavrhuje děvčata, protože podle nich jsou ufnukaná a užalovaná a dívky zase odmítají chlapce hlavně pro jejich hrubost. Přátelství chlapců bývá založeno na společných zájmech a přátelství děvčat spíše na hlubší emoční náklonnosti. Rovněž se v období puberty začíná projevovat zájem o druhé pohlaví, zprvu bázlivý a nejistý. Často chlapci i dívky projevují svůj zájem jen na dálku. Skutečné vztahy chlapců a dívek se objevují až na přelomu pubescence a adolescence.

„Socializace ve vrstevnické skupině vede postupně k větší individualizaci a k dalšímu osamostatňování, v tomto případě k odpoutávání od vrstevnického vlivu. Zkušenost

s vrstevníky přispívá i k rozvoji individuální identity každého jedince. Průběh socializace v kontextu skupiny lze rozdělit do několika fází: Začíná **vstupem** a adaptací na skupinu, postupně čím dál víc vnitřně diferencovanou. Pokračuje **přijetím skupinové identity**, kdy se dospívající se skupinou ztotožňuje, akceptuje její pravidla a projevuje ke skupině značnou konformitu. Silná vazba na skupinu po určité době splní svou vývojovou úlohu a dochází k postupnému odpoutávání a osamostatňování. To se projevuje poklesem konformity a větší kritičností ke skupinovým názorům a normám, aktivitám apod.“ Vágnerová 2005, s. 377)

9. DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

Všechny předchozí kapitoly teoretické části těsně souvisejí s dotazníkem interakčního stylu učitele, neboť z nich tento dotazník vychází a mají na něj značný vliv. Tento dotazník interakčního stylu učitele použili Peter Gavora a Jiří Mareš. Vychází z Learyho modelu osobnosti a přispívá k autoevaluaci učitele. Tento dotazník podporuje změnu vztahu učitel – žák, což je jedním z cílů ŠVP. Tento dotazník slouží jako sebehodnotící nástroj učitele. Každý učitel by měl mít zájem o zpětnou vazbu, kterou mu právě může poskytnout tento dotazník. Díky tomuto dotazníku se učitelé o sobě mohou dozvědět zajímavé věci a na základě toho svůj přístup k žákům změnit. Tento dotazník má nejen příznivý vliv na pozitivní klima ve třídě, ale i na dobré klima školy. Proto jsem do teoretické části zařadila kapitoly Klima školy a Klima školní třídy. Díky tomuto dotazníku se jistě upevní i partnerský vztah a komunikace mezi učitelem a žáky. Tento dotazník je především určen pro žáky 2. stupně základní školy, proto v jedné z kapitol popisují starší školní věk. Hlavní osobou, které se týká tento dotazník, je sám učitel, a proto jsem do teoretické části zařadila i kapitolu Osobnost učitele.

9.1 Širší kontext problému

Výzkumy toho, co se ve třídách děje v průběhu vyučovací hodiny, mají ve vyspělých zemích dlouholetou tradici, která sahá až do 30. let 20. století. S vývojem vědeckého poznání v pedagogice a psychologii se změnila nejen teorie, z kterých výzkumy vycházely, ale i metody, které se používaly. Výzkumy interakce a komunikace mezi učiteli a žáky na Slovensku a v Čechách se uskutečnily v 70. letech 20. století a jsou zahrnuty v několika pracích Jiřího Mareše a Petera Gavory.

Na rozdíl od tradiční pedagogiky a pedagogické psychologie, která se zajímala především o krátkodobé výsledky výuky, se výzkumy interakce a komunikace soustředily i na průběh výuky, tedy i na to, co v hodinách dělají žáci a učitelé. Jedním z prostředků bylo standardizované pozorování anebo složitější interakční analýza, často doplněná videozáznamem nebo zvukovou nahrávkou. Z nahrávek vycházely výzkumné protokoly o průběhu interakce (Mareš – Gavora, 1985).

Na tento výzkum navázaly studie, které se soustředily na učitelovy typické postupy při výuce, na jeho vyučovací strategie (Bennet, 1975). Výzkumy se soustředily především na jeho psychodidaktický pohled na práci a koncentrovaly se na jeho postupy a výsledky. Zajímaly se

o to, jak klade otázky, jak organizuje práci žáků při hodině, jak žáky motivuje k práci, odměňuje a trestá, jak je zkouší a hodnotí atd. Porovnávaly učitele a jejich různé vyučovací styly a zkoumaly jejich efektivitu. Využívaly dotazníky i pozorování. Hlavní osobou byl sám učitel.

Dále se objevily i výzkumy, které se nezajímaly jen o to, jak probíhá výuka, ale také studovaly, proč učitel jedná právě tímto určitým způsobem, jaké důvody ho k tomu vedly. Zkoumala se učitelova individuální koncepce vyučování (Gavora, 1990) anebo učitelovo pojetí výuky (Mareš, 1996)

Ještě existuje jeden přístup, který se zajímá o to, jak se učitel na hodinách chová. Tento výzkum vychází ze zvláštností učitelovy osobnosti. Hlavními osobami, které můžou charakterizovat učitelovo chování jsou žáci, nadřízení, kolegové, školní psychologové a nebo i sám učitel formou sebehodnocení.

9.2 Learyho model osobnosti

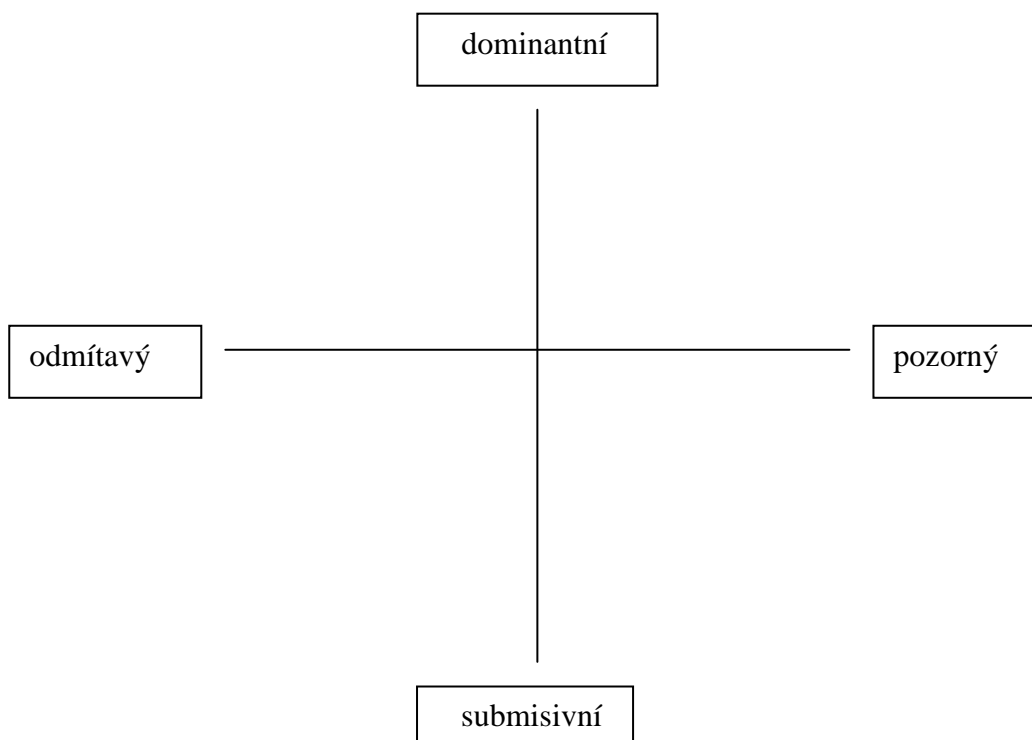
Jeden z modelů osobnosti je založený na teorii amerického psychologa Timothy Learyho. Tento klinický psycholog publikoval v roce 1957 své klíčové dílo *Interpersonální diagnostikování osobnosti*, ve kterém tvrdil, že působení člověka na jiné lidi ovlivňuje především jeho vlastní osobnost. Každý člověk usiluje o redukci svého strachu a na druhé straně si snaží udržet sebeúctu. Existují lidé, kteří jsou v dané situaci chování autoritativní a naopak lidé, kteří jsou v podobné situaci přátelští a otevření. Analýzou tohoto chování se podle Learyho můžeme dostat k jádru osobnosti člověka.

Leary byl praktikující psychoterapeut a potřeboval osobnostní vlastnosti klienta pohotově diagnostikovat na základě zkoumání a interakce. Vypracoval proto teoretický model osobnosti. Tento model se skládá ze dvou os. Jedna osa je vymezená krajními body *náklonnost* a *odpor* a druhá osa tvoří *dominanci* (nadřazování) a *submisivitu* (podřizování).

Základním prvkem tohoto modelu je princip komplementarity. I když je člověk dominantní a přitom nepřátelský, v interakci může vzbudit u partnera submisivitu a současně nepřátelskost a zase naopak. Dalším prvkem této teorie je princip symetrie. I když je člověk dominantní a pozorný, může vyvolat u druhého člověka opačné chování (např. přísnost). I když je člověk submisivní a pozorný, může u druhého člověka vyvolat např. nespokojenost.

Interakční chování učitele se dá znázornit na dvou osách. Na vertikální ose tvoří krajní body vlastnosti dominantní a submisivní. Tato osa vyjadřuje do jaké míry si učitel udržuje moc ve třídě a nebo se jí vzdává. Na horizontální ose jsou krajními body vlastnosti pozorný a

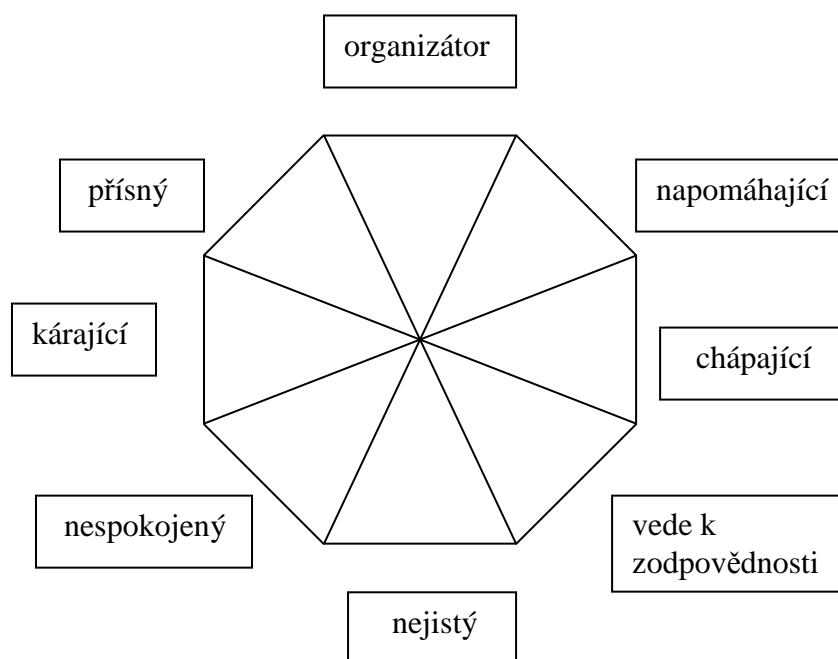
odmítavý. Tato osa vyjadřuje, do jaké míry v interakci učitel rozumí žákům, chápe je, pomáhá jim, když mají problémy a nebo naopak, je vůči nim nepřístupný a uzavřený.



Chování učitele je možné popsat pomocí dvou os a vytvořit kruhový model, který vyjadřuje vlastnosti učitele podrobněji. Těchto vlastností je celkem osm. Budeme je nazývat sektory interakčního stylu učitele. Jsou to:

Sektor interakčního stylu	Příklad
1. Organizátor	<i>U něho se hodně naučíme.</i>
2. Napomáhající	<i>Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám.</i>
3. Chápající	<i>Snaží se nás pochopit.</i>
4. Vede žáky k zodpovědnosti	<i>Můžeme rozhodovat o věcech týkajících se třídy.</i>
5. Nejistý	<i>Je váhavý.</i>
6. Nespokojený	<i>Cokoli uděláme, je podle něho špatně.</i>
7. Kárající	<i>Má pichlavé poznámky.</i>
8. Přísný	<i>Vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost.</i>

Tyto sektory můžeme nakreslit do osmiúhelníku:



Pořadí sektorů v osmiúhelníku není náhodný. Chování v sousedních sektorech spolu souvisí více než chování ve vzdálenějších sektorech. Když je učitel k žákům přátelský (sektor *napomáhající*), je pravděpodobné, že do jisté míry i žáky dokáže pochopit, i jim dokáže pomoci a umožňuje žákům navrhnout různá rozhodnutí (sektor *vede k zodpovědnosti*) atd. Nejmenší vztah k sobě mají opačné sektory. Učitel, který je váhavý (sektor *nejistý*), pravděpodobně neumí dobře organizovat vyučování (sektor *organizátor*).

Tento osmiúhelník je potřebné vnímat nejen jako skupinu osmi sektorů, ale také jako dvě osy, na kterých jsou tyto sektory postavené. O učiteli, který má silnou vlastnost *napomáhající*, můžeme říct, že je dominantní a zároveň pozorný. Naopak, o učiteli, který má silnou vlastnost *nespokojený*, můžeme s jistou pravděpodobností říct, že je submisivní a zároveň odmítavý.

9.3 Interakce. Interakční epizoda. Interakční styl.

Než v praktické části předložím výsledky vlastního výzkumu, chtěla bych vysvětlit význam pojmů, se kterými jsem pracovala: **interakce, interakční epizoda a interakční styl.**

Termín **interakce** v pedagogice znamená vzájemné působení. Interakce je vždy dvojstranná, zúčastňuje se jí učitel i žák a chování jedné strany ovlivňuje chování druhé

strany. Například učitel něco poví, žáci se rozesmějí a učitel zdvihne výstražně prst. Takovýto relativně samostatný úsek interakce nazýváme **interakční epizoda**. Během jedné vyučovací hodiny vzniká velké množství takovýchto epizod. Interakce má své verbální, ale i neverbální naplnění – komunikuje se slovy, ale i pohledem, mimikou a gesty. Verbální a neverbální projev odráží vlastnosti učitele, a to jak pozitivní, tak i negativní. Jistý druh projevu naznačuje, že učitel je přátelský, že vychází žákům vstříc, jiný projev zase naznačuje, že je učitel nejistý, že často váhá, zdráhá se a podobně.

Každý učitel inklinuje k určitému způsobu interakce, který u něho převládá v rozlišných interakčních epizodách, takže můžeme hovořit o jeho **interakčním stylu**. Interakční styl je relativně stabilní charakteristika učitele a můžeme říct, že ho reprezentuje. To, že interakční styl učitele je relativně trvalá vlastnost, značně pomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat činnost učitele a připravit se na ni.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

10. DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

Jak už jsem jednou zmínila, tento dotazník interakčního stylu učitele přispívá k autoevaluaci učitele a podporuje změnu vztahu učitel – žák. Tento dotazník slouží jako sebehodnotící nástroj učitele. Díky tomuto dotazníku můžeme získat údaje o interakci učitele z pohledu žáka, můžeme zkoumat i shody a rozdíly mezi těmito hodnoceními a učitelovým sebehodnocením. Tento dotazník učitelům poskytne zpětnou vazbu. Partnerské vztahy a komunikace mezi učiteli a žáky ve třídě se díky tomuto dotazníku jistě zlepší.

10.1 Popis dotazníku interakčního stylu učitele

Na zjišťování interakčního stylu učitele vytvořili Wubbels a kol. dotazník. Tento dotazník interakčního stylu učitele obsahuje celkem 64 výroků. Skládá se ze škálových položek, na kterých je možno posoudit jednotlivé sektory interakčního stylu učitele. Každá položka má pět poloh vyjadřující frekvenci výskytu chování učitele od „nikdy“ po „vždy“. Každý sektor je zastoupený osmi položkami, každá položka znázorňuje určitou vlastnost učitele. Objevují se tu čtyři kladné a čtyři záporné vlastnosti učitelů. Pozitivní vztah k vyučování mají sektory *Organizátor*, *Napomáhající*, *Chápající* a *Vede k zodpovědnosti*. Negativní vztah k vyučování mají sektory *Kárající*, *Nespokojený* a *Nejistý*. Sektor *Přísný* musí být v relativní míře, nesmí být příliš nízký, ale ani příliš vysoký.

Příklady položek:

Tento učitel/tato učitelka ...	nikdy				vždy
Ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
Má smysl pro humor	0	1	2	3	4
Má velmi vysoké požadavky	0	1	2	3	4

Sektor interakčního stylu	Příklad
1. Organizátor	<i>U něho se hodně naučíme.</i>
2. Napomáhající	<i>Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám.</i>
3. Chápající	<i>Snaží se nás pochopit.</i>
4. Vede žáky k zodpovědnosti	<i>Můžeme rozhodovat o věcech týkajících se třídy.</i>
5. Nejistý	<i>Je váhavý.</i>
6. Nespokojený	<i>Cokoli uděláme, je podle něho špatně.</i>
7. Kárající	<i>Má pichlavé poznámky.</i>
8. Přísný	<i>Vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost.</i>

Sektor interakčního stylu	Počet položek v sektoru	Položky
Organizátor	8	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Napomáhající	8	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající	8	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	8	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	7	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47,
Nespokojený	8	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	9	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	8	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Učitelův interakční styl mohou hodnotit žáci, kolegové a nebo nadřízení. Základem je pozorování jeho chování ve třídě a potom vyplnění dotazníku. Hodnotit svůj interakční styl může i samotný učitel. Může potom porovnat svoje vlastní hodnocení s tím, jak ho hodnotili žáci, kolegové a nebo nadřízení. Je to pro něho zdroj poznání sebe i třídy. Žáci se v dotazníku mohou vyjádřit ke konkrétnímu učiteli a také v něm mohou vyjádřit svůj názor na vlastnosti ideálního učitele. Názory žáků gymnázia v Sedlčanech na vlastnosti ideálního učitele naleznete v příloze č. 1.

Při vyhodnocování dotazníku se vypočítá průměr za celou třídu, která hodnotila svého učitele, a to osobně za každý sektor. Průměr se musí pohybovat mezi čísly 0 a 4. Čím je průměr vyšší, tím je učitelovo chování častější. Výsledky hodnocení jsem zanesla do tabulky i grafu, který názorně ukazuje interakční profil učitele.

Diagnostické možnosti tohoto dotazníku jsou velké. Díky tomuto dotazníku můžeme získat údaje o interakci učitele z pohledu žáka, můžeme zkoumat i shody a rozdíly mezi těmito hodnoceními. A to může sloužit učiteli jako nástroj pro získání realistického sebeobrazu.

10.2 Postup práce s dotazníkem

Dotazník jsem zadala žákům osmiletého gymnázia v Sedlčanech (okr. Příbram). Dotazník mi vyplnilo celkem pět tříd: prima (27 žáků, z toho 10 chlapců a 17 dívek), sekunda (33 žáků, z toho 23 chlapců a 10 dívek), tercie (27 žáků, z toho 8 chlapců a 19 dívek), kvarta (25 žáků, z toho 6 chlapců a 19 dívek) a kvinta (23 žáků, z toho 5 chlapců a 18 dívek). Celkem 135 žáků hodnotilo 22 učitelů (14 žen, 8 mužů). Většina učitelů, která se v dotazníku objevila, má za sebou více jak deset let praxe, někteří dokonce i více než dvacet let praxe.

V každé třídě si žák mohl vybrat učitele, kterého chtěl hodnotit. Podmínkou bylo, aby ho tento učitel na gymnáziu někdy učil. Výsledky učitelů s největším počtem voleb jsem vzala

a zhodnotila. Žáci si vybírali buďto učitele, který není zrovna moc oblíbený nebo naopak učitele, který je ve škole velmi oblíbený. Výsledky mého šetření můžete shlédnout v dalších kapitolách v přehledných grafech.

Ten samý dotazník jsem potom dala vyplnit i samotným učitelům, kteří byli hodnoceni. Porovnávala jsem tak jejich výsledky s výsledky žáků.

Většina učitelů se zajímala o to, jak to všechno dopadlo a byli to většinou ti, kteří u dětí dopadli dobře. Chtěli vědět, jak je žáci hodnotili a jejich hodnocení pak sami porovnali i se svým dotazníkem. Byli rádi, že se něco takového ve škole uskutečnilo a ochotně se mnou spolupracovali.

Na druhé straně se však ve škole našli i tací učitelé, kteří s tím nesouhlasili a byli velice rozhořčení. Kvůli těmto učitelům měl být můj výzkum na tomto gymnáziu zastaven. Ale nakonec se vše vyřešilo, ředitel dokončení mého výzkumu povolil pod podmínkou, že dětmi vyplněné dotazníky učitelů, kteří s hodnocením nesouhlasí skartuji. Samotnou mě přístup ředitele velmi překvapil. Předpokládala jsem, že s tímto dotazníkem nebudou žádné problémy, ba naopak, že budou všichni učitelé s tímto dotazníkem spokojeni. Podle mě by se takové dotazníky měly ve školách objevovat častěji a ředitel by měl o takové dotazníky jevit zájem. Tento dotazník je naprosto legitimní, učitelé se nemusí cítit ohroženi, naopak by si měli uvědomit, že díky tomuto dotazníku se jejich vztah se žáky upevní, zlepší.

Všechny třídy se mnou ochotně spolupracovaly a dotazník mi bez problémů vyplnily. Žáci vyšších ročníků, třídy kvarty a kvinty, byli dokonce rádi, že se tento dotazník ve škole objevil a mohli se ke konkrétním učitelům vyjádřit.

10.3 Průběh práce s dotazníkem v jednotlivých třídách

Vyplnění dotazníku v každé třídě trvalo zhruba 15 - 20 minut. V každé třídě se našel někdo, komu jsem musela vysvětlit význam některých položek. Nejčastějším dotazem bylo, co znamená smysl otázky č. 15 *Má pichlavé poznámky* a č. 19 *Pohrdá námi*. Na význam položky č. 15 se zeptala každá třída, i nejstarší třída kvinta. Dále bylo potřeba vysvětlit význam některých lidských vlastností jako například význam přídavných jmen *shovívavý*, *mrzutý* a *velkorysý*. Některou položku, např. položku č. 2 *Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat*, děti okomentovaly tím, že říkaly: „*To vůbec ne, ten se s námi strašně hádá.*“ (tercie, kvinta) Týkalo se to učitele, který byl dětmi hodnocen nejčastěji.

Také jsem se všimla nejčastějších odpovědí na tyto tři otázky, otázka č. 7 „*Ví o všem, co se ve třídě děje,*“ otázka č. 56 „*Bojíme se přijít do hodiny, když nemáme vypracovanou*

domácí úlohu“ a otázka č. 63 „*Jsme z něho vystrašení*“ a nejčastější odpovědí bylo NIKDY. Je vidět, že v dnešním době se žáci už vůbec ničeho nebojí a je těžké je něčím vystrašit, aby byli při hodině pozorní, hodní a plnili své úkoly.

Po vyplnění a odevzdání dotazníku se rozvinula ve třídě kvarta, kvinta a tercie diskuse na téma, zda tento výzkum bude mít nějaký vliv na učitele, zda toto vyplnění dotazníku má nějaký smysl, zda si to učitelé přečtou a své chování změní. Spousta dětí mi říkalo, že by byly rádi, kdyby si to učitelé přečetli a vzali si to k srdci. Říkaly, že už bylo na čase, aby se nějaký takový dotazník ve škole objevil. Podle mě by se takový dotazník měl opravdu na školách objevovat častěji a učitelé by se k němu neměli obracet zády, ale naopak měli by být rádi, že se o sobě něco dozvěděli.

11. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Dotazníky jsem vyhodnotila a výsledky porovnávala z několika hledisek. Pracovala jsem s dotazníky, učiteli, kteří se v dotaznících vyskytovali nejčastěji. Všimla jsem si toho, jak dotyčného učitele hodnotily všechny třídy, jak jednotlivé třídy, jak chlapci a jak dívky. Porovnávala jsem tu různé učitele, rozdíly mezi učiteli z pohledu žáků a různé sebehodnocení jednotlivých učitelů a nakonec jsem porovnávala sebehodnocení učitelů s hodnocením jejich chování žáky. Všimla jsem si i toho, zda má nějaký vliv na učitele i to, jaký vyučovací předmět v dané třídě vyučuje a nakonec jsem zhodnotila i celý učitelský sbor gymnázia a porovnávala rozdíly mezi učiteli a učitelkami.

11.1 Hodnocení stejného učitele v jednotlivých třídách

Na tabulce č. 1 je znázorněn nejčastěji hodnocený učitel v jednotlivých třídách. Všimla jsem si toho, zda má nějaký vliv na hodnocení učitele věk žáků. Srovnala jsem tu výsledky nejmladších žáků, tedy třídy sekundy s žáky nejstaršími, tedy třídy kvinty a ukázalo se, že mezi nimi žádné významné rozdíly nejsou. Hodnota v sektoru *organizátor* ve třídě sekundě u žen je skoro srovnatelná s hodnotou u žen ve třídě kvinta. Tento učitel a i ostatní učitelé jsou hodnoceni ve všech třídách podobně, žádné velké rozdíly v hodnocení z hlediska věku žáků se neprojevíly.

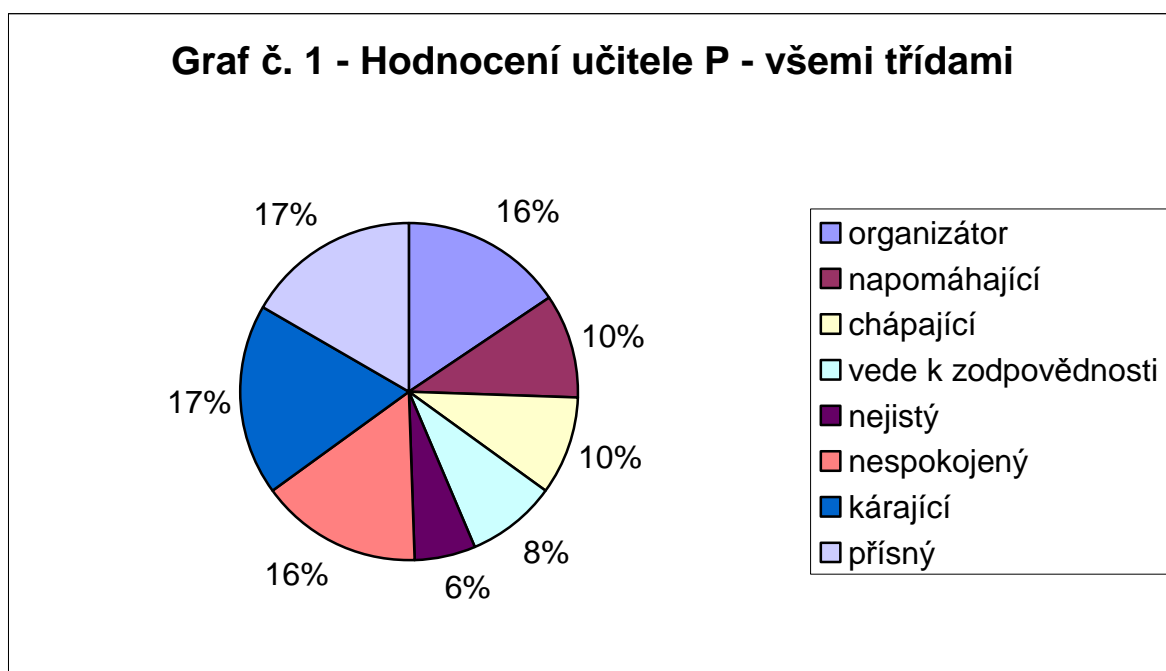
Učitel P Zeměpis, TV	sekunda		tercie		kvarta	kvinta	
	ženy	muži	ženy	muži	ženy	ženy	muži
organizátor	2,42	1,94	2	2,69	2,5	2,63	2,08
napomáhající	1,04	1,53	1	1,57	2,7	1,69	0,79
chápaní	1,63	1,88	1,1	1,92	1,9	0,86	0,6
vede k zodpovědnosti	1,42	1,13	1,1	1,68	1,9	1,13	0,42
nejistý	0,95	0,36	1,6	0,73	0,9	0,64	0,99
nespokojený	2,54	1,94	3	2	1,3	2,38	3,04
kárající	3	3,03	3,6	1,289	1,6	3,05	3,35
přísný	3,29	3,31	3,45	2,94	2,3	3,19	3,13

Tabulka č. 1 - Hodnocení stejného učitele v jednotlivých třídách

11.2 Rozdíly mezi jednotlivými učiteli

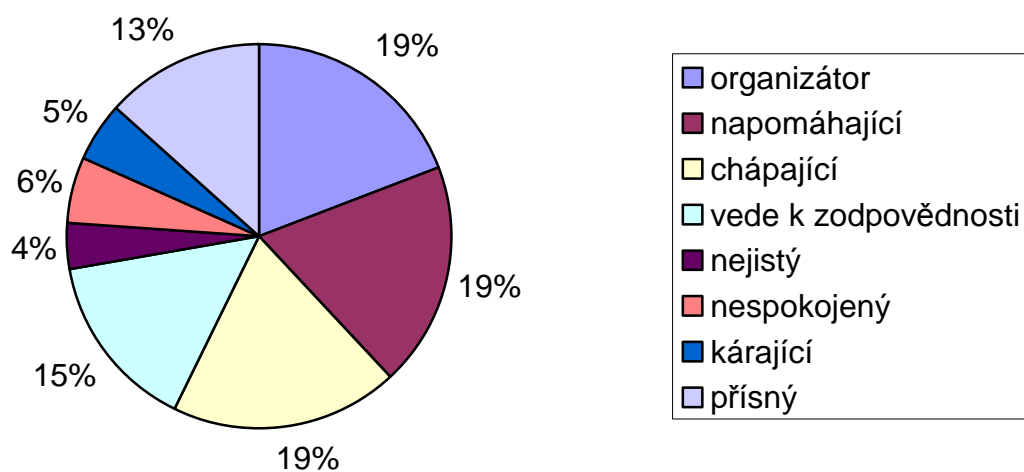
Dále jsem se všímala nejčastěji hodnocených jednotlivých učitelů a hledala jsem mezi nimi nějaké rozdíly. Každý učitel je jiný, každý učitel se při hodinách chová jinak. Jeden učitel je náročný, přísný a káravý, druhý zase přátelský, napomáhající a chápající. Výsledky učitelů jsem zanesla do grafu, který jsem popsala.

Na grafu č. 1 je znázorněn učitel přísný a káravý. Tento učitel je dost náročný, často kárá žáky a vyjadřuje svou nespokojenost. Má nejsilnější sektor právě *přísný* a *káravý*, dále má také vysoký sektor *nespokojený* a slabé hodnoty *napomáhající* a *chápající*. Ale tento učitel je zároveň dobrý organizátor a není při hodinách nejistý.



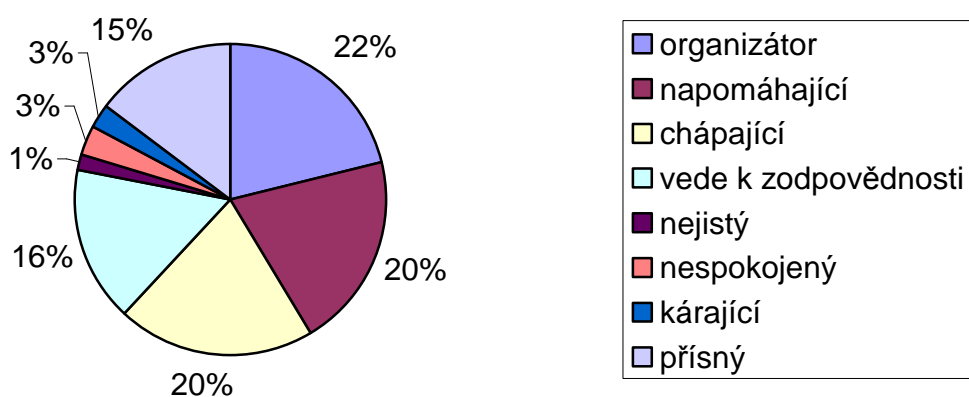
Na grafu č. 2 (str. 62) je znázorněn přátelský učitel. Tento učitel má nejsilnější sektor *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a i vede žáky k zodpovědnosti. Zároveň ale také má vysoký sektor *přísný*. Takže tento učitel je přátelský a zároveň umí být na žáky i přísný. Když je učitel přísný v relativní míře, je to podle mě ideální učitel.

Graf č. 2 - Hodnocení učitele K - všemi třídami

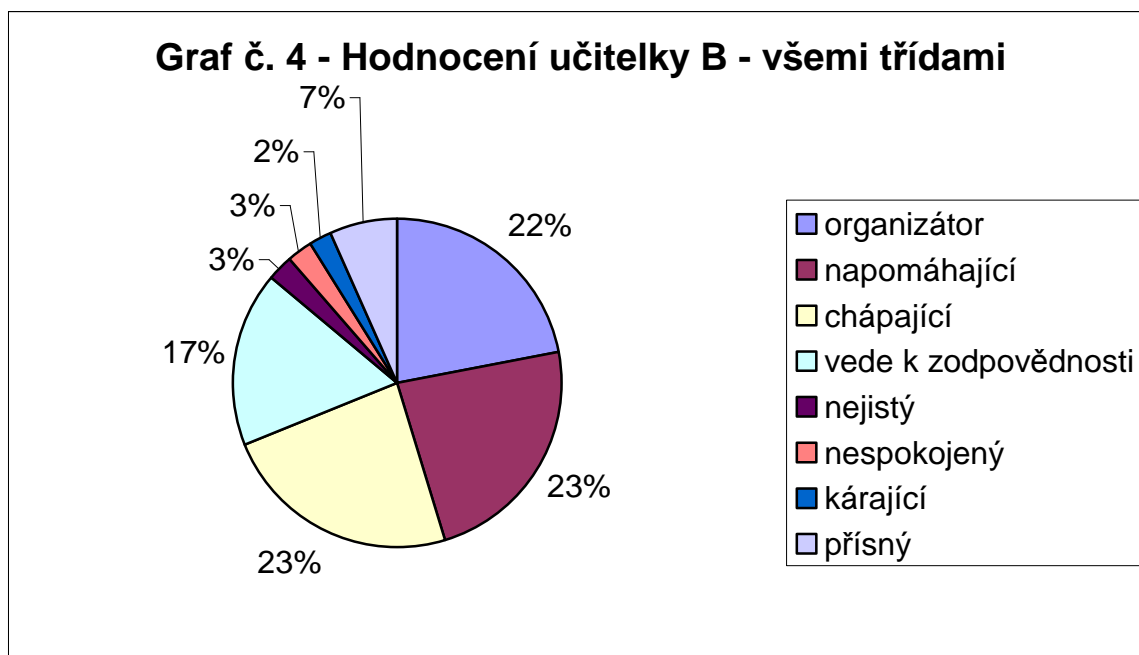


Na grafu č. 3 vidíme velmi přátelskou učitelku, která žákům napomáhá, chápe je, vede žáky k zodpovědnosti a je velmi dobrá organizátorka ve vyučování a zároveň i přísná. Vůbec žáky nekárá, neprojevuje nespokojenost a vůbec není nejistá. Tato učitelka je velmi zkušená, má za sebou už více jak třicet let praxe. Řekla bych, že tato učitelka by mohla být pro ostatní učitele vzorem.

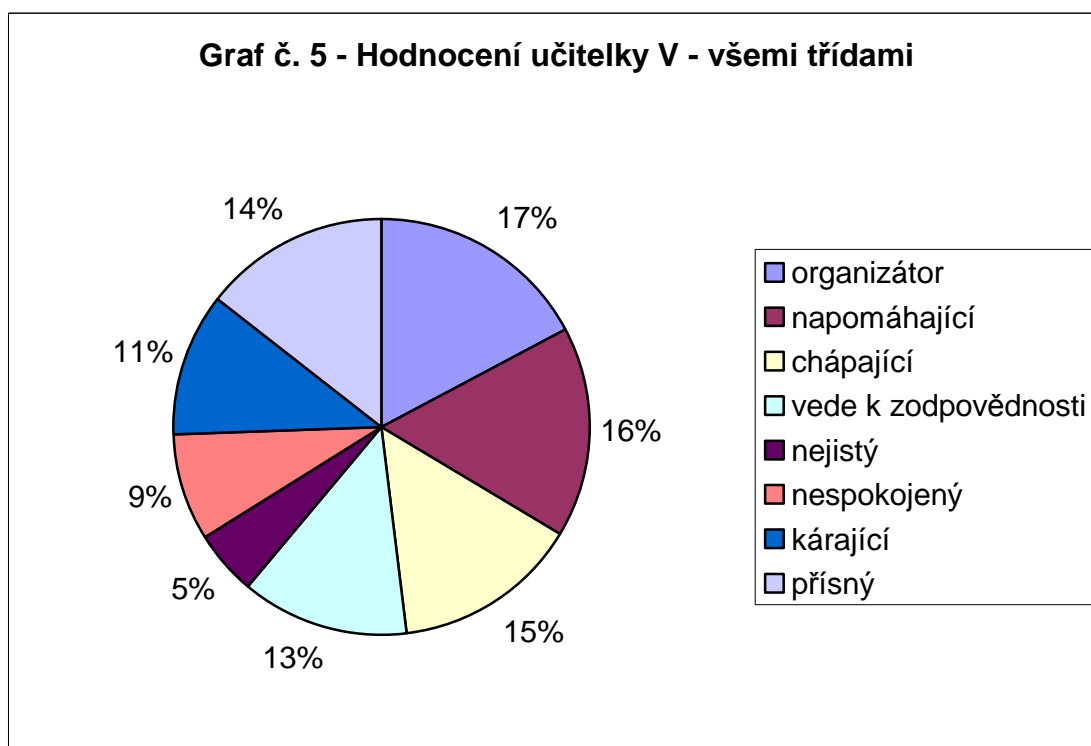
Graf č. 3 - Hodnocení učitelky T - všemi třídami



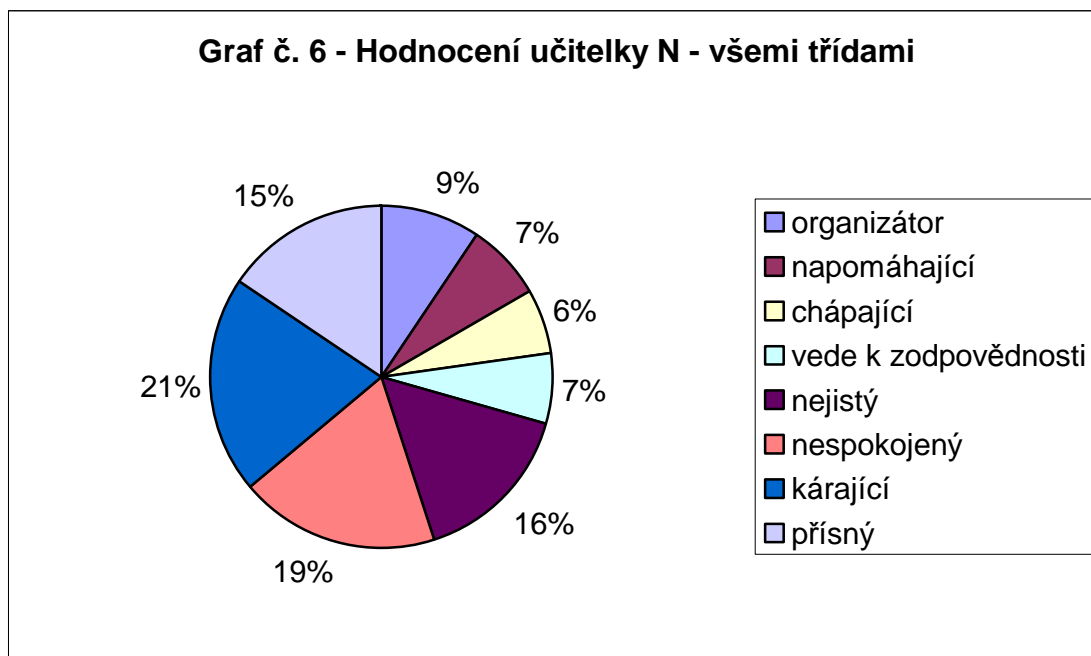
Na grafu č. 4 můžeme vidět opět přátelskou učitelku, která má nejsilnější sektor *napomáhající* a *chápaající*, je i dobrá organizátorka ve vyučování a žákům umožňuje navrhnout různá rozhodnutí, ale na druhé straně je na žáky málo přísná.



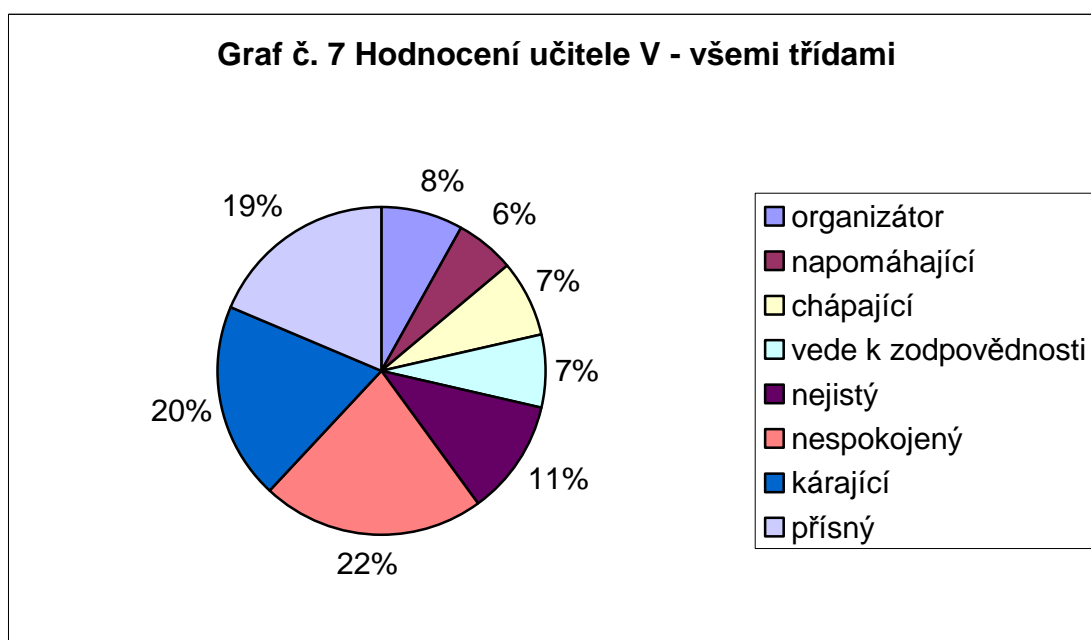
Na grafu č. 5 vidíme všechny hodnoty skoro stejně vysoké. Tato učitelka je dobrá organizátorka a není nejistá, což také ukazuje na léta praxe. Sektory *napomáhající* a *chápaající* má skoro stejně vysoké jako sektory *kárající* a *přísný*. Ani sektor *nespokojený* není tak malý.



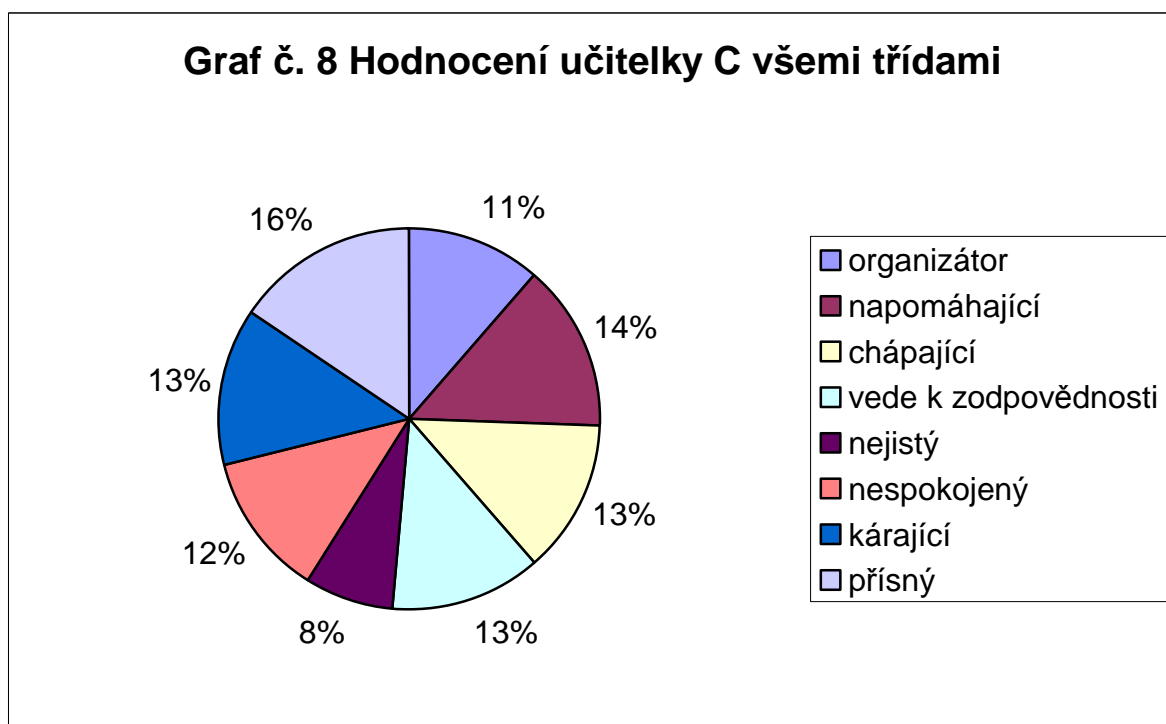
Na grafu č. 6 je znázorněna nepřátelská učitelka. Tato učitelka je dost náročná, často kárá žáky a vyjadřuje svou nespokojenost. Je i dost váhavá a neumí moc dobře organizovat vyučování. U žáků se projevila jako velmi neoblíbená.



Na grafu č. 7 je znázorněn zase nepřátelský učitel, který má srovnatelné hodnoty jako učitelka na grafu č. 6. Pozitivní sektory má dost malé a negativní sektory zase dost nízké. Také ve škole není moc žáky oblíbený.

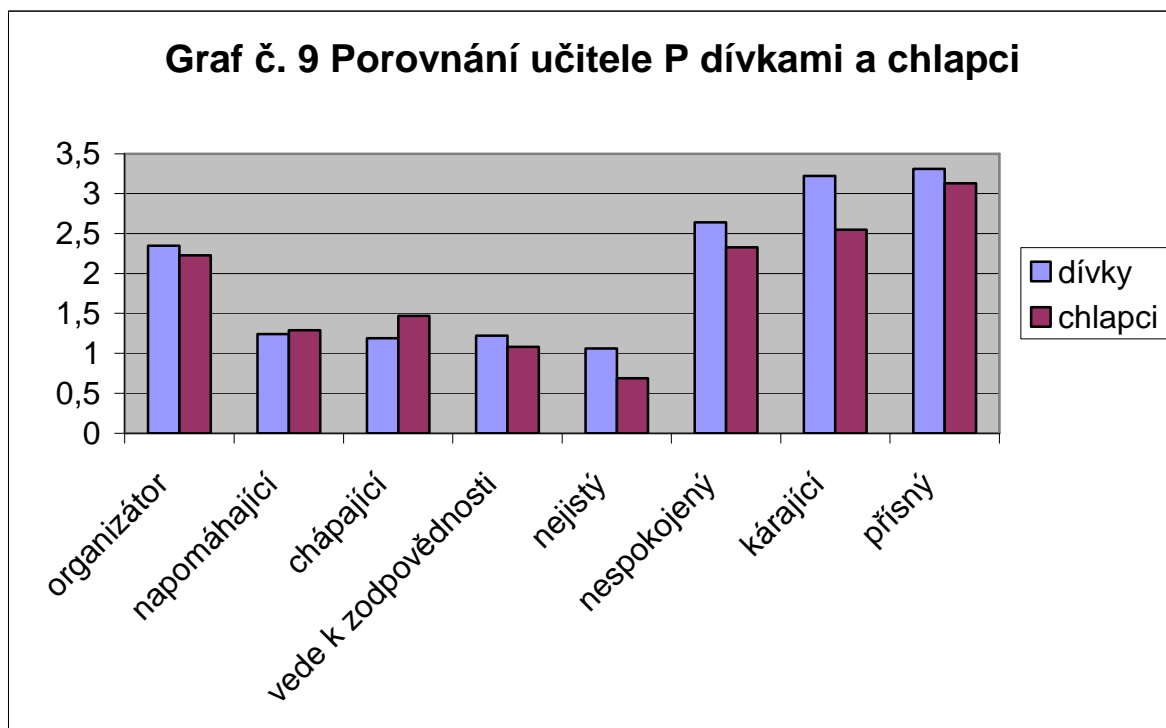


Graf č. 8 znázorňuje přísnou učitelku, která je ale také zároveň docela napomáhající. Hodnoty na tomto grafu jsou velmi podobné, některé dokonce rovnocenné. Na tomto grafu je zajímavé, že hodnota kladná *chápaající* se rovná hodnotě záporné *kárající*. A také sektor *napomáhající* je velmi podobný sektoru *nespokojený*.

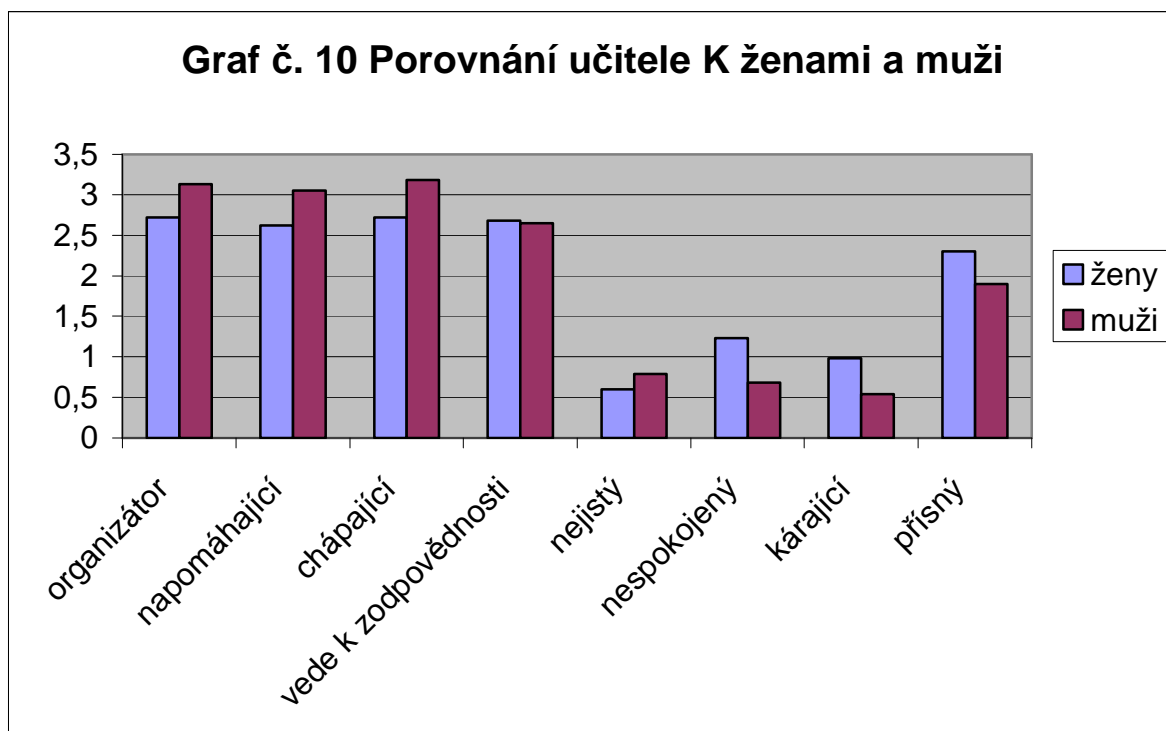


11.3 Rozdíly mezi učiteli z pohledu dívek a chlapců

Dále jsem si všímala toho, jak jednotlivé učitele hodnotili dívky a jak chlapci, zda je nějaký rozdíl v pohlaví. Na grafu č. 9 (str. 66) vidíme, že tento učitel P, nejčastěji hodnocený učitel, má vysoký sektor *nespokojený*, *kárající* a *přísný* u obou pohlaví, ale dívky tohoto učitele vidí více nespokojeného, kárajícího a přísnějšího než chlapci. Takže chlapci tohoto učitele zhodnotili o trochu lépe než dívky.

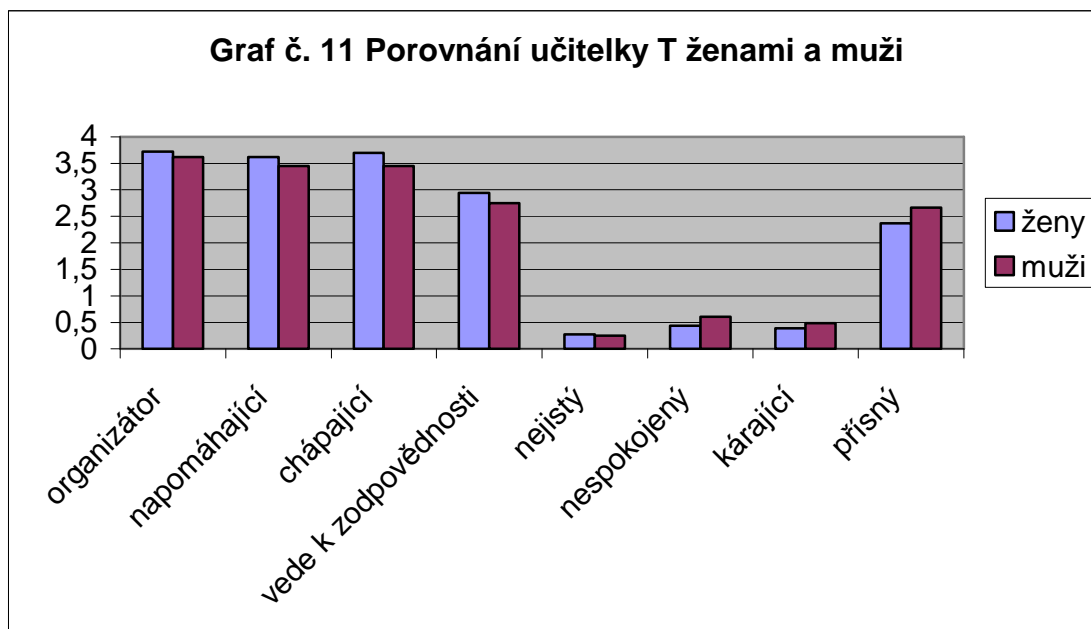


Na grafu č. 10 učitel K opět zvítězil u chlapců. Tento učitel má velmi vysoké kladné hodnoty u obou pohlaví, ale u chlapců má větší sektory *organizátor*, *napomáhající* a *chápaající* než u dívek. V očích chlapců tedy uspěl tento učitel více než v očích dívek.

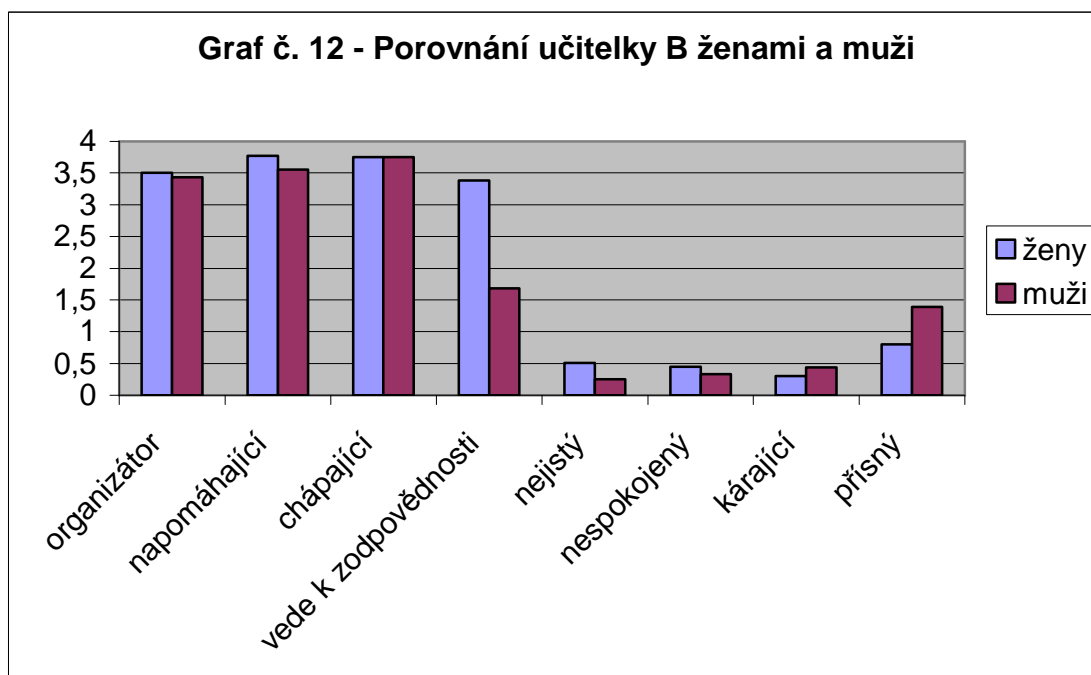


A teď se podíváme, jak je to s učitelkami. Zda jsou také hodnoceny lépe u chlapců, než u děvčat.

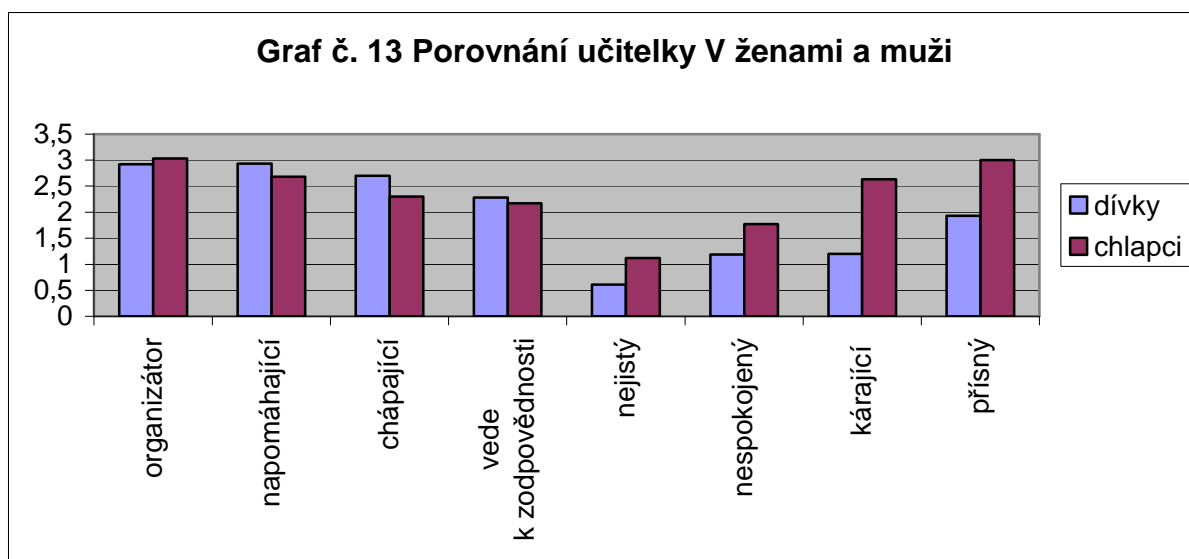
Na grafu č. 11 vidíme učitelku, která má pozitivní hodnoty vyšší u děvčat a negativní hodnoty zase vyšší u chlapců, což znamená, že v očích děvčat tato paní učitelka uspěla lépe.



Na grafu č. 12 je znázorněna učitelka B. Jako chápající a organizátorku ji vidí chlapci i děvčata stejně. Přísnější ji vidí chlapci, a to že žáky vede k zodpovědnosti vidí spíše dívky. Negativní hodnoty jsou dost vyrovnané, ale stejně více uspěla u děvčat než u chlapců.



Na grafu č. 13 vidíme, že učitelka u chlapců uspěla jako větší organizátorka, jinak je lépe hodnocena opět dívkami.



Z toho plyne, že učitelé v očích chlapců jsou hodnoceni lépe než v očích dívek a naopak učitelky jsou zase hodnoceny lépe dívkami než chlapci. Na znázorněných grafech můžeme velmi dobře vidět, že sympatie žáků se rodí spíše k osobám stejného pohlaví.

11.4 Sebehodnocení učitele

Dalším mým krokem bylo, že jsem ty samé dotazníky dala do rukou k vyplnění i učitelům, kteří byli posuzováni a v tabulce můžeme vidět jejich sebehodnocení a v další kapitole potom porovnání s žáky. Porovnávala jsem tři učitele a tři učitelky různého věku.

Pro porovnání je tu tato tabulka. Pod učitele jsem uvedla i jejich věk, protože s věkem se učitel vidí jinak, má více zkušeností, více si věří. A právě to se v jejich sebehodnocení potvrdilo. Mladší učitelé se ohodnotili hůře, než ti starší.

Sebehodnocení učitelů	učitel P 58	učitel K 37	učitel H 28	učitelka T 64	učitelka V 57	učitelka B 38
organizátor	3,25	2,75	2,63	3,75	3,5	3,13
napomáhající	3,75	3,13	3	4	3,75	4
chápaní	3,38	3,63	2,9	3,63	3,5	4
vede k zodpovědnosti	3,25	3	2,38	3,63	3,13	3,63
nejistý	0,43	0,57	1	0	0,43	0,71
nespokojený	0,5	0,75	0,9	0,38	0,88	0,25
kárající	1,44	0,78	0,9	0,11	0,44	0,56
přísný	2,63	2,5	1,88	3,38	2,88	1,75

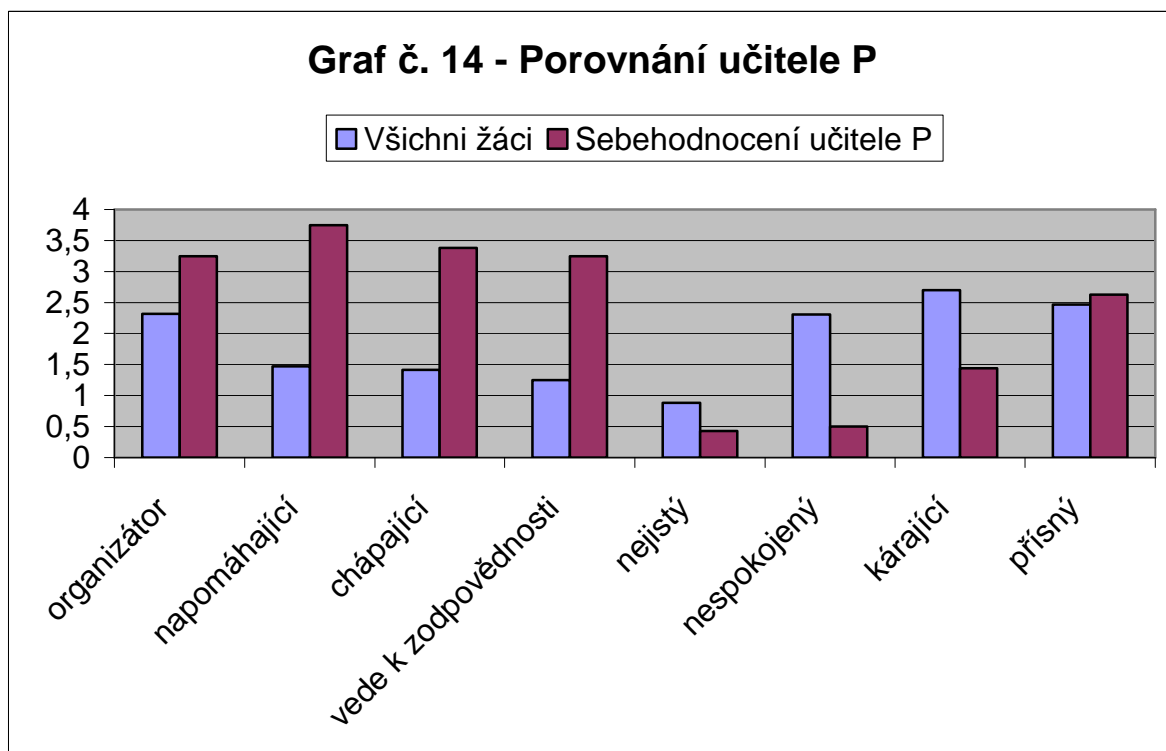
Na této tabulce můžeme vidět, že starší učitelé se vidí lépe, než učitelé mladší. Čím mladší učitel, tím se hodnotí hůř, nevěří si tolik, má méně zkušeností. U učitelů můžeme vidět, že kladné hodnoty se s věkem zmenšují, např. sektor *organizátor* učitel P 3,25, učitel K 2,75 a učitel H 2,63. Hodnoty záporné se zase zvyšují, např. sektor *nejistý, nespokojený*. Sektor *kárající* se liší. Nejvíce *kárající* si připadá učitel P s hodnotou 1,44; v další kapitole se můžete podívat, jak ho vidí kárajícího děti. Sektor *přísný* se zase s věkem učitelů zmenšuje.

U učitelek to tolik vidět není. Nejstarší učitelka má některé hodnoty stejné jako učitelka nejmladší (sektor *napomáhající*, vede k zodpovědnosti). Obě tyto učitelky byly dětmi hodnoceny velmi dobře. Učitelka V uprostřed z nich byla hodnocena nejhůře, možná proto ty odlišné hodnoty. Je vidět, že učitelka T v sektoru *nejistý* má hodnotu 0. Sama tvrdí, že už má za sebou léta praxe, že si nejistá v hodině vůbec nepřipadá. U sektoru *přísný* uvedla tato učitelka, že je velmi přísná, proto se podívejte i na tuto hodnotu u žáků.

11.5 Porovnání sebehodnocení učitelů s hodnocením žáků

Dále jsem porovnávala sebehodnocení učitelů s hodnocením žáky. Z toho si učitelé mohou vzít poučení, zamyslet se nad výsledky a svůj postoj v některých sektorech změnit.

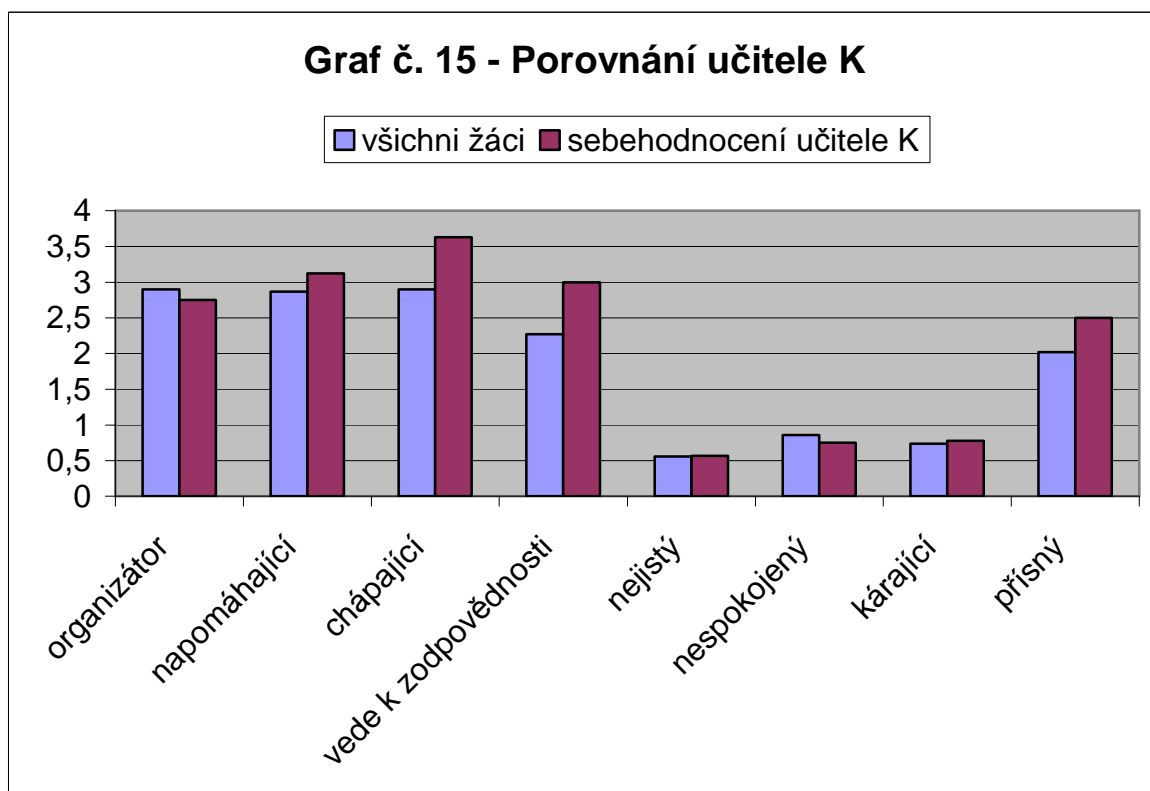
Znázornila jsem tu celkem šest grafů, šest učitelů, kteří se mi objevili v tabulce v sebehodnocení učitelů. Tady můžete porovnat rozdíly, jak se vidí učitelé a jak je vidí žáci.



Na grafu č. 14 vidíme, že se učitel P vidí ve skutečnosti lépe, než je žáky hodnocen. O málo se vidí přísnější než ve skutečnosti je, jinak jsou jeho pozitivní hodnoty o dost vyšší než hodnoty dětí a naopak ty negativní hodnoty o dost nižší než u žáků.

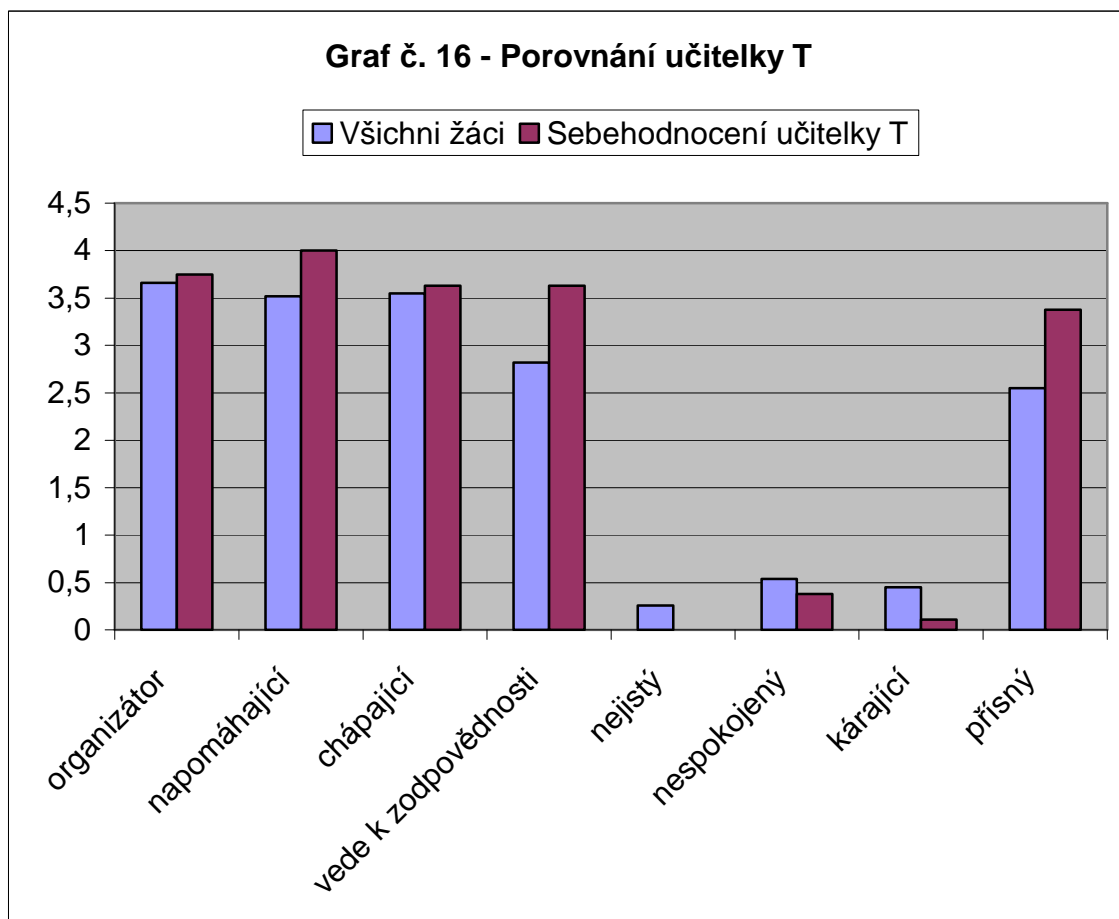
Na grafu č. 15 je znázorněn učitel K. V očích dětí se zdá o něco větší organizátor než si myslí, jinak se spíše také nadhodnocuje, ale jeho hodnoty jsou ve výsledku dobré. Vidí se více chápavější a přísnější než ho vidí žáci. V sektoru *nejistý* se s žáky úplně shodl.

Pod grafem č. 15 můžete shlédnout i tabulky těchto dvou učitelů s přesnými číselnými hodnotami u každého sektoru.



Učitel P zeměpis, TV	Hodnocení	
	žáci	učitel
organizátor	2,32	3,25
napomáhající	1,47	3,75
chápající	1,41	3,38
vede k zodpovědnosti	1,25	3,25
nejistý	0,88	0,43
nespokojený	2,31	0,5
kárající	2,7	1,44
přísný	3,09	2,63

Učitel K matematika, fyzika	Hodnocení	
	žáci	učitel
organizátor	2,9	2,75
napomáhající	2,87	3,125
chápající	2,9	3,63
vede k zodpovědnosti	2,27	3
nejistý	0,56	0,57
nespokojený	0,86	0,75
kárající	0,74	0,78
přísný	2,02	2,5



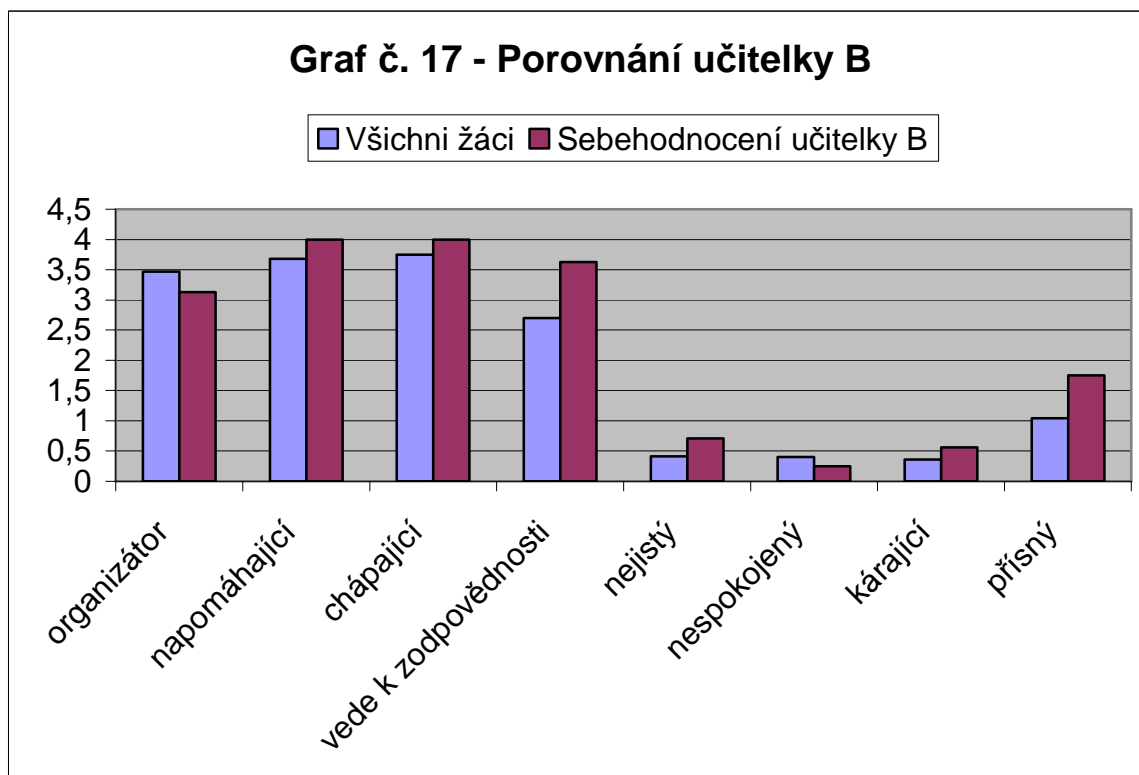
Na grafu č. 16 vidíme zase rozdíly v hodnocení u učitelky T. Opět se tato učitelka vidí ve svých očích lépe než v očích dětí, ale celkově nedopadla špatně. Hodnoty jsou skoro vyrovnané, až na sektor *přísný*, vidí se přísnější než ve skutečnosti je a na sektor *nejistý*, připadá si že vůbec není váhavá a v sektoru *kárající* je hodnota dětí taky o trochu větší než u ní. Na přesné číselné hodnoty se můžete opět podívat i do tabulky č. 3.

Učitelka T matematika	Hodnocení	
	žáci	učitel
organizátor	3,66	3,75
napomáhající	3,52	4
chápající	3,55	3,63
vede k zodpovědnosti	2,82	3,63
nejistý	0,26	0
nespokojený	0,54	0,38
kárající	0,45	0,11
přísný	2,55	3,38

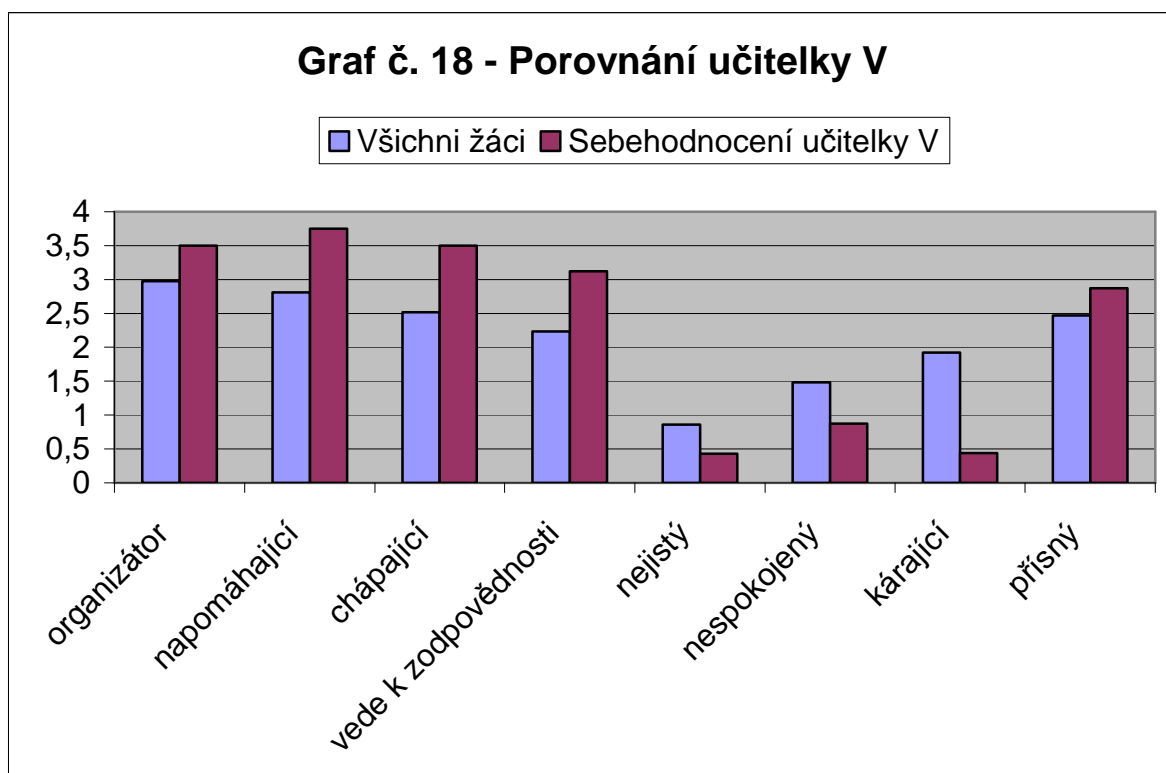
Tabulka č. 3

Učitelka B Ov, Vv, Čj	Hodnocení	
	žáci	učitel
organizátor	3,47	3,13
napomáhající	3,68	4
chápající	3,75	4
vede k zodpovědnosti	2,7	3,63
nejistý	0,41	0,71
nespokojený	0,4	0,25
kárající	0,36	0,56
přísný	1,04	1,75

Tabulka č. 4



Na grafu č. 17 je znázorněna učitelka B, která se také vidí o něco lépe než žáci vidí ji, ale rozdíl není zase tak velký. Děti ji vidí jako lepší organizátorku, ona se zase vidí o něco přísnější než ji vidí samotní žáci. Přesné číselné hodnoty můžete vidět v tabulce č. 4 (str.71).



Na grafu č. 18 jsou vidět docela významné rozdíly mezi hodnoceními. Opět se i tato učitelka V ohodnotila lépe než děti ohodnotily ji. Největší rozdíl je v sektoru *kárající*, *napomáhající* a *chápatící*. Přesné hodnoty učitelky V jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Učitelka V ČJ, HV	Hodnocení	
	žáci	učitel
organizátor	2,98	3,5
napomáhající	2,81	3,75
chápatící	2,52	3,5
vede k zodpovědnosti	2,23	3,125
nejistý	0,86	0,43
nespokojený	1,48	0,875
kárající	1,92	0,44
přísný	2,47	2,875

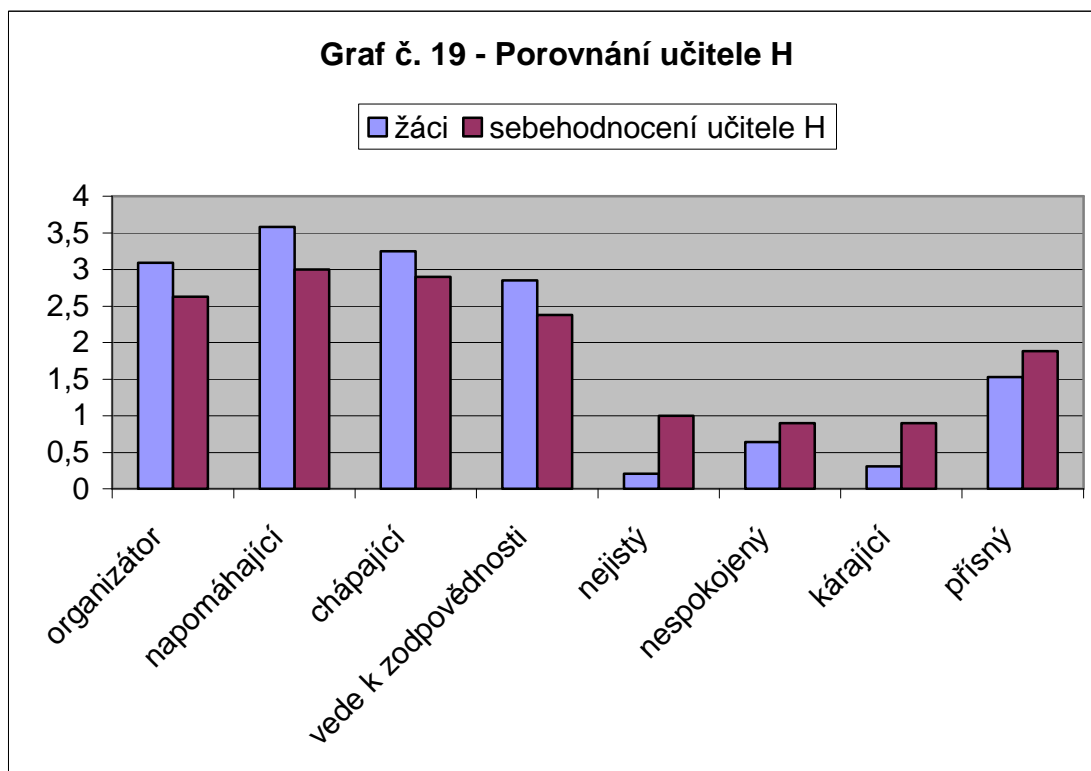
Tabulka č. 5

Učitel H Dějepis, TV	Hodnocení	
	žáci	učitel
organizátor	3,09	2,63
napomáhající	3,58	3
chápatící	3,25	2,9
vede k zodpovědnosti	2,85	2,38
nejistý	0,21	1
nespokojený	0,64	0,9
kárající	0,31	0,9
přísný	1,53	1,88

Tabulka č. 6

Všimněte si, že každý učitel se ohodnotil lépe než ho ohodnotili samotní žáci, a také si všimněte sektoru *přísný*, každý učitel se viděl přísnější než žáci viděli jeho. Je vidět, že dnešní žáci si z přísných učitelů už vůbec nic nedělají.

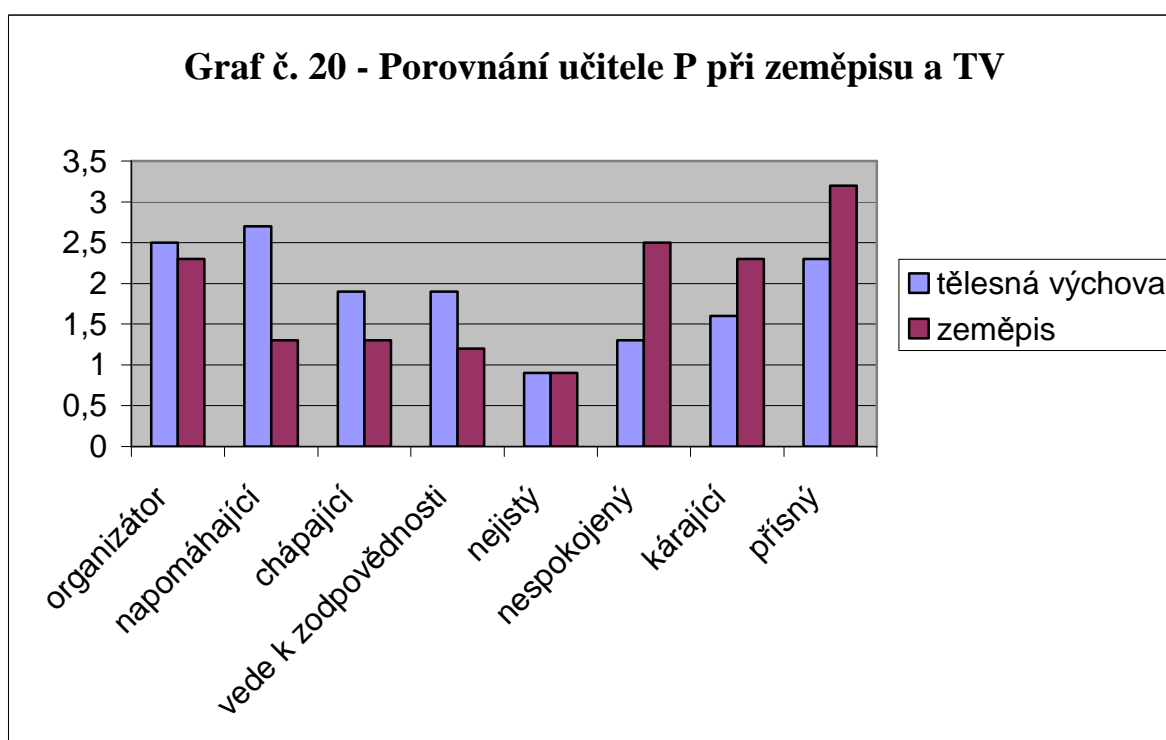
Na grafu č. 19 je znázorněn učitel H (28 let), nejmladší hodnocený učitel a můžete si všimnout, že tento učitel se jediný podhodnotil. Děti ho zhodnotily lépe, než se vidí on sám.



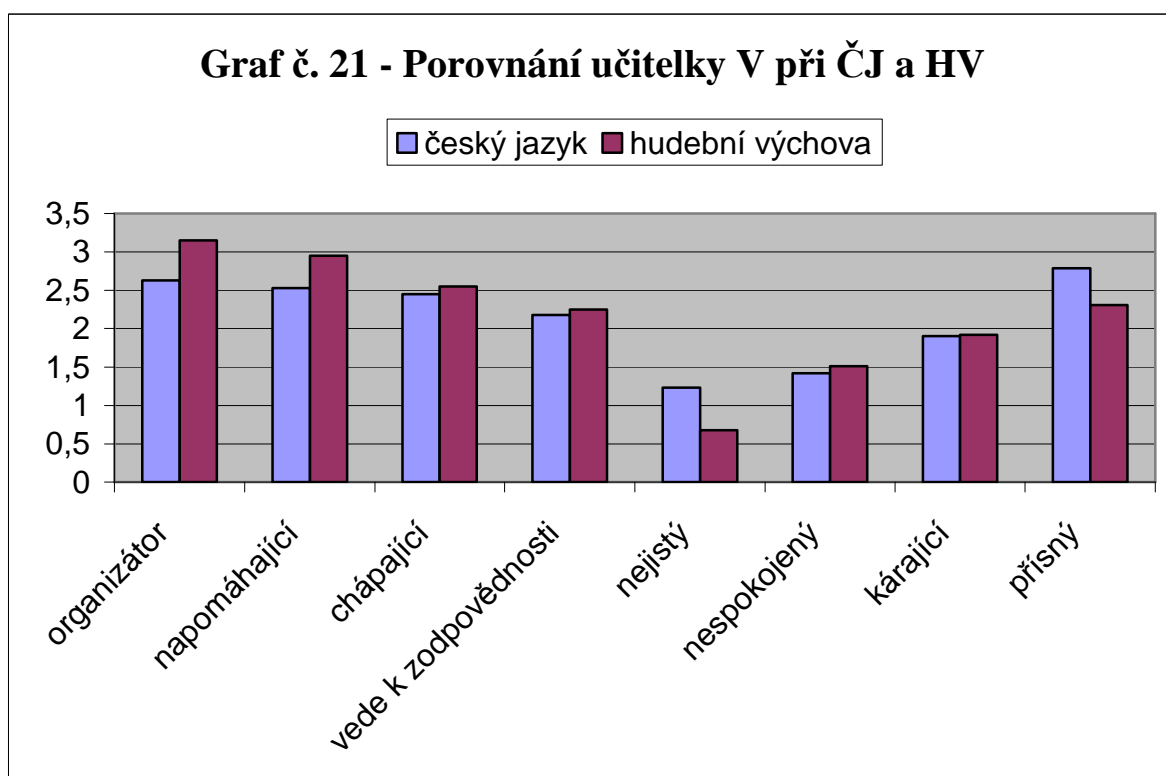
11. 6 Porovnání učitelů z hlediska vyučovacího předmětu

Použila jsem jednoho pana učitele, který vyučuje zeměpis a tělesnou výchovu a jednu paní učitelku, která vyučuje český jazyk a zároveň hudební výchovu. Porovnála jsem jejich výsledky hodnocení v těchto různých předmětech a dospěla jsem k závěru, že rozdíly mezi vyučovacími předměty existují. Určitě tělesná a hudební výchova je u dětí více oblíbený předmět než zeměpis a český jazyk a možná proto jsou učitelé právě lépe hodnoceny v hodině tělesné a hudební výchově než třeba při českém jazyce, matematice nebo při zeměpisu.

Na grafu č. 20 je znázorněn velký rozdíl v sektoru *napomáhající, nespokojený a přísný*. Je vidět, že v hodině tělesné výchovy učitel projevuje více spokojenosti a žákům více napomáhá, než při hodině zeměpisu. Také při zeměpisu je učitel přísnější než v hodině tělesné výchovy. Přesné číselné hodnoty u každého sektoru jsou znázorněny v tabulce č. 7 (str. 75)



Na grafu č. 21 je znázorněný rozdíl učitelky ve vyučovacích předmětech českého jazyka a hudební výchovy. Na tomto grafu nejsou zase tak významné rozdíly, jaké byly u pana učitele. Hodnoty jsou skoro srovnatelné, až na výjimku sektoru *nejistý, organizátor, napomáhající a přísný*. Učitelka si je v hudební výchově jistější než v českém jazyce, také je v hudební výchově lepší organizátorka a žákům více napomáhá. V českém jazyce je na žáky přísnější. Přesné číselné hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 8 (str. 75)



Učitel P	TV	zeměpis
organizátor	2,5	2,3
napomáhající	2,7	1,3
chápaající	1,9	1,3
vede k zodpovědnosti	1,9	1,2
nejistý	0,9	0,9
nespokojený	1,3	2,5
kárající	1,6	2,3
přísný	2,3	3,2

Tabulka č. 7

Učitelka V	ČJ	HV
organizátor	2,63	3,15
napomáhající	2,53	2,95
chápaající	2,45	2,55
vede k zodpovědnosti	2,18	2,25
nejistý	1,23	0,68
nespokojený	1,42	1,51
kárající	1,9	1,92
přísný	2,79	2,31

Tabulka č. 8

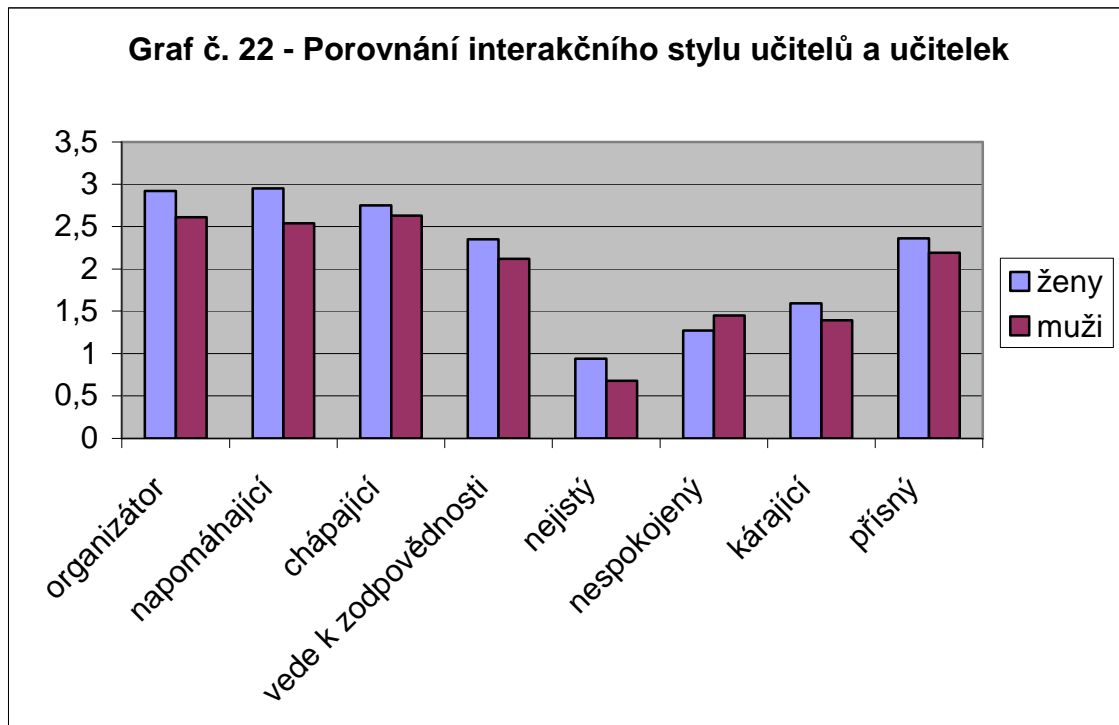
11.7 Údaje o interakčním stylu všech učitelích gymnázia

Nakonec jsem zhodnotila celý učitelský sbor gymnázia v Sedlčanech. Celkem 135 žáků hodnotilo 22 učitelů. V tabulce č. 9 (str. 76) a na grafu č. 23 (str. 77) jsou uvedeny údaje všech 22 učitelů gymnázia, které žáci hodnotili. Všimněte si v tabulce nejprve celkového výsledku celého učitelského sboru, potom se podívejte na rozdíl mezi učitelkami a učiteli. Pro lepší orientaci jsem tento rozdíl ještě znázornila graficky (graf č. 22, str. 76). Celkově dopadly lépe učitelky, ale v sektoru *kárající a váhaví* uspěli lépe učitelé.

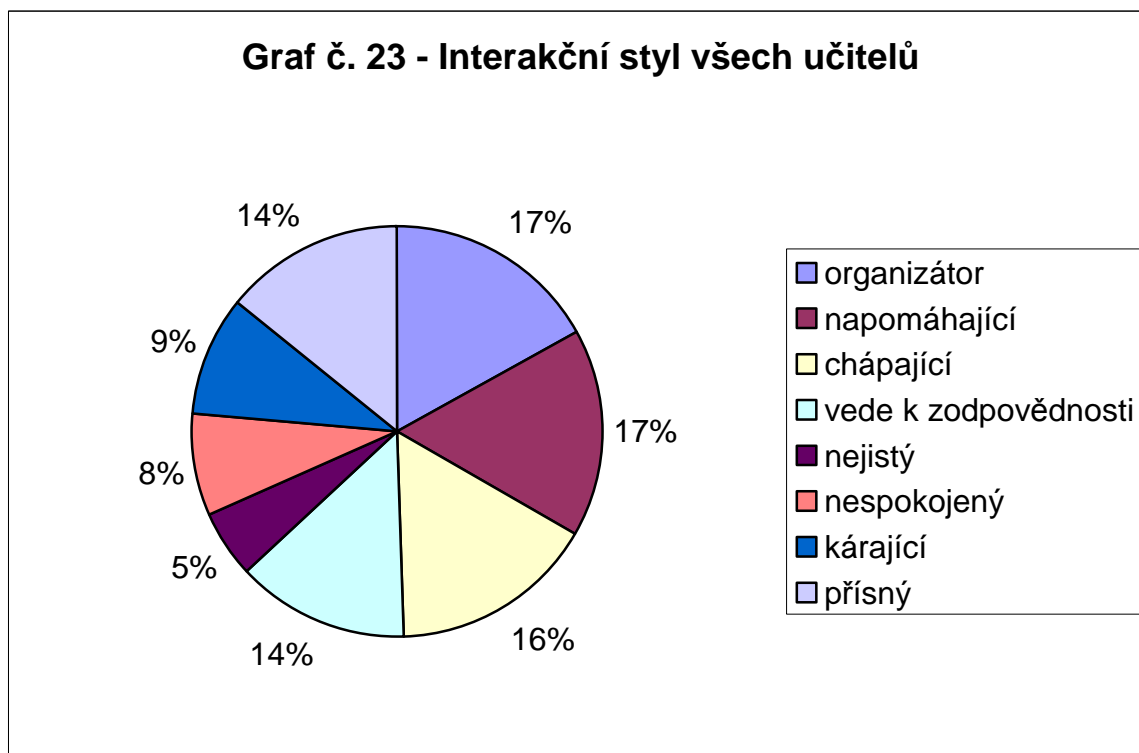
Sektor	učitelský sbor	ženy	muži
organizátor	2,69	2,92	2,61
napomáhající	2,64	2,95	2,54
chápaní	2,58	2,75	2,63
vede k zodpovědnosti	2,17	2,35	2,12
nejistý	0,83	0,94	0,68
nespokojený	1,3	1,27	1,45
kárající	1,51	1,59	1,39
přísný	2,24	2,36	2,19

Tab. č. 9 - Interakční styl učitelů gymnázia

Na grafu č. 22 vidíme, že učitelé jsou méně kárající a méně vážní než učitelky. Učitelky jsou zase o něco přísnější než učitelé, což mě samotnou velmi překvapilo, protože bych spíše očekávala větší přísnost u učitelů. Učitelky mají také vyšší skóre v organizátorství než učitelé. To je docela nečekaný výsledek, protože u mužů se předpokládá, že organizují třídu lépe.



Graf č. 23 - Interakční styl všech učitelů



Na grafu č. 23 můžeme vidět, že v očích svých žáků jsou posuzování učitelé gymnázia dobří organizátoři, dětem napomáhají, mají pro ně pochopení a vedou je k zodpovědnosti. Poměrně dobře vyšly nepříznivé sektory. Nízká je nejistota, nespokojenost a kárání. Na druhé straně jsou učitelé tohoto gymnázia docela přísní. Řekla bych, že obraz interakce těchto učitelů je vcelku dobrý, podobný výzkumu, který se prováděl na gymnáziích na Slovensku. Řekla bych, že se blíží modelu ideálního učitele, který dosahuje u žáků poměrně dobré učební výsledky a motivuje je k učení. Zjištění předčilo mé očekávání. Předpokládala jsem, že sektor *vede k zodpovědnosti* bude menší, než se opravdu ukázal.

K příznivým výsledkům však jistě přispělo i to, že posuzování učitelé jsou učitelé s dlouholetou praxí. Navíc šlo o učitele, kteří souhlasili s výzkumem a měli zájem o to, aby je žáci hodnotili, což může svědčit o tom, že si byli jistí svými edukačními kvalitami.

11.8 Závěr

Tímto dotazníkem jsem učitelům chtěla ukázat, jaké informace z tohoto dotazníku mohou získat, jak různě mohou s tímto dotazníkem pracovat, jakých různých výsledků mohou docílit, k čemu jim tento dotazník může posloužit.

V dnešní době se neustále zdůrazňuje nutnost změny vztahu učitel – žák a je i důležitá autoevaluace učitele, proto jsem si vybrala právě tento dotazník interakčního stylu učitele a porovnávala jsem výsledky žáků s výsledky učitelů.

Diagnostické možnosti dotazníku jsou dost velké. Díky tomuto dotazníku můžeme získat údaje o interakci učitele z pohledu žáka, můžeme zkoumat i shody a rozdíly mezi těmito hodnoceními a učitelovým sebehodnocením. To všechno může učiteli posloužit jako nástroj na získání realistického sebeobrazu.

Čím je učitel dominantnější, tím je vyučování lepší. Přísnost učitele, dobrá organizovanost vyučování, napomáhání žákům má určitě na vyučování pozitivní vliv. Na druhé straně nejistota učitele, projev jeho nespokojenosti a ponechání volnosti žákům má na vyučování naopak negativní vliv.

Kromě výsledků, které jsem získala je důležité zmínit několik momentů. Po vyplnění a odevzdání dotazníku se rozvinula v některých třídách diskuse na téma, zda tento výzkum bude mít nějaký vliv na učitele, zda si to učitelé přečtou a své chování změní. Spousta dětí mi říkalo, že by byly rádi, kdyby si to učitelé přečetli a vzali si to k srdci. Říkaly, že už bylo na čase, aby se nějaký takový dotazník ve škole objevil. Podle mě by se takový dotazník měl opravdu na školách objevovat častěji a učitelé by se k němu neměli obracet zády, ale naopak měli by být rádi, že se o sobě něco dozvěděli.

Většina učitelů se zajímala o to, jak to všechno dopadlo a byli to většinou ti, kteří u dětí dopadli dobře. Chtěli vědět, jak je žáci hodnotili a jejich hodnocení pak sami porovnali i se svým dotazníkem. Byli rádi, že se něco takového ve škole uskutečnilo a ochotně se mnou spolupracovali.

Na druhé straně se však ve škole našli i tací učitelé, kteří s tím nesouhlasili a byli velice rozhořčení. Kvůli těmto učitelům měl být můj výzkum na tomto gymnáziu zastaven. Ale nakonec se vše vyřešilo, ředitel dokončení mého výzkumu povolil pod podmínkou, že dětmi vyplněné dotazníky učitelů, kteří s hodnocením nesouhlasí skartuji. Samotnou mě přístup ředitele velmi překvapil. Předpokládala jsem, že s tímto dotazníkem nebudou žádné problémy, ba naopak, že budou všichni učitelé s tímto dotazníkem spokojeni. Podle mě by se takové dotazníky měly ve školách objevovat častěji a ředitel by měl o takové dotazníky jevit zájem. Tento dotazník je naprosto legitimní, učitelé se nemusí cítit ohroženi, naopak by si měli uvědomit, že díky tomuto dotazníku se jejich vztah se žáky upevní, zlepší.

SHRNUTÍ

Na základě získaných materiálů jsem zde předvedla různé možnosti zpracování a využití dotazníku interakčního stylu učitele a vyjádřila zde i své vlastní zkušenosti s tímto dotazníkem.

V teoretické části jsem představila dotazník interakčního stylu učitele a věnovala jsem se zde tématům, které s tímto dotazníkem souvisejí, tedy problematice interakce učitel – žák, komunikaci mezi učitelem a žákem, hodnocení žáků, dále klimatu školní třídy a klimatu školy. Popsala jsem zde starší školní věk žáka z pohledu vývojové psychologie a také osobnost učitele a jeho vlastnosti a kompetence.

V praktické části jsem popsala dotazník interakčního stylu učitele a předložila výsledky vlastního šetření, kdy jsem použila dotazník interakčního stylu učitele v několika třídách a u několika učitelů. Kromě výsledků jsem popsala průběh práce s dotazníkem v těchto třídách, atmosféru, dotazy i následující diskuse a vlastní připomínky.

Cílem mé práce bylo na základě získaných materiálů učitelům ukázat, jaké informace díky tomuto dotazníku mohou získat, jak různě mohou s tímto dotazníkem pracovat, jakých výsledků mohou docílit, k čemu jim tento dotazník může posloužit.

OSOBNÍ ZÁVĚR

I když mi toto téma bylo přiděleno, byla jsem s ním spokojená. Sama jsem si tak mohla vyzkoušet, jak tento dotazník funguje v praxi. Až jednou budu učit, ráda bych tento dotazník dala vyplnit svým vlastním studentům, abych se díky němu o sobě a o nich něco dozvěděla. Věděla bych, v kterých sektorech vynikám a naopak, v kterých sektorech bych svůj přístup k žákům měla změnit.

Dosavadní zkušenosti s tímto dotazníkem mě utvrdili v tom, že podle mně by se tento dotazník měl na školách objevovat určitě častěji. Učitelé by ho neměli okamžitě odsoudit a brát jako kritiku vlastní osobnosti, ale naopak jako nástroj pro získání realistického sebeobrazu.

POUŽITÁ LITERATURA

- CANGELOSI, JAMES S.: Strategie řízení třídy, Praha: Portál, 1994.
- ČÁP, J.: Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- GAVORA, P., MAREŠ, J.: Pedagogická revue, 55, 2003, č. 2, s. 126-145
- HELUS, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2005.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN, 1982.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- KALHOUS, J.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- PATERSONOVÁ, K.: *Připravit, pozor, učíme se!* Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997
- SOVÁK, M.: *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001.

INTERNETOVÉ ODKAZY

www.rvp.cz – Grecmanová, H.: Vliv prostředí školy na její klima

www.rvp.cz – Hoštička, J.: Komunikující škola, která umí předávat informace – učitel a žák

www.rvp.cz – Hoštička, J.: Komunikace mezi školou a rodiči žáků

<http://eldar.cz/Leary/Biography/QuickBio.html>

<http://leary.wz.cz/zivotopis.php>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Výsledky školní ankety „Jaký by měl být dobrý učitel/učitelka?“

Příloha č. 2: Dotazník interakčního stylu učitele

Příloha č. 3: Životopis - Timothy Leary

Příloha č. 1: Výsledky školní ankety „Jaký by měl být dobrý učitel/učitelka?“

Nejčastější odpovědí ve třídě prima bylo, že učitel by měl být hodný, spravedlivý, milý, vtipný, chápat, mladý, měl by mít stále dobrou náladu, měl by umět vysvětlit látku, jeho hodiny nesmí být nudné, musí dodržovat konec hodiny, neměl by nám dávat tolik domácích úkolů a referátů, neměl by nosit černé oblečení. Některé odpovědi mě rozesmály, například tato: „*Musí být vegetarián, aby nás ve vzteku nesežral. Neměl by se hned začít zlobit a měl by třídu naučit i o věcech, které v učebnici nejsou, např. o tom, co se může stát třeba za 100 let.*“

Ve třídě sekunda byly odpovědi podobné. Nejčastější odpověď byla, že učitel by měl být zábavný, hodný, chytrý, chápavý, spravedlivý, vtipný, mladý, ohleduplný, milý, málo přísný, hravý, autoritativní a inteligentní. I zde mě některé odpovědi pobavily: „*Měl(a) by být zběhlý(á) v luštění našich škrabopisů.*“

V tercii nejčastější odpovědí bylo: „*Musí umět vysvětlit látku.*“ Další vlastnosti, které by podle nich učitel měl mít: Učitel by měl být hodný, klidný, zábavný, mladý, hezký, chápavý, trpělivý, spravedlivý, přátelský, tolerantní, upřímný, musí učit předmět, který ho baví, měl by umět přiznat svou chybu, nesmí si na nikoho zasednout, musí nám pomáhat, neměl by hledat taháky a chyby v našich zápiscích, měl by si s námi hodně povídat a měl by být schopný vytvořit si respekt.

V kvartě odpověděli žáci takto: Musí být chytrý, vtipný, tolerantní, spravedlivý, hodný, mladý, přátelský, hezký, vstřícný, milý, inteligentní, musí se zajímat o předmět, který učí, musí si udržet autoritu, učivo by měl dobře vysvětlit, za to, že jsme se něco dobře naučili, by nás měl odměnit něčím, co by nás všechny bavilo (film), nesmí nám dávat neohlášené testy a úkoly, které nemůžeme zvládnout. Učitel by měl brát studenty s nadhledem.

Podle kvinty by měl být učitel přísný, neústupný, autoritativní, přátelský, chápavý, akční, ohleduplný, vždy dobře naladěný, chytrý, ochotný pomoci, trpělivý, hodný, spravedlivý, zábavný, odborník ve svém oboru, normální člověk, měl by mít smysl pro humor a vysoké požadavky. Další požadavky, které žáci měli, byly: Musí nám věřit a naslouchat nám, musí si umět získat naši pozornost a udržet ji, musí se umět dobře vyjadřovat, musí dobře vycházet s lidmi, měl by vyučovat svůj předmět s nadšením, musí umět přiznat svou chybu, musí hodně naučit, měl by nás motivovat k práci, musí mít vždy dobrou náladu, měl by chodit včas do hodiny a nepřetahovat přes přestávku, nesmí se pořád jen rozčilovat a dělat nám ze školy drama. Pár žáků napsalo: „*Takový učitel neexistuje.*“

Příloha č. 2: DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

Česká verze J. Mareš – P. Gavora (2000)

V tomto dotazníku můžete vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitele tak, jak ho vidíte a vnímáte. Dotazník slouží k vědeckým účelům, a proto potřebujeme, abyste svého učitele popsali co nejpřesněji. Dotazník je anonymní, nepište svoje jméno.

Příjmení učitele, kterého budete posuzovat:	Předmět, kterému vyučujete:	Škola:
Třída:	Pohlaví žáka: Ž - M	Dnešní datum:

V tomto dotazníku vám předkládáme řadu výroků o učitelích. U každého výroku zakroužkujte svůj názor. Například:

	nikdy			vždy	
Tento učitel se vyjadřuje jasně	0	1	2	3	4

Když si myslíte, že se vždy vyjadřuje jasně, zakroužkujte 4. Když si myslíte, že se nikdy nevyjadřuje jasně, zakroužkujte 0. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžete ještě zakroužkovat 1, 2 nebo 3. Když jste se spletli, přeškrtněte, co neplatí a zakroužkujte to, co platí.

Učitele hodnotěte sám (sama). Váš názor se může lišit od spolužáků.

Tento učitel/tato učitelka ...	nikdy			vždy	
1 Vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2 Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3 Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4 Je trpělivý	0	1	2	3	4
5 Mlží, když něco neví	0	1	2	3	4
6 Je ohleduplný	0	1	2	3	4
7 Ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8 Když chceme něco říci, učitel nám naslouchá	0	1	2	3	4
9 Můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10 Je netrpělivý	0	1	2	3	4
11 Když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4
12 Učitel nám věří	0	1	2	3	4
13 Je snadné ho rozčítit	0	1	2	3	4
14 Když něco hned nepochopíme, přijme to bez rozčilování	0	1	2	3	4
15 Má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4
16 U něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17 Dokáže pochopit naše chyby a omyly	0	1	2	3	4
18 Vypadá, jakoby pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4
19 Pohrdá námi	0	1	2	3	4
20 Vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4

21	Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4
22	Vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23	Je přísný	0	1	2	3	4
24	Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25	Můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
26	Myslí si, že ho podvádíme	0	1	2	3	4
27	Myslí si, že toho málo víme	0	1	2	3	4
28	Když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29	Můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
30	Jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	Je k nám přátelský	0	1	2	3	4
32	Opisování přísně trestá	0	1	2	3	4
33	Důvěřujeme mu	0	1	2	3	4
34	Učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35	Je velkorysý	0	1	2	3	4
36	Má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37	Vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
38	Je náročný	0	1	2	3	4
39	Je plachý	0	1	2	3	4
40	Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4
41	Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42	Působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43	Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44	Bývá naštvaný	0	1	2	3	4
45	Je váhavý	0	1	2	3	4
46	Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47	Je snadné ho vyvést z míry	0	1	2	3	4
48	Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49	Přijímá omluvu, když mu uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50	Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51	Snadno se naštve	0	1	2	3	4
52	Chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53	Změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54	Cokoli uděláme, je podle něho špatně	0	1	2	3	4
55	Je podezřívavý	0	1	2	3	4
56	Bojíme se přijít do hodiny, když nemáme vypracovanou domácí úlohu	0	1	2	3	4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58	Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59	Je k nám shovívavý	0	1	2	3	4
60	Tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61	Když něčemu nerozumíme, ochotně to vysvětlí ještě jednou	0	1	2	3	4
62	Je mrzutý	0	1	2	3	4
63	Jsme z něho vystrašení	0	1	2	3	4
64	Svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

Děkujeme za vyplnění dotazníku. Podívejte se, zda jste někde nezapomněli zakroužkovat odpověď.

Příloha č. 3: Životopis - Timothy Leary

Dr. Timothy Leary (1920-1996) byl americký psycholog, filosof, vizionář a vědec, který zkoumal mezilidskou komunikaci a porozumění mysli. Byl ve své době velice kontroverzní osobností. Ač měl vysoké vzdělání, odmítal jít s davem, odmítal dělat něco co již někdo před ním udělal.

Narodil se v roce 1920 ve Springfieldu ve státě Massachusetts. O jeho dětství víme jen to, že byl ovlivněn svým dědečkem, který ho nabádal, aby dělal vždy něco jiného, co ještě nikdo před ním nezkusil, chtěl, aby byl jedinečný. Svá studia započal na vojenské akademii ve West Pointu, odkud byl vyhozen a studoval na několika dalších univerzitách. Studia zakončil doktorátem z klinické psychologie na Kalifornské univerzitě.

Ve svém životě se snažil o oživení lidského ducha a pozdvižení úrovně sociálního vědomí. Ve 40. a 50. letech pracoval jako psycholog, zdůrazňující lidskou interakci. Snažil se o převrat ve vědě a prosazoval radikální myšlenky, například myšlenku skupinové terapie. Trvalo téměř 50 let, než Americká psychologická asociace uznala jeho úspěchy.

Když se Leary v 60. letech seznámil s psychedelickými drogami, viděl v nich potenciál pro nové formy psychoterapie a pustil se do výzkumu jejich účinků na lidský nervový systém. Po experimentech na sobě a svých přátelích přinesl psychedelika na harvardskou katedru psychologie, kde byl zaměstnán. Jako vědec opatrně navrhoval a pečlivě vyhodnocoval laboratorní pokusy, studující citový, fyzický a sociální vliv psychedelik na dobrovolníky z řad studentů.

V roce 1966 byl uvězněn za držení drogy, v roce 1970 z vězení utekl a našel azyl ve Švýcarsku, ale v roce 1973 byl zatčen znovu, vydán do Ameriky a poslán zpět do vězení. Propuštěn byl v roce 1976.

Když se přestěhoval do Kalifornie, objevil novou technologii měnící mozek a nadšeně podporoval přicházející počítačovou revoluci. V 80. letech psal počítačový software, pokračoval ve psaní knih a přednášení, ale přestože se jeho zájem přesunul z drog k technologii, stále byl považován za onoho LSD-gurua z šedesátých let.

Když u něj lékaři zjistili rakovinu prostaty, musel Leary čelit vlastní smrtelnosti. Zděšený tajemstvími, obklopujícími smrt, rozhodl se popsat proces smrti, vytvořit jakýsi plán, který nazval "Plán umírání". Zemřel přirozenou smrtí v 76 letech, ve své vlastní posteli, obklopen přáteli.

