

**OSOBNOST UČITELE JAKO JEHO NÁSTROJ VÝCHOVY A
PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Nováková

vedoucí DP: Mgr.Petr Grinninger

Jihočeská Univerzita

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

České Budějovice 2006

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 1 9 2

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE
67

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Grinninger'.

26 -04- 2006

Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence sociálně patologických jevů.

Anotace

Cílem diplomové práce bylo vyzkoumat objektivní osobnostní charakteristiky čtyř zkušených učitelek pomocí sebehodnocení a jejich hodnocení žáky, pozorování a rozhovorů. Zjištěné osobnostní rysy a dovednosti pak porovnány s teoretickými předpoklady z literatury.

Jen sebehodnocení tří zjevně úspěšných učitelek odpovídalo jejich hodnocení žáky a pozorování autorky.

Důležitější než vědomosti, je pozitivní vztah k dítěti.

Klíčová slova: učitelka, sebehodnocení, hodnocení, osobnost, vztah

The personality of teacher like implement education and social phenomenons.

The Annotation

Objective in this diploma work was find out objective personality characterization four skilled teachers by means self – examination teachers and appreciate teachers their pupils, observation and conversation. Ascertainment personality trait and skill then check up with theoreticals presumption from literature.

Only self – examination three successful teachers answered their appreciate pupils and observation by author.

Most important then knowledge is positive relation to children.

Key's words : teacher, self – examination, appreciate, personality, relation

Za spolupráci na této diplomové práci bych ráda poděkovala panu
Mgr. Petru Grinningerovi.

Lucie Nováková

Lucie Nováková

Obsah

1. Úvod	5
2. Anatomie	6
2.1. Anatomie člověka	6
2.2. Anatomie zvířat	7
2.3. Anatomie rostlin	8
3. Fyziologie	9
3.1. Fyziologie člověka	9
3.2. Fyziologie zvířat	10
3.3. Fyziologie rostlin	11
4. Ekologie	12
4.1. Ekologie člověka	12
4.2. Ekologie zvířat	13
4.3. Ekologie rostlin	14
5. Genetika	15
5.1. Genetika člověka	15
5.2. Genetika zvířat	16
5.3. Genetika rostlin	17
6. Systémy	18
6.1. Systém člověka	18
6.2. Systém zvířat	19
6.3. Systém rostlin	20
7. Patologie	21
7.1. Patologie člověka	21
7.2. Patologie zvířat	22
7.3. Patologie rostlin	23
8. Prevence	24
8.1. Prevence člověka	24
8.2. Prevence zvířat	25
8.3. Prevence rostlin	26
9. Léčba	27
9.1. Léčba člověka	27
9.2. Léčba zvířat	28
9.3. Léčba rostlin	29
10. Účinky	30
10.1. Účinky člověka	30
10.2. Účinky zvířat	31
10.3. Účinky rostlin	32

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu“

Lucie Nováková

Lucie Nováková

OBSAH

1. Úvod	5
A. Teoretická část	6
2. Komunikace	6
2.1 Komunikace učitele a žáka	6
2.2 Neverbální komunikace	8
2.3 Pedagogická komunikace	9
3. Jak získat zájem dětí	10
3.1 Nálada	11
4. "Dobrý učitel"	12
4.1 Vlastnosti učitelovy osobnosti	13
5. Kdo je učitel	14
5.1 Úkoly učitelů	15
5.2 Kompetence učitelů	15
6. Styl učitele	16
6.1 Základní styly učitelova působení.....	17
7. Učitel v neobvyklé situaci	19
7.1 Vznik neobvyklých situací	20
8. Poznávání žáků učitelem	24
8.1 Údaje o osobnosti	25
9. Učitelský stres	26
9.1 Jak se vyrovnat se stresem	28
9.2 Syndrom vyhoření	29
10. Učitelův výklad	31
10.1 Pedagogický takt	32
11. Interakce učitelů a žáků	33
11.1 Klima třídy	34
12. Emoce	35
12.1 Emoční inteligence	37

B. Praktická část	39
13. Vymezení cíle praktické části	39
14. Použité metody	39
15. Výchozí předpoklady	39
16. Učitelka A	41
17. Učitelka B	47
18. Učitelka C	51
19. Učitelka D	57
20. Diskuze	63
21. Závěr	65
22. Seznam literatury	66
23. Seznam příloh	67

1. ÚVOD

Tato diplomová práce je zaměřena na zjišťování objektivních vlastností čtyř zkoumaných učitelek.

Teoretická část je rozdělena do několika kapitol, které jsou zaměřeny hlavně na ty stránky učitelovy osobnosti, které autorka zjišťuje v praktické části. První kapitoly jsou zaměřeny na komunikaci verbální i neverbální a také jak získat u dětí zájem a vybudovat si s nimi vztah.

Další kapitoly se pak zabývají otázkami o tom, kdo je to učitel, o úkolech učitelů a o učitelských stylech.

Následující kapitoly jsou zaměřeny na vznik a řešení neobvyklých situací, na poznávání žáků učitelem, na učitelův výklad a interakci mezi učitelem a žákem.

Další kapitola se zabývá stresem a tím, jak se s ním vyrovnat.

A poslední kapitola je zaměřena na emoce.

Zjišťování osobnostních rysů se provádělo v praktické části diplomové práce pomocí dotazníků, rozhovorů s učitelkami a vlastním pozorováním autorky. Dotazníky byly zaměřeny na sebehodnocení učitelek a na hodnocení jejich žáků. Na potřeby učitelek, na zjištění jejich syndromu vyhoření a také vyzkoumání " mužskosti nebo ženskosti mozku ". Během rozhovorů se autorka snažila také zjistit, zda učitelky zažily během své praxe nějaké neobvyklé situace, jak na ně reagovaly, popřípadě, jak by reagovaly na situace jim předložené.

A. TEORETICKÁ ČÁST

2. KOMUNIKACE

Co je vlastně komunikace? Komunikací míníme každou interakci, výměnu informací, kontakt mezi lidmi, zvířaty, ale i neživými systémy. V užším slova smyslu máme na mysli pouze komunikaci mezi lidmi. Její předpoklady jsou vrozeny a na základě těchto předpokladů se postupně ve styku s ostatními učíme komunikovat. Někdo lépe a někdo hůře, záleží to jak na vrozených předpokladech, tak na okolnostech učení se – na vzorech, které máme, na odměnách a trestech za určité způsoby komunikace, ale také na našem osobním chtění.

Sebevědomí, nálada, pocity a chování, to vše je ovlivňováno způsobem komunikace s ostatními lidmi. Obtíže v komunikaci bývají proto spjaty s poruchou sebehodnocení a hodnocení druhých. Sebeúcta je spjata s oceňováním vlastní schopnosti zvládnout náročné situace, hlavně ty mezilidské.

2.1 Komunikace učitele a žáka

Většina dospělých mívá z různých důvodů při komunikaci s dětmi. Některé jsou způsobeny nesprávným odhadem zralosti dítěte, a tedy nevhodným způsobem. Většinu komunikačních problémů má na svědomí čas – nevěnujeme dostatek času tomu, abychom se ujistili a ověřili si, že je naše sdělení jasné a srozumitelné, protože autor sdělení je zodpovědný za jeho jasnost a tím také za úspěch komunikace.

Učitel by měl proto mluvit tak, aby mu dítě správně porozumělo . Měl by předávat přesné informace a mluvit srozumitelně. Ale také musí umět dítěti naslouchat. A proto (Karnsová,1995) vymyslela osm pravidel komunikace,ale jejich zvládnutí vyžaduje jistou dávku píle a trpělivosti.

1. Sledujte mluvčího – musí se s dětmi udržovat takový kontakt, aby věděli, že jste "s nimi." Prostě jen naslouchat.
2. Parafrázujte mluvčího – vlastními slovy vyjádřete ,co jste slyšeli. Ale parafrázovat by se mělo jen tehdy, pokud si chcete prověřit informaci.
3. Reflektujte pocity mluvčího – musí se parafrázovat obsah a doplnit ho o pocit, který ve Vás pochopené sdělení vyvolalo.
4. Shrňte obsah rozhovoru

Naslouchání, parafrázování, reflexe pocitů mluvčího a shrnutí obsahu jsou základní komunikační dovednosti.

5. Otevírejte se jen tehdy, jestliže tak příjemci sdělení nějak prospěje – otevřít se, znamená mluvit sami o sobě, o svých zkušenostech, podělit se o názory a nabízet své dojmy. Ale dbejte na to, abyste neobrátili pozornost na sebe. Středem pozornosti je dítě.
6. Interpretujte chování – prostřednictvím znalostí o dané osobě si můžeme spojit jednotlivé znaky chování a na základě této syntézy můžeme vyslovit úsudek nebo formulovat názor.
7. Nevyptávejte se příliš než je nutné, a nesnažte se otázkami přimět děti, aby se rozpovídaly. Neupřímnou snahu o komunikaci děti brzy poznají. Pocit, že mohou děti o něčem rozhodovat, je pro děti ve vztahu k dospělému nezbytný. Tím, že dětem na začátku rozhovoru nekladete otázky, jim dáváte najevo, že si ceníte jejich příspěvku a věříte, že vás dokáží zaujmout.

8. Poskytujte konstruktivní zpětnou vazbu – je vhodná tehdy, když žáci směřují nesprávným směrem, který by je mohl ohrožit.

2.2 Neverbální komunikace

Tato komunikace je vývojově starší a funguje automaticky. Hůře se ovládá vůlí a snadno prozradí opravdový pocit nebo záměr. Těžko se s ní manipuluje.

Neverbální komunikaci tvoří: zrakový kontakt (vzájemné pohledy, pohledy stranou, druh pohledu, aj.), mimika (hlavně pohyby očí, úst, tváře), kinetika (celkové pohyby těla, chůze), gestika (pohyby rukou), haptika (doteky, poplácávání, podávání ruky, objetí), proxemika (vzdálenost od druhých, její změny), teritorialita (souvisí s proxemikou), posturologie (polohy těla, držení rukou, poloha nohou), paralingvistika (zabarvení hlasu, rychlost a plynulost řeči, síla a tón hlasu), jiné znaky – účes, úprava, oblečení apod.

Zde je přehled několika nejpoužívanějších gest uváděných Morrisem, (Morris,1999) jež se podle zkušenosti autorky této práce ve školách objevují nejvíce..

- krk jemně hlazený prstem- znamená to "Nevěřím ti ani slovo"
- podupávání - "Dochází mi trpělivost "
- obočí mírně zvednuté - "Tomu se mi nechce věřit "
- ruce v bok - "držte se ode mě stranou"
- ruce za zády - "Je mi dobře, jsem klidný a vyrovnaný "
- ruce na prsou - "Jsem připraven(a) čelit okolnímu světu "

2.3 Pedagogická komunikace

Je to specifická forma sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a navzájem na sebe působí : učitel – žák – skupina žáků – školní třída. Jednotlivé vztahy, v nichž probíhá pedagogická komunikace, jsou od sebe neoddělitelné. Například učitel něco sděluje jednomu žákovi , třeba hodnotí jeho výkon, ale ostatní to sledují, souhlasí s tím, nebo to berou jako nespravedlivé. Nebo učitel napomíná jednoho žáka, křičí na něho a ostatní jsou tím také ovlivněni, prožívají frustraci, strach.

Podle Čápa a Mareše (2001) se v pedagogické komunikaci sdělují informace kognitivní, to jsou poznatky nebo věcná sdělení, afektivní a regulační – což je vyjádření souhlasu nebo nesouhlasů, citů atd. Existují rozdíly v tom, jak se žáky komunikují různí učitelé. Učitelé podle Čápa a Mareše (2001) komunikují častěji se žáky dobře prospívajícími. Je to proto, že žáci se slabším prospěchem mají méně rozvinuty vyjadřovací dovednosti a komunikace s nimi je tak náročnější. A protože učitelé s těmito žáky méně komunikují, neposkytují jim tak příležitost k zdokonalení jejich komunikačních dovedností a tak i k dosažení lepších výsledků v učení. Klady a záporny se také projevují i v písemných projevech, jako jsou učitelovy záznamy v sešitu domácích úloh, v jeho písemných sděleních rodičům.

Vlastnosti osobnosti učitele, jako např. empatie, porozumění, snaha pomoci atd. se projevují právě v komunikaci se žáky.

3. JAK ZÍSKAT ZÁJEM DĚTÍ

Nejlepší způsob jak lze navázat vztah s dětmi, je získat si jejich úctu zkušeností, empatií nebo úsilím. Dobré vztahy s dětmi si musíme zasloužit. Při snaze o ovlivnění dítěte však obvykle jako motivaci používáme odměnu nebo trest. Tyto formy však působí jen krátkodobě a postupně ztrácejí na účinnosti. Na děti nejvíc zapůsobíme tím, že budeme poctiví a upřímní.

Celý vztah začíná počáteční přitažlivostí. Pokud člověk prožívá přitažlivost, vztah a svolení, snadněji postupuje na další úroveň: nechává se ovlivňovat. Ovlivňování dává našemu vztahu smysl a slouží k překlenutí propastí mezi lidmi.

Pro překonávání generačních a komunikačních propastí je nutné více jednat než mluvit. Chce – li učitel dle Karnsové (1995)svým vztahem na děti působit, nesmí být pasivní. Jednou z nejčastějších chyb v kontaktu s dětmi je očekávání důvěrnosti, která by měla vyplývat z úlohy učitele v životě dítěte. Chce- li učitel pro děti něco znamenat musí se stát aktivní součástí jejich života.

Dále je nutné získat si jejich pozornost a to tak, že musíme mluvit jasně a hlavně pravdu. Hlavně musíme mluvit o věcech, které děti zajímají a nemluvit s nimi tak, jakoby to byly naši vrstevníci. A taky bychom neměli na děti mluvit ve zlosti, ale o tom, že se zlobíme. Mluvit v hněvu není dobré. Protože navázat vztah s dětmi a komunikovat s nimi je nezbytným předpokladem každého člověka , který s dětmi pracuje.

Učitel si musí být vědom odpovědnosti za všechna svá sdělení, ať se děje cokoli a proto Karnsová (Karnsová,1995, s.33) doporučuje své desatero:

1. Nešetřete chválou.
2. Dejte dětem možnost vedení a volby.
3. Ve všem hledej klady.

4. Bud'te zodpovědní a předávejte odpovědnost.
5. Uznávejte cenu.
6. Zaměřujte se na to, co je nutné, aby daná otázka byla vyřešena správně.
7. Pomáhejte si navzájem ke správnému řešení.
8. Sami jednejte tak, jak si přejete, aby se chovaly děti.
9. Více si hrajte, více se smějte a dělejte více věcí společně.
10. Zprostředkujte dětem okamžiky, na které budou vzpomínat celý život.

3.1 Nálada

Učitelé také podléhají proměnám nálad. Jak se cítí, závisí na řadě činitelů, např. na jejich vlastním temperamentu, na jejich vztahu s dětmi a s kolegy, na vztahu k předmětu, kterému vyučují, na jejich soukromém životě. Ale také pouhá tělesná únava. Učitelé by si měli tyto své nálady uvědomovat a měli by si uvědomit i následků na jejich třídě.

Děti budou respektovat takového učitele, u kterého vědí na čem jsou, a v dlouhodobém kontaktu si málo váží někoho, kdo nepředvídatelně přechází z dobré nálady do špatné, z kamarádského chování do rezervovaného, z projevů sympatie do lhostejnosti a za shovívavosti do přísnosti. Lepší je, když v takový den hned na počátku hodiny dětem o svých náladách povědí, aby děti mohli pochopit, proč se učitel může chovat poněkud jinak než obvykle. (Fontana, 2003)

4. "DOBŘÍ UČITEL"

Vyvstává zde otázka, kdo je to "dobrý" učitel. Je to ten, kdo podporuje společensko – citový vývoj dětí, nebo ten, kdo podněcuje jejich rozumový vývoj? Je lepší ten, kdo je především naučí znalostem, nebo ten, který je dovede k úspěšnému absolvování zkoušek? A tak dále, bez ohledu na to, jak změříme, zda učitel tyto věci dělá k naší spokojenosti, či nikoli.

Někteří učitelé mohou být velmi úspěšní ve stimulaci sociálně – emocionálního vývoje určité skupiny dětí, ale budou už méně úspěšní u jiné skupiny, kde problémy třeba sice nejsou extrémní, ale jsou prostě jiného druhu. Už pouhá přítomnost jednoho nadměrně rušivého dítěte ve třídě může přímo zapůsobit na výkon učitele vůči všem ostatním.

Nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jeho vztahu k učitelské účinnosti byl podle Fontany (2003) proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil *Posuzovací stupnici vlastností učitele* (Teacher Characteristics Rating Scale) a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Jinak řečeno, děti na druhém školním stupni se zřejmě lépe přizpůsobují učitelům z tohoto hlediska hůře vybaveným než děti na prvním stupni. (Ryzna 1960, in Fontana, 2003, s. 364)

Výzkumy také ukazují (např. Bennettovo pojednání o učitelských stylech z r. 1976), že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními aktivitami a projevují větší zájem o jednotlivé žáky. (Fontana, 2003, s. 364,365)

4.1 Vlastnosti učitelovy osobnosti

1. Musí zde být dobrá vůle a opravdovost. Opravdovost, poctivost a vážnost přechází z učitele na žáky. Přímý, otevřený a čestný učitel má přímé, otevřené a čestné žáky, pokud ovšem jde o děti normální.
2. Dobrý učitel má plán práce. Na několik let dopředu by měl vědět, čím se bude hlavně zabírat, co bude řešit, v čem doplní svoje vzdělání ap. Musí však mít také plán na rok, na nejbližší dobu. Plán rozumný, reálný a dobře uvážený. Pak je ovšem nutno se plánem řídit. Jít za ním houževnatě, důsledně a vytrvale a nenechat se odradit žádnými překážkami.
3. Dále u dobrého učitele předpokládáme znalost osnov a vůbec úkolu, který jest mu v daném školním roce ve třídě určen. Moderní učitel má jasný přehled veškeré látky na celý rok, ví, co je tu hlavní a co vedlejší, ví, co má kde přidat nebo ubrat, jak oživit a zkonkretizovat látku materiálem z žákova prostředí ap. Má časový plán i pro žáky a s nimi občas o plánu diskutuje a srovnává rozsah práce vykonané s rozsahem zbytku. Toho všeho je třeba, má-li být práce uvědomělá a cílevědomá.
4. Je třeba, aby se učitel učil chápat skutečný život. Čím intenzivněji žije učitel také i jako občan, čím více má anebo si vyhledá příležitosti, aby poznal práci člověka, tím lepším bude učitelem. Kdyby žil od života odloučen, nemohl by mu rozumět a nemohl by žáky připravovat na opravdový, skutečný život.
5. Učitelovo jednání a jeho řeč by měly být vzorem jednoduchosti a prostoty. I veliké, složité problémy lze vyjádřit prostě a srozumitelně. Učitel by se měl sám přímo nutit a bdít přísně nad sebou, aby mluvil prostě, zřetelně a konkrétně, aby volil přiléhavé a výstižné výrazy a aby se držel věci a neodbíhal od tématu.
6. Vědomosti můžeme získat od jiných, ale zkušeností si musíme vydobýt sami. Nevyužitá nebo zapomenutá zkušenost je nenahraditelná

ztráta. Necht' si učitel zapisuje svoje zkušenosti a necht' se zkušenostmi učí. Povšechnější úvahy o vyučování nic neříkají a nikoho nepřesvědčují. Je potřeba podrobných záznamů, statistiky a údajů.

7. Učitel musí být dochvilný a přesný a kdykoli ochoten odpovídat za všechno, co koná.

5. KDO JE UČITEL

O učiteli a učitelské profesi pojednává veliké množství literatury. Jedna věc je však přitom zarážející. Ačkoli se s pojmem " učitel " tak často zachází, není téměř nikdy pojem přesně vymezen, jako by se automaticky považoval za jednoznačně chápaný pro každého, laika i odborníka.

Zde uvádím několik definicí učitele (Průcha, 2002, s. 21)

- 1) " Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování ".

- 2) " Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu".

- 3) " Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kutikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze ty pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele ".

5.1 Úkoly učitelů

Hlavním úkolem učitelovy práce je naučit žáka nové učební látce, novým poznatkům a dovednostem, avšak vždy ho zároveň prostřednictvím výuky učí i vzájemným vztahům spolupráce a porozumění, ukázněnosti, kladnému vztahu ke vzdělání, ke škole a k naší vlasti. Na kvalitě této výchovné práce, která nespočívá jen v obsahu školního vyučování, závisí zpětně i výsledek žákova učení.

Některé výsledky vyučování bývají po dlouhou dobu skryté, protože dobří a špatní učitelé se navzájem kompenzují a talent žáka se často prosadí i za méně příznivých okolností. Navíc účinnost jednotlivého pedagogického zásahu se někdy nedá změřit jako např. u lékaře. I přesto má však učitel ve skutečnosti velkou odpovědnost, protože se podstatně podílí na životních postojích, cílech a způsobech jednání budoucích dospělých občanů naší země. Podílí se i na tom, zda z jeho žáků budou tvořiví lidé, nebo bezduší napodobovatelé.

5.2 Kompetence učitele

" Kompetence učitele – soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.(Průcha, 2002, s.106).

Kompetence učitele jsou získávány zčásti přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickým potenciálem.

Slavík a Siňor definují kompetenci učitele jako "připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.(Průcha, 2002, s.106)

6. STYL UČITELE

Důležité je, jakým výukovým technikám, jakému stylu dává učitel přednost. *Formální metody* kladou důraz na příslušný předmět a úkolem učitele je uvést žáky do jeho podstaty. Obvykle obsahují vysoký podíl výkladů učitele a práce, kterou učitel žákům přímo ukládá. Naproti tomu *metody neformální* kladou důraz na děti a úkolem učitele je rozpoznat jejich potřeby a poskytnout jim výukovou zkušenost odpovídající těmto potřebám. Dávají větší prostor iniciativě dětí a poskytují více příležitosti pro tvořivost a odpovědnost.

Někteří učitelé obě metody kombinují – cíle vyučovací hodiny mohou být formální, s jasným vymezením dovedností, které si mají děti osvojit a k jejich dosažení mohou použít metody neformální.

"Indirektivní" učitel je Flandersem (Fonatana, 2003, s. 368) popisován jako takový, který přijímá to, co děti cítí, užívá pochvaly a povzbuzování a využívá nápadů dětí. Proti tomu "direktivní" učitel je popisován jako takový, který má sklon přednášet, dávat pokyny a kritizovat žáky. Řada studií (dobrý přehled podává Bennet, 1976, nověji pak Bennet et al., 1984) prokazuje, že indieriktiva má kladný vztah ke zvyšování výkonnosti žáků a k jejich pozitivním postojům, zvláště v případě těch schopnějších."

Další styl učitele je *více a méně iniciativní*. Pro učitele vysoce iniciativního je příznačné, že věnuje pozornost potřebám jednotlivých dětí, je schopen obměňovat výukové úkoly tak, aby těmto potřebám odpovídaly, je ochoten učit se od dětí a umožňovat jim, aby využívaly svých dovedností a schopností. Takový učitel organizuje prostředí výuky přizpůsobivým a podněcujícím způsobem, a tím udržuje zájem a pomáhá rozvíjet sebedůvěru, nezávislost a odpovědnost. Působí na zvyšování jejich zdatnosti při rozhodování a řešení problémů. Vysoce iniciativní učitele mívají většinou vysoce iniciativní žáky a dokáží i v situacích, kde je náplň výuky značnou

měrou již předepsána, vynalézat a využívat takové způsoby práce, při nichž se iniciativa uplatní.

6.1 Základní styly učitelova působení

dle Čápa a Mareše (2001)

- 1) Autokratický styl – učitel má záporný emoční vztah a silné řízení. Takovýto učitel neustále něco rozkazuje a zakazuje, sám příliš mluví a ostatní nepustí ke slovu. Vyčítá, vyhrožuje, varuje a často trestá, čímž vyvolává u žáků napětí a strach. Takový učitel se zajímá jen o výkony a o kázeň a ne o možnosti a podmínky žáků. Také málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, popřípadě je vůbec nezná a ani se nesnaží poznat je, žáci prostě musí poslouchat. Učitel vyžaduje, aby vše dělalo přesně podle jeho pokynů a výzev a nepřipustí např. samostatný postup při řešení úkolu. Tím omezuje samostatnost a iniciativu žáků. A pokud se pokouší o humor, často přechází do ironie a zesměšňování některých žáků.
- 2) Liberální styl s nezájmem o dítě – učitel má záporný emoční vztah a slabé řízení. Takový učitel má nízké požadavky na výkon žáků a kázeň a má nedostatečnou kontrolu jejich plnění. Učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho děje, a také dojmem lhostejnosti k žákům, k jejich chování a výkonům. Žáci učitele "unavují a obtěžují". V některých případech se také učitel chová nejistě nebo si i stěžuje před žáky na své osobní problémy.
- 3) Rozporný autokraticko – liberální styl – učitel má záporný emoční vztah s rozporným řízením. Takový učitel střídá oba předchozí styly.

- 4) Laskavý liberální styl – učitel má kladný emoční vztah a slabé řízení. Učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy. Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, a popřípadě nekontroluje jejich plnění. V krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka.
- 5) Integrační styl – učitel má kladný emoční styl a střední až silné řízení. Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci. Také je ochoten mluvit se žáky i o věcech, které se netýkají přímo školy. Projevuje k žákům důvěru a věří, že splní jeho požadavky. Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou a bez ponižování a urážení žáků. Takový učitel podporuje iniciativu a samostatnost žáků. Působí příkladem lidské vztahu, komunikace respektující v druhém osobnost a ne pomocí množství příkazů a zákazů. Místo striktních příkazů dovede položit vhodnou otázku, dát návrh nebo podnět žákům k zamyšlení a účasti na rozhodování.

7. UČITEL V NEOBVYKLÉ SITUACI

K základu učitelovy práce patří bezpochyby jeho příprava na hodinu. A v základu jeho přípravy je hlavně zakotvena představa typických školních podmínek. Přípravy vytváří učitel hlavně proto, aby si lépe zorganizoval svoji vyučovací hodinu, a také proto, že se od sebe liší jednotliví žáci, složení třídy i charakter různých škol a denně s také mění žáci, ale i sám učitel. Avšak i při mnohotvárnosti konkrétních projevů ve škole převažují typické znaky, které učiteli umožňují ustálený a mnohdy až rutinní postup práce.

Typické pro různé pedagogické situace jsou také klíčové činnosti učitele, jako je např. volba typu vyučovací hodiny, forma zahájení výuky, způsob zkoušení a hodnocení žáků nebo reakce na různé drobné přestupky žáků, kteří např. nepřinesli domácí úkol nebo nedávají pozor při a ruší výuku apod. Každý učitel má pro tyto opakující se momenty promyšlené a mnohokrát prověřené postupy, které mu značně usnadňují práci. Jsou tedy předpokladem k tomu, aby se mohl lépe soustředit na cíle vyučování a podle nich plánovat i hodnotit práci.

Ve škole však vznikají i situace nezvyklé a tedy tím i mimořádné, které se odchyľují od běžné rutiny a na něž učitel není připraven a často ani nemůže být. Tyto situace se vymykají již navyklemu postupu a jejich řešení nemá dostatečnou oporu ve školských normách a mnoho pedagogů jen stěží hledá to nejlepší východisko pro jejich řešení. Navíc se situace komplikuje tím, že jí musí řešit okamžitě. Proto ho tyto situace někdy zaskočí a mohou podstatně ovlivnit i jeho dosavadní postavení ve třídě.

Existence těchto neobvyklých situací ukazuje, že vyučování je sociální dění živé, plné napětí i pohody, spolupráce a konfliktů, úspěchů a ztrát, a to pro všechny jeho účastníky – učitele i žáky, a že svými příčinami i důsledky často přesahují rámec školy. (Pařízek, 1990)

7.1 Vznik neobvyklých situací

Podle Pařízka (1990) může zdrojem těchto neobvyklých situací být učitel, žák nebo jiné vnější vlivy. Většinou se však příčiny prolínají a podmiňují se.

1) Prvním a častým zdrojem nestandardních situací jsou žáci.

Při řešení těchto neobvyklých situací se učitel setkává s celou řadou vlivů, které stojí za vzniklou situací. Tyto vlivy se mohou nacházet v rodině, v partě i ve škole. Proto by bylo také iluzí očekávat , že působení učitele na žáka změní vztahy, ve kterých celý život vyrůstal, a sociální problémy, jimiž trpí.

2) Druhým původcem nezvyklých školních situací jsou učitelé sami.

Učitelé působí na žáky po stránce rozumové, citové i volní především prostřednictvím učiva, jeho vzdělávací a výchovné hodnoty. Učivo každého předmětu se rozvíjí ve vztahu k potřebám společnosti a skrytě pěstuje vědomí odpovědnosti vůči společnosti. Pro učitele se během let školní praxe jeho předmět postupně stále více stává půdou živého setkání s žáky. Nejde mu už jen o osvojení samotného předmětu, ale také o vzájemný kontakt se žáky, o radost ze zlepšených výsledků a také o vedení žáků v jejich sociálních vztazích.

Učivo pro žáky i učitele má tak dvojí podobu: vlastní předmětovou, vyjádřenou v učebních plánech a osnovách, a širší, nepsanou, která je v postoji učitelů i žáků k vyučovacímu předmětu a jeho prostřednictvím k širším oblastem společenského života. Každý učitel učí své žáky mnohem více, než mu předepisuje učebnice. Učí je už svým vlastním vztahem k vyučovanému předmětu, postoji ke vzdělání, učí je poznávat věci vlastním rozumem, řešit vztahy ke spolužákům, vyrovnávat se s úspěchem nebo neúspěchem, a to poučením i vlastním příkladem. Tím si také žák odnáší do života kromě předepsaného učiva i sociální zkušenosti z vyučování a poznatky, které si sám odvodil. Odnáší si tak i obraz svého učitele.

Učitel dále působí na vznik nestandardních situací i způsoby vedení žáků. Při analýze vedení žáků je možné rozlišit různé didaktické způsoby, např.: použití nebo nepoužití příkladů ve výuce, jeho poutavost, srozumitelnost apod. a výchovné způsoby, jako je přísnost nebo shovívavost učitele, možnost vlastního projevu žáků atd. Nedostatky jedné či druhé složky se mohou kompenzovat nebo násobit. Mohou pak vést k některým nežádoucím reakcím, které by si žáci u jiného učitele nedovolili.

Vzniku neobvyklých situací napomáhá i nedostatek v některé podstatné složce autority učitele. Mohou to být nedostatky v dokonalosti ovládnutí vyučovacího předmětu i v jeho aktuální podobě a spojení s praxí nebo nedostatky v umění vyučovat. Žáci poměrně brzo objeví oba tyto základní předpoklady svého učitele a podle toho jednají. Avšak ani oba již zmíněné předpoklady ještě nezaručují hladký průběh hodiny. Podstatný je i široký kulturní a politický přehled učitele, míra, s níž se ztotožňuje se svým společenským úkolem, jeho vztah k žákům a charakter.

Zejména ve vztahu k žákům se projevuje psychická a zvláště citová náročnost učitelské profese. Učitel denně prožívá úspěchy i bezmocnost, radost i konflikty se žáky a tyto své prožitky nekončí vyřešením problému a často ani odchodem ze školy. Učitelé si odnášejí své radosti nebo zklamání domů a někdy se s nimi vyrovnávají i několik dnů.

Ve vztahu k žákům se projevuje i protikladnost vlastností učitele. Učitel musí být odolný vůči negativním projevům žáků, tj. s přestupky, hrubosti a nevhodné chování, nedůvěra. Přitom se nejen nesmí dát vyprovokovat, ale neměl by ani ztrpknout při neúspěchu a rezignovat na výchovu nebo propadnout pocitu bezmocnosti. Na druhé straně nesmí podlehnout ani projevům přízně a náklonnosti k dětem a stát se sentimentálním.

V řešení nezvyklých situací vystupuje do popředí zejména sociální zkušenost učitelů a s ní spojené vlastnosti jako je smysl pro humor, odvaha riskovat a schopnost se rychle a správně rozhodovat, schopnost žáky pochopit a

zároveň je i potrestat. Také vysoká intelektuální úroveň, která se projevuje ve způsobu řešení školních problémů.

Tyto všechny vlastnosti učitele se projevují ve vzniku, průběhu a řešení nezvyklých situací ve škole.

3) Nezvyklé situace mohou vznikat i vnějším zásahem, a i když tyto problémy vznikají mimo dosah učitele, přece se jimi učitel musí zabývat a za jejich řešení je odpovědný.

Neobvyklé situace kladou na učitele mimořádné nároky. V jejich zvládnutí se projevuje učitelovo pedagogické mistrovství i povahové vlastnosti, klid a rozvaha, pohotovost, rozhodnost, smysl pro humor, atd. Řešení nezvyklých situací je jedním z měřítek profesionální kvality učitelů.

Neočekávané události vyžadují jedinečná řešení, vynalézavost, která překračuje rámec běžných událostí. Přesto se však každé rozhodnutí řídí určitými pravidly. Při řešení situací nesmějí zásahy učitele žákovi ublížit. Trest nesmí být pomstou, ale jen cestou k nápravě chování žáka. Prostředky, které učitel používá jsou vedeny hodnotou cíle a cíl neopravňuje použití jakýchkoli prostředků, ale jen takových, které mají kladnou morální hodnotu. Učitel tedy nesmí žáky pomlouvat, ponižovat, tělesně trestat, nesmí mít donašeče, musí držet slovo atd.

Dříve než učitel vynese nějaké řešení, měl by poznat co nejvíce okolností, vyslechnout žáky, ale nepodlehnout jejich tlaku, uvážit všechny informace bez podezíravosti, bez strachu o vlastní prestiž.

Učitel by měl všechny tyto situace, které zvládne vyřešit sám, vyřešit hned na místě a nepřenášet řešení na třídního učitele nebo ředitele.

Řešení nezvyklých situací je dvojí. To první je okamžité vedoucí k bezprostřední nápravě. To druhé je dlouhodobé, které se snaží odstranit hlubší příčiny nesprávného chování žáků, ať už jsou tyto příčiny zakotveny v pedagogické práci školy, nebo v rodině nebo v širším okolí. Proto také řešení

vyžaduje zamyšlení nad celým dosavadním způsobem výchovy i života žáka a někdy i změnu v celkovém pojetí výchovy.

Ve všech nezvyklých situacích se učí jak žáci, tak i učitelé, kteří si tak neustále doplňují a rozšiřují své dosavadní pedagogické i životní zkušenosti. Řešení těchto situací není jen technickou záležitostí, kterou by bylo možné nacvičit, ale je především tvořivým výrazem vlastního pedagogického názoru učitele, jeho přesvědčení o cílech, obsahu i prostředcích vyučování, názoru na žáka i na možnosti výchovy.

8. POZNÁVÁNÍ ŽÁKŮ UČITELEM

Úspěšnost učitelovy práce do jisté míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky. Když chci na někoho působit, musím ho znát. Poznávání osobnosti je však v mnoha případech nesnadné. Psychologie pomáhá učiteli dle Čápa a Mareše (2001) poznávat žáky a rozumět jim.

Projekce – promítání vlastních psychických procesů a stavů, motivů a vlastností do druhého člověka. Očekáváme, že jiný člověk má právě takové schopnosti a myšlení i jiné vlastnosti, které máme my. Některý učitel mylně předpokládá, že žák dokáže pochopit totéž co on sám, a to stejným postupem přemýšlení. Předpokládá u žáka stejný zájem a rozvinutou motivaci.

Individuální subjektivní zkreslení – někteří lidé mají sklon posuzovat jiné lidi poněkud zkresleně a vidět v nich buď ty horší vlastnosti a nebo naopak jen ty vlastnosti lepší.

Předsudky – příslušnost žáka k určité národnosti nebo jiné sociální skupině může ovlivnit posuzování a hodnocení učitele a to právě na základě předsudků o vlastnostech té či oné skupiny a to bez ohledu na individuální zvláštnosti a projevy daného žáka, které mohou být naprosto odlišné. Předsudek se může týkat i samotného jedince. Např. začínající učitel je informován předchozí učitelkou o schopnostech a vlastnostech určitého žáka a nekriticky je pak sám přijímá a podle nich se i k žákovi chová. Nevšímá si jiných projevů žáka a považuje je jen za náhodné.

Haló – efekt – termínem se označuje působení prvního dojmu, který jsme si učinili o jedinci na podkladě jednoho jeho projevu, ale ten mohl být náhodný a daný nastalou situací. První dojem velmi často ovlivňuje posuzování a interpretování dalších zkušeností s danou osobou.

Stereotypizace - týká se hlavně učitelů na druhém stupni a na střední škole. Takový učitel pracuje ve větším počtu tříd a s tak velkým počtem žáků, že je velice obtížné, aby každého z nich důkladně poznal.

Vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou – v praxi se často usuzuje z žákova výkonu na jeho schopnosti, z jeho chování na charakterové vlastnosti, aj. Chce-li učitel být objektivní a spravedlivý a chce-li si vybudovat vztah vzájemné důvěry se žáky, nesmí se ukvapovat s usuzováním na jednu příčinu žákova chování, příčinu, jaká se mu v prvním okamžiku naskytne.

Přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů – učitel je pozorovatelem žáka a jeho výkonu a žák se velice často odvolává na vnější podmínky, aby obhájil svůj nezdar. Učitel tedy jako pozorovatel snadno podléhá tendenci žákův výkon připisovat vnitřním vlastnostem, jako je nedostatek schopností a svědomitosti i přesto, že opravdu záleží na vnějších i vnitřních podmínkách žákovy činnosti.

8.1 Údaje o osobnosti

Učitel obeznámený se základními psychologickými poznatky a metodami může dosáhnout značného zdokonalení v poznávání žáků. Je si vědom složitosti úkolu a problémů s ním spjatých. Nespolehá na celkový dojem na žáka, ale systematicky shromažďuje údaje o projevech osobnosti, o jejím vývoji a podmínkách v něm působících.

Učitelé mají mnoho možností k poznávání žáků: může sledovat činnosti, výkony a chování žáků v přirozených podmínkách, sledovat emoční projevy vůči zdatu nebo nezdatu, sledovat sociální komunikaci a interakci žáků, jejich sociální role a vztahy. Může pozorovat projevy jednoho a téhož žáka v různých situacích a podmínkách. Také může se žákem komunikovat a sledovat jeho projevy, vést rozhovor se žákem i s rodiči a spolužáky. A může doplnit svá pozorování o údaje z vyšetření psychologa, lékaře, aj.

Učitel užívá metod pozorování, rozhovoru, rozborů produktů činnosti a slovního projevu, posuzování a interpretace údajů žákových vlastností.

9. UČITELSKÝ STRES

V běžném životě bývá jako stres označováno vše, co na nás nějak tlačí, přetěžuje nás a je nepříjemné. Přesněji se věci, které na nás působí zvenčí nazývají stresory a po vystavení se jim naše tělo i duše mohou zažívat stresovou situaci. Stres je reakce organismu na nadměrnou zátěž. Nemůžeme ale říci, že je stres jen škodlivý, určitá míra stresu je potřebná. Bez ní bychom měli nedostatek podnětů k překonávání překážek.

Někteří lidé podléhají stresorům, jimž jiní odolávají. V každém případě se tělo pokouší přizpůsobit se působícím stresorům a to se mu kratší nebo delší dobu daří podle toho, o jakého jedince se jedná. Je-li však stres silný a působí dlouho, dojde nakonec ke zhroucení.

Tento proces dle Fontany (2003) probíhá ve třech stadiích popsaných Selyem (1976) a označených GAS (obecný adaptační syndrom): (Selye 1976, in Fontana 2003 , s. 371)

- Poplachová reakce, následování nejprve otřesem a sníženou odolností, dále pak mobilizací obraných mechanismů a obnoveným vzdorováním.
- Stadium odporu, vyznačující se různou úrovní adaptace.
- Stadium vyčerpání, následované kolapsem adaptivní odezvy a fyzickým nebo psychickým zhroucením.

Pokud je úroveň stresu mírná a má-li dotčená osoba velkou přirozenou odolnost, nemusí proces dojít do třetího stadia. Je důležité rozpoznat časná stadia stresu a zjednat nápravu dříve, než se situace zhorší. Nespavost, návaly paniky, náhlé změny ve způsobu života, zvýšené požívání alkoholu, neklid, deprese, podrážděnost – to vše jsou známky začínajícího stresu a je nutné jim včas věnovat pozornost.

Svou povahou je učitelství stresovým povoláním, protože na učitele je neustále vznášeno mnoho nároků – dětmi, kolegy, rodiči- z nichž jsou mnohé navzájem konfliktní a mnohým z nich je téměř nemožné vyhovět. Učitelé jsou neustále vystaveni tomu, aby si ve třídě udrželi kázeň a také mnoho své práce si nosí domů, a tím ztrácejí možnost odpočinku. Jsou vystaveny kritice inspektorů, rodičů, ředitele školy, sdělovacích prostředků a politiků. Mají nedostatek prostředků a příležitostí k dalšímu vzdělávání. Očekává se od nich, že budou držet krok s novými osnovami a s pokrokem v předmětech, které vyučují. Také na ně citově působí úspěchy a selhání jejich žáků. A snad nejvíce na učitele doléhá jejich vlastní smysl pro profesionální úroveň a frustrace z pocitu, že jí plně nedosahují.

Učitel vystaven těmto stresorům zápasí s malou nebo žádnou příležitostí k získání podpory zvenčí. Celý den pracuje s dětmi v izolaci od ostatních dospělých a má tak omezený prostor požádat o radu nebo pohovořit o nesnázích s kolegy. Asi to zní divně, ale z mnoha pohledů je vyučování velice osamělým povoláním, kde učitel zůstává po celou vyučovací hodinu uzavřen se svými problémy. Vzájemná podpora a povzbuzení od lidí se stejným úkolem může člověku neobyčejně pomoci vyrovnat se se stresem.

"Obecnější studie stresu ukazují, že člověka ve zvýšené míře vystavuje nežádoucím účinkům stresu také hostilita (hněv, agrese, netrpělivost s druhými) (Barefoot et al., 1989). Frustrace a konflikty, vyskytující se často v rámci vyučování, velmi snadno aktivují tento osobnostní rys u lidí , kteří k němu mají sklon. Výzkumy osobnostního typu A (vyznačující se vysokou soupeřivostí, netrpělivostí, pochybováním o sobě, hněvivostí a neschopností uvolnit se) naznačují, že vytěsňování hněvu, které je u osob s vysokou mírou hostility (ale i u jejich pasivnějších kolegů) často v situaci výuky nutné, může být škodlivější než jeho projev. "(Fontana , 2003, s. 372)

9.1 Jak se vyrovnat se stresem

Jako první bychom se měli zamyslet nad tím, zda nespadáme do kategorie osob náchylných ke stresu. Pokud ano, neznamená to, že bychom měli omezit svou obětavost a množství práce, ale je spíše třeba osvojit si vhodnější postup k úzkostem provázejícím každodenní pracovní život a stát se realističtější ve svých očekáváních a odhadech, co je v každé situaci možné a co ne. Důležité je také umění smát se sám sobě, když se něco nedaří. Smysl pro humor nejen úžasně pomáhá zbavit se napětí, ale také má vztah k sebepřijetí. Lidé, kteří se dokáží zasmát sami sobě, aniž by se při tom cítili zahanbeně tím dokazují, že znají a váží si sami sebe. Netrpí tak vnitřním konfliktem z propasti mezi tím, jaký člověk doopravdy je a jeho představou o sobě. Tito lidé vykazují obdobnou míru realismu i ve vztahu k okolnímu světu. Neusilují o to, aby věci byly jinak, a nejsou frustrováni, když to tak není.

Dále bychom pak měli poznat své vlastní reakce. Naše reakce jsou naší záležitostí. Může být obtížné vyrovnat se s nimi, ale při důkladném přezkoumání z nich nemůžeme obvinít jiné lidi.

Další rada je více zkoumat druhé lidi a méně ukvapeně jim přisuzovat motivy.

A dále je nutno zachovat si zaměření na problém. To znamená soustředit se na přesné vymezení povahy problému, zvážit alternativní způsoby, jak jej řešit a pak uplatnit ten nejvhodnější. Lidé zachovávající si ve stresových situacích zaměření na problém, vykazují v takové situaci i po ní nižší úroveň deprese. A naopak lidé, kteří se na problém nezaměřují a zabývají se více emocemi bývají méně úspěšní při zvládání stresové situace.

U lidí zaměřených na emoce je lepší strategie odpoutání, např. věnovat se příjemným činnostem, které odvedou myšlenky od problému.

Tyto rady platí bez ohledu na to, jaké činitele nás činí zranitelnějšími vůči stresu. Pro všechny je realističtější přístup k životu a větší míra sebepoznání životně důležitými součástmi snižování úrovně stresu.

Jednoduché relaxační techniky obsahují uvědomování si tělesného napětí a způsoby, jak se ho zbavit, mají také svůj velký význam. Podobnou hodnotu mají také meditační techniky, jimiž se zklidňuje mysl a tělo. Relaxace i meditace tedy přinášejí vyrovnanost, která člověku umožňuje uvažovat o stresových situacích bez znepokojení a která se pak přenáší do jejich zvládnání.

V žádné případě by se člověk neměl cítit vůči stresu bezmocný. A nikdo by neměl mít pocit, že si musí stres nechat jen pro sebe. Promluvit si o problému s kolegy může velice pomoci. Stres je závažný stav a přátelé by v takové situaci měli pomoci podporou a porozuměním.

9.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření vzniká zpravidla po předcházející chronické zátěži, kdy se množství každodenních nepříjemností neustále opakuje a shromažďuje i s dalšími zátěžemi např. problémy v osobním životě, hluk, prach, nepříznivá teplota, nezdar v činnosti, bylo otřeseno jeho sebevědomí, atd.

Projevem tohoto syndromu je hlavně: (Čáp, Mareš, 2001, s. 272)

- Chronický stav vyčerpání
- Utlumení dřívější aktivity, iniciativy a kreativity
- Depresivní a občas podrážděná nálada, pocit "otrávenosti", nudy, absurdity, rezignace
- Změny v postoji k činnosti, které se člověk plně věnuje – od původního nadšení k lhostejnosti až odporu
- Eventuálně i změna ve vztahu k lidem, komunikace se pro člověka stává nepříjemnou a vytrácí se snaha pomáhat druhým
- Značně snížené sebehodnocení
- Ztráta ideálů, v krajních případech přechod až k cynismu a nihilismu
- Různé somatické obtíže

- Zvýšené riziko vzniku závislostí (na kouření, alkoholu, aj.)

Syndrom vyhoření se podobá některým neurózám a jiným poruchám, zároveň se od nich ale i liší. Pokud se změní situace, ve které syndrom vznikl, a také postoj člověka k situaci, vztahům a podmínkám, syndrom se oslabuje až nakonec zmizí.

Syndromu vyhoření můžeme čelit a předcházet mu řadou opatření. Důležité je ujasnit si své životní cíle a smysl vlastní práce. Také střídání práce s odpočinkem, zájmovými činnostmi a zábavou. Dobré je také zlepšení komunikace v rodině a škole a také mít sociální podporu svých blízkých.

10. UČITELŮV VÝKLAD

Hlavně na prvním stupni se uplatňuje sklon odrazovat učitele od výkladu jako takového a zdůrazňovat důležitost vlastní aktivity dětí. Učitelé, kteří dovedou vykládat zajímavě a k věci a kteří umějí podněcovat představivost a myšlení dětí, napomáhají učení více než sebevětší množství nevhodně vybrané a nesoustavné práce dětí na samostatných úkolech. Také mají před nejlepšími učitelskými pomůckami tu výhodu, že jsou téměř nekonečně přizpůsobivý. Mohou odpovídat na otázky, vnášet nová témata v okamžiku, kdy o ně děti projeví zájem, vyjadřovat humor, vzrušení, povzbuzení, úžas a jakoukoli jinou lidskou emoci.

Podle Fontany (2003) by učitelé měli být i dobrými řečníky. Protože být dobrý řečník před celou třídou znamená také být ukázněným myslitelem, jehož mysl je schopna soustředit se tvořivě na jednu skupinu myšlenek a neodbíhat stranou. Znamená to vědět, kdy poskytnout celou odpověď a kdy i nechat neúplnou, aby děti podnítil k samostatnému hledání. Znamená to užívat hlasu k výraznému a plynulému vyjadřování a vtělovat své vyslovené myšlenky do podoby na úrovni dětí, s nimiž pracuje. A především poznat, kdy zmlknout, aby se děti pustily do praktické činnosti ve chvíli, kdy by ještě rády poslouchaly dál. Tak nebudou nikdy učitelovým výkladem znuděny. Málomluvnější učitelé, kterým se na stupínku před třídou nevyslovují myšlenky tak hladce, mohou své pokusy o výklad prožívat až stresově, a proto se mohou snažit omezit je na naprosté minimum. Ale i když si někteří učitelé nikdy neosvojí umění dobrého výkladu, není důvod neosvojit si umění dobrého naslouchání.

Každý učitel musí být schopen povzbuzovat děti k mluvení a poslouchat je trpělivě a se zájmem a dát jim najevo, že jejich myšlenky stojí za vyslechnutí. A i když je třeba vzít slovo těm dětem, které by jinak svojí průbojností nebo z touhy získat si pozornost svými poznámkami opanovaly rozhovor ve třídě,

dobrý učitel to udělá tak, že přitom ochrání sebevědomí dítěte a nezbaví je ochoty se příště rozhovoru opět zúčastnit.

Dobře mluvit ve znamení také umět klást věcné i motivující otázky a přizpůsobovat je úrovni, zájmu a již osvojeným znalostem dětí.

10.1 Pedagogický takt

Učitel má pedagogický takt, dle Čápa a Mareše (2001), když dovede správně a včasné rozpoznat reakce žáků na situaci, na své působení, když správně rozezná změnu v psychickém stavu a postojích žáků a dokáže tomu přizpůsobit své další jednání a chování. Učitel s pedagogickým taktem pozná, že žáci přestali chápat výklad nebo poklesla jejich pozornost a jsou unaveni. Podle toho jim zadá jiný druh činnosti nebo zařadí přestávku. Také pozná jestli učitelovy pochvaly nebo napomenutí byly přiměřené, či nikoli. Pedagogický takt můžeme chápat jako sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje osobnosti učitele.

11. INTERAKCE UČITELŮ A ŽÁKŮ

Učitelé patří k významným osobám v životě dětí. Může působit silně, příznivě, nebo nepříznivě, svým výchovným působením, ale hlavně komunikací a interakcí, vztahem k žákům a celou svou osobností. Může se stát i modelem pro dítě. Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky : a) vzdělávat, předávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického nebo uměleckého oboru a to podle učitelovy aprobace.

b) vychovávat, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter na podkladě poznávání žáků a jejich individuálních rozdílů.

Pedagogové i psychologové opakovaně realizovali výzkumy učitelovy osobnosti, snažili se zjistit vlastnosti osobnosti, které jsou důležité pro učitele. Podle Čápa a Mareše (2001) již ve čtyřicátých letech P.A. Witty analyzoval výpovědi dvanácti tisíc žáků, které napsali volné vyprávění na téma " Učitel, který mi nejvíce pomohl ". Ukázalo se, že se žákům na učitelích nejvíc líbí demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a učitelské mistrovství. (Čáp, Mareš, 2001, s. 266)

Postoj žáků k učitelům a k učení závisí na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.

Důležitým momentem je také *motivace*. Může zahrnovat potřeby porozumění, pomoci druhým, uspokojení z dosažení cíle. Učitele může motivovat identifikace s modelem výborného učitele, nebo úsilí stát se ještě lepším. V motivaci mohou působit také podobné momenty, jako je nedostatek

jistoty, silná dominance, úsilí o vyniknutí. Nejistota a silná dominance vedou ke konfliktům s dětmi, k nepříznivému emočnímu klimatu a narušují výchovu.

11.1 Klima třídy

Pracovním prostorem učitelů jsou třídy a školy, resp. jiné prostory se vzdělávací funkcí. V těchto prostorách dochází ke komunikaci a specifické interakci mezi učiteli a žáky. Tato jejich komunikace a interakce podléhá pravidlům vymezujícím chování učitelů a žáků. Učitelé jsou tedy ve výkonu profese do jisté míry determinováni souborem norem a konvencí týkajících se toho, jak mají s žáky mluvit, jak je mají hodnotit, jak je mohou trestat, jak se jich mohou dotýkat atd.

V rámci těchto závazných norem se však projevuje **individualita** učitelů. Je dána věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a jinými osobnostními vlastnostmi jednotlivých učitelů. Jeden učitel je přísný a málo chválí, jiný je veselý, ale nedokáže si udržet kázeň. Každý učitel si tak vytváří v interakci s žáky klima třídy.

Můžeme tak tedy říci, že pro kvalitu jednotlivých učitelů je jedním z nejvýstižnějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje.

12. EMOCE

Emoce jsou spjaty s motivací, mohou podněcovat, motivovat k činnosti. Emoce také zároveň doprovázejí průběh činnosti, uspokojování nebo neuspokojování potřeb, dosahování cíle nebo jeho zaměření.

Emoce lze tedy přibližně vymezit asi takto – Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince. (Čáp, Mareš, 2001, s.98)

Emoce jsou funkcí složitého systému nervové soustavy. Jsou spjaty s poznávacími procesy i se změnami v činnosti vnitřních orgánů a s vnějším chováním, s emočním výrazem. Znakem emocí je jejich polarita, tzn. Že mnoho emocí tvoří protikladné dvojice, např. radost – smutek. Ale vyskytují se i pocity smíšené, stejný příklad, stejná osoba nebo událost na nás působí v něčem příznivě a v něčem nepříznivě. Tyto emoce jsou zvláště důležité ve vztahu k jiným osobám. Jedinec k nim má střídavě kladný i záporný emoční vztah . Tento vztah se označuje termínem **ambivalence**.

Máme několik druhů emocí dle Čápa a Mareše (2001) :

Afekt např. vztek, strach, radost, takovéto emoce bývají spojeny s ohrožením nebo uspokojením základních biologických potřeb nebo jiných motivů člověka.

Emoce *morální* vyjadřují hodnocení činů, lidí a jejich vlastností z hlediska lidského soužití.

Emoce *estetické* prožíváme při hodnocení krásy a ošklivosti.

Emoce *intelektuální* vznikají při poznávání a řešení problémů. Tyto emoce jsou důležitým motivem při učení, poznávání.

Emoce *sociální* prožíváme ve vztahu k lidem a sociálním skupinám.

Je dobré také zmínit, že emoce hrají velkou roli při komunikaci. Největší potíží při komunikaci je zastírání svých emocí jiným a nebo i sobě samým .

Zastírání emocí může být tak automatické, že si to ani neuvědomujeme. Když se od svých emocí oprostíme, ztrácíme tak přirozené "měřítko", které nám umožňuje spontánně reagovat. Máme obavy z odhalení vlastní zranitelnosti, nedostatků a slabin. Při potlačování pocitů zatajujeme dech. Tělo má menší přísun kyslíku a reaguje zrychleným dýcháním a to pak vede k růstu napjatého očekávání. Také dochází k napětí svalstva, pohyby jsou strnulé a nepřirozené. A zvýšení psychické napětí brání soustředění i volnému průchodu pocitů a přestáváme si rozumět. Potlačené emoce se mohou hromadit a mohou také vést i tělesným potížím. Navíc při potlačování negativních emocí zároveň potlačujeme i emoce pozitivní a důsledkem může být vnitřní vyhaslost a prázdnota.

Pokud chceme dobře komunikovat s ostatními, musíme nejdříve porozumět sami sobě, protože pokud nechápu, co se se mnou děje, jen stěží mohu smysluplně reagovat na druhého. Existuje jakási emoční mapa podle Wooda a Tolleyho (2003), která má pět úrovní emocí.

1. Hněv, obviňování, odpor a truc. Tyto pocity se objevují v situacích, kdy vnímáme překážku ve svých potřebách
2. Pocity bolesti, smutku, křivdy, ublížení a zklamání, to jsou emoce zranitelnější části našeho já.
3. Pocity strachu a nejistoty, úzkosti a napětí.
4. Pocity lítosti a zodpovědnosti
5. Pocity lásky, pochopení a blízkosti. Tyto pocity jsou úplně v jádru našich emocí.

12.1 Emoční inteligence

Emoční inteligence je souhrnné označení, které zahrnuje charakter a všechny morální aspekty lidské osobnosti, jejího vývoje a života. Emoční inteligence v sobě zahrnuje větší počet složek. Patří sem znalost vlastních emocí, zvládání emocí, empatie, vnímavost k emocím druhých lidí, dovednost rozpoznat signály jejich emocí, sociální a komunikační dovednosti, schopnost naslouchat druhým a brát ohled na jejich vyjádření, umět klást otázky, ale také kladné sebehodnocení, optimismus a naděje na úspěch.

Wood a Tolley (2003) tvrdí, že emoční inteligenci můžeme rozdělit do položek, podle určité oblasti schopností a tyto oblasti jsou vzájemně propojeny.

Sebeovládání je především o schopnosti zvládat a kontrolovat své emoční stavy. Dovednost v sebeovládání znamená schopnost pracovat se svými pocity a nepoddávat se jim. Je to zvládání svých pocitů tak, abychom se chovali přiměřeně okolnostem. Základem sebeovládání je nenechat emoce, aby nad námi měli navrch. Existuje několik doporučení jak zvládat sebeovládání. Jednou z nich je nesoudit okamžitě a krotit své impulsy. Další je odstavit problém a citově se od něj odpoutat. Také je důležité vyjádřit se asertivně a ne agresivně a být přizpůsobivý a nelámat věci přes koleno. Také si musíme dávat pozor na to, co sdělujeme neverbální komunikací.

Sebeuvědomění. Zde je zapotřebí, aby si člověk vážil sám sebe, aby si a respektoval své vlastní pocity. Aby byl člověk optimistický, ale také upřímný sám k sobě. Aby naslouchal druhým. Důležité je také zjistit, jak působíte na jiné lidi.

Motivace označuje síly, které usměrňují naše chování a dodávají mu energii. Motivace pomáhá dosahovat svých cílů. Důležitá je snaha se neustále zlepšovat a usilovat o dobré výkony, iniciativnost a využívání všech příležitostí, ale i optimismus v těžkých chvílích.

Empatie je schopnost vstoupit do mysli a osobnosti někoho jiného a tím ve své představivosti prožívat jeho subjektivní pocity nebo vnitřní emoce. Při

pozorování chování lidí můžeme zachytit i skryté signály – věci, které říkají a neříkají, kdy mlčí a kdy mluví, s kým mluví a jak, komu se věnují a koho naopak ignorují, jejich gesta. Ve skutečnosti velký podíl emočních informací získáváme neverbálně. Empatičtí lidé jsou citliví vůči druhým a jsou ochotni vyvíjet snahu, aby porozuměli jejich chování. Empatie ale také slouží k tomu, abychom tato zjištění použili k prospěchu sebe samých, ale i druhým. Lidé, kteří vynikají v oblasti empatie se také zároveň snaží vidět jednání, události a situace očima druhých a podle toho jednat. Nepředpokládají tedy, že by ostatní museli sdílet jejich pohled na věc a uvědomují si, že každou situaci je třeba posuzovat z několika různých pohledů.

Sociální dovednosti nám umožňují vytvářet a udržovat osobní vztahy, stát se uznávaným a začleněným členem skupiny, ovlivňovat postoje, názory a chování druhých, vést lidi a zabráňovat konfliktům, nebo je umět řešit, když nastanou.

B. Praktická část

13. VYMEZENÍ CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem diplomové práce je přispět do širšího souboru – seznamu vlastností nejlepších učitelů. Zjistit jak hodnotí sami sebe a jak je hodnotí jejich žáci. Jaké potřeby u nich převládají při jejich práci s dětmi a jsou – li i oni ohroženi syndromem „vyhoření“.

14. POUŽITÉ METODY

Ke zjišťování učitelských vlastností a jejich sebehodnocení byly použity jednak dotazníky (viz přílohy), vyplňované učiteli i jejich žáky, jednak rozhovor, pro zjištění subjektivně náročných pedagogických situací, jež musely učitelky řešit. V neposlední řadě bylo přihlíženo i k poznatkům z vlastního autorčina pozorování učitelek během výuky. Mimo jiné jsme použili „test mužskosti / ženskosti mozku“ - dotazník manželů Peasových k zjištění „mužskosti“ či „ženskosti“ uvažování a jednání..

15. VÝCHOZÍ PŘEDPOKLADY

- 1) Sebehodnocení úspěšných, dobrých učitelek obsahuje jak pozitivní, tak i negativní soudy.

- 2) Sebehodnocení úspěšných, dobrých učitelek odpovídá přibližně jejich „objektivnímu“ hodnocení jinými osobami: žáky, pozorující autorkou této práce
- 3) Úspěšné, dobré učitelky si uvědomují jak své nedostatky, tak i případné chyby, jichž se dopustily v minulosti – učí se z nich a jsou ochotnější o nich mluvit
- 4) Úspěšné učitelky jsou méně ohroženy syndromem zvaným „vyhoření“
- 5) Úspěšní učitelé mají spíše genderově vyvážené myšlení – nikoliv extrémně „mužský“ či extrémně „ženský mozek“ v testu manželů Peasových (viz příloha)
- 6) Lépe na tom budou učitelky A,B a C, hlavně proto, že už jsou v oboru dlouho a mají bohaté zkušenosti v práci s dětmi a s komunikací s nimi,
- 7) Učitelka D je mladá a lze předpokládat, že ji práce s dětmi baví, proto by i ona mohla mít vlastnosti vynikajícího učitele.
- 8) Starší učitelky A,B a C mohou více inklinovat k syndromu vyhoření, o čemž vypovídá právě doba jejich praxe.
- 9) Starší učitelky A,B a C by mohly nabídnout mnoho nezvyklých situací, které během své praxe zažily.
- 10) Učitelka D, jelikož její praxe není ještě nijak dlouhá, asi nebude mít žádné problémy se syndromem vyhoření,
- 11) Začínající učitelka D s krátkou praxí bude asi mít v paměti čerstvé problematické pedagogické situace a bude si jistě pamatovat jejich řešení.

16. UČITELKA A

Učitelka A je třídní učitelkou a učí dějepis v 7.třídě.

Učitelce je 57 let.

S učitelkou A se autorce spolupracovalo nejlépe. Ve všem se jí snažila vyjít vstříc, byla velice sdílná a ochotná mi co nejvíce pomoci, a to i přes její ne zrovna nejlepší zdravotní stav. Během jejich rozhovorů se chovala naprosto přirozeně a upřímně, a tak se také snaží chovat ve své třídě k žákům. Během pozorování při výuce zaznamenala, že se snaží žákům vyjít vstříc a pomoci jim.

Z dotazníku hodnocení učitele (viz. příloha č. 6) vyplynulo, že učitelka se většinou snaží svým žákům přizpůsobovat a vycházet vstříc. Ohled na individuální rozdíly jednotlivých žáků bere jen výjimečně. Při práci se žáky se snaží chovat klidně a vyrovnaně, ale také se snaží udržovat si značný osobní odstup od žáků. Také se snaží být vážná, ale když jsem pozorovala tuto učitelku během výuky, postřehla jsem, že humor používá a žákům se to velice líbí. A v nepředvídatelných situacích se snaží zachovat klid a rozvahu. U učitelky A žáci také velice neochotně odpovídají na otázky. Může to být tím, že učitelka vyžaduje od žáků jednotné postupy a přesné dodržování jejich pokynů, nebo také tím, že nijak neoživuje vyučování, ale může to být také tím, že učí dějepis, který je třeba pro mnoho dětí nezáživný a nebaví je.

Tato tvrzení učitelky A se převážně shodují i s hodnocením učitelky A žáky, kteří vyplňovali stejný dotazník. Rozdílná tvrzení jsou v tom, že podle většiny žáků učitelka A většinou nezachová klid pokud nastane nějaká nepředvídatelná situace. Podle žáků má s nimi učitelka přátelský vztah a komunikace s nimi jí nedělá žádné větší problémy. Také podle nich, stejně jako mě, jim připadá, že učitelka během výuky používá humor a vtip.

Z téhož dotazníku vyšlo, že učitelka A má o hodně nižší míru sebehodnocení, než jak ji ohodnotili její žáci, což je viditelné na grafu v příloze

č. 3. A také se příliš oddaluje hodnocení učitele ideálu. Protože učitelka v dotazníku označila u ideálního učitele převážně samé kladné odpovědi.

Z "testu mužskosti /ženskosti" myšlení a jednání dle manželů Peaseových (viz.příloha č.7) vyplývá, že učitelka A má větší míru maskulinity. (viz. příloha č. 1)

Podle dotazníku potřeb od McClellanda (viz. příloha č. 8) učitelku A nejvíce ovlivňuje potřeba vztahu a tato potřeba má tak pro ni veliký vliv na její kariéru.Méně ji ovlivňuje potřeba výkonu. A úplně nejmenší vliv na její kariéru má potřeba moci. (viz. příloha č.2)

V dotazníku syndrom vyhoření (viz. příloha č.5) má učitelka A nejvyšší hodnoty u tělesné a emocionální roviny, u těchto dvou se hodnoty shodují. To ale ještě nemusí svědčit o syndromu vyhoření, jen to naznačuje, že těmto dvěma složkám by se měla učitelka A více věnovat. Už menší hodnotu má rovina rozumová a nejnižší hodnotu má pak rovina sociální. (viz. příloha č. 4)

S učitelkou také autorka vedla rozhovor o tom, jestli někdy zažila nějakou neobvyklou situaci, která by ji zaskočila nebo vyvedla z míry. Ale nijak zvláštní situaci tato učitelka údajně nezažila. Jen jedna situace, kterou nikdy od žáků neočekávala ji příjemně překvapila: když ji jeden její žák řekl, že při opravě přehlédla jeho chybu a dala mu lepší známku. Žák sám dobrovolně přišel a upozornil ji na tuto chybu.

Učitelce bylo předloženo několik situací, které prožili jiní učitelé. U některých i s odpověďmi těchto učitelů s žádostí, aby mi pověděla, jak by se ona v těchto situacích zachovala.

Situace 1

Když ještě jezdili studenti každé září na brigády, byli žádáni, aby si nenosili domů zelí, které sbírali. Zaměstnanci zemědělského družstva dovolili pouze pedagogickému dozoru, aby si vzal každý dvě hlávky zelí.Učitel si dal zelí do tašky, která se mu před nástupem do autobusu roztrhla. a všichni studenti to viděli. Říkal, že tak trapně si v životě nepřípadal.

Odpověď :

"Nevadilo by mi, kdyby mi to zelí nabídli, ale zeptala bych se žáků, jestli jim nevadí, že si vezmu zelí domů. Kdyby řekli, že jim to vadí, tak bych řekla dobře a nevzala bych si ho. A kdyby souhlasili, vzala bych si ho."

Situace 2

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

Nabídnutá možnost :

Oznámila bych celou situaci policii ČR. (Pokud se ztratí mobil z uzamčené šatny je nutné volat policii z důvodu náhrady škody pojišťovnou. Škola by měla být pro podobné případy pojištěna.)

Žáci dobře ví, že za mobilní telefony si ručí sami. Do vyšetřování bych se osobně nepouštěla.

Odpověď uč. A :

"Zachovala by se stejně jako učitelka v nabídnuté situaci."

Situace 3

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

Učitel problém řeší takto: zjistí-li, že někdo nemá při hodině vypnutý mobilní telefon a zazvoní-li mu, telefon mu zabaví a po skončení hodiny vrátí.

Tento postup zatím není příliš účinný, neboť si žáci zvykli na fakt, že telefon dostanou na konci hodiny zpět.

Odpověď uč. A:

"Tato situace se mi ještě nestala, ale asi bych z toho nedělala žádnou tragedii a moc bych se tím nezabývala abych zbytečně neztrácela čas."

Situace 4

Učitelka přistihla několik žáků prvního ročníku, jak na dvoře školy kouří. Celou situaci vyřešila slovním napomenutím.

S odstupem času přiznává, že situaci měla řešit důsledněji, neboť žákům bylo okolo patnácti let a kouřili ve škole. Sama ještě ke všemu učí občanskou výchovu. Nikdy jindy už zmiňované žáky kouřit nechytla. V případě, že by se tomu tak stalo, řešila by situaci tvrdšími kázeňskými postihy.

Odpověď uč. A :

"Vynadala bych jim a řekla jim, že je vidím poprvé nerada bych vás viděla podruhé, to bych řešila jako přestupek, ale protože jsem kuřák , chápu, že jste se museli ukázat, že umíte kouřit. Řešila bych to normálním lidským přístupem, ten první pokus."

Situace 5

Na vyučovací hodinu přijde opilý žák.

Odpověď uč. A:

"Pokud mám podezření spojím se s rodiči a to podezření jim sdělím. V případě, že se to opakuje tak se to pak řeší i se sociálkou."

Situace 6

Při vašem přeréknutí dojde ve třídě k mohutnému výbuchu smíchu.

Odpověď uč. A:

"Nevadí mi to a omluvím se jim. Toto mě nemůže rozčítit."

Situace 7

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

S odstupem času učitel přiznával, že si nepokojů vzniklých mezi těmito dvěma žáky měl všimnout daleko dříve a „zarazit“ je hned v počátku. Uvědomil si též fakt, že se nezajímal, zda romský žák nebyl pošťuchován ještě mimo vyučování. Také přiznal, že kdyby se o nově příchozího žáka a jeho problémy zajímal dříve, nemuselo k tomuto případu možná dojít.

Odpověď uč. A :

Řešili bychom to přes ředitele, vedení školy, sociálku jako běžný postup šikanování spolužáka. Pozvat rodiče obou stran do školy a pohovořit si o tom.

Situace 8

Před pololetím zadal učitel žákům závěrečnou písemnou práci, po písemce práce sebral a položil je na stůl. Během hodiny v rozhlase hlásili, aby se dotyčný učitel dostavil do ředitelny školy, kantor odběhl a zapomněl na stole testy, čehož žáci zneužili a v rychlosti si mnozí z nich opravili chyby (bezprostředně po testu učitel sdělil správně odpovědi). Posléze si při opravě testů všiml nápadně dobrých výsledků i u těch, kteří jindy nevynikali. Sám přišel na to, kde a kdy se stala chyba. Následující hodinu dal žákům najevo, že testy sice dopadly výtečně a že se mu to nezdá a zda by mu to chtěl někdo vysvětlit. Nikdo se nepřihlásil. Přišel tedy s dalším návrhem: buď hned napíší všichni tentýž test znovu, nebo příští hodinu bude celá třída psát test jiný. Třída se rozhodla pro variantu napsat si ten samý test ještě jednou. Po opravě testů učitel testy jednotlivých žáků porovnal, některé výsledky testů se značně lišily. Všem pak uznal známky z druhých testů.

Učitel vyhodnotil svůj postup jako oprávněný, žáci sice měli známky lepší než by měli obvykle ale v některých případech poznal, kdo podváděl. Trestat všechny nechtěl, protože se ve třídě mohli vyskytnout i tací, kteří nepodváděli, v závěru uznal, že chyba byla koneckonců i na jeho straně, protože neměl nechat ležet neopravené testy na katedře. Dnes už si dává na takovéto nepozornosti pozor.

Odpověď uč. A:

"Testy bych zničila, vymyslela jinou verzi a dala jim to další hodinu."

17. UČITELKA B

Tato učitelka učí ve stejné třídě jako učitelka A a učí přírodopis.

Učitelce je 51 let.

Stejně jako učitelka A i tato učitelka se autorce snažila vyjít vstříc a chtěla jí pomoci. I při rozhovoru byla velice sdílná a otevřená.

Podle dotazníku hodnocení učitele(viz. příloha č.6) se učitelka snaží žákům přizpůsobit, když mají nějaké přání a při nezvyklých situacích se snaží zachovat klid. Jen málokdy používá rozkazy nebo výzvy. Má radši zaraženější žáky a také si od nich udržuje odstup. Sama se cítí jako přísná učitelka a také vážná, ale žáci ji spíše vidí jako člověka přátelského. I u ní žáci odpovídají neochotně na její otázky a ona jejich znalost bere jako samozřejmost. Při plnění úkolů vyžaduje plné dodržování jejich pokynů a jen málokdy jim přenechává vlastní iniciativu. Dodržuje tradiční formy výuky a své vyučování se nesnaží oživit. Také nevede žáky k pokusu o sebehodnocení a na žácích ji zajímají především studijní výsledky a mimoškolní aktivity jen výjimečně.

Z grafu v příloze č.3 je patrné jen o něco vyšší hodnocení žáky, než sebehodnocení učitelky B. A také učitelka B u učitele ideálu označila vesměs kladné odpovědi, takže se svým sebehodnocením příliš oddaluje ideálu.

V testu mužskosti – ženskosti dosáhla skóre jen o několik bodů nižší než učitelka A, a proto u ní vychází ještě větší míra maskulinity (viz. příloha č. 1), protože čím se skóre více blíží k nule, tím je maskulinita větší.

V dotazníku potřeb dosáhla učitelka B nejvyššího skóre u potřeby vztahů, i když toto skóre je o hodně nižší než u učitelky A. Znamená to, že tato potřeba vztahu učitelku B ovlivňuje při její práci jen částečně, stejně jako potřeba výkonu, která je jen o pouhý bod nižší. Nejnižší skóre má učitelka B u potřeby moci, ale je na hraně, kdy ji tato potřeba ovlivňuje jen částečně a nebo ji neovlivňuje vůbec. (viz. příloha č. 2)

Z dotazníku o syndromu vyhoření (viz. příloha č.5) vyšlo, že nejvyšší hodnotu má učitelka B v rozumové rovině, o jeden bod nižší v rovině tělesné, o další bod v rovině emocionální a nejmenší počet má učitelka B v sociální rovině (viz příloha č. 4). Ale její hodnoty nejsou zase tak vysoké, aby se tato učitelka nějak syndromu vyhoření obávala.

I s touto učitelkou si autorka povídala o tom, jestli někdy během své praxe zažila nějakou neobvyklou situaci, kterou by měla řešit. Učitelka odpověděla, že za celou dobu své praxe žádnou nezvyklou situaci nezažila a to působí na škole již dlouho. Také jí autorka zadala situace, které už někdo zažil, a chtěla , aby jí řekla, jak by se ona v dané situaci zachovala.

Situace 1

Když ještě jezdili studenti každé září na brigády, byli žádáni, aby si nenosili domů zelí, které sbírali. Zaměstnanci zemědělského družstva dovolili pouze pedagogickému dozoru, aby si vzal každý dvě hlávky zelí. Učitel si dal zelí do tašky, která se mu před nástupem do autobusu roztrhla. a všichni studenti to viděli. Říkal, že tak trapně si v životě nepřipadal.

Odpověď uč. B :

"Snažila bych se žákům vysvětlit, že to mám povolený."

Situace 2

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

Možnost:

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

Odpověď uč. B :

"Zachovala bych se stejně jako učitelka v nabídnuté možnosti ."

Situace 3

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

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

Odpověď uč. B :

"Řeknu mu, že musí telefon vypnout. Kdyby se to opakovalo, zabavila bych ho."

Situace 4

Učitelka přistihla několik žáků prvního ročníku, jak na dvoře školy kouří. Celou situaci vyřešila slovním napomenutím.

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

V případě, že by se tomu tak stalo, řešila by situaci tvrdšími kázeňskými postihy.

Odpověď uč. B :

"Upozornila bych na to třídního učitele nebo ředitele."

Situace 5

Na vyučovací hodinu přijde opilý žák.

Odpověď uč. B :

" Přímou při hodině bych šla zavolat rodičům, aby si pro žáka přišli."

Situace 6

Při písemce objevíte u studenta tahák.

Odpověď uč. B :

"Pokud ho najdu hned zpočátku tak ho zabavím a dovolím mu psát dál ,a když až na konci tak dostane pětku."

Situace 7

Při vašem přerokunutí dojde ve třídě k mohutnému výbuchu smíchu.

Odpověď uč. B :

"Nevadí mi to a omluvím se jim. Toto mě nemůže rozčítit."

18. UČITELKA C

Učitelka C učí v 7. třídě český jazyk a učí ve stejné třídě jako učitelky A a B.

Učitelce je 55 let.

S touto učitelkou se autorce pracovalo úplně nejlépe. Učitelka byla touto výzkumnou prací nadšená a jako jediná chtěla, abych za ní autorka později zašla, povědět jí jak obstála v dotaznících, ale hlavně u žáků.

Když hodnotila sebe samu v dotazníku dobrý učitel (viz příloha č.6) převládaly u ní vesměs kladné odpovědi, a proto se tato učitelka svým sebehodnocením nejvíce ze všech zkoumaných učitelek přibližuje svému ideálnímu učiteli. Také ona u ideálního učitele totiž označila hlavně kladné odpovědi.

Z dotazníku vyplynulo, že se snaží žákům přizpůsobit, chová se vstřícně a má ráda přátelský přístup ke svým žákům a lehce dokáže navázat verbální kontakt. Také občas používá humor. Jako jediná ze čtyř učitelek označila, že její žáci jí na její otázky odpovídají ochotně a také se snaží své vyučování nějak oživit. Domácí úkoly zadává žákům pravidelně a také je pravidelně kontroluje. U žáků se nezajímá je o školní výsledky, ale také o to, co žáci dělají mimo školu a bere ohled i na jejich individuální možnosti a dovednosti. Celkem za vhodné, ale jen občas považuje i sebehodnocení žáků, ponechává žákům při plnění úkolů samostatnost a sama pak chce mít jen hlas poradce. Učitelka ale také používá výzvy a rozkazy, ale podle žáků to tak není, protože učitelka C se podle nich chová spíše taktně a vyrovnaně. Učitelka má také podle žáků velmi příjemný hlas a vystupování.

Sebehodnocení učitelky C a hodnocení žáky se téměř shodují, rozdíl je zde akorát v jednom bodu (viz. příloha č. 3).

Učitelce C vyšlo v testu mužskosti – ženskosti (viz. příloha č. 7) skóre 125 a tím má nejvyšší maskulinitu a větší množství testosteronu ze všech čtyř učitelek. (viz. příloha č. 1).

Pro kariéru učitelky C má nejvyšší hodnotu potřeba vztahu, ale je to vliv jen částečný. Jen o trochu nižší je potřeba výkonu a vůbec její kariéru neovlivňuje potřeba moci.(viz. příloha č.2)

Učitelka C se zatím nemusí obávat syndromu vyhoření, jelikož její hodnoty nejsou až tak vysoké. Nejvyšší hodnotu má v rovině tělesné, stejně pak v rovinách sociální a rozumové a nejméně v emocionální rovině (viz. příloha č.4).

Ani tato učitelka během své dlouholeté praxe nezažila žádnou nezvyklou situaci, a tak i jí autorka zadala několik jiných situací, a chtěla po ní, jak by je ona sama řešila.

Situace 1

Když ještě jezdili studenti každé září na brigády, byli žádáni, aby si nenosili domů zelí, které sbírali. Zaměstnanci zemědělského družstva dovolili pouze pedagogickému dozoru, aby si vzal každý dvě hlávky zelí. Učitel si dal zelí do tašky, která se mu před nástupem do autobusu roztrhla. a všichni studenti to viděli. Říkal, že tak trapně si v životě nepřípadal.

Odpověď uč. C

"Snažila bych se žákům nějak vysvětlit, že já, jako učitelka, to mám povolený."

Situace 2

Ztratil se telefon ze zamčené šatny. Žákyně, které byl telefon odcizen , přišla za třídní učitelkou. Ta narušila (sice) výuku jiného vyučujícího a vysvětlila dětem, jak je důležité, aby na začátku roku ve třídě nezavládlo ovzduší vzájemné nedůvěry. Žáci pak sami vyndali z brašen své věci a mobilní

telefony a sami se snažili telefon najít. Studentka se mohla na vlastní oči přesvědčit, že telefon ji neodcizil nikdo za spolužáků.

Možnost 2 c:

Oznámila bych celou situaci policii ČR. (Pokud se ztratí mobil z uzamčené šatny je nutné volat policii z důvodu náhrady škody pojišťovnou. Škola by měla být pro podobné případy pojištěna.)

Žáci dobře ví, že za mobilní telefony si ručí sami. Do vyšetřování bych se osobně nepouštěla.

Odpověď uč. C

"Zachovala by se stejně jako učitelka c."

Situace 3

Při hodině lehké atletiky se museli žáci přesunout na hřiště nedaleko školy. Při přecházení vozovky se dvě dívky pošťuchovaly. Učitel jednu z nich uchopil za ruku a převedl ji, jinak měla hodina normální průběh. Po výuce žákyně, kterou převedl přes silnici, oznámila ředitelce školy, že ji pan učitel cestou na hřiště osahával na přirození, že má na to dva svědky.

Možnost :

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

Odpověď uč. C: – odpověď se téměř shodovala s nabídnutou odpovědí .

Situace 4

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

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

Odpověď uč. C :

"Asi bych mu telefon zabavila a vrátila na konci hodiny."

Situace 5

Učitelka přistihla několik žáků prvního ročníku, jak na dvoře školy kouří. Celou situaci vyřešila slovním napomenutím.

S odstupem času přiznává, že situaci měla řešit důsledněji, neboť žákům bylo okolo patnácti let a kouřili ve škole. Sama ještě ke všemu učí občanskou výchovu. Nikdy jindy už zmiňované žáky kouřit nechytla. V případě, že by se tomu tak stalo, řešila by situaci tvrdšími kázeňskými postihy.

Odpověď uč. C :

"Pokud bych je nachytala poprvé snažila bych se jim domluvit, aby už na školním pozemku nekouřili. Pokud by se to opakovalo ohlásila bych to buď třídní učitelce nebo řediteli."

Situace 6

Na vyučovací hodinu přijde opilý žák.

Odpověď uč. C :

"Zavolala bych rodiče, aby si pro žáka přišli."

Situace 7

Při písémce objevíte u studenta tahák.

Odpověď uč. C :

"Sebrala bych písemku a dala pětku."

Situace 8

Při vašem přechnutí dojde ve třídě k mohutnému výbuchu smíchu.

Odpověď uč. C :

"Nevadí mi to a omluvím se jim. Toto mě nemůže rozčítit."

Situace 9

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

S odstupem času učitel přiznával, že si nepokojů vzniklých mezi těmito dvěma žáky měl všimnout daleko dříve a „zarazit“ je hned v počátku. Uvědomil si též fakt, že se nezajímal, zda romský žák nebyl pošťuchován ještě

mimo vyučování. Také přiznal, že kdyby se o nově příchozího žáka a jeho problémy zajímal dříve, nemuselo k tomuto případu možná dojít.

Odpověď uč. C :

Řešili bychom to přes ředitele, vedení školy, sociálku jako běžný postup šikanování spolužáka. Pozvat rodiče obou stran do školy a pohovořit si o tom.

19. UČITELKA D

Tato učitelka učí ve stejné třídě jako učitelky A,B,C, občanskou výchovu a hudební výchovu.

Učitelce je 33 let.

Jelikož si autorka myslela, že když je tato učitelka mladá, tak se jí sní bude spolupracovat nejlépe, tak se ukázalo, že opak byl pravdou. Učitelka D byla sice ochotna vyplnit dotazníky, ale jinak se nijak nesnažila vyjít vstříc, ba dokonce to vypadalo, jako by ji to obtěžovalo. Dotazníky sice vyplnila, ale autorka si musela pro ně přijít nejméně pětkrát, jelikož se pořád na něco vymlouvala.

V dotazníku dobrý učitel (viz. příloha č. 6) označila, že se snaží chovat vstřícně, ale nesnaží se žákům přizpůsobit , což v dotazníku potvrdili i samotní žáci. Také označila, že je člověk přísný a spíše vážný a často používá rozkazy a výzvy, s čímž souhlasí i žáci. Velký rozdíl je v tom, že učitelka si o sobě myslí, že má raději smělé žáky, ale žáci si naopak myslí, že učitelka nemá ráda, když si žáci příliš troufají, a také že velmi často používá hrozby i tresty. Také při jejích hodinách žáci neodpovídají ne její otázky ochotně. Učitelka uvedla, že žákům občas ponechává samostatnost při řešení úkolů, ale nemá moc ráda iniciativu dětí a je raději, když žáci plní její požadavky. Další markantní rozdíl je v tom, že učitelka má pocit, že své vyučování nějakým způsobem oživuje, ale žákům to tak bohužel nepřipadá. A k individuálním potřebám žáků přihlíží jen v některých případech.

Z přílohy č.3 tady jasně vyplývá, že učitelka D má vyšší skóre sebehodnocení, než jak ji ohodnotili její žáci.

Výsledky "testu mužskosti / ženskosti mozku" (viz. příloha č. 7) svědčí o tom, že u učitelka D má za určitých okolností dispozice k ženskému i mužskému uvažování.

I tuto učitelku – podle výpovědi pomocí námi použitého nástroje - nejvíce ovlivňuje potřeba vztahu, o něco méně pak potřeby výkonu a vůbec ji neovlivňuje potřeba moci. (viz. příloha č. 2)

Z grafu o nebezpečí syndromu vyhoření (viz. příloha č. 4) vyplývá, že učitelka je nejvíce ohrožena v rozumové rovině, kde má nejvyšší skóre a měla by se této stránce své osobnosti začít věnovat. Dalšími ohroženými rovinami jsou tělesná a emocionální, a o trochu lépe na tom je rovina sociální.

Ani tato učitelka nezažila žádnou neobvyklou situaci, a tak jí autorka zadala několik sama. A stejně jako ostatní i ona měla odpovědět, jak by se zachovala.

Situace 1

Když ještě jezdili studenti každé září na brigády, byli žádáni, aby si nenosili domů zelí, které sbírali. Zaměstnanci zemědělského družstva dovolili pouze pedagogickému dozoru, aby si vzal každý dvě hlávky zelí. Učitel si dal zelí do tašky, která se mu před nástupem do autobusu roztrhla. a všichni studenti to viděli. Říkal, že tak trapně si v životě nepřípadal.

Odpověď uč. D :

"Snažila bych se žákům vysvětlit, že to mám povolený."

Situace 2

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

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

Odpověď uč. D :

"Požádám ho, aby si telefon vypnul."

Situace 3

Učitelka přistihla několik žáků prvního ročníku, jak na dvoře školy kouří. Celou situaci vyřešila slovním napomenutím.

S odstupem času přiznává, že situaci měla řešit důsledněji, neboť žákům bylo okolo patnácti let a kouřili ve škole. Sama ještě ke všemu učí občanskou výchovu. Nikdy jindy už zmiňované žáky kouřit nechytla. V případě, že by se tomu tak stalo, řešila by situaci tvrdšími kázeňskými postihy.

Odpověď uč. D :

"Ihned bych věc oznámila řediteli."

Situace 4

Na vyučovací hodinu přijde opilý žák.

Odpověď uč. D :

"Okamžitě bych to oznámila rodičům."

Situace 5

Při písemce objevíte u studenta tahák.

Odpověď uč. D :

"Okamžitě seberu a dám pětku."

Situace 6

Při vašem přeréknutí dojde ve třídě k mohutnému výbuchu smíchu.

Odpověď uč. D :

"Nejdříve by mě zarazilo, čemu se žáci smějí a pak bych se omluvila."

Situace 7

Před pololetím zadal učitel žákům závěrečnou písemnou práci, po písemce práce sebral a položil je na stůl. Během hodiny v rozhlase hlásili, aby se dotyčný učitel dostavil do ředitelny školy, kantor odběhl a zapomněl na stole testy, čehož žáci zneužili a v rychlosti si mnozí z nich opravili chyby (bezprostředně po testu učitel sdělil správně odpovědi). Posléze si při opravě testů všiml nápadně dobrých výsledků i u těch, kteří jindy nevynikali. Sám přišel na to, kde a kdy se stala chyba. Následující hodinu dal žákům najevo, že testy sice dopadly výtečně a že se mu to nezdá a zda by mu to chtěl někdo vysvětlit. Nikdo se nepřihlásil. Přišel tedy s dalším návrhem: buď hned napíší všichni tentýž test znovu, nebo příští hodinu bude celá třída psát test jiný. Třída se rozhodla pro variantu napsat si ten samý test ještě jednou. Po opravě testů učitel testy jednotlivých žáků porovnal, některé výsledky testů se značně lišily. Všem pak uznal známky z druhých testů.

Učitel vyhodnotil svůj postup jako oprávněný, žáci sice měli známky lepší než by měli obvykle ale v některých případech poznal, kdo podváděl. Trestat všechny nechtěl, protože se ve třídě mohli vyskytnout i tací, kteří nepodváděli, v závěru uznal, že chyba byla koneckonců i na jeho straně, protože neměl nechat ležet neopravené testy na katedře. Dnes už si dává na takovéto nepozornosti pozor.

Odpověď uč. D :

"Testy bych sebrala a dala jim další den jinou verzi."

Situace 8

Při hodině lehké atletiky se museli žáci přesunout na hřiště nedaleko školy. Při přecházení vozovky se dvě dívky pošťuchovaly. Učitel jednu z nich uchopil za ruku a převedl ji, jinak měla hodina normální průběh. Po výuce žákyně, kterou převedl přes silnici, oznámila ředitelce školy, že ji pan učitel cestou na hřiště osahával na přirození, že má na to dva svědky.

Možnost a:

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

Možnost b:

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

Důležitý je i důvod nařčení. Trest? Domluva."

Možnost c:

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

Odpověď uč. D – učitelka by reagovala podobně jako učitelka a.

Situace 9

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

Možnost a:

Zachoval/a bych se stejně jako učitelka v uvedené situaci.

Možnost b:

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

Možnost c:

Oznámila bych celou situaci policii ČR. (Pokud se ztratí mobil z uzamčené šatny je nutné volat policii z důvodu náhrady škody pojišťovnou. Škola by měla být pro podobné případy pojištěna.)

Žáci dobře ví, že za mobilní telefony si ručí sami. Do vyšetřování bych se osobně nepouštěla.

Odpověď uč. D :

"Zachovala bych se stejně jako učitelka c."

20. DISKUSE

Po výzkumné práci autorka zjistila, že nejlépe je na tom učitelka C. Jelikož se ve svém sebehodnocení nejvíce přibližuje ideálnímu učiteli a v hodnocení žáky je rozdíl jen nepatrný. Dokáže se svým žákům přizpůsobovat, dovede s nimi výborně komunikovat a navazovat dobré vztahy, což je pro práci učitele důležité. Žáci potom naopak dobře komunikují s učitelkou, odpovídají jí na její otázky bez jakýchkoli výzev a rozkazů. Bere zřetel na individuální rozdíly svých žáků a zajímá se i o jejich aktivity i mimo školu a vyučování. Respekt si ale získala nejen svými komunikačními dovednostmi, ale i tím, že dokáže být občas nejen humorná, ale i přísná, a také tím, že žákům zadává domácí a jiné úkoly a hlavně je vždy kontroluje. Nechává žáky pracovat samostatně a občas je i nechá, aby si sami zhodnotili výsledky své vlastní práce. Bere ohled na jejich iniciativu, jejich dovednosti i individuální schopnosti. Je k žákům otevřená, přátelská a snaží se zachovat klid v jakékoli situaci.

Učitelky A a B jsou na tom o něco hůře než učitelka C, ale ne zase o moc. I ony mají dobré komunikační dovednosti a dokáží se přizpůsobit. Horší je to v tom, že nenechávají žáky, aby mohli pracovat samostatně, a ani nekontrolují výsledky např. domácích prací, pokud nějaké zadají.

Nejhůře je na tom učitelka D a tím se vyvrací předpoklad č.7. Na rozdíl od ostatních učitelek se ona značně sebenadhodnotila, oproti názorům žáků. Sami žáci učitelku nevidí jakou přátelskou, ale spíše vážnou, která nebere ohledy na individuální rozdíly žáků, ani se o ně nezajímá mimo školu. Dělá ji potíže zachovat klid v neobvyklých situacích a vyvedou ji z míry a to vyvrací výchozí předpoklad č.11. Sice se žáky dobře komunikují, ale nedokáže se jim nějakým způsobem přizpůsobit a potíže ji dělá i navázat s dětmi vztah. Jako jediná z těchto čtyř učitelek nejčastěji používá hrozby a tresty. Možná to může být i tím, že jako jediné ze čtyř učitelek vyšlo skóre mužského i ženského

uvažování. Zajímavé je, že tato učitelka, i když je ze zkoumaných učitelek nejmladší, získala nejvyšší skóre v syndromu vyhoření a to v rovině rozumové a v ostatních rovinách na tom není o moc lépe, to vyvrací výchozí předpoklad č.10. Je zajímavé, že zrovna tato učitelka obstála nejhůře, vzhledem k tomu, že učí hudební výchovu a občanskou nauku, což jsou předměty, které většinu dětí nijak neobtěžují, ani si k ní nevytvořily negativní vztah, jako je tomu třeba u takových předmětů, jako dějepis, přírodopis, nebo právě český jazyk, který učí učitelka C.

Z pozorování během výuky bylo znatelné, že učitelka C se žáky velmi dobře komunikují, hůře na tom byly učitelky A a B. U učitelky D autorka zaznamenala chladný přístup k žákům. Jinak výuky probíhaly velice klidně a tradičně.

U učitelek B,C se jejich sebehodnocení téměř shoduje s hodnocením žáků což potvrzuje výchozí předpoklad č.2.

Vzhledem k délce praxe učitelek A,B a C se dalo přemýšlet o tom, že tyto učitelky zažily mnoho neobvyklých situací, ale opak byl pravdou, a tím se vyvrací výchozí předpoklad č.9.

Učitelky B i C měli nízké hodnoty u syndromu vyhoření i přes jejich dlouholetou praxi, tím vyvrací předpoklad č.8, ale zároveň se potvrzuje předpoklad č.4, že úspěšní učitelé jsou méně ohrožení.

21. ZÁVĚR

Z výsledků práce vyplývá, že úspěšní učitelé jsou tací, kteří chtějí a dokáží se svými žáky velice dobře komunikovat a navazovat s nimi vzájemné vztahy, což znamená, že se o žáky zajímají i mimo školu, zajímají se o jejich mimoškolní aktivity. Snaží se žákům přizpůsobit a brát ohledy na jejich individualitu. Musí mít k žákům pozitivní vztah.

Podle žáků, úspěšný učitel používá během výuky humor, snaží se být vtipný a dokáže se zasmát a to i sám sobě. Ale musí být i trochu přísný a hlavně spravedlivý.

Úspěšný učitel by měl zadávat žákům domácí práce a hlavně potom kontrolovat jejich splnění. Měl by žákům nechat jejich iniciativu při plnění různých úkolů a nechtít po žácích, aby pořád a za každou cenu plnili jen jeho požadavky a příkazy. A pokud nastanou nějaké nezvyklé situace, měl by zachovat klid.

Z práce vyplývá, že úspěšnost učitelů vůbec nezáleží na délce jejich praxe, ale na postojích, které vůči žákům a své práci zaujali. Pokud jsou učitelé k žákům chladní, nedokáží s nimi komunikovat ani navazovat vztah, žáci to ihned poznají a učitel u nich ztrácí respekt.

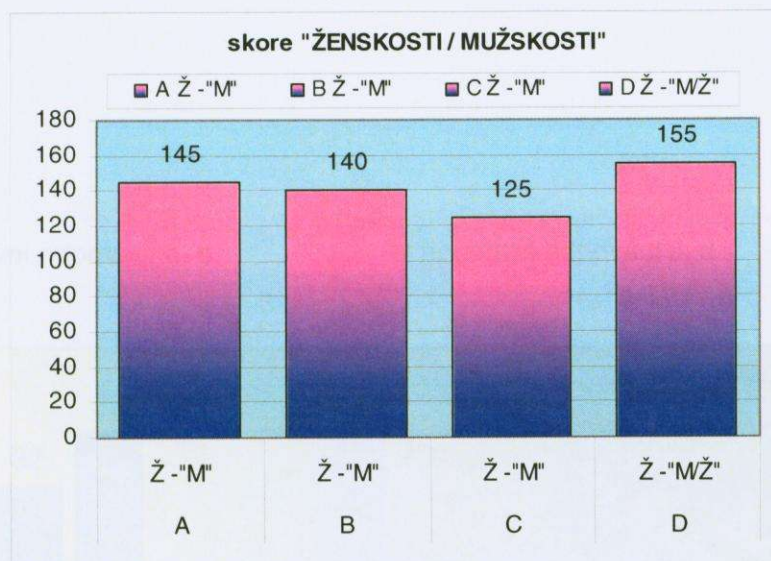
Autorka předpokládala, že u učitelů s dlouholetou praxí může častěji docházet k syndromu vyhoření, ale není tomu tak. Protože pokud má učitelka sebedelší praxi, ale její práce jí baví a ráda se žáky komunikuje pak je riziko vzniku syndromu vyhoření o hodně nižší než třeba u učitelů, kteří svoji práci nedělají rádi a nemají respekt u svých žáků. A může to být i učitelů s krátkou dobou praxe.

22. SEZNAM LITERATURY

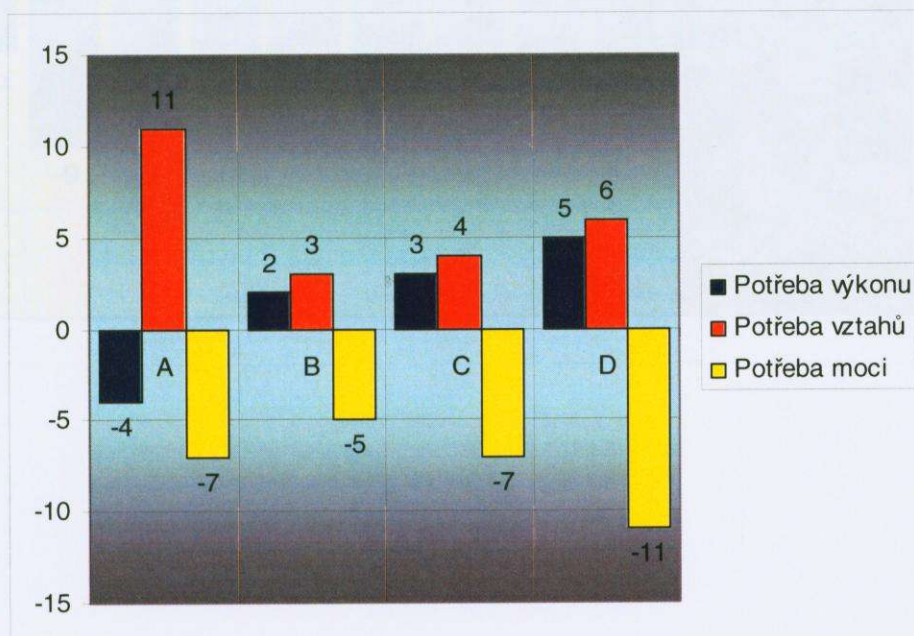
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. První vydání, Praha, Portál, 2001.
ISBN 80 – 7178 – 463 – X
- Červenka, S.: ŠVP nejen pro málotřídky (Učitelské listy, č.4 a 5/2005–2006).
URL: <http://portal.cz/psycho>
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Druhé vydání, Praha, Portál, 2003.
ISBN 80 – 7178 – 626 – 8
- Ing. Dočekalová, Z. : Závěrečná práce – Osobnost učitele jako nástroj výchovy a prevence patologických jevů. České Budějovice, 2002.
- Karnsová, M. : Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. První vydání, Praha, Portál, 1995. ISBN 80 – 7178 – 032 – 4
- Morris, D. : Řeč těla. První vydání, Praha, Ivo Železný, s.r.o., 1999. ISBN 80 – 240 – 0238 – 8
- Pařízek, V.: Učitel v nezvyklé situaci. První vydání, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1990. ISBN 80 – 04 – 23897 – 1
- Peaseovi, A. a B. : Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách. První vydání, Brno, Jiří Alman, 2000. ISBN 80 – 86135 – 15 – 2
- Praško, J., Prašková, H. : Asertivitou proti stresu. První vydání, Havlíčkův Brod, Grada Publishing, spol. s r. o., 1996. ISBN 80 – 7169 - 334 – 0
- Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. První vydání, Praha, Portál, 2002. ISBN 80 – 7178 – 621 – 7
- Wood, R., Tolley H. : Testy emoční inteligence. První vydání, Brno, Computer Press, 2003. ISBN 80 – 7226 – 898 – 8

23. SEZNAM PŘÍLOH

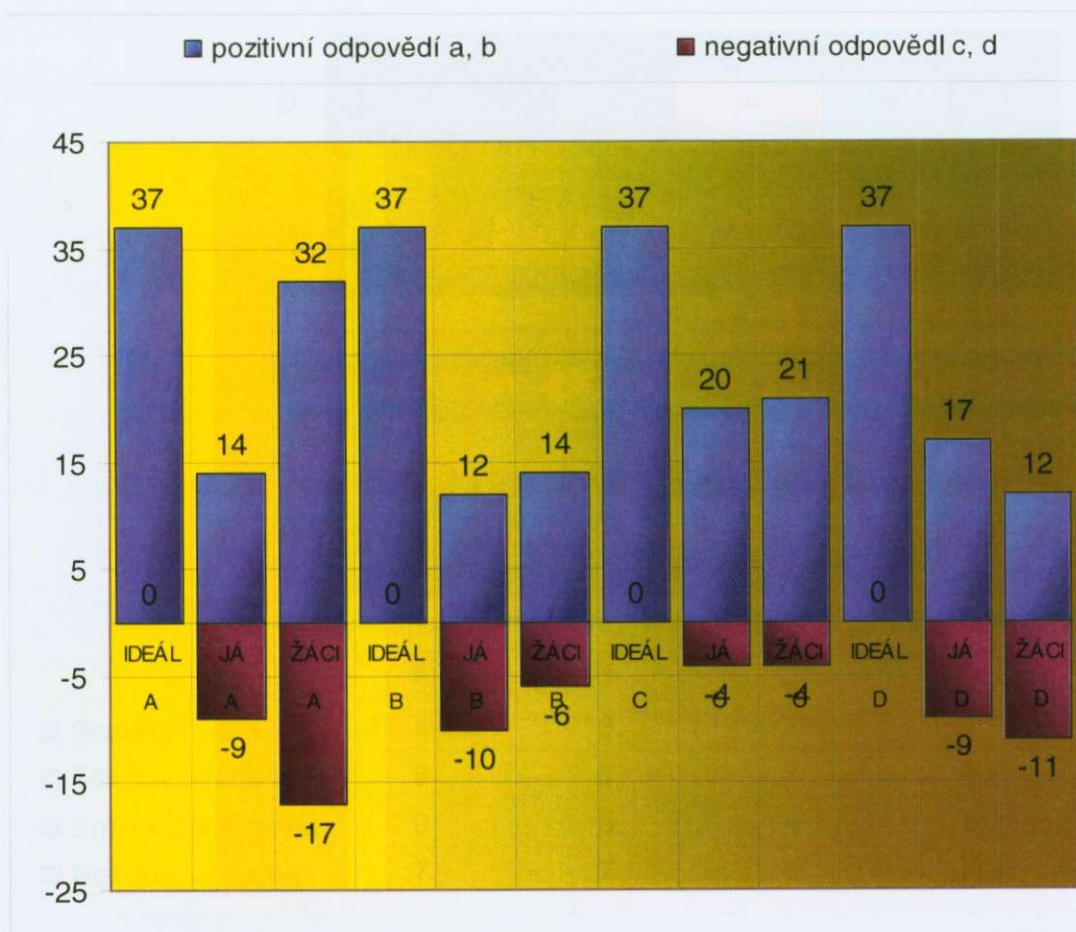
Příloha č. 1 Graf skóre mužskosti a ženskosti



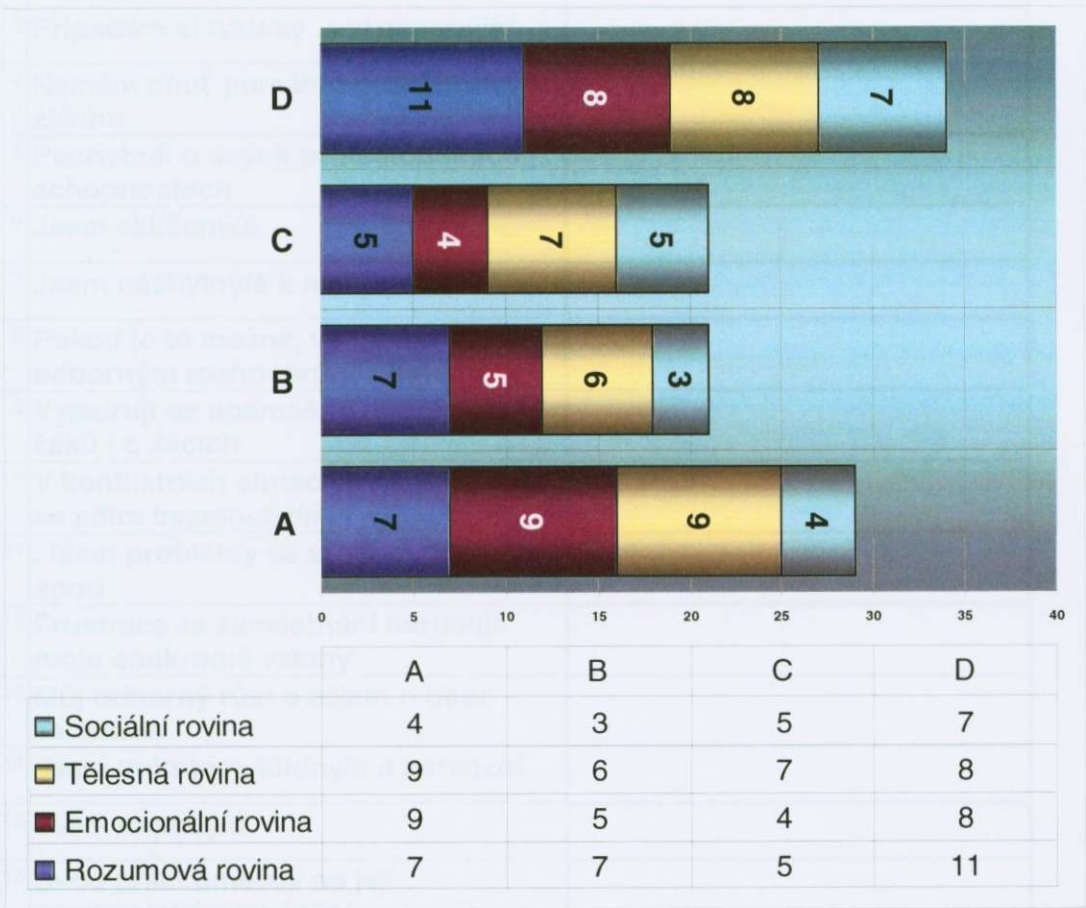
Příloha č. 2 Graf potřeb



Příloha č. 3 Graf učitel



Příloha č. 4 Graf syndrom vyhoření



Příloha č. 5 Dotazník syndromu vyhoření

Napište ke každé položce číslo odpovídající míře, nakolik se vás jednotlivé výpovědi (potíže) týkají: vždy = 4; často = 3; někdy = 2; zřídka = 1; nikdy = 0		vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1	Obtížné se soustředit					
2	Nedokáži se radovat ze své práce					
3	Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“					
4	Nemám chuť pomáhat problémovým žákům					
5	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech					
6	Jsem sklíčený/á					
7	Jsem náchylný/á k nemocem					
8	Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy					
9	Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích					
10	V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á					
11	Mám problémy se srdcem, trávením, apod.					
12	Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy					
13	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává					
14	Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní					
15	Jsem napjatý/á					
16	Svou práci omezují na její mechanické provádění					
17	Přemýšlím o odchodu z oboru					
18	Trpím nedostatkem uznání a ocenění					

19	Trápí mě poruchy spánku	
20	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	
21	. Hrozí mi ztráta přehledu o dění v oboru	
22	Cítím se ustrašený/á	
23	Trpím bolestmi hlavy	
24	Pokud to jde, vyhýbám se rozhovorům s žáky	
Rozumová rovina =(položky:1+5+9+13+17+21)		0
Emocionální rovina =(2+6+10+14+18+22)		0
Tělesná rovina =(3+7+11+15+19+23)		0
Sociální rovina =(4+8+12+16+20+24)		0

Příloha č. 6

Dotazník hodnocení učitele žáky

Dotazník pro učitele

1. Máme – li jako třída různá přání, učitel

- a) se přizpůsobí a nevyvedou jej z míry
- b) se jim snaží přizpůsobit, většinou jej nevyvedou z míry
- c) se jim většinou nesnaží přizpůsobit
- d) nepřizpůsobuje se jim a zlobí jej

2. Při nepředvídatelných situacích či vyrušování učitel

- a) zachová klid a pracovní výkonnost
- b) se většinou snaží zachovat klid a pracovní výkonnost
- c) většinou nezachovává klid a pracovní výkonnost
- d) je těmito situacemi znervózněn

3. Při práci se žáky učitel

- a) se chová klidně, vyrovnaně, taktně
- b) se chová klidně, vyrovnaně, taktně, pouze občas používá výzvy, rozkazy
- c) spíše používá výzvy a rozkazy
- d) používá výzvy, rozkazy, při neplnění bývá netrpělivý

4. Při jednání se žáky učitel

- a) má rád smělé žáky, chová se spíše konstruktivně, vstřícně
- b) spíše má raději smělé žáky, snaží se chovat konstruktivně a vstřícně
- c) má raději žáky zaraženější, udržuje si odstup
- d) nemá rád, když si žáci příliš troufají, preventivně používá hrozby či tresty

5. V kontaktu se žáky učitel

- a) používá přátelský přístup, lehce navozuje verbální kontakt
- b) spíše volí přátelský přístup, verbální kontakt mu většinou nedělá problémy
- c) je většinou člověk nepřístupnější, přísný
- d) je nepřístupný, vůči žákům přísný

6. Učitelův hlas a způsoby

- a) jsou osobité, s příjemným hlasovým projevem a vystupováním
- b) jsou většinou příjemné, má snahu, aby byly osobité
- c) jsou většinou jednotvárné
- d) jsou jednotvárné, pro práci nemá čas na nic jiného

7. Ve výuce učitel

- a) má smysl pro humor
- b) občas používá humor
- c) je spíše vážný člověk, humor ve výuce používá výjimečně
- d) zásadně nepoužívá humor – do výuky podle něho nepatří

8. Žáci odpovídají na učitelovi otázky

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

9. Na činnostech žáků se učitel

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

10. Při plnění úkolů učitel

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

- d) vyžaduje od žáků jednotné postupy a důsledné dodržování jeho pokynů

11. Iniciativu žáků učitel

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

12. Používání tradičních vyučovacích praktik učitel

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

13. Vyučování učitel

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

14. Při výuce se učitel

- a) řídí připraveným plánem, s nímž žáky seznámí, přizpůsobuje se změněným podmínkám
- b) jen v některých předmětech řídí plánem, který je stanoven jen rámcově
- c) řídí spíše podle dané situace, učivo má naplánované jen rámcově
- d) řídí podle situace, žádný plán učiva nemá

15. Úkoly žákům učitel

- a) ukládá a důsledně je vede ke splnění a dokončení
- b) občas ukládá a někdy kontroluje splnění a dokončení
- c) ukládá pouze výjimečně
- d) neukládá – žáci musejí vědět sami, co mají dělat

16. Sebehodnocení žáků považuje učitel za

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

17. Individuální potřeby a zájmy žáků mimo učební povinnosti učitel

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

18. O žácích učitele zajímá

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

19. K individuálním schopnostem žáků učitel

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

20. Spolupráci učitele a žáků při řešení jejich učebních i osobních problémů

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

Příloha č. 7 - Dotazník "mužskosti- ženskosti"

	Otázky:	a =1	b =2	c =3
1	Je-li třeba orientovat se podle mapy:	dělá Vám to potíže a často někoho žádám o pomoc	musíte natáčet mapu shodně se směrem, jímž jdete	s orientací v mapě nemáte potíže
2	zatelefonuje-li někdo když vařím-li složité jídlo a hraje rádio, pak:	necháte rádio hrát, vaříte i telefonujete	ztlumíte rádio (či stáhnete vaření), abyste mohl/a hovořit	řeknete volající/mu, že zavoláte, až dovaříte
3	Přátelé vás chtějí navštívit ve vašem novém domě (bytě):	nakreslíte a pošlete jim mapku s přesnými instrukcemi , nebo seženete někoho, kdo jim vysvětlí jak se k vám dostat	zeptáte se, která místa ve vašem okolí znají , a zkusíte jim cestu k vám vysvětlit	slovně cestu vysvětlíte: "Jedte kolem divadla, pak doleva, rovně a druhou odbočku doprava, okolo semaforu, potom doleva "
4	K vysvětlování své myšlenky nebo představy, pravděpodobně:	použijete papír a tužku, kreslíte - i s gestikulací	vysvětlujete slovně s pomocí gestikulace	vysvětlíte jasně a stručně slovně
5	Při návratu z kina, kde jste shlédli vynikající film, dá(vá)te přednost:	v duchu si představovat scény z filmu	hovoru o shlédnutém filmu	hovoru, při němž jste s to přesně citovat , co kdo ve filmu řekl
6	Ohlédnete-li od umístění východu, pak v kině či divadle nejraději sedá(vá)te:	na pravé straně sálu	kdekoliv , je vám to jedno	na levé straně
7	Když se příteli či přítelkyni něco porouchá, pak Vy:	projevíte porozumění a promluvíte o tom, jak se přítel/kyně asi cítí	doporučíte spolehlivého opraváře	zjistíte jak přístroj funguje, a zkusíte ho opravit
8	Na neznámém místě se vás někdo zeptá, kde je sever:	přiznáte, že nevíte	po chvíli přemýšlení odhadnete , kde by mohl být	bez problémů víte a ukážete severní stranu
9	Místo na parkovišti je pro vaše auto dost úzké a musel/a byste tam zacouvat:	raději zkusíte najít jiné místo	opatrně se tam pokusíte zacouvat	bez nejmenších obtíží zacouváte
10	V místnosti kde se díváte na televizi zazvoní telefon:	zvednete sluchátko, aniž ztlumíte televizi	ztlumíte televizi a pak zvednete sluchátko	vypnete televizi, řeknete ostatním, aby byli potichu, a pak zvednete sluchátko

11	Právě jste slyšeli novou píseň svého oblíbeného zpěváka. Většinou:	jste s to bez potíží zazpívat kousek písně	zvládnete zazpívat kousek písně, pokud je jednoduchá	s obtížemi si pamatujete melodii, ale vybavujete si některá slova
12	Průběh nějaké situace předvídáte pomocí:	Intuice	dostupných informací a intuice	Faktů , statistiky a přesných údajů
13	Někam jste založili klíče. Co uděláte?	budete se zabývat něčím jiným , dokud vás nenapadne, kde jste je nechal/a	budete se zabývat něčím jiným, ale stále se budete snažit vzpomenout si , kde jste je nechal/a	v duchu znovu projdete místa , kudy jste chodil/a, až si vzpomenete, kde jste je nechal/a
14	Jste v hotelovém pokoji a uslyšíte vzdálený zvuk sirén:	dokážete přesně určit , odkud zvuk přichází	soustředíte-li se, dokážete určit přibližně , odkud zvuk přichází	nedokážete stanovit, odkud přichází
15	Na večírku jste představení sedmi či osmi dosud neznámým lidem. Druhého dne si:	snadno vybavíte jejich vzhled	vypavíte si některé tváře	spíše si budete pamatovat jejich jména
16	Chcete strávit dovolenou třeba na venkově, ale partner/ka chce jet <u>jinam</u> . Abyste ho či ji přesvědčil/a, že váš plán je lepší:	klidně promluvíte o svých pocitech : že venkov milujete a že si tam děti i dospělí vždycky užijí spoustu legrace	navrhnete kompromis : pojedete-li s vámi letos kam chcete vy, na oplátku příště pojedete vy kam chce on/a	necháte mluvit fakta : venkov je blíž, je to levnější, dá se tam výborně sportovat a trávit volný čas
17	Plánujete-li program dne, většinou:	napišete seznam, abyste viděl/a , co je třeba udělat	myslíte na věci , které musíte udělat	představujete si situace , lidi a věci, s nimiž se setkáte, místa, kde se budete pohybovat
18	Přítel/kyně má osobní problém a chce ho s vámi prodiskutovat:	projevíte soucit a pochopení	řeknete, že problémy nejsou nikdy tak zlé, jak vypadají, a vysvětlíte proč	navrhnete řešení anebo poskytnete racionální rady týkající se řešení problému
19	Dva vaši známí z různých manželství spolu mají utajovaný vztah. Je pravděpodobné, že na to přijdete?	přijdete na to velmi brzy	možná časem na to přijdete	pravděpodobně si toho nevšimnete
20	Podle vašeho názoru v životě záleží:	na přátelských vztazích a harmonii s blízkými lidmi	na přátelském chování k ostatním a na osobní nezávislosti	na cestě k hodnotným cílům, na získávání respektu ostatních, na prestiži a úspěchu
21	Pokud byste si mohl/a vybrat, raději byste pracoval/a:	v týmu doplňujících se lidí	mezi lidmi , ale dělat si svou vlastní práci	sám / sama
22	Máte-li volbu, nejraději čtete:	romány a povídky	časopisy na noviny	autobiografie a literaturu faktu

23	Při nakupování spíše:	postupujete impulzivně , zejména pokud jde o mimořádné nákupy	máte všeobecný plán , kterého se ale nedržíte zcela striktně	čtete popisy a návody ke zboží a porovnáváte ceny
24	Máte-li možnost, pak uléháte, vstáváte a jíte nejraději :	kdykoliv se vám zachce	přibližně každý den ve stejnou dobu, ale přizpůsobivě	každý den ve stejnou dobu
25	Nastoupil/a jste do nového zaměstnání a setkal/a se se spoustou nových spolu-pracovníků . Když vám pak někdo z nich zatelefonuje :	poznáte volající/ho snadno podle hlasu	možná volající/ho poznáte podle hlasu tak v polovině rozhovoru	volající/ho podle hlasu spíše vůbec nepoznáte
26	Když se s někým přete , nejvíce vás rozčilí :	mlčení a nedostatečná odezva	to, že neuznává vaše stanovisko	zkoumavé či provokativní otázky a poznámky
27	Ve škole vám šly pravopis i slohové úlohy	šly oboje docela snadno	jedno šlo, druhé ne	nešly vám ani diktáty a testy, ani slohovky
28	Když dojde na tanec či cvičení:	jakmile se naučíte kroky, "cítíte" hudbu	některé tance či cvičení vám jdou, jiné vám nejdou	míváte potíže s tempem či s rytmem
29	Určovat a napodobovat zvuky zvířat :	Nedovedete	dovedete trochu	dovedete velmi dobře
30	Po dlouhém, náročném dni si raději :	vyprávíte s rodinou či přáteli o tom, co jste prožil/a	nasloucháte hovoru ostatních o tom, co prožili	si čtete noviny, díváte se na televizi, a jste potichu
31	jídlo mi obvykle chutná víc	osobně vymyšlené a vlastnoručně uvařené	na němž se nějak podílím	když mi je někdo připraví a „naservíruje“
32	nejraději bych chodil/a v tom :	co si osobně navrhnu a vyrobím	co si vyberu, nebo na kterém jsem se nějak podílel/a	čemu nemusím věnovat pozornost, co mi opatří a přichystá někdo jiný
33	Nejraději užívám (bych užíval/a věci :	které si osobně navrhnu a vyrobím	které si sám /sama vyberu	které mi někdo opatří a přichystá
34	nejlépe se mi pracuje, když	mám rozděláno několik činností souběžně - přecházením mezi nimi odpočívám, inspiroji se	nevadí mi podle potřeby pracovat i na dvou či více činnostech souběžně	dělám na jediném úkolu (dělám jedinou činnost), dokud neskončím
35	Nejvíce mi vyhovuje	činnost, při které musím sledovat i co se děje kolem, co dělají ostatní, ...	činnost, které mám možnost – chci-li - sledovat co se děje kolem	činnost, které se mohu věnovat co nejdéle bez vyrušování čímkoliv
36	Nejraději pracuji	na tom co <u>a jak</u> sám/sama chci a za co odpovídám	když vím co – jaký výsledek - se ode mne čeká	když se mi řekne co - i jak to mám dělat

37	co budu dělat, o tom bych nejraději	sám /sama rozhodl/a	si nechal poradit	nechal/a rozhodnutí na druhých
38	Když něco dělám (vyrábím, zařizuji), záleží mi na tom, aby to hlavně	pěkně vypadalo, aby to ladilo s ostatními věcmi, s okolím	aby to sloužilo a bylo pěkné	aby to bylo funkční, aby to sloužilo účelu

Příloha č. 8 Dotazník potřeb od Mc. Clellanda

	1	2	3	4	5	
<u>Mám raději takový hovor, který se týká</u> témat prakticky užitečných						lidí, které znám
<u>Dobrého postavení a úspěchu se dosáhne</u> hledáním kontaktů s vlivnými osobami						usilovnou prací
<u>Lidem se pomáhá</u> , protože pomoc potřebují						druzí jim to v budoucnu mohou oplátit
<u>Společenská posezení v pracovní době</u> jsou nežádoucí, protože zdržují lidi od práce						přispívají ke zlepšení vztahů na pracovišti
<u>Smyslem vzdělání je</u> vytvořit si podmínky pro získání dobrého zaměstnání						řádně se připravit na budoucí povolání
<u>Při kolektivních sportech je důležité</u> hlavně pomoci týmu k vítězství						hlavně vyniknout a ukázat své kvality
<u>Když si nevím rady</u> , vyhledám si problém v literatuře						poradím se o věci se známými
<u>Prémie a odměny by měly odrážet</u> uznání osobních kvalit						výkonnost v posledním období
<u>Mám rád/a takové lidi</u> kteří jsou přátelští						na které se mohu vždycky spolehnout
<u>Při plánování společné akce je důležité</u> vymyslet optimální postup a časový plán						dosáhnout zapojení všech účastníků
<u>Chtěl/a bych mít pracovnu upravenou</u> působivě a elegantně						jednoduše a prakticky
<u>Spolupracovník je chválen za to na čem mám podíl i já</u> , mlčím - on/a si asi uznání zaslouží více						ozvu se, abych dosáhl spravedlnosti
<u>Nejlepších výsledků jsem vždy dosahoval/a</u> pokud jsem byl/a odkázán/a jen na sebe						ve spolupráci s druhými
<u>Hodně mě zlobí, když</u> si lidé nevšímají mých výsledků						se práce nedaří a nedaří
<u>Ve vedoucím postavení bych rád/a</u> usiloval/a o přátelskou atmosféru na pracovišti						řídil pracovníky a odměňoval je
<u>Mít chatu, většinou bych tam trávil/a volný čas</u> prací na zlepšování interiéru i exteriéru						zábavou s přáteli
<u>Ve velké firmě bych byl/a raději</u> předsedou správní rady, s mocí např. jmenovat a odvolávat ředitele						výkonným ředitelem, který řídí chod firmy
<u>Ve společnosti raději</u> poslouchám zážitky jiných lidí						vykládám sám o svých zážitcích