

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Alžběta Březinová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzájemné postoje mezi žáky a učiteli (se zaměřením na 2. stupeň vybraných
ZŠ v Praze)

Rapport of the teachers and the students (focused on the upper-primary-school
chosen schools in Prague)

Alžběta Březinová

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N ČJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzájemné postoje mezi žáky a učiteli (se zaměřením na 2. stupeň vybraných ZŠ v Praze) potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. 4. 2018

Děkuji PhDr. Jiřímu Kučírkovi Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi během zpracování mé diplomové práce poskytoval. Rovněž děkuji ředitelům škol, kteří mi umožnili realizaci sběru dat.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje tématu vzájemných postojů mezi učiteli a žáky na druhém stupni základních škol. Práce vychází z předpokladu, že vzájemný vztah mezi žákem a učitelem je významným determinantem výchovně-vzdělávacího procesu. Cílem diplomové práce je určit, kterými faktory a jakým způsobem jsou ovlivňovány vzájemné postoje žáků a učitelů na druhém stupni základních škol. Teoretická část práce je zaměřena na problematiku postojů a dále na osobnost učitele a žáka na druhém stupni základní školy a na jejich vzájemnou interakci. Jsou prezentovány faktory ovlivňující vzájemné postoje žáka a učitele a kromě toho práce pojednává o specifikách jedince v období staršího školního věku a o osobnosti učitele a jeho roli v edukačním procesu. Empirická část práce je zaměřena na identifikaci charakteristických znaků postojů, které vůči sobě zaujímají učitelé a žáci na druhém stupni základních škol, a nastiňuje příčiny, na základě kterých se utváří konkrétní postoje mezi učiteli a žáky na druhém stupni základních škol. Je zjišťováno, zda faktory věku, pohlaví a aprobace vyučujícího a pohlaví žáka ovlivňují vzájemné postoje mezi žáky a jejich učiteli. Data budou získána prostřednictvím dotazníkového šetření na vybraných základních školách v Praze. Orientační výzkumné šetření zachycuje postoje jak z perspektivy žáků, tak i z pohledu jejich učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel, žák, postoje, determinanty postojů, pubescence, zátěžové situace

ABSTRACT

This diploma thesis addresses the issue of mutual attitudes among teachers and pupils at the upper-primary-schools. The thesis is based on the assumption that the teacher-student rapport is the significant determinant of the educational process. The aim of the thesis is to determine the factors and the ways of affecting mutual attitudes among pupils and teachers at upper-primary-schools. The theory section of the thesis focuses on the issues of attitudes and of the personality of a pupil and teacher at the upper-primary-school and on the interaction between them. The thesis describes the factors affecting mutual attitudes among pupils and teachers as well as the characteristics of adolescent. It also describes the teacher's personality and his role in the educational process. The objective of the research section is to identify the characteristic features of mutual attitudes among teachers and pupils at the upper-primary-schools. The section also suggests the causes constituting specific attitudes among students and teachers at the upper-primary-schools. It seeks to determine whether the factors of teacher's age, gender, and specialization, and that of the pupil's gender are affecting the mutual attitudes among pupils and their teachers. Data will be obtained through the questionnaire survey of selected Prague primary schools. An indicative research survey covers attitudes both from the perspective of pupils and their teachers.

KEYWORDS

teacher, student, attitudes, determinants of attitudes, pubescence, stress situations

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Postoje mezi žáky a učiteli	10
1.1 Definice postoje	10
1.2 Druhy postojů	14
1.3 Determinanty postojů mezi učitelem a žákem	17
1.3.1 Osobnost, věk a pohlaví učitele	19
1.3.2 Postoj učitele k vlastní roli	21
1.3.3 Postoj učitele k roli žáka	22
1.3.4 Osobnost žáka a jeho postoj k vlastní roli	23
1.3.5 Sociální prostředí žáka a učitele	24
2 Osobnost učitele	27
2.1 Typologie osobnosti učitele	27
2.1.1 Typologie podle Lewina	28
2.1.2 Typologie podle Caselmanna	29
2.1.3 Typologie podle Vorwickela	30
2.1.4 Typologie podle Döringa	31
2.1.5 Typologie podle Luky	32
2.2 Nežádoucí působení učitele na žáky	33
2.3 Zátěžové situace v učitelském povolání a jejich zvládání	35
2.3.1 Zátěžové situace	36
2.3.2 Syndrom vyhoření (<i>burnout syndrom</i>)	39
2.3.3 Copingové strategie	40
3 Metamorfózy psychosociálního vývoje v období staršího školního věku	42
3.1 Vývojová specifika pubescence	42
3.1.1 Vliv biologického zrání na chování jedince	43
3.1.2 Kognitivní a morální vývoj	44
3.1.3 Sebepojetí a vztah k druhým lidem	46
3.2 Socializace jako konflikt s učiteli a rodiči	49

EMPIRICKÁ ČÁST	53
4 Výzkumný problém.....	53
5 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	54
6 Výzkumný vzorek	55
7 Metody sběru dat a výzkumný nástroj	57
7.1 Administrace výzkumného nástroje.....	58
8 Výsledky výzkumného šetření	59
8.1 Vyhodnocení VO1: Existuje rozdíl mezi sebehodnocením učitelů a učitelek a jejich hodnocením žáky?	59
8.2 Vyhodnocení VO2: Existuje souvislost mezi oblíbeností vyučovacího předmětu a oblíbeností učitelů a učitelek?	62
8.3 Vyhodnocení VO3: Existuje souvislost mezi pohlavím vyučujících a jejich oblíbeností u žáků?	65
8.4 Vyhodnocení VO4: Existuje rozdíl mezi hodnocením učitelů a učitelek chlapci a dívkami?	66
8.5 Vyhodnocení VO5: Existuje souvislost mezi věkem učitelů a učitelek a jejich postoji k žákům?	68
9 Diskuze.....	70
Závěr.....	73
Seznam použitých zdrojů.....	75
Seznam příloh.....	83

Úvod

Cílem této práce je určit, kterými faktory a jakým způsobem jsou ovlivňovány postoje žáků a učitelů na druhém stupni základních škol.

Vzájemné postoje mezi žáky a učiteli výrazně ovlivňují povahu a průběh výchovně-vzdělávacího procesu a působí také na vztah jedince k vyučovacím předmětům a ke škole celkově. Problematika postojů ve školním prostředí je stále aktuální a je jednou ze základních otázek při výkonu učitelské profese, proto jsem se rozhodla se ve své práci věnovat tomuto tématu.

Učitelé mají zásadní úlohu při utváření vztahů žáků ke škole a vzdělání. Každý učitel by měl usilovat o budování kladných postojů žáků a formovat je tak, aby si uvědomovali význam vzdělávání a jeho přínosnost pro život. Rozvíjení pozitivních postojů žáků ke škole a vzdělávání však není pouze otázkou osobnosti a úsilí učitele, ale také působení mnoha dalších determinantů.

Teoretická část práce využívá disciplín z oblasti pedagogiky a psychologie. Jejím cílem je prezentovat klíčové poznatky týkající se postojů mezi žáky a učiteli, přiblížit strategie podporující budování pozitivních postojů a charakterizovat osobnost učitele a žáka na druhém stupni základní školy.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu hrají významnou roli dva aktéři – učitel a žák. Na úspěšném vyučování se podílí mnoho faktorů, jedním z nich jsou postoje mezi žáky a učiteli. Jejich vymezení, přiblížení různých druhů postojů a stanovení determinantů ovlivňujících vzájemné postoje se věnuje první kapitola.

Osobností učitele se zabývá druhá kapitola. První část kapitoly přibližuje různé typy osobnosti učitelů. Druhá část se soustředí na zátěžové situace, se kterými se učitel v průběhu svého povolání setkává a které také mohou ovlivňovat jeho postoje k žákům.

Období pubescence je specifická etapa lidského života, kdy dospívající prochází řadou biologických, psychických a sociálních změn. Třetí kapitola je věnována osobnosti jedince v období staršího školního věku, jeho vztahům k autoritě, k vrstevníkům i k sobě samému.

Teoretické poznatky získané z odborné literatury jsou základem pro výzkumné šetření, které se zaměřuje na problematiku vzájemných postojů mezi žáky a jejich učiteli. Výzkum je realizován tak, aby zachytil jak perspektivu žáků, tak i učitelů.

Cílem empirické části práce je určit charakteristiku postojů mezi žáky v období pubescence a jejich učiteli a identifikovat základní vlivy působící na postoje žáků k učitelům. K naplnění záměru bylo využito kvantitativního výzkumu. Za účelem sběru dat byl vytvořen strukturovaný dotazník, k jehož analýze byly použity metody aritmetického průměru a komparace.

Poznatky uvedené v teoretické i empirické části práce mohou zefektivnit pedagogicko-psychologickou pregraduální přípravu a usnadnit proces budování pozitivních postojů učitelů se žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Postoje mezi žáky a učiteli

Vztahy, které se utváří ve vzájemné interakci mezi lidmi, výrazně ovlivňují chování, jednání a prožívání. Pozitivní vztahy podporují duševní pohodu, motivují k činnosti a lepšímu výkonu, vzbuzují u jedince optimismus a dobrou náladu. Negativní vztahy a konflikty naopak vyvolávají stres, duševní neklid, pocit nejistoty, nechuti, snižují pracovní úsilí a výkonnost. K vytvoření specifického vztahu dochází také při komunikaci učitele a žáka. Mezi subjekty výchovně-vzdělávacího procesu dochází na základě sociální interakce k utváření určitých názorů, postojů a vztahů.

V období mladšího školního věku je postoj žáků k učiteli primárně pozitivní. Děti nehodnotí učitelův charakter a schopnosti. Jejich vztah k učiteli je zpravidla kladný, aniž by byl založen na jakékoli analýze jeho osobnosti. Pokud se objeví negativní přístup k učiteli, jedná se většinou jen o přechodný stav. S postupujícím věkem žáci začínají rozpoznávat příčiny svých pozitivních či negativních postojů k osobnosti učitele a uvědomují si povahu tohoto vztahu. V období středního školního věku je vztah žáků k učiteli neurčitý, nevyhraněný, v některých případech může nabývat mírně negativního zabarvení. Indiferentnost projevující se ve středním školním věku přechází v celkovou lhostejnost k osobnosti učitele, která je typická pro starší školní věk.

Postoje mezi subjekty výchovně-vzdělávacího procesu se utvářejí nejen v průběhu dospívání žáků, ale také na základě působení dalších determinantů (povahové vlastnosti žáka a učitele, pedagogická situace, vliv sociálního prostředí atd.). Povaha vztahu mezi učitelem a žáky následně ovlivňuje celý proces výchovy a vzdělávání.

1.1 Definice postoje

Existuje mnoho různých definic postoje, ale dosud nebyl tento pojem jednotně vymezen. Důvodem této rozrůzněnosti jsou odlišné metodické přístupy ve zkoumání a také různé teoretické předpoklady jednotlivých autorů.

V sociální psychologii zavedli pojem postoje (*attitudes*) W. J. Thomas a F. Znaniecki¹ a definovali jej jako „vědomý vztah jedince k hodnotě“ (cit. dle Nakonečný 1997, s. 216). Tento pojem se rychle rozšířil a vzniklo množství různých pokusů o definici postoje.

¹ v díle *The Polish peasant in Europe and America* (1918–20)

Na základě snahy o ujasnění pojmu postoje analyzoval ve 30. letech 20. století G. W. Allport dosavadní definice a vytvořil svou vlastní, klasickou definici postoje: „mentální a nervový stav připravenosti, který je organizován prostřednictvím zkušenosti a který usměrňujícím a dynamickým způsobem ovlivňuje reakci jedince na všechny objekty a situace, ke kterým se tento stav vztahuje“² (Allport 1935, s. 810).

Definice postoje se také liší z pohledu různých vědních disciplín. Pro tuto práci jsou nejbližší definice z hlediska pedagogiky, psychologie a sociologie. Podle Pedagogického slovníku³ jsou postoje vytvářeny na základě hodnocení různých osob, věcí a jevů ve světě. Za pozornost stojí zmínka o tom, že postoje jsou vytvářeny i vůči sobě samému. Postoje jsou dle této definice získávány na základě spontánního, tedy neuvědomělého, učení. Pro psychologii je postoj jedním z klíčových pojmů. Postoje jsou předmětem zájmu obecné psychologie, psychologie osobnosti a především sociální psychologie. Definice v Psychologickém slovníku⁴ upozorňuje na tři složky postojů (kognitivní, afektivní a behaviorální), postoje jsou tedy provázeny emočním vnímáním, ovlivňují chování jedince a s mírou poznání se mohou měnit. Sociologický slovník⁵ zdůrazňuje, že postoje není možné sledovat přímo, ale prostřednictvím chování a mínění jedince. Přímá souvislost postojů s chováním a s názory však není jednoznačná. Fishbein a Ajzen (1975) upozorňují na to, že existuje rozdíl mezi postoji a názory. Zatímco názory jsou citově neutrální (prostý výrok, který považujeme za pravdivý), postoje jsou založeny na hodnocení, obsahují tedy

² „a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive and dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related”

³ **Pedagogický slovník** (Průcha et al. 2013, s. 210) definuje postoj jako: „Hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích.“

⁴ **Psychologický slovník** (Hartl a Hartlová 2015, s. 442) vymezuje postoj jako „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama; p. jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují pozdní chápání, myšlení a citění; vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími soc. vlivy, jako je veřejné mínění, soc. kontakty aj.; jsou všechny relativně trvalé a obsahují složku poznávací (kognitivní), citovou (afektivní) a konativní (behaviorální); p. lze měřit kvantitativně (škály) či analyzovat obsahově podle vztahu k hierarchii hodnot...“

⁵ Prostřednictvím definice postoje v **Sociologickém slovníku** (Jandourek 2007, s. 189) zjišťujeme, že postoj je „naučená dispozice jedince reagovat pozitivně nebo negativně na nějaký objekt (předmět, osobu, ideu) určitými pocity, představami, hodnocením a způsoby chování. Je to hypotetický konstrukt, který nemůžeme pozorovat přímo, ale usuzujeme na něj podle chování a vyslovených mínění. Na rozdíl od bezprostředních motivů působících na jednání je p. trvalejšího rázu, protože se vytváří opakovanými reakcemi na tentýž podnět. P. obsahuje tři komponenty: afektivní, kognitivní a komponentu jednání...“

emocionální složku. Také Eiser (1983) upozorňuje na to, že postoje nejsou pouhými názory. Postoje obsahují emocionální dimenzi, což je možné pozorovat v užití emočně zabarvených jazykových prostředků při popisu (cit. dle Hayesová 2003).

Všechny uvedené definice uvádějí, že postoje jsou spojeny s chováním člověka. Je však třeba upozornit na to, že chování není vždy vyjádřením postojů, které jedinec zastává. Mezi postoji a chováním existuje souvislost, ovšem vlivem sociálního okolí může být na jedince vyvíjen tlak a docházet tak k omezení v projevení jeho skutečných postojů. Vyjádření postojů prostřednictvím chování se tedy nemusí shodovat se skutečnými postoji člověka.

V 70. letech vznikla teorie postojů Fishbeina a Ajzena, která znamenala posun ve výzkumu a dala podnět k polemikám a dalšímu zkoumání. Fishbein a Ajzen si pokládají dvě základní otázky (cit. dle Výrost a Slaměník 1997, s. 244):

- 1) Za podstatný nedostatek předcházejícího výzkumu postojů považují skutečnost, že se ztotožňoval záměr osoby vykonat určité chování s jejím aktuálním chováním, a to jak v reálných životních situacích, tak i v laboratorních podmínkách.
- 2) Pojem postoj se obvykle používal k označení složité kognitivně-emocionálně-konativní struktury.

Fishbein s Ajzenem nabourali pojetí postoje jako tříložkové entity. Pojem postoje spojují pouze s jeho afektivní částí. Kognitivní složku označují jako *přesvědčení* a behaviorální složka je podle jejich teorie vyjádřena v *chování*, v němž je třeba rozlišovat záměr osoby a její aktuální chování. Mezi záměrem a aktuálním chováním existuje kauzální spojitost. Autoři definují postoj jako emocionální přízeň či odpor k nějakému objektu nebo situaci. Postoje pak můžeme určit pomocí bipolární hodnotící dimenze. „Termín ‚postoj‘ používáme výhradně k označení umístění osoby na bipolární hodnotící nebo afektivní dimenzi s ohledem na nějaký objekt, činnost nebo událost. Postoj vyjadřuje obecný pocit přízně nebo nepřízně nějaké osoby vůči určitému podněcujícímu objektu.“⁶ (Fishbein a Ajzen 1975, s. 216). Teorie Fishbeina a Ajzena je i dnes významným pramenem pro výzkum v oblasti postojů.

V současnosti jsou ohledně problematiky postojů diskutovány různé otázky (Výrost a Slaměník 1997, s. 256–257):

⁶ „We are employing the term ‚attitude‘ to refer solely to a person's location on a bipolar evaluative or affective dimension with respect to some object, action, or event. An attitude represents a person's general feeling of favorableness or unfavorableness toward some stimulus object.“

- **Problém působení postojů na chování**⁷ (viz např. Liska 1884; Fazio 1986; Wilson 1986; Bargh 1992 aj.);
- **Vliv postojů na výběr a zpracování informací**⁸ (např. Chaiken a Stangor 1987; Výrost 1989; Egly 1992);
- **Otázka účinku informací v persuasivní komunikaci na změnu postojů**⁹ (např. Petty a Cacioppo 1981, 1984, 1986; Kahle 1984; Chaiken a Stangor 1987);
- **Problém zakotvení postoje ve struktuře stabilních psychologických charakteristik**¹⁰ (*attitudinal advocacy*; např. Tedeschi 1981).

I přes mnoho různých teorií a definic (viz např. Výrost a Slaměnik 1997; Atkinson 2003; Fontana 2003; Hayesová 2003; Kohoutek 2004; Nakonečný 2005; Kořa 2013; Bohner 2014 aj.) nelze zcela jednoznačně určit charakteristické vlastnosti postojů a vytvořit jedinou definici, která by vystihovala podstatu postoje v celém jeho rozsahu. Na základě porovnání dosavadních definic postojů z různých zdrojů můžeme stanovit některé jejich shodné charakteristiky. Podstatou postojů je proces hodnocení. Prostřednictvím hodnocení jsou vytvářeny postoje, které zpětně ovlivňují další hodnocení různých objektů a situací. Pomocí

⁷ Kromě navázání na již zmíněnou Fishbeinovu a Ajzenovu teorii a její kritické hodnocení je to dále:

- *model očekávání x hodnota* – Lidé se stejným očekáváním mohou mít jiné postoje, protože svému očekávání přiřkládají různé hodnoty.

- *model spontánního fungování vztahu mezi postoji a chováním* – Chování člověka ovlivňuje pouze aktivovaný postoj. V individuální soustavě postojů jedince se některé postoje aktivují dříve než jiné. Některé z postojů jsou vyvolány automaticky a jsou dostupné i bez zaměření pozornosti a vědomého reflektování. Tyto postoje zkreslují vnímání objektů, usuzování člověka není patřičně regulováno a následkem toho je také ovlivňováno jeho chování.

⁸ Postoje se stejně jako ostatní psychologické faktory (očekávání, motivy, potřeby, cíle, emoce a nálada atd.) podílí na výběru a zpracování informací. To, že postoje ovlivňují selektivitu informací a působí na vnímání, sociální myšlení a paměť, bylo prokázáno, avšak především pro svou složitost a nejednoznačnost je tento problém stále otevřený novému zkoumání.

⁹ Vlivem přesvědčování (persuaze) mohou být formovány postoje jedince. Existují různé teorie o tom, za jakých podmínek k této změně dochází:

- *model kognitivní odpovědi* - Protože persuaze přináší nějaké nové či jiné informace, vyvolává kognitivní odpověď a může tak zapůsobit i na změnu postoje.

- *pravděpodobnostní model centrální a periferní cesty* – Přesvědčování probíhá buď centrální cestou (tj. přímé a vědomé zaměření na obsah persuasivního sdělení), anebo periferní cestou (nepřímé, nevědomé).

- *heuristický vs. systematický model* – Věnuje se otázce heuristického či systematického poznání zprostředkovaného persuazí.

¹⁰ V některých situacích je zdánlivé působení proti postoji spíše postupem, jak tento postoj upevnit. Otázkou je, jakým způsobem jsou postoje začleňovány do systému stabilních psychologických charakteristik a jaké je jejich místo v širším kontextu tohoto systému.

reaktivace dřívějších rozhodnutí, na základě nichž byly vytvořeny postoje, je jedinec schopen ustáleným způsobem reagovat na různé objekty a opakované situace. Postoje mohou vyjadřovat kladné, neutrální nebo záporné vztahy k různým věcem, jevům, lidem i k sobě samému. Často jsou popisovány tři dimenze postoje – kognitivní (myšlenky o předmětu postoje, názory), emocionální (pocity vůči předmětu postoje, emocionální reakce vyvolané na základě postoje) a behaviorální (chování, které předmět postoje vyvolává). Postoje nejsou vrozené. Jsou získávány v průběhu života prostřednictvím vlastních zkušeností a působením sociálního okolí. Postoje se utváří ve skupinových interakcích, jsou z velké míry ovlivňovány míněním skupiny. Na jejich utváření a formování působí také různé instituce, masmédiá a v neposlední řadě má na postoje jedince zásadní vliv rodina. Za některé základní vlastnosti postojů můžeme považovat složitost a mnohotvárnost, stálost, odolnost vůči změnám, intenzitu a modalitu.

1.2 Druhy postojů

Podstatou utváření postojů je hodnocení konkrétních či abstraktních věcí nebo lidí. Při hodnocení si jedinec k různým objektům a jevům, se kterými se v průběhu svého života setkává, vytváří postoje na základě svých osobních hodnot a pocitů. Pomocí různých přívlastků je možné vyjádřit mínění o nějakém objektu (hezký, ošklivý, hodný, zlý, upřímný, falešný atd.), psychický obsah postojů však není prostřednictvím slovního vyjádření zcela sdělitelný.

Znalost různých druhů postojů usnadňuje jejich identifikaci v komunikaci a napomáhá lepší orientaci v systému vztahů člověka ke skutečnosti. Správné určení postojů může jedinec využít k vlastnímu vymezení nebo např. při snaze o ovlivnění postojů druhého člověka. Postoje můžeme rozdělit do několika skupin podle společných znaků.

Nakonečný (2005) rozlišuje druhy postojů:

- **z hlediska jejich obsahu, resp. předmětu** (např. postoje k životu, práci, manželství, politice, ekologii, rase či náboženství);
- **z hlediska jejich subjektivního významu** – postoje *centrální* (k pro subjekt významným objektům, např. k rodině, partnerovi, blízkým přátelům či ke klíčovým životním hodnotám) a postoje *periferní* (k méně důležitým objektům).

Z hlediska toho, jakou funkci postoje plní, můžeme rozlišovat postoje instrumentální, sloužící poznání, vyjadřující hodnoty, sociálně přizpůsobivé a postoje sloužící k obraně ega (Atkinson et al. 2003; Fontana 2003).

Instrumentální – Tyto postoje vznikají z praktických důvodů za účelem dosažení cíle. Vyjadřují potřebu člověka vlastního prospěchu, směřují k uspokojování potřeb a zájmů. Orientují jedince k prostředkům a postupům, které mu přinášejí užitek.

Sloužící poznání – Napomáhají porozumění a orientaci ve světě. Vznikají na základě potřeby člověka chápat okolní svět a svůj život. Umožňují vytvořit si přehlednou strukturu, dát věcem řád a význam. Jejich prostřednictvím jedinec dokáže rychle zpracovávat přijímané informace a přiřadit jim příslušný smysl.

Postoje vyjadřující hodnoty – Mají souvislost s mravním cítěním a sebepojetím jedince. Odrážejí jeho žebříček hodnot a hlubší přesvědčení. Postoje vyjadřující hodnoty jsou stálé, k jejich změně dochází pouze ve výjimečných případech (např. zásadní životní událost) a nový postoj nabývá opět stabilní hodnoty.

Postoje sociálně přizpůsobivé – Vznikají na základě působení určité společenské skupiny a touhy jedince mezi ostatní příslušníky zapadat. Postoje jedince podléhají tlaku ostatních členů a mění se spolu s proměňujícími se normami sociální skupiny.

Postoje sloužící k obraně ega – Jsou to postoje, které vznikají na základě vlastní nejistoty či komplexů. Jedinec si mnohdy jejich původ neuvědomuje, nebo se jej snaží potlačit a zdůvodnit nějakými vyššími společenskými příčinami. Tyto postoje ochraňují jedince před snižováním sebevědomí a před vznikem úzkostí.

Psychologický slovník (Hartl a Hartlová 2015) uvádí, že postoje mohou být tříděny podle různých kritérií např. na:

- citové, poznávací;
- kladné, záporné;
- verbální, neverbální;
- skryté, zjevné;
- silné, slabé;
- soudržné, nesoudržné;
- vědomé, nevědomé;
- individuální, skupinové;
- stálé, proměnlivé.

Postoje mají také svou složku vědomou a nevědomou. Ideální je, panuje-li mezi těmito dvěma částmi soulad, ovšem někdy mohou být i v rozporu. Odpovědí na tuto neshodu může být reaktivní výtvar, tedy obranný mechanismus projevující se chováním zcela opačným, než

ke kterému jedince popouzí jeho subjektivní city a pohnutky (Fontana 2003). Vědomé postoje, které člověk chová k nějakému objektu, v něm mohou vyvolávat pocity viny, vzbuzovat úzkost. Jedinec se snaží tyto nelibé pocity potlačit, zaujímá naprosto odlišná stanoviska, názory, upravuje své chování a nežádoucí postoje jsou časem odsunuty do nevědomí. Nevědomé postoje se však navenek stále projevují ve skrytém nežádoucím chování, které se jedinec snaží ospravedlnit jako konání ve prospěch dotyčného objektu.

Postoje mezi učitelem a žákem či celou třídou nabývají různé kvality, kterou je možné vystihnout mezi následujícími póly (Ďurič a Štefanovič 1977, s. 303):

- uvolněnost – napjatost;
- důvěra – nedůvěra;
- součinnost – nesoučinnost;
- pochopení – nepochopení;
- sympatie – antipatie;
- přátelství – nepřátelství;
- kontakt – distanc (odstup).¹¹

Mezi těmito póly jsou postoje vyjádřeny určitým stupněm gradace a v jednom vztahu se může objevovat více složek, které se prolínají.

Postoje učitelů k žákům se mění v průběhu jejich profesního růstu. Jiné postoje můžeme sledovat u studentů učitelství, jiné u začínajících učitelů a odlišné u zkušených učitelů s dlouholetou praxí. Absolventi zpravidla nastupují do zaměstnání s elánem, vysokou orientací na žáky, velkou důsledností při přípravě na vyučování a kladným vztahem ke svému oboru. Setkání s každodenní realitou při jejich působení ve škole vede ke snížení nadšení, k menší koncentraci na žáky a k realističtějšímu pohledu na situaci. Úspěšné působení učitele ve škole je zpravidla provázáno jeho žádoucími profesionálními postoji. „To znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti.“ (Fontana 2003, s. 366).

Na základě získávání nových zkušeností se mohou postoje měnit. Ke změně postojů dochází vlivem přímé, nebo zprostředkované zkušenosti. Postupně se zráním osobnosti

¹¹ „uvoľnenosť – napätosť; dôvera – nedôvera; súčinnosť – nesúčinnosť; pochopenie – nepochopenie; sympatia – antipatia; priateľstvo – nepriateľstvo; kontakt – dištanc (odstup)“

nabývá jedinec poznání a utváří si postoje na základě vlastního citění. K náhlé změně postojů dochází vlivem traumatické zkušenosti. Emocionální otřes může mít za následek nové posuzování dosavadních hodnot a postojů a jejich zásadní proměnu. Člověk utváří a mění své postoje nejen na základě osobní zkušenosti, ale také vlivem prostředí. Specifickým činitelem změny postojů jsou masmédiá, především televize a internet užitím persuasivní komunikace přispívají ke vzniku nových a přehodnocování stávajících postojů (Nakonečný 2005). Ke změně může dojít také v případě, kdy je postoj člověka v rozporu s jeho chováním nebo s jinými postoji. Takovýto jev je nazýván *poznávací nesoulad* či *kognitivní disonance* (Fontana 2003). Kognitivní disonance vyvolává nepříjemné pocity a napětí, které se jedinec pokouší odstranit modifikací jednoho ze svých postojů. Zdůvodnění změny postoje se někdy nemusí shodovat s reálnou situací (např. žák, jenž věří ve své znalosti, neuspěje v testu, který doposud považoval za spolehlivý ukazatel znalostí; nepovažuje však za příčinu svou nedostatečnou připravenost, ale hledá různá zdůvodnění, proč je test vlastně špatný).

Jestliže se učitel snaží vytvářet, formovat či upevňovat některé postoje u žáků, může při svém snažení využít několik zásad. Důležité je především, aby šel učitel příkladem. Pokud bude o určitém problému pouze mluvit a mentorovat a sám se nebude chovat v souladu s předkládanými pravidly, ztrácí v očích žáků svou vážnost a nemůže být správným vzorem. Například učitel, který chodí do hodin pozdě a nepřipravený nejde dobrým příkladem, pokud sám vyžaduje od žáků pečlivou přípravu na hodinu. Naopak učitel, který si dává na svých přípravách na hodinu záležet, jedná se žáky s laskavostí a ochotou a podobné chování vyžaduje i od nich, může očekávat, že ho žáci budou v tomto směru následovat. Také pozitivní postoje k vyučovacím předmětům buduje učitel vlastním příkladem. Učitel, který je nadšený pro svůj obor, zajímá se o novinky a rozšiřuje své znalosti, snáze zaujme žáky a strhne je natolik, že se sami začnou aktivně zapojovat a vzdělávat v daném oboru. Pro děti jsou při formování postojů vzory velmi důležité. Často přejímají názory různých populárních osobností či autorit a napodobují jejich chování. Někdy může být ideálem i sám učitel, který žákům imponuje svými znalostmi či dovednostmi. Pokud učitel přetváří postoje žáků, je také nutné, aby se jim snažil poskytovat dostatek podnětů k jejich upevňování a neopomíjel ani podporování změny chování, které nové postoje vyžadují (Fontana 2003).

1.3 Determinanty postojů mezi učitelem a žákem

Při budování a formování mezilidských vztahů na sebe působí obě zúčastněné strany, které se vzájemně ovlivňují. Kvalitu vztahu určuje nejen osobnost zúčastněných subjektů, ale i prostředí a aktuální i celková společenská situace, ve které dochází k interakci.

Také vztahy mezi žáky a učiteli jsou utvářeny na základě interakce a jsou ovlivňovány nejen jejich osobností, ale také působením mnoha dalších činitelů. Determinanty vzájemných postojů mezi učiteli a žáky můžeme dělit podle vnímání ze strany učitele na **uvědomělé** a **neuvědomělé**, z hlediska jejich vlivu na žáky na **přímé** a **nepřímé** (Ďurič a Štefanovič 1977). Prostřednictvím uvědomělých činitelů učitel záměrně a cílevědomě koriguje svůj vztah k žákovi. Učitel např. vyjádřením svého pozitivního či negativního postoje k žákovi ovlivňuje jeho činnost v hodině, jeho výkon, chování a motivaci. Působení neuvědomělých činitelů probíhá nezáměrně. Učitel vliv těchto determinant nepozoruje nebo si jej nepřipouští. Jedná se např. o stereotypní návyky postupů ve vyučování, konflikt rolí, neuvědomované charakterové vlastnosti, postoje atd. Také žákům se některé činitele jeví zřetelně, vnímají je přímo. Některé žákům nejsou zjevné, přesto však do značné míry ovlivňují vzájemné postoje. Přímé determinanty jsou poměrně snadno pozorovatelné. Řadíme mezi ně např. učitelovy vlastnosti, schopnosti, projevy chování a jednání, učitelovy názory a hodnoty. Vzájemné postoje žáků a učitelů do značné míry ovlivňují také nepřímé činitele. Vliv těchto determinantů žáci přímo nevnímají, ale jejich působení prostřednictvím osobnosti učitele na ně má dopad. Mezi nepřímé činitele patří např. vztahy učitele s ostatními kolegy, s vedením, jeho situace v rodině či celkově mezilidské vztahy ve společnosti, učitelův životní styl, denní rytmus atd.

Ďurič a Štefanovič ve své knize *Psychológia pre učiteľov* (1977) uvádí jedenáct základních činitelů ovlivňujících vzájemné postoje mezi žáky a učiteli:

- a) učitelův postoj k vlastní učitelské úloze, její osobitě chápání a plnění;
- b) postoj k žakově roli;
- c) stupeň učitelovy připravenosti na povolání;
- d) učitelovy osobní a lidské vlastnosti;
- e) sociální prostředí, ve kterém učitel žije;
- f) věk a pohlaví učitele;
- g) stupeň objektivního poznání žáka učitelem;
- h) vztah žáka k vlastní roli;
- i) žakovy vlastnosti a jeho osobní situace;
- j) zjištěný nebo předpokládaný vztah žáka k učiteli;
- k) poruchy učitelovy osobnosti.

Jednotlivé determinanty se vzájemně prolínají a úzce spolu souvisí. Na základě toho jsem uvedené činitele rozdělila do pěti skupin podle společných rysů - osobnost, věk a pohlaví učitele; postoj učitele k vlastní roli; postoj učitele k roli žáka; osobnost žáka a jeho

postoj k vlastni roli; sociální prostředí žáka a učitele. Některé skupiny jsem rozšířila o další charakteristické vlivy, které jsou v předchozím přehledu opomíjeny, nebo jim není věnováno tolik pozornosti.

1.3.1 Osobnost, věk a pohlaví učitele

Vztahy se žáky jsou výrazně formovány učitelovými vlastnostmi a jeho charakterem. Vlastnosti, které žáci hodnotí kladně, podporují učitelovu popularitu a napomáhají budování pozitivního vztahu. Pozitivní přijetí učitele žáky je nezbytnou podmínkou jeho autority a úspěšnosti výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel musí mít dostatečné znalosti pro výuku svého oboru a schopnosti tyto poznatky žákům srozumitelně a atraktivně prezentovat. Významnou roli hraje také učitelova společenská prestiž a morálka, pro niž si žáci mohou učitele vážit. Pro budování kladného vztahu je důležitý pozitivní, rovný a spravedlivý přístup učitele k žákům. Klíčové jsou schopnosti efektivní komunikace a řízení třídy. Učitel by měl dokázat navázat kontakt se všemi žáky ve třídě a s ohledem na jejich individualitu je přiměřeně zapojovat do vyučovacího procesu. Správný učitel také musí umět odhadnout míru zátěže, kterou může klást na žáky. Přetěžováním žáků dochází k jejich fyzické i psychické vyčerpanosti a demotivaci. Naopak kladením nízkých nároků na žáky nedochází k jejich rozvíjení, příliš mírný a shovívavý učitel neplní svou výchovně-vzdělávací funkci v rámci požadavků společnosti a nedostatečné podněcování působí také demotivačně. Na žáky tedy působí pozitivně takové učitelovy vlastnosti, jako je „charakternost vůbec, dále spravedlivost, přímočarost, zásadovost, rozhodnost aj.“¹²; negativní dopad na vnímání učitele žáky mají naopak vlastnosti jako „pokrytectví, falešnost, pomstychtivost, škodolibost, nesebekritičnost, vychloubáčnost, nespravedlivost, sobeckost, nesamostatnost, nerozhodnost aj.“¹³ (Ďurič a Štefanovič 1977, s. 311).

Vlastnosti učitele, které ovlivňují jeho postoje se žáky lze rozdělit do tří skupin (Kohoutek 2009a): První skupinu tvoří vlastnosti vrozené či získané v časném dětství. Mezi tyto primární vlastnosti patří např. „dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita“. Do druhé skupiny patří vlastnosti, které učitel získal vlastní výchovou a vzděláním. Patří sem např. „schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná

¹² „charakternosť vôbec, ďalej spravodlivosť, priamočiarosť, zásadovosť, rozhodnosť a i.“

¹³ „pokrytectvo, falošnosť, pomstychtivosť, škodoradosť, nesebakritickosť, vystatovačnosť, nespravodlivosť, sebeckosť, nesamostatnosť, nerozhodnosť a i.“

kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika“. Třetí skupina je tvořena vlastnostmi typickými pro povolání učitele, spojenými s jeho výchovným působením a hodnotami společnosti. Do této skupiny řadíme “systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů – zejména motivace a angažovanost“. Stejně jako učitel projevuje náklonnost spíše k žákům s vlastnostmi, které považuje za kladné, žáci akceptují učitele, jenž se projevuje v souladu s tím, co žáci považují za pozitivní. Žáci vnímají a hodnotí učitelovy charakterové vlastnosti, pedagogické a didaktické dovednosti, celkové znalosti a schopnosti, sociální komunikaci, schopnost porozumění a empatie, ochotu pomoci, poradit, vstřícnost přístupu i vnější vzhled.

Vzájemné postoje žáků a učitelů jsou determinovány věkem žáků i konkrétním třídním kolektivem. Učitel zaujímá jiné postoje k dětem v nižších ročnících a jiné k vyšším ročníkům a starší učitelé mají jiný vztah k žákům obecně než učitelé mladší. Mladší učitelé získávají zpravidla větší oblibu u žáků mladších, zatímco starší učitelé dokážou oslovit spíše starší žáky (Ďurič a Štefanovič 1977).

Kladnější vztah si učitelé utvářejí k žákům opačného pohlaví, i když existuje obecná tendence zvýhodňovat dívky. Důvodem může být stereotypní představa, že dívky jsou ve škole pečlivější, svědomitější a jejich chování je v porovnání s chlapci ukázněnější. Můžeme pozorovat také genderový rozdíl v komunikaci se žáky. Učitelkami jsou více chváleny dívky, s chlapci přicházejí učitelky častěji do konfliktu. Učitelé méně často odlišují komunikaci vzhledem k pohlaví žáka. Také žáci vnímají učitele různě vzhledem k jejich pohlaví. Existuje obecná představa založená na stereotypu, že muži působí častěji jako přirozená autorita, mají u žáků větší respekt a dokážou si snadněji zjednat ve třídě pořádek. Vnímání učitele jako autority je však do značné míry ovlivněno výchovou žáků a pozicí rodiče v rodině. Jestliže je např. v rodině autorita matky znevažována a naopak otec je bez výhrady respektován, mohou se tyto vztahy odrážet také ve škole v odmítání učitelky jako autority. Výzkum Institutu pro kriminologii a sociální prevenci z roku 2007 zaměřený na násilí vůči učitelům mj. prokázal rozdíly v agresi žáků směřované na učitele a učitelky. „Ženy během aktuálního školního roku častěji než muži čelily verbální agresi během vyučování, zatímco muži byli naopak typičtější obětí hrubých nadávek studenta mimo dobu vyučování a rovněž se významně častěji v kariéře setkali s úmyslným poškozením či zničením osobního majetku. Také obětí výhrůžek fyzickým násilím bylo více mezi muži, avšak u zkušeností s přímým napadením pro změnu

převážily ženy ... Délka praxe a ani věk učitele v daném směru u žádného ze zkoumaných jevů podstatnější roli nehrály.“ (Tomášek 2008, s. 389).

Učitelské povolání je často psychicky náročné a vyučující je vystavován nadměrné zátěži a stresu. Nadměrná psychická zátěž v pracovním prostředí je vyvolána např. příliš velkým množstvím povinností, neustálým kontaktem s druhými lidmi a jejich kritickým hodnocením učitelova výkonu, nedostatečným finančním ohodnocením a nízkou společenskou prestiží, nevhodným chováním žáků atd. (podrobněji viz kap. 2.3 *Zátěžové situace v učitelském povolání a jejich zvládnutí*). To se nepříznivě odráží na jeho psychickém stavu. Nezvládnutí zátěže, kterou s sebou toto povolání přináší, způsobuje osobní problémy a může vést až k poruše osobnosti učitele. Příznakem příliš velké zátěže je zvýšená psychická i fyzická únava a dále se mohou objevovat „poruchy soustředění, horší paměť, neurotické tendence, frustrace, nespavost, deprese“ (Blažková a Malá 2007, s. 20–21). Tyto poruchy se pak v různé míře projevují v učitelově vystupování před žáky a ovlivňují také jeho další vztahy.

1.3.2 Postoj učitele k vlastní roli

Ve společnosti panuje obecná představa o tom, jak by měl vypadat správný učitel, jaké by měl mít vlastnosti, charakter, co by měl žáky naučit, jaké by jim měl předat znalosti a hodnoty. Problém může nastat, pokud jsou názory a přístupy učitele nonkonformní. Učitel má svou představu o tom, co by chtěl žákům předat, jakým způsobem je chce formovat, a jedná zpravidla podle svého nejlepšího vědomí. Někteří z učitelů upřednostňují předávání vědomostí a je pro ně určující, jaký znalostní výkon žáci ve vyučování podávají. Své postoje utváří především v průběhu zkoušení, testování a následného hodnocení žáků a podle toho, jak se žáci o daný předmět zajímají a snaží se rozvíjet své poznání. Jiní učitelé se zaměřují spíše na osobnostní rozvoj žáků a na posilování jejich pozitivních vlastností. Postoje učitele k žákům se zakládají spíše na osobních sympatiích, podle charakteru a temperamentu žáků, dle jejich názorů, postojů, chování a jednání (Ďurič a Štefanovič 1977). Představy společnosti a učitele se však mohou rozcházet a vznikají pak konflikty s rodiči žáků, s vedením školy nebo i se žáky samotnými.

Jestliže se učitel cítí nepřipraven na své pedagogické působení, vystupuje zpravidla před žáky nervózně, roztržitě, nejistě, není schopen se dostatečně soustředit na budování pozitivních vztahů se žáky. Učitel, který si není jistý svými kompetencemi, může působit podrážděně, jeho chování je nevyrovnané, vznětlivé, nezvládá situaci ve třídě, může postrádat kompetenci podat žákům učivo zajímavým, poutavým způsobem, a tak v nich vzbuzuje

negativní postoje vůči své osobě. Vztahy se žáky pak nabývají lhostejného či nepřátelského až hostilního charakteru, mezi učitelem a žákem nevzniká vztah důvěry, pohody a kooperace a učitel není uznáván jako autorita. V případě, kdy učitel přichází do třídy připravený, má předpoklady k úspěšnému působení před třídou, působí na žáky pozitivně a přispívá tak k budování kladných vztahů. Učitel spokojený sám se sebou a svými výkony ve škole dosahuje pocitů naplnění, uspokojení a seberealizace.

1.3.3 Postoj učitele k roli žáka

Stejně jako ve společnosti panuje představa o správném učiteli, existuje také vize o správném plnění role žáka, o jeho chování, přístupu k učení, učitelům a spolužákům. Konkrétnější pojetí žákovy role je závislé na vlastnostech učitele a na jeho specifickém vnímání. Pro jednoho učitele může být určité chování žáka na hraně přípustnosti, zatímco druhému může připadat přirozené a nevyvolává u něj žádnou zvýšenou pozornost. Z pohledu učitele je tedy správné plnění žákovy role určováno učitelovou představou dobrého, vzorného žáka. Očekávání učitele je také závislé na věku žáka. Jiné předpoklady bude mít učitel u dětí v nižších ročnících, jiné u žáků ve vyšších ročnících. Každý učitel má svou představu o tom, jak by měl vypadat dobrý a špatný žák. Tento jeho názor však v reálu nemusí odpovídat jeho hodnocení dobrých a špatných žáků. Odhalení pravé osobnosti dítěte učitelem přichází postupně, učitel tak zprvu může žáka hodnotit chybně a svůj názor později upravit. Záporný, či protežující vztah k jednomu žákovi založený na učitelově neobjektivním poznání bývá ostatními žáky hodnocen velmi negativně (Ďurič a Štefanovič 1977).

Učitel svou náklonnost a pozitivní či negativní přístup k žákům řídí také podle osobních sympatií a nesympatií. Jeho názory jsou však mnohdy formovány na základě mínění kolegů či dalších informací o žákovi (např. rodinné zázemí). Učitel postupně odhaluje jednotlivé vlastnosti žáků a jeho přízeň je ovlivňována tím, jaké vlastnosti u nich považuje za kladné a jaké za záporné, které z těchto charakteristik korespondují s těmi, jichž si váží u sebe samého (Ďurič a Štefanovič 1977).

Při poznávání žáka může dojít ke kognitivnímu zkreslení a učitel se tak dopustí některé z chyb v interpersonální percepci. Žák se může snažit na učitele dobře zapůsobit, upozornit na své pozitivní stránky a zakrýt tím své nedostatky. Tím vyvolává u učitele lepší dojem. Učitel se může dopustit i některé další chyby ve vnímání žáků, jako je např. chyba prvního dojmu, haló efekt, efekt zakotvení, efekt shovívavosti, favorizace či deprecionizace, logická chyba, chyba prostředí aj. (Řezáč 1998; Trpišovská a Vacínová 2007; Nakonečný 2009; Helus 2015 aj.).

Někteří učitelé jsou emocionálně založeni a je pro ně kladné přijetí a pozitivní hodnocení ostatními velmi důležité. Oblíbenost u žáků v učiteli vzbuzuje příjemné pocity a také jeho postoj k žákům je kladný. Těm, kteří jej vnímají pozitivně, věnuje učitel svou přízeň. Naopak žáci, jejichž postoj k němu je negativní, získávají v očích učitele status neoblíbených žáků.

1.3.4 Osobnost žáka a jeho postoj k vlastní roli

Osobnost žáka a jeho vztahy s druhými lidmi determinuje žákova osobní situace. Důležitou roli hraje jeho rodinná, ekonomická a sociální situace, postavení ve třídním kolektivu, jeho oblíbenost či neoblíbenost u učitelů, případně jeho postavení v celé škole.

To, jak žák sám sebe vnímá ve vztahu k učiteli a ke škole vůbec, je dalším důležitým determinantem utvářejícím postoje mezi učitelem a žákem. Pojetí role žáka se může měnit v závislosti na vyučovacím předmětu a na hodnocení a klasifikaci v tomto předmětu (Ďurič a Štefanovič 1977). Jestliže žák v některém předmětu vyniká, je jeho vztah k němu kladný. Žák je učitelem pozitivně hodnocen a přijímá zpravidla roli dobrého žáka, která je ve shodě s představou učitele. Mezi učitelem a žákem se tak vytváří kladný vztah. Důležitým prvkem při utváření postojů mezi učitelem a žákem je, do jaké míry koresponduje učitelovo pojetí žákovy role a pojetí své vlastní role žákem samotným.

Role žáka není vymezena pouze jeho vztahem k učení a učiteli, žák také zaujímá specifické postavení ve třídním kolektivu. Každá skupina má svou strukturu a dynamiku. Také školní třída je skupina, která se vyvíjí a je určitým způsobem členěna. Pozice ve třídě je určena na základě individuálních vlastností jednotlivých žáků, podle školní úspěšnosti, podle míry vlivu a interakce s ostatními členy skupiny, dle oblíbenosti či sympatií (Hrabal 2002). Marie Vágnerová (2001) určila několik základních pozic, které může žák zaujímat ve školní třídě: vůdce (má velký vliv, vysokou prestiž), agresor (není oblíben, u spolužáků vzbuzuje strach), hvězda (oblíbený, obdivovaný a uznávaný spolužák), dobrý kamarád (má přízeň spolužáků, ale nemá velký vliv na ostatní), přijatelný spolužák (není vylučován z kolektivu, má průměrný vliv i průměrnou popularitu u spolužáků), odmítaný a negativně hodnocený spolužák (od ostatních se odlišuje a působí podivně, nesympaticky, proto je ostatními žáky odmítán), šašek (pozornost ostatních umí získat jen předváděním se, vtipkováním), otrok (slouží silnějším spolužákům, není ostatními příliš ceněn), sociální outsider (na ostatní negativně působí svým zevnějškem, chováním, zvyky či životním stylem), nemožný spolužák (v kolektivu pro ostatní nežádoucí, obtěžující).

Pojetí role žáka jím samým je formováno také v rodině. Zájem rodičů o práci žáka ve vyučovacích hodinách a o dění ve škole poukazuje na to, že je vzdělání důležitou hodnotou a prostředím školy podstatnou součástí sociálního okolí. Názory, postoje a hodnocení rodičů dítě často přejímá a je tak výrazně formován jeho vztah k učiteli i k vlastní roli.

Postoj žáků k učiteli se mění také v průběhu vývoje. V mladším školním věku jsou názory dítěte na osobnost učitele výrazně formovány postoji rodičů, s postupujícím věkem nabývá na významu vliv spolužáků, vrstevníků. Se vzrůstajícím věkem se mění také intenzita vztahů žáka k učiteli. „Kladný vztah má rozpětí od mírné oblíbenosti vyučujících až po obdiv, zejména u dívek. Širší škálu má však intenzita záporného vztahu – od mírných výhrad až po odpor a nenávisť.“ (Kohoutek 2009c).

Existuje také rozdíl v budování vzájemných postojů a v pojetí osobnosti učitele mezi chlapci a dívkami. Obecně platí, že dívky mají pozitivnější vztah ke škole a k učitelům než chlapci. Při budování postojů hrají pro dívky důležitou roli především charakter učitele a jeho pedagogické znalosti, sociální dovednosti, vstřícnost a empatie a hodnotí také jeho vnější vzhled. Chlapci spíše hodnotí učitelovy odborné znalosti a ocení jeho didaktické schopnosti (Kohoutek 2009c).

1.3.5 Sociální prostředí žáka a učitele

Velmi významnou roli při formování postojů hraje sociální prostředí žáků a učitelů. S globalizací společnosti přibývá ve třídách počet žáků z jiných kultur a jejich odlišné vnímání různých situací a rolí ve škole může zapříčinit neshody s ostatními žáky a s učitelem. Podle toho, jaký charakter společnosti převažuje, se odvíjejí i vztahy mezi lidmi, a tedy i vztahy v prostředí školy. Hofstede (2001) rozlišuje pět kulturních dimenzí: vzdálenost moci (*power distance*), vyhýbání se nejistotě (*uncertainty avoidance*), individualismus (*individualism*), maskulinita (*masculinity*), dlouhodobá orientace (*long term orientation*)¹⁴. Pro povahu postojů mezi učiteli a žáky je klíčová vzdálenost moci, respektive vztah k autoritám, ale významný podíl na vzájemné interakci a komunikaci má také dimenze individualismu a maskulinity. Vyskytuje-li se v dané společnosti vysoká tendence k upřednostňování velké vzdálenosti moci, autority (starší, rodiče, učitelé atd.) si udržují

¹⁴ Později přináší jiný pohled na problematiku kulturních dimenzí a jejich nové dělení F. Trompenaars, který stanovil pět kulturních dimenzí v kategorii vztahu k druhým lidem (Trompenaars a Hampden-Turner 1998): *universalism* × *particularism* (univerzalismus × partikularismus), *individualism* × *communitarianism* (individualismus × kolektivismus), *neutral* × *emotional* (neutralita × emocionalita), *specific* × *diffuse* (specifičnost × difuznost), *achievement* × *ascription* (úspěch × přisuzování).

vážnost a jsou respektovány. Jestliže ve společnosti převažuje individualismus, nevytvářejí se mezi lidmi příliš pevné citové vazby. Nezávislost a vlastní úspěch mají přednost před souladem a upevňováním vztahů. Společnost s převažující dimenzí maskulinity se vyznačuje spíše sebezprosazujícím, kompetitivním až agresivním chováním svých příslušníků, jejichž cílem je především efektivita a utilita vlastního jednání. Povaha vztahů ve společnosti se odráží také ve škole a ve vzájemných postojích učitelů a žáků. „Jiné vztahy si učitel zajisté utváří k žákovi ve společnosti plné antagonistických rozporů (kde je ‚člověk člověku vlkem‘), kde se potlačuje demokracie, kde se soužití lidí vyznačuje uzavřeností, neupřímností, pokrytectvím, strachem, bezcharakterností, kariérizmem atd., a jiné ve společnosti, kde mají lidé na zřeteli i zájmy jiných, resp. společnosti, kde panuje rovnost, spravedlnost, osobní jistota atd.“¹⁵ (Ďurič a Štefanovič 1977, s. 313).

Kromě celospolečenského vlivu je to působení rodiny, co utváří postoje a názory jedince. Pubescent se staví proti rodičům na odpor a zaujímá vůči nim opoziční postoje. I přesto hrají v jeho životě významnou roli a jejich názory ho ovlivňují. Děti přicházejí do školy s prekoncepty získanými na základě informací od svých rodičů. Názory přejaté od rodičů ovlivňují jejich vztah k učitelům a ke škole vůbec. Situace v rodině výrazně ovlivňuje celkový (psychický, sociální či ekonomický) stav jedince. Nepříznivé události (konflikty, hádky, rozvod, úmrtí, chudoba, nemoc atd.) se odrážejí v psychickém stavu jedince a mají dopad také na povahu vztahů s druhými lidmi. Budování pozitivních vztahů podporuje dobré zázemí, klid a opora v rodině.

V období pubescence je velmi důležitý názor vrstevníků. Vliv kamarádů a spolužáků je natolik významný, že je jedinec ochoten se mu plně podřídit a kvůli uznání ostatních je schopen dostat se do konfliktu s dospělými nebo se u něj dokonce může objevit i rizikové chování.

Škola je specifickým prostředím s určitou hierarchií a zvláštním charakterem, který také udává povahu vztahů mezi subjekty, které zde působí (mezi vedením a učiteli, mezi učiteli vzájemně, mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem). Sociální klima školy je utvářeno nejen prostřednictvím vztahů ve třídě, ale také atmosférou v učitelském kolektivu a způsobem vedení školy. Napjaté či nepřátelské vztahy v učitelském sboru se odrážejí v psychickém

¹⁵ „Tak zaiste iné vzťahy si utvára učiteľ k žiakovi v spoločnosti plnej antagonistických rozporov (kde je ‚človek človeku vlkom‘), kde sa potláča demokracia, kde sa spolunažívanie ľudí vyznačuje uzavretosťou, neuprimnosťou, pokrytectvom, strachom, bezcharakternosťou, kariérizmom atď., a iné v spoločnosti, kde majú ľudia na zreteli aj záujmy iných, resp. spoločnosti, kde panuje rovnosť, spravodlivosť, osobná istota atď.“

stavu učitele a následně ve výchovně-vzdělávacím procesu. Špatně naladěný učitel, který je ve stresu a tenzi, se plně nesoustředí na budování harmonického vztahu se žáky. Významnou roli hraje také osobnost ředitele a způsob jeho řízení školy (*leadership*). Jestliže stojí v čele školy ředitel demokrat, panuje ve škole přátelská a uvolněná atmosféra. Ředitel přistupuje k učitelskému sboru vstřícně, připouští diskuzi, dává prostor pro samostatnost a iniciativu učitelů a bere ohled na jejich požadavky a přání. Ředitel autokrat vyžaduje od ostatních respekt a úctu. Jeho vedení je direktivní, kolektiv učitelů na jeho rozhodování nemá velký vliv. Ve škole může panovat napjatá atmosféra či nevole, ale každý plní své úkoly rychle a svědomitě (Holeček 2001).

Postoje žáků a učitelů mohou být determinovány také prostorem, ve kterém se výchovně-vzdělávací proces odehrává. Na psychiku žáků a učitelů působí vybavení a vzhled školní třídy, učeben, kabinetů, interiér celé školy a její okolí. Důležité je vybavení školy, barevné a prostorové řešení učeben, míra osvětlení, hluku, doplnění květinami, také žákův vlastní pracovní prostor, jeho uspořádání a pozice v místnosti atd.

K interakci mezi žákem a učitelem dochází v nejrůznějších situacích, které se odehrávají na půdě školy i mimo ni. Na školních výletech, exkurzích či různých mimoškolních akcích žáci s učitelem opouštějí prostředí školy a s ním i stereotyp běžné vyučovací hodiny s učitelským výkladem či s testováním žáků. Učitel i žáci se v těchto případech projevují různě a vznikají nové okolnosti, které výrazně ovlivňují vzájemné postoje žáků a učitele.

2 Osobnost učitele

V průběhu výchovně-vzdělávacího procesu se učitel snaží zprostředkovat žákovi vybrané informace, na základě kterých žák získává určité znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje. Učitel spoluutváří osobnost žáka, může ovlivňovat celý jeho život. Nejedná se však o jednostranné působení bez jakékoli reflexe a zpětné vazby. Neodmyslitelnou součástí úspěšného průběhu výchovy a vzdělávání je vzájemnost a spolupráce. Také žáci reagují na učitelovy výstupy, dávají mu zpětnou vazbu a ovlivňují jeho další chování, jednání či hodnocení.

Povaha a průběh výchovně-vzdělávacího procesu jsou ovlivněny různými determinanty, jako obsahem vzdělání, osobností žáka, časovými či interakčními a komunikačními determinanty a z velké části také osobností učitele. Jednotlivé složky se vzájemně prolínají, tvoří celek. Osobnost učitele je také jedním ze základních prvků určujících vzájemné postoje mezi žáky a učitelem.

2.1 Typologie osobnosti učitele

Osobnost člověka je tvořena jednotou jeho duševního života, je to specifický typ, charakter, jedinečná konzistence psychických vlastností, schopností a rolí (Hartl a Hartlová 2015). Průcha klade důraz na „jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování.“ (Průcha et al. 2013, s. 183). Osobnost člověka je formována biologickými, psychologickými a sociálními prvky.

Zakladatel psychologie osobnosti Gordon Allport vytvořil na základě kritického zhodnocení filozofického, teologického, psychologického, právního, sociologického, historického a etymologického pohledu na osobnost svou vlastní definici, ve které zdůrazňuje dynamickou složku v psychofyzické struktuře jedince, specifika jeho myšlení, chování, prožívání a jeho přizpůsobivost prostředí. „Osobnost je dynamická organizace uvnitř jedince, která uspořádává ty psychofyzické systémy, které určují jeho jedinečné přizpůsobení se svému prostředí.“¹⁶ (Allport 1949, s. 48).

Podle H. J. Eysencka je osobnost utvářena vlivem dědičnosti a působením okolního prostředí na člověka. Jedná se o „poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí“ (Hartl a Hartlová 2015, s. 379). Na

¹⁶ „Personality is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his unique adjustments to his environment.“

osobnost člověka mají výrazný vliv čtyři základní složky – kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a somatická (tělesná konstituce) – které na sebe vzájemně působí, prolínají se a odrážejí se v chování jedince (Eysenck 1947, cit. dle Hall a Lindzey 1997).

Teorie R. B. Cattella uvádí, že se osobnost vyznačuje především svou individualitou. Osobnost je dána specifickými rysy, kterými se jeden člověk odlišuje od druhého, jimiž je výjimečný, jedinečný. Podle Cattella nám zkoumání vlastností napomáhá porozumět struktuře a fungování osobnosti. Znalost základních vlastností nám umožňuje predikovat naše vlastní chování i chování ostatních lidí. Osobnost člověka je tedy úzce provázána s jeho jednáním a chováním v určitých situacích. Umožňuje nám predikovat, jak se jiná osoba zachová v určité situaci (Cattell 1950, cit. dle Engler 2014). Osobnost člověka je z části dána geneticky, ale je také formována vlivem prostředí. Je tvořena psychofyzickou jednotou, která ovlivňuje myšlení a chování jedince.

Každý člověk je individuální osobností, každého vystihují jiné charakterové vlastnosti, dovednosti, názory. I přesto je možné najít společné prvky a na jejich základě vytvořit typologii osobnosti. Typologie vyjadřuje sumu vlastností, které vystihují více osobností. Vytváření dělení podle určitých kritérií a následné používání získaných poznatků v praxi slouží k jednodušší orientaci mezi lidmi a k usnadnění rozhodování, jaké strategie zvolit s ohledem na adresáta a cíl komunikace. Typologie může pomoci učitelům v poznání sebe sama i svých kolegů, může být pomůckou při sebereflexi a sebeutváření (Kohoutek a Ourada 2000).

2.1.1 Typologie podle Lewina

Existuje mnoho typologií osobnosti učitele vytvořených podle různých kritérií. Pravděpodobně nejzákladnější dělení vytvořil K. Lewin, který se zaměřil na osobnosti učitelů podle vyučovacích stylů. Lewinova teorie rozděluje učitele do tří skupin na dominantní (autoritativní, autokratický), nezasahující (liberální) a demokratický (integrační, sociálně integrační) typ (Kohoutek 2009b).

Dominantní učitel je typický svou nadřazenou pozicí. K prosazení své moci využívá hrozeb a trestů, orientuje se na chyby, kterých se žáci dopouští. Vzdělávání je zaměřeno materiálně, učitel vyžaduje přesné plnění zadaných úkolů, nepřipouští diskuzi. Žáci nemají prostor pro uskutečnění svých přání a požadavků ani pro seberealizaci. Jejich výkonnost je podmiňována působením a dohledem učitele, nevychází z přirozené tvořivosti a činorodosti.

Žáci pod vedením dominantního učitele projevují přehnanou asertivitu až agresi, nebo jsou naopak submisivní, závislí na pokynech druhého. Výrazně autoritativní učitel může ve slabších jedincích vyvolávat stresové či neurotické stavy.

Liberální typ učitele dává naopak žákům až přílišnou volnost. Využívá nedirektivního přístupu, jeho pokyny k práci jsou často neurčité, bez jasných kritérií a postupů. Tento typ učitele může vycházet z vnitřní nejistoty a z obavy ze selhání, ale také z nedostatečného zájmu o svou práci a následné netečnosti. Žáci se tak mohou ocitnout v situaci, kdy sami nevědí, jak ve své učební činnosti dále postupovat. Jejich práce je pak neorganizovaná, zmatečná. Žáci nejsou dostatečně výchovně formováni a nerozvíjí plně svůj potenciál, nedosahují výsledků, kterých by s povzbuzením a s náležitou pomocí učitele mohlo být dosaženo.

Rovnováhu tvoří *demokratický typ učitele*. Jeho vztah k žákům je vyrovnaný, na jedné straně si udržuje svou nadřazenou, řídicí pozici, na druhé straně však bere ohled na přání a potřeby svých žáků, dává prostor k vyjádření jejich názoru a hledá cestu kompromisu. Kritéria pro hodnocení výkonu žáků a postupy práce jsou jasně stanoveny a akceptovány oběma stranami. Poměr odměn a trestů je vyvážený a všem jsou známa pravidla pro jejich udělování. Atmosféra ve třídě je uvolněná, podnětná, podporující tvořivost, samostatnost i spolupráci.

2.1.2 Typologie podle Caselmanna

Podle toho, zda se učitel orientuje spíše na svůj obor, nebo na žáka, rozlišuje Ch. Caselmann učitele logotropa a paidotropa. Toto dělení dále specifikuje do čtyř podtypů: filozoficky orientovaný logotrop, odborně-vědecky orientovaný logotrop, individuálně psychologicky orientovaný paidotrop a všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop (Kohoutek a Ouroda 2000).

Filozoficky orientovaný logotrop je zaměřen na budování světového názoru u žáků. Učitel může nabývat dojmu, že jeho úhel pohledu je jediný správný, názory ostatních neuznává. Úspěšný je ve chvíli, kdy se setkává se žáky stejného či podobného filozofického smýšlení, jejichž názory může dále rozvíjet a prohlubovat. Naopak do konfliktu se žáky se dostává v případě, kdy se jim snaží vštípit hodnoty a postoje, které sami neuznávají. Problém také může nastat, pokud žáci nejsou dostatečně zralí analyzovat a přijímat světonázorové ideje.

Odborně-vědecky orientovaný logotrop je velmi silně orientován na svůj učební předmět. Jeho cílem je žáky zaujmout, vzbudit v nich stejné nadšení pro daný obor, jako má on sám. Jeho znalosti jsou velmi široké a podrobné. Obrovské množství informací také předává svým žákům, snaží se je toho co nejvíce naučit, chce zaujmout, podat látku poutavě a srozumitelně. Pro upřednostňování oborových znalostí však často opomíjí své výchovné a osobnostně-rozvojové působení. Osobnost žáka a jeho individuální vývoj jsou v pozadí.

Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop se soustředí na jedinečnou osobnost každého žáka. Snaží se o porozumění a podporu všech žáků. Buduje pozitivní vztahy a důvěru, soustředí se převážně na výchovné působení. Věří, že výchova má zásadní význam v osobnostním rozvoji jedince, někdy má až samaritánské sklony. „Často se u něj projevuje úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé už pochybují. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop má tedy smysl i pro práci s problémovými, resp. difícními žáky, kteří mají nejrůznější závady a poruchy chování.“ (Kohoutek a Ouroda 2000, s. 10).

Obecně psychologicky orientovaný paidotrop se zaměřuje na zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu z hlediska žáků a na celkové rozvíjení jejich osobnosti. Zabývá se otázkami motivace a zájmu, atraktivity učiva, odstraňování negativního přístupu, procvičování paměti atp. Rizikem může být opomíjení věcných požadavků kladených na žáky.

2.1.3 Typologie podle Vorwickela

Podobně jako Caselmann rozdělil učitele na logotropa a paidotropa podle toho, jestli při svém výchovně-vzdělávacím působení kladou důraz spíše na svůj obor nebo na osobnost žáka, stanovil E. Vorwickel dva typy učitelů – věcný a osobní – dle upřednostňování osvojování učiva žáky, nebo svého výchovného působení a utváření osobnosti žáků. Dva uvedené základní typy osobnosti učitele rozšířil Vorwickel o následující podtypy: striktně věcný, oduševněle věcný, naivně osobní a uvědoměle osobní (Kohoutek a Ouroda 2000).

Striktně věcný typ jednoznačně upřednostňuje znalosti ze svého oboru. Učitel tohoto typu „bere jednostranný ohled na zkušební látku, kterou se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a předávat žákům. Mívá velký respekt k učebnici a k jejímu obsahu (členění a formulacím).“ (Kohoutek a Ouroda 2000, s. 9). U žáků požaduje spíše pamětné osvojování a reprodukci poznatků než kreativitu, originalitu a vlastní názor.

Pro *oduševněle věcný typ* učitele je učení nástrojem k rozvíjení myšlení a poznání. Oduševněle věcný typ pedagoga učivo do detailu analyzuje a s jistou logičností ho předává

žákům. Kreativité a projevování vlastního názoru žáků mnoho prostoru nedává. Dobře se mu pracuje se žáky, kteří jeho výkladu rozumí a o daný obor se zajímají.

Naivně osobní typ učitele se nechává vést spíše svým citem a intuicí. Pro výběr učiva a jeho předávání žákům nemá striktní kritéria, řídí se spíše momentálním nápadem a instinktem. Zajímá se o osobnosti žáků, snaží se jim porozumět a co nejlépe rozvíjet jejich specifické dovednosti. Udržuje pozitivní, spolupracující atmosféru ve třídě.

Uvědoměle osobní typ učitele volí své metody a postupy především s ohledem na rozvoj osobnosti žáka. Neopomíjí však ani důležitost učiva. „Vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro utváření osobnosti žáka pro jeho výchovu, angažuje se plně jak ve vzdělávacím působení (respektuje obsah a zákonitosti svého učebního předmětu), tak ve výchovném působení.“ (Kohoutek a Ouroda 2000, s. 9).

2.1.4 Typologie podle Döringa

Typologie W. O. Döringa vychází z hodnotového systému učitele. Podle toho, čemu pedagog ve svém životě přikládá větší význam, je stanoveno šest osobnostních typů: náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský typ učitele (Kohoutek 2009b).

Pro *náboženský typ* pedagoga je charakteristické hloubání nad smyslem každého kroku a nad významem své činnosti vůbec. Jeho jednání a vnímání je spjata se spiritualitou a vírou v Boha. Lidé, se kterými se učitel při své práci setkává, se na něj mohou spolehnout. Náboženský typ učitele působí seriózně, vážně, introvertně, je pečlivý, perfekcionista, ve výuce neužívá humor ani hravost.

Estetický typ učitele se řídí spíše intuicí než rozumem. Má bohatou fantazii, smysl pro krásu a harmonii, dokáže ocenit vkus a styl. Soustředí se na osobnost druhého, je empatický, podporující, dává prostor pro kreativitu a osobnostní růst. K žákům přistupuje jako k individuálním osobnostem, které je třeba podporovat, rozvíjet a vést k nezávislosti.

Pro učitele *sociálního typu* jsou nejdůležitější pozitivní vztahy. Nevěnuje se pouze vybraným jedincům, ale celé skupině. Všem žákům věnuje svou pozornost a snaží se v nich rozvíjet jejich přednosti a pozitivní hodnoty. Jeho hlavním cílem není předat žákům co nejvíce teoretických znalostí ze svého oboru, ale vychovávat jedince, kteří budou přínosem pro společnost a budou stejně jako on vyznávat pozitivní hodnoty, jako je láska k druhým lidem, pomoc slabším, dobročinnost, nezištnost atp. Sociální typ učitele se vyznačuje

především kladným vztahem ke svým žákům, přátelskostí, vstřícností a ochotou pomoci, je trpělivý a tolerantní.

Teoretický typ se soustředí více na svůj obor než na osobnost žáka. Je dobrým odborníkem, svému předmětu rozumí a jeho znalosti sahají do hloubky. Často se sám věnuje odborné činnosti a vědecky publikuje. O žáky ve třídě se příliš nezajímá, nesnaží se poznat jednotlivé osobnosti. Jeho cílem je především předat žákům přesné a pravdivé informace. Pro svou přísnost a náročnost na znalosti a dovednosti může u žáků vyvolávat pocity strachu a úzkosti.

Velkou praktičností a zaměřeností na utilitarismus se vyznačuje *ekonomický typ* pedagoga. Pro své výchovně-vzdělávací působení volí co nejúspornější a nejpraktičtější metody a postupy. Snaží se dosáhnout co největšího profitu s vynaložením co nejmenšího množství energie. „Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností.“ (Kohoutek a Ouroda 2000, s. 8).

Mocenský typ učitele využívá své nadřazené postavení. Snaží se prosadit své zájmy, názory a postoje, i když jsou očividně nesmyslné či neefektivní. Na jakýkoli odpor reaguje zastrašováním a agresí, vždy musí mít převahu. Nezáleží mu na pozitivních vztazích se žáky a na příjemné, uvolněné atmosféře ve třídě. Má vysoké požadavky, spíše než pochval a odměn využívá kritiky a trestů.

2.1.5 Typologie podle Luky

Podle odpovědi organismu na vnější podněty a dle jejich psychického zpracování rozděluje E. Luka osobnost učitele do čtyř typů. Reflexivní (uvážlivý) a naivní (bezprostřední) typ Luka stanovil podle reakcí na působící podněty. Reflexivní typ jedná podle vlastního vědomého uvážení, naivní typ postupuje spíše intuitivně, impulzivně, bez hlubšího rozmyšlení. Podle mentálního a duševního zpracování působících podnětů byly určeny další dva typy – reproduktivní a produktivní. Reproductivní typ podněty pouze vstřebává a dále předává v nezměněné podobě. Produktivní typ využívá svou tvořivost, získané podněty analyzuje, upravuje a obohacuje. Kombinací těchto dvou aspektů získáváme následující čtyři typy učitelů: naivně reproduktivní, reflexivně reproduktivní, naivně produktivní a reflexivně produktivní (Kohoutek 2009a).

Naivně reproduktivní typ učitele předává žákům hotové informace, které převzal z jiného zdroje, aniž by je sám jakkoli transformoval či něčím obohatil. Od žáků vyžaduje

přesné pamětné osvojování poznatků, nevolí metody podporující tvořivost a rozvíjení kritického myšlení.

Reflexivně reproduktivní typ nad získanými informacemi sám hluboce uvažuje, nedokáže je však dále rozvíjet o své vlastní myšlenky a postřehy. V situacích, které jsou mu známé, se dobře pohybuje, dokáže jednat podle naučeného vzorce. Pokud se ale ocitne v pozici, která je pro něj nová, neznámá, vystupuje nejistě a nedokáže rychle a vhodně zareagovat. Problém může mít i při poznávání a hodnocení žákovy osobnosti.

Naivně produktivní typ učitele se vyznačuje tím, že získané poznatky hodnotí a zpracovává svým osobitým, bezprostředním způsobem. Žákům nepředává pouze znalosti, ale také vlastní názory, hodnoty a postoje. V pedagogických situacích se výborně orientuje, rozhoduje se rychle, jedná pohotově a s jistotou.

Uvážlivější postupy při svém výchovně-vzdělávacím působení volí *reflexivně produktivní typ* učitele. Výchozí informace hodnotí a obohacuje o nové postřehy. Je rozvážný, své postupy promýšlí. Přestože je reflexivně produktivní učitel inteligentní a kreativní a jeho pedagogické působení je kvalitní, bližší vztahy se žáky navazuje obtížně.

Lidé jsou individuálními osobnostmi a nelze vždy každého jednoznačně zařadit ke konkrétnímu typu. Existují i typy smíšené, u jednoho se rysy daného typu projevují výrazněji, u druhého méně zřetelně. Typologie nám tedy může posloužit jako pomůcka ke snazší orientaci mezi lidmi a může usnadnit porozumění jejich osobnosti, neposkytuje však jednoznačný a univerzálně platný výčet charakteristik.

2.2 Nežádoucí působení učitele na žáky

Určité rysy v osobnosti učitele mohou nepříznivě ovlivňovat výchovně-vzdělávací proces i osobnostní růst žáků. Nesprávným přístupem učitel u svých žáků vzbuzuje stres, strach a úzkost, které mohou vyústit až v neurózu. Negativně působí učitel „s akcentovanou až abnormální osobností, neurotik, organik, učitel se skrytě hostilními postoji k dítěti, učitel rigidní, neschopný diferencovat v přístupu a neschopný zajistit a respektovat z jakýchkoli příčin zásady individuálního přístupu k dítěti atd.“ (Kulka 2003).

Někteří učitelé jsou psychicky odolní a se stresem se vyrovnávají snadno. Jiní jsou však méně emočně stabilní a snadněji podléhají zátěži, která je na ně kladena v zaměstnání. Psychické problémy a poruchy osobnosti učitele se odráží v jeho chování a následně také ve vztazích se žáky. Pomocí dotazníku SCL-90 lze měřit rozsah jednotlivých psycho-

patologických tendencí (psychoticismus, paranoia, hostilita, anxiozita, fobie, deprese, interpersonální senzitivita, obsese-kompulze, somatizace) u pedagogů.

Učitel s tendencí k psychoticismu se vyznačuje zvýšenou náchylností k různým duševním poruchám a onemocněním. Projevuje se především sníženou mírou citlivosti a empatie. Většinou bývá označován za uzavřeného, samotářského, netečného, striktního, necitlivého až nelidského (Kaňková a Kohoutek 2011).

U učitele s rysy paranoie se mohou vyskytovat představy, že je někým nadměrně pozorován, pronásledován. Cítí se ohrožen svým okolím, se kterým se často dostává do konfliktu. Může mít dojem, že jsou mu upírána jeho práva. Je nadměrně podezřívavý, vztahovačný, urážlivý, nikomu nedůvěřuje. Jeho pozornost se může upnout na konkrétní osoby, se kterými pak jedná agresivně a nevraživě (Kaňková a Kohoutek 2011).

Učitel s hostilními postoji je charakterizován nepřátelskými až nenávisťnými projevy vůči jednotlivcům, skupinám i celému světu (Kaňková a Kohoutek 2011). Jedinec vědomě ubližuje a různě škodí druhým osobám, odmítá společenský kontakt, komunikaci a spolupráci.

Učitel se sklony k anxiozitě se projevuje přílišnou úzkostlivostí. Časté jsou u něj obavy z něčeho, co sám nedokáže určit. Je tedy provázen pocitem strachu bez konkrétní příčiny, bez jasného objektu, který by tento strach vyvolával (Höschl 1996, cit. dle Kaňková a Kohoutek 2011).

Strach u učitele s fobií má na rozdíl od učitele anxiozního konkrétní objekt nebo lze přesně určit případ, který je příčinou tohoto strachu. Tyto situace či předměty jsou pro ostatní běžné, nezpůsobují přímé ohrožení, což si i sám jedinec s fobií dokáže racionálně zdůvodnit, ale ani přesto nedokáže svůj strach ovládnout (Höschl 1996, cit. dle Kaňková a Kohoutek 2011). Učitel s fobií nemusí na osobnost žáků působit nijak negativně, často jsou to však osoby přecitlivělé, úzkostné a nejisté (Vágnerová 1999, cit. dle Kaňková a Kohoutek 2011).

Učitel depresivní trpí ztrátou radosti ze života, nemá chuť se věnovat sobě ani druhým lidem, nevidí smysl ve svém konání. Trpí pocity marnosti a méněcennosti. „Člověk také přestává standardně reagovat na vnější i vnitřní podněty a jeho sebehodnocení je ... významně zhoršeno. Postižený jedinec má pocity méněcennosti a neschopnosti a nepříznivě hodnotí i okolní svět.“ (Vágnerová 1999, cit. dle Kaňková a Kohoutek 2011).

Učitel nadměrně interpersonálně senzitivní se v určitých situacích necítí dobře mezi lidmi (např. při konzumaci jídla či pití v přítomnosti druhé osoby) nebo je nejistý ve vztahu s druhou osobou. Působí nesměle, zdrženlivě, introvertně a nejisté. Cítí se nepochopen

druhými, má dojem, že je nadměrně kritizován, což u něj následně způsobuje pocity neužitečnosti a méněcennosti. Ostatní mu snadno citově ublíží (Kaňková a Kohoutek 2011).

Obsese-kompulze se projevuje vznikem vtíravých myšlenek, které vzbuzují u člověka nepotlačitelné nutkání k nějakému konání. Myšlenky provázené strachem či pocitem viny jsou nejčastěji spojené se smrtí nebo s nějakou katastrofou, neustále se opakují, vrací a vzbuzují v člověku úzkost. Obsedantně-kompulzivní jedinec se snaží vtíravých myšlenek zbavit, což je často provázeno ritualizováním nějaké činnosti (např. opakované bezdůvodné mytí rukou). Navenek jedinec působí nejistě, opatrně, vyznačuje se pečlivostí až perfekcionismem, potřebuje mít ve věcech řád, jedná podle norem a postupuje podle předem stanoveného plánu (Vágnerová 1999, cit. dle Kaňková a Kohoutek 2011).

Somatizace znamená, že jedinec přesouvá své psychické obtíže na některý z tělesných orgánů. V případě somatizace je těžké určit, zda dotyčná osoba opravdu trpí tělesnými potížemi, nebo si dané příznaky pouze vsugerovává. Jedinec odmítá akceptovat negativní výsledky lékařských vyšetření, žádá opakování prohlídky a odstranění symptomů. Dochází také ke zhoršení v sociální oblasti a v komunikaci s ostatními. Tito lidé jsou často uzavření a své pocity neprojevují. Potlačování emocí a přehlížení problémů či vnitřních konfliktů a nevhodné sociální prostředí jsou hlavními příčinami somatizace (Vágnerová 1999, cit. dle Kaňková a Kohoutek 2011).

Učitelská profese je náročná na psychiku, proto je důležité, aby učitelé byli emočně stabilní a dokázali se vypořádat se stresem a zátěžovými situacemi spojenými s jejich profesním i osobním životem. Osobnost učitele je klíčovým činitelem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Charakterové vlastnosti, temperament a schopnosti učitele ovlivňují jeho způsob plnění povinností a profesních úloh (vyučování, vzdělávání, vychovávání, řízení třídy, organizování činnosti, poskytování vzoru atd.) a také vztahy s ostatními lidmi. Typ osobnosti učitele tedy významně ovlivňuje charakter vyučování, vztahy pedagoga se žáky a celkovou atmosféru ve třídě.

2.3 Zátěžové situace v učitelském povolání a jejich zvládnání

Učitelská profese je náročná především po mentální a psychické stránce. Pedagog musí denně čelit mnoha stresovým či konfliktním situacím, ať už v kontaktu se žáky, kolegy, nadřízenými či při komunikaci s rodiči žáků. Psychickou zátěž u něj může způsobit i nejistota z vlastního výkonu, pochybování o kvalitě svého působení při výchově a vzdělávání. Tlak na psychiku učitele způsobuje nejen obrovské množství povinností, ale hlavně neustálý

kontakt s druhými lidmi, kteří sledují jeho výkon a kterými je navíc kriticky hodnocen. Se zátěžovými situacemi se učitel setkává ve školním prostředí a jako každý jiný člověk řeší různé problémy i v soukromém životě. Každodenní střetávání se zátěžovými situacemi vyžaduje od učitele velkou psychickou odolnost. Někdy může přemíra podnětů vyvolat vnitřní napětí, což se odráží na učitelově chování a jednání a může vést i k hlubším problémům.

2.3.1 Zátěžové situace

Osobnost učitele a jeho psychický stav se odráží v jeho působení a ovlivňuje také duševní rovnováhu žáků, se kterými pracuje. Psychika jedince je určována vrozenými předpoklady, ale také vlivem prostředí a následně získanými zkušenostmi. Na jedince působí vlivy fyzikální (např. světlo, hluk), chemické (např. toxický prach), biologické (způsobeny např. viry, bakteriemi, houbami atd.), vlivy klimatické a meteorologické (např. teplota a vlhkost vzduchu, atmosférický tlak apod.) a vlivy psychologické a sociální (stres, konflikty, typy osobností v našem sociálním okolí, psychosociální atmosféra atp.). Kromě vrozených a získaných předpokladů se duševní stav jedince utváří působením zátěžových situací, mezi které řadíme stres, frustraci, deprivaci a konflikty (Kohoutek 1998).

Zátěžové situace působící na učitele vznikají nejen ve třídě ze strany žáků, ale objevují se také při spolupráci s kolegy v učitelském sboru a s vedením školy, při komunikaci s rodiči žáků či se školskými úřady. Karel Paulík provedl v roce 1998 výzkum, ve kterém zkoumal intenzitu působení různých zdrojů pracovní zátěže u učitelů základních, středních a vysokých škol. Učitelé stanovovali faktory, které na ně při výkonu práce působí rušivě nad hranici únosnosti, takže v nich vyvolávají nepříjemné, stresující prožitky. Míra zátěže je odlišně vnímána na jednotlivých typech škol. Pro učitele základních škol, na které je tato diplomová práce zaměřena, bylo jako zdroj pracovní zátěže nejčastěji uváděno deset následujících faktorů (pořadí je uvedeno podle míry intenzity od nejzávažnějšího po méně obtěžující): nízká společenská prestiž; neodpovídající plat; podřizování se administrativním rozhodnutím, jež neberou v potaz názory učitelů; nedostatek času pro odpočinek; učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků; nedostatečná spolupráce rodičů; špatné postoje žáků k práci; nedostatek pomůcek; nevhodné chování žáků; velký počet žáků ve třídě (Paulík 1998, in Řehulka a Řehulková 1998). Výzkum tedy upozorňuje na problémy, které jsou v současnosti stále aktuální – tedy nedostatečné financování školství, které se odráží v nevyhovující materiální vybavenosti škol, což následně může negativně ovlivňovat kvalitu

výuky. Nízké finanční ohodnocení učitelů vede ke snížení jejich celkové společenské prestiže a může také negativně ovlivňovat jejich psychiku, vyvolávat pocity nedocenění a frustrace.

Nízké společenské hodnocení učitelů může souviset také se změnou chování žáků k učitelům. „Největší novou zátěží učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující, převážně učitelky. Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství.“ (Blížkovský et al. 2000, s. 94–95). Ze strany rodičů a širší veřejnosti nepřichází adekvátní podpora a problémem je také změna role třídního učitele, který více dohlíží na administrativu vedenou se třídou, jež mu byla svěřena, než aby měl prostor věnovat se výchově.

Zátěží pro psychiku učitele jsou také konflikty a dilemata, které s sebou současná situace ve školství přináší. Na jedné straně se od učitele vyžaduje rovný přístup k žákům, přátelskost, budování důvěry a kladného vztahu ke škole. Na druhé straně však učitel musí udržovat kázeň ve třídě, neztratit svou autoritu a je nutné, aby si zachoval odstup. To někdy vyžaduje přísnost, rázné zakročení a udělování trestů. Problém může nastat také při hodnocení žáků. Po učiteli je vyžadována především spravedlnost a objektivnost. Učitel může žákům udělovat známky dle klasifikačního řádu příslušné školy, ale nikde nejsou stanovena jasná, přesná kritéria pro hodnocení jednotlivých výkonů žáků. Tyto konflikty vyvolávají u učitele vnitřní napětí, mohou vzbuzovat úzkost, strach ze selhání, pocity nedostatečné pracovní kompetence, méněcennosti a vedou k celkové pracovní nepohodě, nespokojenosti (Průcha 2002). Objektivita učitele při hodnocení však není možná (kromě metody testů, kde jsou správné odpovědi a jejich hodnocení jasně stanovené). Spravedlivý a objektivní přístup je jakýsi ideál a učitel se svými subjektivními postoji nemůže být nestranný.

Dalším zdrojem stresu u učitele je příliš mnoho povinností a nedostatek volného času. Kromě samotných vyučovacích hodin jsou učitelé povinni o přestávkách dohlížet na dodržování pořádku ve škole (dozory na chodbách, v šatnách, ve školní jídelně) a ani po odchodu ze školy jejich práce nekončí. Do jejich volného času mnohdy zasahuje například příprava na hodinu, organizace různých aktivit či projektů pro žáky nebo také opravy písemných prací. Nedostatek odpočinku je jedním ze základních faktorů stresu a snižuje kvalitu učitelova výkonu. Nezájem žáků o vyučovací předmět a o výuku celkově může být pro učitele frustrující. Pokud se snaha žáky zaujmout a předat jim poznatky opakovaně setkává s neúspěchem, stává se pro učitele jeho působení ve třídě stresující. Zátěží pro

psychiku učitele může být také jednání s kolegy, nadřízenými a s rodiči žáků. Konflikty a nepochopení na pracovišti vyvolávají napjatou atmosféru, kterou mnohdy intenzivně vnímají i žáci. Osobnost ředitele, který je příliš autokratický, direktivní, pedantský či puntičkářský, může v pracovnících vyvolávat stres a úzkost. Ze strany rodičů se učitel může setkat se dvěma protikladnými přístupy. Na jedné straně rodiče o žáka neprojevují zájem a nevěnují se dostatečně jeho výchově, na straně druhé se učitel může setkat s rodiči, kteří projevují příliš velký zájem o dění ve škole, mají tendenci do chodu školy až přemíru zasahovat a řídit pedagogy. Učitel je pak neustále sledován a podrobován kritice, což u něj vyvolává nadměrný tlak, napětí a nejistotu (Míček a Zeman 1992).

Situaci ve školství ovlivňuje také soudobá společenská, politická a ekonomická situace. Kromě již zmiňovaného neadekvátního finančního odměňování pedagogů a nízké společenské prestiže učitelské profese se stává zdrojem stresu především konzumní přístup společnosti, kariérismus a morální úpadek a s tím související změna ve smýšlení a chování žáků. Žáci se pak soustředí především na to, co mohou uplatnit v praktickém životě. Člověk se stává nástrojem k formování produktů prospěšných pro společnost, je manipulován, přetvářen k obrazu soudobé politické a společenské situace, v souladu s materiálními potřebami světa. Zdůrazňování utilitarismu a materialismu staví do pozadí původní funkci výchovy a vzdělávání, tedy celkovou kultivaci osobnosti člověka (Míček a Zeman 1992). Společnost zaměřená na výsledky a prosperitu vychovává své členy k produktivnosti. Děti dostávají prostřednictvím médií i celkově ve společnosti různé informace o tom, co je správné a žádoucí a tyto prekoncepty si pak přináší do školy. Jedním z úkolů učitele je nevhodné názory dětí přetvořit a budovat u nich kladné postoje ke světu, k ostatním lidem i k sobě samému.

Jestliže je učitel vystavován stresovým situacím, projevuje se tento tlak v jeho chování a ve vztazích s druhými lidmi. Jeho vystupování může být následkem stresu křečovitě, strnulě, nepřirozeně. Vnímá věci kolem sebe negativně, na svět nahlíží pesimisticky a ke svému okolí je také kritičtější než ve stavu duševní pohody. Vlivem stresu se zhoršuje myšlení, paměť a pozornost, k narušení může dojít také v oblasti volných procesů a osobnostních rysů. Stres může být také příčinou podrážděných odpovědí, vyvolávání konfliktů a až agresivní, bezohledné soutěživosti s ostatními lidmi. Reakce bývají přehnané a člověk, který je v příliš velkém stresu, může pociťovat zášť či dokonce nenávisť vůči původcům této zátěže. S rostoucím stresem také klesá pozornost a péče, kterou učitel věnuje svým žákům. Učitel se zaměřuje spíše na sebe a stává se egocentrickým, dokonce

může nastat situace, že učitel zaujme vůči žákům negativní postoj. „Stresovaný učitel jako by vypouštěl ze souborů svých zájmů děti a mládež, tedy vlastní centrum svého povolání.“ (Míček a Zeman 1992, s. 54). Má-li být práce pedagogů odváděna kvalitně, tedy pokud se má učitel soustředit na kultivování osobnosti žáka, na jeho výchovu a vzdělávání, musí se vyvarovat nadměrnému stresu a být v celkové psychické pohodě.

2.3.2 Syndrom vyhoření (*burnout syndrom*)

Pro úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu je psychická pohoda učitele nutnou podmínkou. Vytvoření podnětného prostředí a pohodové, tvořivé atmosféry vede k rozvoji všech účastníků a za příznivých podmínek poskytuje prostor pro seberealizaci jak učitelům, tak i žákům. V oblasti školství dochází k neustálým změnám spolu s tím, jak se vyvíjí společnost. Proto učitelé nemohou ustrnout a jsou podněcováni k hledání nových metod, postupů a prostředků k dosažení úspěchu při svém pedagogickém působení. „Toto stálé hledání nových řešení a přístupů vytváří vhodnou atmosféru pro vzdělávání a spolu s přátelským kontaktem se žáky nebo mládeží zajišťuje vyučujícímu vnitřní uspokojení a potěšení z pedagogické činnosti.“¹⁷ (Maňák 2007, s. 33). Pokud by se učitel profesně nerozvíjel, přešlo by jeho působení pouze v rutinní záležitost. Opakované využívání zavedených, ověřených postupů se stává monotónní a časem ztrácí svou funkci. Mění se pak také vztah učitele ke svému povolání. Učitel se projevuje lhostejně, apaticky, neprojevuje zájem o žáky ani o dění ve škole a postupně dochází k syndromu vyhoření (Souček 2002–03, cit. dle Maňák 2007).

Chronický stres je jednou ze základních příčin vyhoření. Na učitele jsou často kladeny nepřiměřené požadavky, je od něj očekáván stále vysoce kvalitní výkon bez jakýchkoli pochybení. Člověk nabývá dojmu, že úsilí, které pro splnění požadavků vynakládá, neodpovídá výsledkům a není možné kladeným nárokům dostát. Vzniká pocit profesního selhání, marnosti jakéhokoli dalšího snažení a jedinec ztrácí víru ve vlastní schopnosti (Šolcová a Kebza 1998, in Řehulka a Řehulková 1998).

Vyhoření je dlouhodobým procesem, který se odehrává v pěti fázích: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a samotné vyhoření (Edelwiche a Brodsky 1984, cit. dle Mallotová 2000). Příznaky syndromu vyhoření se odvíjejí od fáze, ve které se jedinec nachází. Mezi

¹⁷ „This permanent seeking for new solutions and approaches creates a convenient atmosphere for the education and together with a friendly contact with pupils or youth ensures the inner satisfaction and pleasure of the teacher from his pedagogical activities.“

příznaky projevující se ve fyzické oblasti patří např. poruchy spánku a trávení, potíže s dýcháním a další vegetativní potíže, bolesti hlavy a svalů atd. Z psychického hlediska se syndrom vyhoření projevuje ztrátou výkonu a rychle nastupující únavou, člověk nabývá pocitu, že vynaložené úsilí neodpovídá výsledkům práce (Kebza a Šolcová 2013). Dostavuje se pocit naprostého fyzického i duševního vyčerpání. Jedinec ztrácí snahu projevat jakoukoli vlastní aktivnost a tvořivost, nezajímá se o dění na pracovišti a o záležitosti související s výkonem jeho profese. Převažuje pochmurná nálada, deprese, frustrace, nespokojenost, nevrlost, jedinec ztrácí sebedůvěru, trpí úzkostmi a pocity marnosti. Problémy spojené se syndromem vyhoření se projevují i v mezilidských vztazích. Jedinec je lhostejný ke svému okolí, neprojevuje zájem s ostatními navazovat kontakt, spolupracovat. Na pracovišti se straní svých kolegů, v osobním životě narůstá počet konfliktů.

Nejlepším způsobem, jakým může jedinec proti syndromu vyhoření bojovat, je prevence. Důležité je dostatečné množství spánku, relaxace a pohybových aktivit. Člověk by se měl kromě práce věnovat také svým koníčkům a odpočinku, pozitivně působí také rodina a přátelé, jimž se může svěřit a kteří jsou mu oporou. Odolnost jedince vůči vyhoření podporuje vědomí, že ví, k jakému cíli směřuje a proč jednotlivé kroky podniká. Syndromu vyhoření lépe odolává člověk, který přistupuje k práci aktivně, s odhodláním čelit překážkám, je schopný se vyrovnat se změnami, nebrání se nést zodpovědnost za vykonávanou práci a je flexibilní. Protektivní vliv má akceptace v kolektivu, pocit sounáležitosti, možnost seberealizace, pocit užitečnosti a autonomie. Jedinec by měl mít realistický pohled na svět a dostatečně vysoké sebevědomí (Šolcová a Kebza 1998, in Řehulka a Řehulková, 1998).

2.3.3 Copingové strategie

Existují různé způsoby, jakými se lidská psychika se stresem a dlouhodobou zátěží vyrovnává. Hromadící se napětí způsobuje přehnané reakce či agresivní projevy, ale někdy působí i opačně – jedinec se uzavře, je nečinný, apatický, na svět nahlíží pesimisticky a může trpět depresemi. Stav zvýšené aktivity se také mohou střídát s pasivitou. Častou strategií zvládnutí stresu je užití některého z obranných mechanismů či volba copingových strategií.

Pomocí obranných mechanismů dochází u jedince ke změně náhledu na věc, hodnocení a vnímání. Mezi obranné mechanismy Vašina (2002) řadí agresi, hostilitu, únik, potlačení, vytěsnění, racionalizaci, introjekci, projekci, intelektualizaci, splývání, retroflexi, kompenzaci, substituci, sublimaci, odčinění a reaktivní výtvar.

Copingové strategie jsou prostředky, pomocí kterých se člověk vyrovnává s požadavky okolí a s náročnými situacemi. Díky nim dokáže jedinec adekvátně zvládat nadměrnou zátěž (Hartl a Hartlová 2015). Lazarus a Folkman (1984, cit. dle Baumgartner 2001) rozdělují copingové strategie na *problem-focused coping* (zaměření na problém) a *emotion-focused coping* (zaměření na emoce). Problem-focused coping se soustředí na odstranění příčiny stresu, na změnu situace, ve které se jedinec nachází. Zahrnuje analýzu problému, plánování, taktiku a jednání. Emotion-focused coping se soustředí na zvládnutí citů, volbu přiměřených reakcí na situaci. Ke strategii zaměřené na emoce patří akceptace daného stavu, popření a expresivní vyjadřování emocí. Jedinec může také volit cestu úniku, která se projevuje nadměrným množstvím spánku, denním sněním či uchýlením se k užívání drog. „Mezi formy copingové strategie zaměřené na problémy patří jak agresivní interpersonální úsilí změnit situaci, tak chladné, racionální, promyšlené úsilí vyřešit problém. Mezi formy copingové strategie zaměřené na emoce patří distancování se, sebekontrola, hledání společenské podpory, vyhýbání se problému, přijetí odpovědnosti a pozitivní přehodnocení.“¹⁸ (Folkman et al. 1986, s. 572). Každodenní zátěž je podle Stonea a Neala (1984, cit. dle Schwarzer a Schwarzer 1996) zvládána pomocí různých strategií, které mohou být rozděleny do osmi kategorií: rozptýlení, odvedení pozornosti (*distraction*); předefinování, přehodnocení situace (*situation redefinition*); přímá akce (*direct action*); katarze, duševní očista (*catharsis*); přijetí (*acceptance*); sociální podpora (*social support*); relaxace (*relaxation*); náboženství (*religion*).

Pedagogové se musí denně vyrovnávat s řadou zátěžových situací, jsou často pod tlakem, který u nich vyvolává stres a nervozitu. Učitelé jsou profesní skupinou, která je vzhledem k nárokům souvisejícím s výkonem jejich výchovně-vzdělávacího působení syndromem vyhoření a působením zátěžových situací vysoce ohrožena. Pokud má výchovně-vzdělávací působení učitele přinést očekávané výsledky, je nutné, aby si pedagogové osvojili základní pravidla pro zvládání zátěžových situací, dodržovali správnou životosprávu a jednali v souladu s principy zdravého životního stylu.

¹⁸ „For example, problem-focused forms of coping include aggressive interpersonal efforts to alter the situation, as well as cool, rational, deliberate efforts to problem solve, and emotion-focused forms of coping include distancing, self-controlling, seeking social support, escape-avoidance, accepting responsibility, and positive reappraisal.“

3 Metamorfózy psychosociálního vývoje v období staršího školního věku

Každý jedinec v průběhu svého života prochází řadou zákonitých změn, které přicházejí postupně v určitém pořadí. Vývoj člověka je nevyhnutelným procesem, který způsobuje nevratné změny jak fyzické, tak i psychické. Proces ontogeneze je ovlivňován řadou faktorů (např. dědičnost, vliv sociálního prostředí, typ osobnosti) a změny psychického i fyzického vývoje se projevují u různých jedinců odlišně. Přesto lze vytvořit určité zobecnění a ontogenetický vývoj člověka rozdělit do etap, pro které jsou následně stanoveny konkrétní typické znaky.

Starší školní věk je tradičně označován jako období pubescence¹⁹ a je vymezen věkem přibližně 11–15 let. Tuto vývojovou etapu můžeme podle Langmeiera a Krejčířové (2006) rozdělit na období prepubescence (11–13 let) a vlastní pubescence (13–15 let). Pubescence se zpravidla začíná projevovat dříve u dívek než u chlapců. Spodní hranice pubescence je stanovena začátkem pohlavního dospívání a dochází ke změnám také v emoční oblasti (kolem jedenáctého roku přichází první zamilovanost). Horní hranice je dobou dovršení pohlavního zrání, jedinec je biologicky připraven k pohlavní reprodukci. V našem školním prostředí ve věku kolem jedenácti let děti ukončují první stupeň základní školy a přecházejí na druhý stupeň, kde se setkávají s odlišným způsobem výuky než doposud (specializace učitelů na jednotlivé odborné předměty). Konec pubescence je spojován s rozhodováním jedince o své budoucí profesi a s přechodem na střední školu. V patnácti letech nabývá jedinec také právní zodpovědnosti za své činy. Věkové vymezení vývojového období však nelze brát striktně. Každý člověk je individuální osobností a uvedené věkové hranice, ve kterých se objevují typické projevy spojené s obdobím pubescence, jsou spíše orientační.

3.1 Vývojová specifika pubescence

Pubescence je obdobím v životě člověka, které se projevuje velmi výraznými změnami jak po stránce biologické, tak i v oblasti psychické a sociální. Vývojové změny jsou dospívajícími prožívány velmi intenzivně. Tato etapa bývá označována za nejdramatičtější ve vývoji jedince. Člověk se v tomto období přechodu mezi dětstvím a dospělostí musí vypořádat s tělesnými změnami, které se týkají pohlavního dospívání i vnějšího vzhledu. Dochází také k rozvoji myšlení a vnímání sebe sama i celého světa. Mění se vztah k rodičům

¹⁹ Macek (2002) uvádí, že novější přístup dle celosvětové tendence označuje období zhruba od 11 do 23 let jako období adolescence, které dělí na tři fáze: časná adolescence (od 11 do 14 let), střední adolescence (od 15 do 18 let) a pozdní adolescence (od 19 asi do 23 let).

a dalším dospělým i k vrstevníkům. Ke všem těmto změnám a přechodům, které jsou samy o sobě velkou psychickou zátěží, by měl jedinec učinit jedno z nejdůležitějších rozhodnutí v životě a zvolit si svou budoucí profesi nebo studijní obor. Za poměrně krátkou dobu se v životě člověka odehrává mnoho různých fyzických i psychických změn. Dospělý by měl být schopen pochopit, že určité projevy v chování pubescentů jsou způsobeny specifiky daného období a měl by k dospívajícím přistupovat se shovívavostí, respektem a především jim být oporou (Říčan 2006).

3.1.1 Vliv biologického zrání na chování jedince

V období pubescence se mění vnější vzhled jedince. Dochází k tzv. růstovému spurtu, tedy náhlému zrychlenému růstu. U dívek se spurt dostavuje mezi 11–12 rokem, u chlapců o něco později – mezi 13–14 rokem života. Krk, paže a nohy začínají růst dříve než zbytek těla, což vytváří typickou pubescentní disproporcionální postavu. Pro chlapce je typický růst hrtanu a hlasivek, který způsobuje mutaci hlasu. Kolem 15 let se růst zpomaluje a pokračuje pozvolněji. Zvětšuje se také váha a vrstva podkožního tuku, která u chlapců postupně mizí, u dívek zůstává. Chlapecká postava postupně sílí a tvarují se mužské proporce, především se rozšiřují ramena. Postava dívek se zaobljuje, začíná růst ňader a rozšiřování boků (Říčan 2006).

U některých jedinců se vnější znaky fyzického dospívání projevují dříve než u jejich vrstevníků, což může vyvolávat pocity studu a ztrátu sebejistoty. Dříve dospívající dívky se často snaží zakrýt změny postavy nošením volného oblečení. U chlapců dřívější dospívání zvyšuje jejich sociální status a tedy i sebevědomí. „Brzy dospívající chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý hoch naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem agrese silnějších a vyspělejších vrstevníků.“ (Vágnerová 2012, s. 375). Dívky, které dospívají později, ve skupině nijak zvlášť nevyčnívají, ovšem jejich sebevědomí kvůli tomu může být nižší.

U obou pohlaví začíná růst pubického ochlupení a zvětšují se pohlavní orgány. Ke zrání dochází také u vnitřních pohlavních orgánů. Vaječníky zvyšují produkci hormonu estrogenu a začínají produkovat zralá vajíčka. Zpravidla po dvanáctém roce se objevuje první menstruace, v méně častých případech se dostavuje i dříve. U chlapců se zvyšuje tvorba hormonu testosteronu a varlata tvoří zralé spermie. První noční poluce se u chlapců objevuje přibližně kolem třinácti let. K dokončení pohlavního dozrání a schopnosti reprodukce dochází kolem patnáctého roku (Říčan 2006).

Rozdíly v ontogenezi chlapců a dívek jsou zřejmé, ale byl také prokázán posun ve vývoji mezi generacemi. Postupně dochází k urychlování tělesného i emočního vývoje člověka – k tzv. sekulární akceleraci. Příkladem může být snižování věkové hranice první menstruace u dívek a urychlení růstu do výšky. Podle výzkumu J. Matiegka (1897, cit. dle Langmeier a Krejčířová 2006) přicházela na konci 19. století první menstruace u českých dívek ve věku 15–16 let. Antropologický průzkum z roku 1938 určil průměr již 14 let a M. Prokopec (1962, cit. dle Langmeier a Krejčířová 2006) v rámci svého šetření stanovil dobu první menstruace průměrně ve věku 13 let. Urychlil se také růst do výšky a konečné hodnoty vzrůstu nabývají vyšších hodnot, a to přibližně o 0,6 cm za desetiletí v období mezi lety 1875–1935. Urychlený vývoj se projevuje také po stránce psychické. Děti začínají dospívat v nižším věku a vyžadují ze strany dospělých specifický přístup. Výzkumy však ukazují, že v posledních desetiletích se urychlování vývoje začíná zpomalovat a pravděpodobně již nebude dále pokračovat (Prokopec et al. 1988, cit. dle Langmeier a Krejčířová 2006).

Spolu s biologickými proměnami se u pubescentů mění také chování a prožívání. Změna v chování souvisí s psychikou jedince a mnohdy je také reakcí na rychlé a radikální proměny zevnějšku. Emoce se mění také v důsledku hormonálních změn. Reakce na různé podněty jsou neadekvátní, impulzivní, jedinec se projevuje přecitlivěle. Emocionální prožitky jsou intenzivní, ale rychle odeznívají. Nálada jedinců v období puberty se často mění a mnohdy přechází z extrému do extrému. Je tedy těžké odhadnout, jak dospívající v dané chvíli a situaci zareaguje. Pubescenti jsou někdy sami překvapeni svou reakcí, což ještě umocňuje jejich nejistotu. Na druhou stranu se vlivem sebereflexe sebekontrola jedince postupně zvyšuje a ubývá spontánních citových projevů. Vyjadřování citů navenek je potlačováno (Vágnerová 2012). Dospívající jedinci jsou mnohdy nedůtkliví, mrzutí, nevyrovnaní, přecitlivělí a náladoví, někdy až úzkostní či depresivní. Často mívají pocit, že je nikdo nechápe, že jsou ve světě osamoceni, výjimeční se svými pocity a myšlenkami. Pubescent se uzavírá do sebe a vyhledává samotu, kde může v klidu rozjímat. Zvyšuje se unavitelnost, oslabuje se pozornost a schopnost soustředění, což může způsobit i zhoršení prospěchu (Říčan 2006).

3.1.2 Kognitivní a morální vývoj

Výrazný pokrok vývoje v období puberty můžeme zaznamenat také v oblasti myšlení. Dochází zpravidla k přechodu od konkrétního myšlení k formálním operacím (k hypoteticko-deduktivnímu myšlení). „...subjekt rozlišuje formu a obsah, a tak se stává

schopným správně uvažovat o výrocích, kterým nevěří nebo ještě nevěří, tj. o výrocích, kterými se zabývá jako ryzími hypotézami.“ (Piaget a Inhelder 2014, s. 102). Je tedy schopný uvažovat hypoteticky a k různým předpokladům vytvářet možnosti a důsledky. Objevují se nové výrokové operace, jako např. implikace, disjunkce, alternativy nebo vylučující alternativy, reciproké implikace atd. Získáním schopnosti formálního myšlení dokáže člověk také utvářet nové vztahy mezi jakýmkoli prvky nebo je libovolně třídit (Piaget a Inhelder 2014). Jedinec je tedy schopen myslet o neexistujícím, dokáže vytvářet nejrůznější hypotézy a hledat souvislosti.

Časté jsou myšlenky o vzdálených prostorech a budoucnosti. Jedinec v období pubescence si často klade otázky o lidském životě a smrti, znovu a znovu probírá svůj žebříček hodnot a kriticky posuzuje hodnoty obecně společenské. Kromě toho se objevuje i metakognice a metamyšlení. Dospívající dokáže reflektovat své vlastní myšlení a názory. Uvědomuje si, že myslí, chápe, že myslí na to, že myslí (Řičan 2006). Hypoteticko-deduktivní myšlení však není v období pubescence ještě úplně dokonalé. Dospívající zatím nedokáže přihlížet k pravděpodobnosti různých možností a také jasné rozlišování mezi reálným a pouze možným vykazuje nedostatky. V období pubescence používá dospívající jedinec některé poznávací strategie již automaticky, zlepšuje se paměť a díky tomu se zvyšuje rychlost zpracování informací přibližně o polovinu (Vágnerová 2012).

Rozvoj myšlení a schopnost vytváření různých teorií a předpokladů souvisí i s morálním usuzováním. U některých dospívajících dochází k přechodu od konvenční morálky na úroveň postkonvenční (autonomní). Jedinec prosazuje všeobecně uznávané normy, které jsou závazné a prospěšné pro všechny. Tento posun souvisí s rozvojem abstraktního myšlení. Vytváření hypotéz a zvažování různých možností podněcuje dospívajícího k odmítání automatického přijímání norem stanovených autoritami. „Správné jednání odpovídá obecným individuálním právům a standardům, na kterých se shodla celá společnost. Je tu jasné uvědomění si relativnosti osobních hodnot a názorů. Správnost nebo nesprávnost je záležitostí osobních hodnot a názorů. Jedinec dává důraz na legální hledisko. Zákony však nevnímá jako neměnné, v případě potřeby společnosti může dojít k jejich změně.“ (Kohlberg 1973, cit. dle Blatný a kol. 2010, s. 178).

Dospívající jedinec se plně identifikuje s pravidly své referenční skupiny a nekompromisně prosazuje rovnost a stejná pravidla pro všechny. Opomíjí další okolnosti konkrétní situace či sociální postavení jedince. Pubescent může vytvářet unáhlené závěry a jeho názory bývají velmi radikální. Hodnotí chování a jednání dospělých a srovnává jejich

slova s činy, ideály s realitou. Pokud jsou tyto prvky v rozporu, reaguje velmi tvrdě a kriticky. Časté názorové střety s dospělými jsou výrazem potřeby dokázat si vlastní sílu a schopnost obstát v diskuzi. Dospívající považují své názory a argumenty za jediné správné a jakýkoli nesouhlas ze strany dospělých považují za neporozumění, omezenost či zkosnatělost. Ulpívání na vlastních názorech a odmítání akceptace protiargumentů může být znakem zaujetí sebou samým, ale také výrazem nejistoty a snahy nalézt alespoň nějaký spolehlivý bod (Vágnerová 2012).

3.1.3 Sebepojetí a vztah k druhým lidem

V období pubescence hraje důležitou roli sebepoznání a sebeakceptace. Dospívající se mění jak fyzicky, tak i duševně. Začíná sám sebe podrobněji pozorovat a zkoumat. Pečlivě se prohlíží v zrcadle a kriticky hodnotí každý sebemenší rys ve svém vzhledu. Zkouší si nové výrazy tváře, úsměvy, pohledy, někdy je ze svého měnícího se vzhledu v rozpacích, pociťuje nejistotu či trapnost. Velká pozornost věnovaná vlastnímu vnějšímu vzhledu souvisí také se vzrůstajícím zájmem o druhé pohlaví (Říčan 2006). Hodnocení druhými má velký vliv na sebehodnocení. Právě druzí jsou tím zrcadlem, ve kterém se dospívající vidí jako krásný, půvabný, nebo naopak. Změna vnějšího vzhledu je provázena také změnou přístupu dospělých, tedy i učitelů, kteří na proměnu dospívajícího reagují různě. „Jestliže z chování lidí, s nimiž se setkává, vyplývá, že tato proměna má spíše negativní dopad, zvýší se jeho nejistota a zhorší se sebehodnocení.“ (Vágnerová 2012, s. 374). Již od dětství se buduje sebevědomí a je tedy velmi důležité, jak je člověk ostatními vnímán a ceněn. Hodnocení a sebehodnocení se netýká jen vnějšího vzhledu, ale také vlastností a charakteru. Jedinec přemýšlí o své budoucnosti a hodnotí (mj. pod vlivem tlaku při výběru budoucího povolání či profese) své schopnosti, dovednosti a zájmy (Říčan 2006).

V období pubescence se jedinec výrazně odpoutává od rodiny a sílí jeho vztah k vrstevníkům. Ekonomická i emocionální závislost na rodině přetrvává, rodiče stále zůstávají nejdůležitějšími osobami v životě. Vztah pubescenta k nim se ovšem mění, a to především do podoby vzdoru proti autoritativnímu a přísně výchovnému působení rodičů. Dospívající stále potřebuje výchovu ze strany dospělého, je nutné určovat hranice a podávat pozitivní i negativní zpětnou vazbu na jeho chování. Výchovné působení by však mělo probíhat nenásilnou formou, s pochopením a respektem, bez přehnaného uplatňování své moci. Fyzické tresty jsou dospívajícím vnímány jako ponížení a mohou vyvolat spíše vzdor a pohrdání dospělými než poslušnost a poučení. Obecně je vzdor projevem, který k období pubescence neodmyslitelně patří. Dospívající jedinec kriticky pohlíží na názory a postoje

dospělých, hodnotí jejich výroky i chování a často rád o projevech dospělých polemizuje. Velmi často se dospívající pouští do diskuze také s vyučujícími v průběhu vyučování. Někdy bývá pubescent a priori v opozici proti dospělým jen proto, aby vyvolal diskuzi a na základě získaných argumentů a nových informací tříbil své vlastní názory, hodnoty a postoje. Zároveň se prostřednictvím vzpoury dospívající vymaňuje z dětské emocionální závislosti a dokazuje svoji vlastní sílu (Říčan 2006).

Velmi častým jevem v dnešní době je rozvod a rozpad rodiny. Odchod jednoho z rodičů znamená velmi významnou změnu, která má výrazný dopad na dítě. Problémy spojené s rozvodem se mohou projevovat v psychickém stavu dítěte, v jeho chování a výkonnosti ve škole. Přístup dítěte k rozvodu rodičů se liší podle jeho věku, pohlaví a charakteru. Děti se mohou projevovat úzkostně, u některých můžeme pozorovat lítostivost, skepsi, zlost či vzdor a útočnost. Objevuje se také špatné soustředění a zhoršení prospěchu. Dítě může prožívat vztek, bezmoc, sklíčenost, strach a vnitřní chaos (Ryšánková 2002). Celou situaci zhoršuje, pokud se o sobě rodiče před dítětem vyjadřují urážlivě. Jestliže je jeden z rodičů označován za původce problémů a dítě si k němu vytváří záporný vztah, jsou ovlivňovány i jeho postoje k autoritám příslušného pohlaví, tedy i k učitelům či učitelkám. Znamená to, že pokud dítě neuznává matku jako autoritu, nevytváří si pozitivní postoje ani ke svým učitelkám.

Jedinec v období pubescence prochází řadou změn, které v něm vyvolávají zmatek a nejistotu. Dospělé vnímá jako ty, kteří mu nerozumí a ani rozumět nemohou, a proto potřebuje přátele mezi svými vrstevníky, kterým může důvěřovat a se kterými by mohl sdílet svá tajemství, myšlenky a pocity. Velkou roli hraje skupina vrstevníků v partě, v zájmové skupině nebo ve třídě. Názor kamarádů a spolužáků je tak silný, že se mu dospívající jedinec plně podřizuje a je schopen se kvůli dodržování pravidel vrstevnické skupiny dostat i do konfliktu s dospělými (Říčan 2006). Snaha zalíbit se vrstevníkům může vyvolat jednání, kterého by se jedinec za jiných okolností nedopustil. Hrozí nebezpečí užívání drog, drobná kriminalita či jakékoli jiné projevy sociálně patologického chování.

Jedinec v období pubescence snáze podléhá negativním vlivům. Syndrom rizikového chování v dospívání je „komplex psychosociálních jevů v behaviorální oblasti, který ohrožuje zdraví a tělesný i duševní vývoj dospívajících a zvyšuje pravděpodobnost negativních zdravotních a společenských důsledků v dospělosti.“ (Kabíček 2011, s. 306). Příčiny vzniku rizikového chování mohou být individuální (zanedbané či zneužívané dítě, jeho nízké sebevědomí, záliba v riskantních situacích), rodinné (chronická nemoc či smrt některého

z rodičů, příliš autoritativní nebo naopak shovívaví rodiče, nefunkční rodina) nebo společenské (chudoba, dostatek příležitostí k nelegální činnosti, pozitivní prezentace rizikového chování v médiích). Nepříznivému působení jedinec snáze odolává, jestliže se zapojí do skupiny vrstevníků, která na něj má příznivý vliv. Méně ovlivnitelný je dospívající s vysokou inteligencí, s velkou schopností sebekontroly, nebo pokud se mu ze strany rodičů dostává dostatečné opory a v rodině panují kladné vztahy. Prevenci rizikového chování dále podporuje např. dostatek pozitivních vzorů, kvalitní vzdělávací soustava a oceňování vzdělání ve společnosti (Kabíček 2011).

Ve skupině dospívajících mezi sebou jedinci jasně rozlišují ty, kdo mají vliv, a ty, kdo jsou oblíbení. Pubescent se ve skupině vrstevníků často podřizuje jiné osobě, než kterou má v oblíbě a se kterou tráví volný čas. Vzniká tedy zřetelný rozdíl mezi formální a neformální autoritou (Říčan 2006). Kamarádky jsou nejprve tvořeny jedinci stejného pohlaví. Smíšené skupiny začínají vznikat kolem třináctého roku. Vrstevnická skupina je důležitým prvkem také při utváření vlastní identity. Skupinová identita, kterou dospívající prozatím přijímá, usnadňuje zvládnutí přechodu k nezávislé, individuální osobnosti. Prostřednictvím vrstevnické skupiny získává nové informace a zážitky, může porovnávat své názory a zkušenosti s ostatními. Podle reakcí ostatních členů skupiny může dospívající hodnotit názory, postoje a vlastnosti u sebe i svých vrstevníků. Akceptace členy vrstevnické skupiny je pro dospívajícího jedince velmi důležitá. Pubescent touží po oblíbenosti, uznání a obdivu (Vágnerová 2012).

Klíčovým bodem v období dospívání je první zamilovanost. První lásky bývají idealistické, platonické, založené pouze na pozorování a touze být v blízkosti milované osoby. Tato zamilovanost s sebou přináší i ochotu sebeobětování a velkých činů. Podle Freuda se jedinec v období pubescence nachází v genitální vývojové fázi. Sexuální pudy se znovu probouzí, objektem zájmu už však není jeden z rodičů, ale zpravidla některý z vrstevníků. Dospívání s sebou v této oblasti přináší větší zaměření na druhého, ne pouze na vlastní osobu. Zájem v sexuální oblasti se u pubescentů nejprve projevuje zvědavostí a získáváním teoretických informací o anatomii a fyziologii. Touha po fyzickém sblížení a projevy sexuální přitažlivosti přicházejí zpravidla až ve druhé fázi puberty. S navazováním vztahu s opačným pohlavím přichází také touha po sexuálním styku. U chlapců v období dospívání převažuje pudová složka sexuality, u dívek citová. Dívky tedy v párovém vztahu zpravidla zpomalují příchod prvních erotických zkušeností. Ve věku přibližně kolem 15 let dospívající získávají

sexuální zkušenosti, ovšem první pohlavní styk přichází později, zhruba okolo 17. roku (Říčan 2006; Hort et al. 2008; Machová et al. 2009; Vágnerová 2012).

Období pubescence je provázeno řadou prudkých změn. Dochází ke zrychlení růstu, nastupuje sexuální dozrávání, mění se i intelektové schopnosti jedince, rozvíjí se abstraktní myšlení. Tyto změny nutí dospívajícího vše podrobovat kritice, přehodnocovat a zpochybňovat dosavadní jistoty a vytvářet si nové hodnoty na základě vlastního uvážení. Proměny v oblasti tělesné výrazně ovlivňují stav duševní a jsou také úzce provázány se změnou sociálních vztahů. Snaha dospívajícího vyprostit se ze závislosti na autoritách vyvolává spory s dospělými, především s rodiči a učiteli.

3.2 Socializace jako konflikt s učiteli a rodiči

Období pubescence je dobou polemik, názorových střetů a konfliktů dospívajícího s dospělými. Mění se nejen fyzická a psychická stránka jedince, ale transformován je také vztah dospívajícího k vrstevníkům a především také k autoritám. Jedinec v období pubescence se odmítá dále poslušně podřizovat požadavkům, které jsou na něj kladeny ze strany rodičů a učitelů. Odmítá slepou poslušnost a vytváří si své vlastní názory. K dospělým zaujímá velmi kritický postoj. Veškerá jejich slova a činy podrobuje nekompromisnímu hodnocení, rád vyvolává diskuze, při kterých vyžaduje smysluplné argumenty. Dospívající je ochoten se podřídít autoritám až v případě, že sám uzná jejich nadřazenou pozici. Názorový nesouhlas je výrazem budování své vlastní autority a snahou získat uznání ze strany dospělých. Dospívající se snaží dospělým vyrovnat a prostřednictvím konfliktů si dokazuje vlastní sílu, schopnost argumentovat a prosazovat své zájmy (Vágnerová 2012). Vymezování se vůči autoritám je v období pubescence pro dospívajícího přínosné, protože pomáhá jedinci dozrát v dospělou autonomní osobnost, která si je jistá sama sebou a je si vědomá vlastní identity.

V období pubescence se jedinec začíná osamostatňovat a odpoutávat od rodiny. Rodiče mají ale stále prioritní postavení v životě dospívajícího. Emocionální vazby, které pociťuje pubescent k rodičům, přechází z infantilní roviny závislosti ve vztah vyrovnanější, partnerský. Tato etapa (stádium transformace) se vyznačuje vzdorovitým chováním, projevy nesouhlasu a stavěním se do opozice. Zdá se, že dospívající jedinec primárně zaujímá postoj negace všeho, co autority přinášejí, a zpochybňuje vše, co bylo dosud akceptováno. Tento vzdor je však pouze dočasný a slouží především k uvolnění dosavadních vazeb a k usnadnění postupu ve vývoji. Dospívající se postupně stává nezávislým na přímé a okamžité citové

podpoře rodičů a oporu hledá spíše u svých vrstevníků. Také volný čas tráví pubescent raději se svými kamarády než s rodiči. Dochází k celkovému oslabení komunikace, ubývá sdílených zážitků a svěřování, čímž se oslabuje vazba k rodičům a zvyšuje se autonomie dospívajícího (Vágnerová 2012). Podle McElthaneyho „v této fázi procesu autonomizace se dospívající chtějí zbavit omezující kontroly a rozhodovat o sobě sami. Potřebují větší volnost, ale zároveň i oporu, a proto je účelné udržet rovnováhu mezi připoutáním a postupným osamostatňováním. Rodičovská podpora slouží adolescentům nejenom emočně, ale i při pronikání do širšího sociálního světa a získávání nových zkušeností.“ (McElthaney et al. 2009, cit. dle Vágnerová 2012).

V období pubescence jedinec přestává být dítětem, mění se jeho vnější vzhled i myšlení, chování a prožívání. Přístup rodičů k dospívajícímu by měl být přizpůsobován změnám v jeho vývoji. Rodiče někdy přistupují k pubescentovi stále jako k dítěti, což u něj může vzbuzovat negativní odezvu a prohlubovat vzdor. Nepříznivé reakce vyvolává i takové jednání rodičů, kdy v souladu s dospíváním svého dítěte zvyšují požadavky a povinnosti, za které dospívající musí nést zodpovědnost, ale již neposkytují práva, která by mu také úměrně k povinnostem měla být prisouzena. Kladou tak na svého potomka příliš velký tlak a zároveň mu brání v plynulém průběhu procesu osamostatňování (Vágnerová 2012).

Změna v myšlení dospívajícího s sebou přináší i přehodnocování některých názorů, postojů a také nový pohled na své vrstevníky, rodiče a dospělé obecně. Rodič přestává být vnímán jako bezchybný ideál, který umí všechno nejlépe a všemu dobře rozumí. Jedinec v období pubescence dospělé kriticky hodnotí a vytváří si na ně realističtější pohled. Autorita rodičů přestává být výsadou, začínají být uznáváni pouze pro jejich reálné přednosti (Vágnerová 2012). Pubescent ocení především, pokud k němu dospělí přistupují bez ponižování, s respektem a jednají s ním upřímně. Je důležité, aby rodiče svým dětem poskytovali pocit jistoty a bezpečí, byli pro ně oporou, na kterou se mohou vždy spolehnout.

V období pubescence se jedinec snaží vymanit ze silné vazby na rodiče. Začíná odmítat péči a starostlivost, která přichází obzvláště ze strany matky. Ženy bývají empatictější, ale také citlivější. Snaží se své dítě pochopit, podpořit, poradit mu v nejrůznějších životních situacích, což však dospívající může vnímat jako přehnanou péči, nežádoucí mentorování a dohled. Dospělým pak pubescenti kvůli svému odmítavému postoji a vzdoru mohou připadat jako nevděční. Tento střet rodičů s dětmi se v průběhu dospívání zmírňuje a na konci adolescence zpravidla zcela vymizí.

U své matky hledá dcera oporu zvláště v období dospívání, kdy se objevuje její nová role ženy. Někdy se objevuje rivalita, kdy se snaží dívka své matce vyrovnat a prokázat své vlastní přednosti a schopnosti. Je však důležité, aby i v těchto situacích byla matka dceři oporou. K dospívajícímu synovi matky přistupují zpravidla s větším respektem a méně kriticky než k dceři. V období pubescence se chlapci potřebují od matky odpoutat a ujistit se ve své mužské pozici. Dospívající se tedy často prosazují dominantně a vzdorovitě, na druhé straně mají tendenci svou matku ochraňovat. Vlastní identita je ovlivňována i působením otce. Syn cítí potřebu se svému otci ve všech stránkách vyrovnat, vymezit se vůči němu (podobně jako dcera ve vztahu k matce). V otci by měl mít dospívající oporu v budování své vlastní mužské role. Vztah otce s dcerou v období pubescence nebývá výrazně bouřlivý, spíše si udržují odstup. Matka slouží chlapcům jako vzor ženské role a otec je modelem mužské role pro dceru a v každém případě je žádoucí, aby byli oba rodiče ke svým dětem chápaví, tolerantní a snažili se je podporovat (Vágnerová 2012).

Kromě vztahu k rodičům se mění postoj dospívajících k autoritám celkově. Ke změně dochází také v pojetí školy a vzdělání. Na počátku pubescence jedinec přechází na druhý stupeň základní školy a začíná si uvědomovat význam vzdělání pro své budoucí povolání. Hodnotí také obsahy vzdělávání, selektuje to, co považuje za přínosné a co za neúčinné a přísně kritizuje učitele a jejich způsoby vzdělávání. Než z vlastní píce a cílevědomosti se školní výsledky utváří spíše na základě snahy vyhnout se problémům a sporům s rodiči a učiteli. Požadavky autorit se snaží plnit s vynaložením co nejnižšího úsilí a často jsou akceptovány pouze formálně. Vlastní snaha a aktivní práce přichází pouze v případě, že dospívající vidí v dané činnosti přínos, považuje ji za smysluplnou a užitečnou pro život. „Úspěšnost ve škole přestává být cílem, dospívající se neučí ani proto, aby obohatili svoje znalosti a dovednosti. Pokud jsou vůbec ochotni pracovat, činí tak proto, aby dosáhli konkrétního, osobně významného cíle, např. přijetí na vybraný obor.“ (Vágnerová 2012, s. 412–413).

Kritický postoj zaujímají dospívající i k osobnosti učitelů. Odmítají se samozřejmostí přijímat jejich názory a plnit zadávané pokyny. Dospívající hodnotí vystupování učitele velmi přísně a netolerantně. Často se jedná spíše o potřebu zaujmout opoziční postoj a vyjádřit své emoce než o racionální názory opřené o pádné argumenty. Dospívající vyžadují od učitelů rovnoprávný přístup a uznání. Rádi diskutují a vyjadřují svůj názor. Pubescenti se snaží vykolejit učitele a narušit tak jeho nadřazenou pozici. Jejich projevy jsou často doprovázeny až nepatřičnou mimikou, gesty a tónem hlasu, které působí drze a vzpurně. Učitelé považují

takové projevy za provokaci a snaží se dospívající usměrnit. To však u dospívajících většinou vyvolává pouze další vlny negativismu a vzpoury. Jedinec v období pubescence uznává učitele jako autoritu pro jeho osobnost a vystupování, ne pro jeho nadřazenou pozici (Vágnerová 2012). Dospívající se na jedné straně staví proti autoritám dospělých, ale na druhé straně potřebuje patřičný vzor, který je pro ně záchytným bodem, dává jim jistotu. Pubescenti ocení především to, když je učitel spravedlivý, emocionálně stabilní, pozitivně naladěný, stojí si za svými názory, má dobré znalosti ve svém oboru a učivo umí žákům srozumitelně vysvětlit. Učitel by měl jednat neautoritativně, přistupovat k žákům s respektem a pochopením, měl by dát žákům prostor pro vyjádření vlastního názoru.

Emancipace od rodiny a změna vztahu k autoritám jsou přirozenými součástmi období pubescence. Proces osamostatňování s sebou nese mnoho konfliktů a vypjatých situací provázených přemrštěnými reakcemi. Rodiče i učitelé musí v tomto období přistupovat k dospívajícímu citlivě, nenásilným způsobem mu nabízet svou pomoc a být oporou. Jestliže dospělí přistupují k dítěti s dostatečným pochopením a snaží se akceptovat projevy vývojových specifik období pubescence, usnadní dospívajícímu cestu k dosažení vlastní autonomie a nezávislosti se zachováním základní důvěry k autoritám.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkumný problém

Ve školním prostředí dochází k množství sociálních interakcí a vznikají vztahy různé povahy. Do kontaktu spolu přicházejí především žáci a učitelé. Mezi těmito subjekty se utvářejí specifické postoje, které následně ovlivňují průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě vzájemného působení jsou formovány nejen postoje konkrétního žáka a učitele, ale toto působení může mít vliv na utváření postojů i k dalším učitelům, žákům, k vyučovacím předmětům i na jejich celkový vztah ke škole. Postoje mohou být kladné, neutrální či záporné. Základem utváření postojů je proces hodnocení, postoje obsahují emocionální dimenzi. Každý člověk je jedinečnou osobností a i jeho hodnoty jsou individuální, a tak se liší také názory na to, jak by měl výchovně-vzdělávací proces vypadat. Jinou představu o vyučování mají učitelé, jinou žáci a odlišný názor na průběh výuky mohou mít i rodiče či širší veřejnost.

Empirická část této práce se zaměřuje na postoje mezi žáky 2. stupně základních škol a jejich učiteli. Výzkum zachycuje problematiku z perspektivy žáků a učitelů. Je konfrontován jejich pohled na působení učitele v interakci se žáky ve škole i mimo školu. Základem pro výzkumné šetření jsou poznatky získané z odborné literatury, které byly prezentovány v teoretické části práce.

Aktuálních výzkumů zaměřených přímo na problematiku postojů mezi žáky a učiteli je velmi málo. Lucie Veselá (2009) se v rámci své diplomové práce věnuje problematice vztahů mezi žáky a učiteli. Její výzkum se soustředí na problematiku vývoje vztahu mezi učiteli a žáky na 1. i 2. stupni základních škol a porovnává přístup žáků a učitelů z městských a venkovských škol. Další výzkumné práce týkající se postojů se zaměřují na konkrétnější problémy, např. postoje učitelů a žáků k jiným žákům z odlišných národnostních a kulturních skupin (viz např. Šafránková a Kocourková 2011; Kaleja a Krpec 2013), postoje žáků k učiteli s konkrétní aprobací či k vyučovacím předmětům (např. Pavelková 2005; Mandíková 2009; Kekule a Žák 2010; Rusek 2013).

Empirická část této práce vychází z předem stanovených výzkumných otázek, které budou porovnány s výsledky výzkumu. Na základě komparace názorů žáků a učitelů bude zjišťováno, jak jsou jejich vzájemné postoje ovlivňovány v souvislosti s pohlavím žáka nebo s věkem, pohlavím či aprobací učitele.

5 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem empirické části této práce je identifikovat charakteristiku postojů mezi žáky na 2. stupni základních škol a jejich učiteli a určit základní vlivy působící na postoje žáků k učitelům. Za účelem sběru dat bude vytvořen strukturovaný dotazník pro žáky a pro učitele. Na základě sebraných dat bude vytvořena komparace postojů mezi dvěma hlavními subjekty výchovně-vzdělávacího procesu, žákem a učitelem. Prostřednictvím výzkumného šetření bude zjišťováno, zda vybrané faktory ovlivňují postoje žáků k učiteli. Budou porovnány postoje k vyučujícím mezi chlapci a dívkami. Dále bude zjišťována souvislost mezi postoji a pohlavím učitele, jeho věkem a aprobačí.

Pro své orientační výzkumné šetření jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

VO1: Existuje rozdíl mezi sebehodnocením učitelů a učitelek a jejich hodnocením žáky?

VO2: Existuje souvislost mezi oblíbeností vyučovacího předmětu a oblíbeností učitelů a učitelek?

VO3: Existuje souvislost mezi pohlavím vyučujících a jejich oblíbeností u žáků?

VO4: Existuje rozdíl mezi hodnocením učitelů a učitelek chlapci a dívkami?

VO5: Existuje souvislost mezi věkem učitelů a učitelek a jejich postoji k žákům?

6 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl volen z množství základních škol v Praze bez specifického zaměření. Bylo nejprve osloveno pět základních škol zvolených na základě náhodného výběru. Z oslovených škol tři souhlasily se spoluprací (ZŠ J.A. Komenského, ZŠ Na Líše a ZŠ Jandusů), žáci a učitelé na těchto školách tvořili dostatečný výzkumný vzorek.

Konkrétní ročník byl pro potřeby orientačního výzkumného šetření volen na základě obecných poznatků o psychosociálním vývoji žáků a podle vlastní zkušenosti. Šestý ročník tvoří různorodá skupina žáků, kdy u části již nastupuje období pubescence a část je ve svém vývoji ještě na úrovni prepubescence. Také v devátém ročníku se můžeme setkat se skupinou z hlediska psychosociálního vývoje žáků nesourodou. Část žáků se vyznačuje rysy typickými ještě pro období pubescence, u části se již projevuje začínající období adolescence. Pro sedmý a osmý ročník je u všech žáků typické období pubescence a výzkumný vzorek tedy není tak různorodý. Osmý ročník byl před sedmým ročníkem upřednostněn na základě předpokladu větší vyspělosti žáků a snazší kooperace s nimi.

Výzkumný vzorek tvoří 130 respondentů, z toho 101 žáků 8. ročníku základní školy a 29 vyučujících. Z dotazovaných odmítlo dotazník vyplnit 7 vyučujících. Ani jeden z žáků neodmítl dotazník vyplnit, přičemž 5 dotazníků vyplněných žáky bylo vyřazeno pro nevěrohodnost či neúplnost.

Výzkumné šetření bylo provedeno na ZŠ J.A. Komenského (16 žáků, 9 učitelů), na ZŠ Na Líše (16 žáků, 7 učitelů) a na ZŠ Jandusů (64 žáků ve třech třídách – 8. A, 8. B a 8. C, 13 učitelů). Respondenty tvořili studenti 8. ročníků a učitelé všech hlavních vyučovacích předmětů²⁰.

Mezi respondenty validních dotazníků pro žáky patří 54 dívek a 42 chlapců. Dotazník pro učitele zodpovědělo celkem 20 žen a 9 mužů. Počet respondentů z jednotlivých škol je pro přehlednost zobrazen v následující tabulce.

²⁰ Hlavními vyučovacími předměty jsou označeny povinné předměty v 8. ročníku ZŠ, které jsou společné na všech školách, ve kterých výzkum probíhal. Tyto předměty jsou považovány za jádro všeobecného vzdělání (český jazyk, fyzika, tělesná výchova, ICT, výtvarná výchova, matematika, dějepis, chemie, anglický jazyk, německý jazyk, občanská výchova, zeměpis, přírodopis a hudební výchova); názvy vyučovacích předmětů se mohou na jednotlivých školách lišit.

Tabulka 1 – Výzkumný vzorek

škola	žáci celkem	dívky	chlapci	vyučující celkem	ženy	muži
ZŠ J.A. Komenského	16	6	10	9	6	3
ZŠ Na Líše	16	14	2	7	6	1
ZŠ Janusů	64	34	30	13	8	5
	8. A	24	8. A	14	8. A	10
	8. B	25	8. B	13	8. B	12
	8. C	15	8. C	7	8. C	8

7 Metody sběru dat a výzkumný nástroj

Na osobnost učitele a na učitelskou profesi celkově se zaměřuje pedeutologie, která při svém zkoumání zpravidla využívá normativní či analytický přístup. Normativní zkoumání vyvozuje charakteristiky dobrého, úspěšného učitele. Stanovuje ideální stav, kterého by měl učitel dosáhnout, ať už v oborových, nebo pedagogicko-psychologických znalostech a dovednostech. Analytický způsob zkoumání vychází z reálných situací, zkoumá vlastnosti, schopnosti a dovednosti konkrétních učitelů a na základě tohoto bádání činí obecnější závěry (Kohoutek, Ouroda, 2000).

Orientační výzkumné šetření této práce je založeno na analytickém přístupu. Prostřednictvím dotazníkového šetření (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2) jsou získány výpovědi žáků o jejich postojích k učitelům. Empirická část diplomové práce obsahuje kombinaci výzkumu deskriptivního – popis určitého stavu – a relačního – vztah mezi dvěma jevy (Gavora 2000). K analýze dotazníku byly využity metody aritmetického průměru a komparace. Deskriptivní část výzkumu je reprezentována škálovými otázkami. Prostřednictvím posuzovací škály bylo zjištěno, jaké jsou postoje žáků 8. ročníků k jejich vyučujícím a jak učitelé a učitelky hodnotí sami sebe. Složka relační byla zjišťována na základě vyhodnocení segmentačních otázek a jejich porovnání s otázkami škálovými.

Pro tuto práci jsem vytvořila vlastní výzkumný nástroj – pětistupňový dotazník pro žáky a pro učitele. Dotazník pro žáky slouží ke zjišťování postojů žáků ke svým učitelům a k hlavním vyučovacím předmětům. Dotazník obsahuje segmentační otázku týkající se pohlaví žáka a dále otevřenou otázku, prostřednictvím které žáci vybírali své oblíbené vyučovací předměty. Následuje část zaměřená na hodnocení postojů žáků ke konkrétnímu vyučujícímu (14 hlavních předmětů). Ve vztahu ke každému učiteli žáci odpovídali na 17 škálových otázek. Na závěr každé ze čtrnácti částí je dán prostor k uvedení komentáře týkajícího se vlastností hodnoceného vyučujícího.

Dotazník pro učitele je opět uveden segmentačními otázkami týkajícími se aprobace, pohlaví a věku vyučujícího. Dále je tvořen 17 škálovými otázkami vytvořenými paralelně k otázkám obsaženým v dotazníku pro žáky. Škálové otázky jsou rozděleny do dvou částí; první část se vztahuje k chlapcům ve třídě, druhá část k dívkám. I v tomto dotazníku je dán vyučujícím prostor k uvedení vlastního komentáře týkajícího se vlastností žáků ve třídě.

7.1 Administrace výzkumného nástroje

Po vytvoření výzkumného nástroje byla ještě před jeho administrací do vybraných pražských škol ověřována jeho srozumitelnost. Dvě učitelky a dva učitelé z různých škol v ČR byli požádáni o vyplnění dotazníku pro učitele. Následně hodnotili jeho srozumitelnost, obtížnost, jasnost otázek a časovou náročnost. S těmito vyučujícími byl také konzultován dotazník pro žáky. Na základě jejich připomínek a návrhů byly provedeny změny v některých položkách.

Dotazníky byly administrovány v říjnu 2017 na tři pražské základní školy se všeobecným zaměřením (ZŠ J.A. Komenského, ZŠ Na Líše, ZŠ Jandusů). Dotazníky jsem zadávala osobně, mohla jsem tedy respondenty informovat o tom, jak s dotazníkem pracovat, a případně zodpovědět dotazy, vysvětlit nejasnosti. Žáci byli obeznámeni s anonymitou výzkumného nástroje a s tím, že získané údaje slouží pouze pro výzkumné účely. Dále byli informováni o tom, jak dotazník vyplňovat. Žákům nebyl dán časový limit pro zodpovězení jednotlivých otázek. Doba vyplnění dotazníku se u jednotlivých žáků lišila, u nikoho však nepřesáhla jednu vyučovací hodinu. Každému z vyučujících 8. ročníku na vybraných základních školách byl předložen k vyplnění dotazník pro učitele s informacemi o tom, jak dotazník vyplnit. Někteří učitelé vyplnili dotazník okamžitě za mé přítomnosti, jiní žádali na vyplnění více času a předali mi ho vyplněný později.

Celkem bylo rozdáno 101 dotazníků pro žáky, z čehož bylo 96 (tedy 95,05 %) použitelných do následné analýzy. Zbývajících 5 dotazníků bylo vyřazeno kvůli neúplnému vyplnění nebo pro nevěrohodnost. Vyučujícím bylo rozdáno 36 dotazníků, 7 z nich odmítlo dotazník vyplnit. Návratnost byla tedy 80,56 %.

Po obdržení vyplněných dotazníků byla pomocí Cronbachova alfa zjištěna reliabilita výzkumného nástroje, která indikuje vysokou spolehlivost (dotazník pro učitele: $\alpha = 0,75$; dotazník pro žáky: $\alpha = 0,96$).

8 Výsledky výzkumného šetření

Po obdržení vyplněných dotazníků byly odpovědi pro účely statistického zpracování převedeny do číselné podoby od 1 (záporné vlastnosti) po 5 (kladné vlastnosti). Nízké skóre značí relativně negativní postoje, vysoké skóre relativně pozitivní postoje.

Výsledky budou prezentovány v pěti oddílech podle stanovených výzkumných otázek. První oddíl se věnuje vyhodnocení škálových otázek v dotazníku pro žáky a v dotazníku pro učitele. Jednotlivé odpovědi budou porovnány, budou určeny rozdíly ve vnímání jednotlivých položek u žáků a učitelů. Druhý oddíl se zabývá tím, jak souvisí oblíbenost vyučovacího předmětu podle žáků s oblíbeností učitelů a učitelek. Ve třetím oddílu bude zkoumáno, jestli má pohlaví vyučujících vliv na jejich postoje k žákům, a ve čtvrtém oddílu budou komparovány postoje k vyučujícím z pohledu chlapců a dívek. Pátý oddíl se zaměřuje na hledání souvislostí mezi věkem vyučujících a jejich postoji k žákům.

Pro lepší přehlednost a názornost budou některé výsledky zaznamenány do tabulky nebo doplněny grafem.

8.1 Vyhodnocení VO1: Existuje rozdíl mezi sebehodnocením učitelů a učitelek a jejich hodnocením žáky?

Na základě charakteristik ovlivňujících postoje žáků a učitelů, které byly prezentovány v teoretické části práce, byl žákům a učitelům předložen dotazník, který jsem pro potřeby této práce sama vytvořila. Dotazník pro žáky obsahuje sedmnáct škálových otázek, ve kterých respondenti uváděli své postoje vztahující se k různým složkám učitelovy osobnosti a k výuce konkrétního předmětu. Otázky se týkají např. oblíbenosti učitele, jeho důvěryhodnosti, spravedlnosti, vstřícnosti a ochoty pomoci, jeho zájmu o studenty, dále pojetí jeho vyučovacích hodin a zájmu žáků o předmět, který pedagog vyučuje.

Dotazník pro učitele také obsahuje sedmnáct škálových otázek, které byly vytvořeny paralelně k otázkám uvedeným v dotazníku pro žáky. Oslovení vyučující uváděli své odpovědi v dotazníku zvlášť ve vztahu k chlapcům a zvlášť k dívkám ve třídě.

Z odpovědí žáků a učitelů na jednotlivé škálové otázky byl vypočítán aritmetický průměr. Na základě průměrného skóre je možné stanovit charakteristiku postojů žáků k vyučujícím a postoje učitelů a učitelek k chlapcům a dívkám ve třídě. Jestliže se skóre pohybuje v intervalu 2,5–3,5, můžeme postoje označit za neutrální. Při dosáhnutí skóre nad 3,5 je možné hovořit o pozitivním vnímání. Skóre pod 2,5 indikuje negativní postoje.

Z odpovědí žáků na všechny škálové otázky byl vypočítán celkový aritmetický průměr s výslednou hodnotou 3,75, což značí spíše pozitivní postoje. Hodnota aritmetického průměru po vyhodnocení všech odpovědí učitelů činila 3,9. To znamená, že učitelé celkově hodnotí sami sebe pozitivněji, než jak jsou hodnoceni žáky, ovšem rozdíl výsledných hodnot není markantní. Jak hodnocení žáků, tak i sebehodnocení učitelů je spíše pozitivní.

Následující tabulka zobrazuje celkové postoje žáků k učitelům jednotlivých vyučovacích předmětů a postoje konkrétních učitelů ve vztahu k žákům osmého ročníku. U každé z položek je uveden vypočítaný aritmetický průměr. Na ZŠ Jandusů se třídy u předmětů anglický a německý jazyk dělí do dvou skupin (skupina č. 1, skupina č. 2) s různým vyučujícím. V tabulce je vždy uvedena hodnota první skupiny a druhé skupiny, vyučujícího první skupiny a vyučujícího druhé skupiny. Druhé hodnoty jsou vždy označeny hvězdičkou (*). Pro výuku tělesné výchovy se třída dělí do dvou skupin (chlapci a dívky zvlášť) s různým vyučujícím. Učitel chlapců na ZŠ J.A. Komenského a na ZŠ Jandusů dotazník nevyplnil. Nejprve je uveden průměr vypočítaný z odpovědí všech žáků, v závorce je pak uvedena hodnota vypočítaná pouze na základě odpovědí dívek. V tabulce jsou tyto případy označeny dvěma hvězdičkami (**). Pole, ve kterých je uveden pouze otazník (?), značí, že vyučující daného předmětu dotazník nevyplnil.

Tabulka 2 – Celkové postoje žáků a učitelů podle aprobace vyučujících

aprobace učitele	ZŠ J.A. Komenského		ZŠ Na Líše		ZŠ Jandusů					
	žáci	učitelé	žáci	učitelé	8. A		8. B		8. C	
					žáci	učitelé	žáci	učitelé	žáci	učitelé
český jazyk	3,67	3,97	3,5	4,19	3,85	3,78	4,16	3,78	4,15	3,94
fyzika	3,75	3,78	2,64	3,31	3,72	4,59	4,19	4,59	4,14	4,59
tělesná výchova	4,69 (4,55)**	3,88	4,41	3,66	3,66 (3,66)**	3,75	3,68 (3,38)**	3,75	4,04 (4,34)**	3,76
ICT	3,68	?	4	?	3,41	3,78	3,88	3,78	3,35	3,78
výtvarná výchova	4,02	3,97	4,07	?	3,34	3,75	3,49	3,75	2,8	3,75
matematika	2,89	3,69	3,88	3,31	4,02	4,59	4,26	4,38	4,4	4,38
dějepis	4,5	3,94	3,89	3,94	3,88	3,78	4,36	3,78	4,22	3,94
chemie	3,85	3,78	4,1	3,69	3,38	3,16	3,27	3,16	2,98	3,16
anglický jazyk	3,54	4,28	4,17	3,97	3,26/2,98*	?/3,94*	2,8/4,03*	?/4,63*	3,49/4,34*	3,91/4,63*
německý jazyk	4,03	3,88	4,09	3,69	4,36/3,31*	3,34/3,81*	4,18/3,47*	3,34/3,81*	3,87/2,55*	3,34/3,81*
občanská výchova	4,47	3,94	3,52	?	2,97	3,94	4,39	3,78	3,81	?
zeměpis	3,31	3,56	2,82	2,94	3,86	4,38	4,14	4,38	4,34	4,38
přírodopis	4,04	4,28	4,13	3,69	2,89	3,94	3,21	3,19	3	3,19
hudební výchova	3,79	4,13	3,79	?	3	3,94	4,19	4,31	3,93	4,31

Při vyhodnocování odpovědí žáků byla vynechána v dotazníku pro učitele otázka č. 1, protože se vztahuje k hodnocení žáků učitelem, ne k jeho sebehodnocení. Výraznější rozdíly mezi hodnocením vyučujících žáků a sebehodnocením učitelů a učitelek byly zaznamenány v šesti případech, všechny na ZŠ Jandusů:

Tabulka 3 – Rozdíl mezi hodnocením učitelů žáky a sebehodnocením učitelů

aprobace učitele	třída	aritmetický průměr – rozdíl žáků a učitelů
německý jazyk	8. C (skupina č. 2)	1,26
německý jazyk	8. A (skupina č. 1)	-1,02
občanská výchova	8. A	0,97
výtvarná výchova	8. C	0,95
hudební výchova	8. A	0,94
fyzika	8. A	0,87

Žáci skupiny č. 1 ve třídě 8. A na ZŠ Jandusů hodnotili vyučující německého jazyka pozitivněji, než jak hodnotila učitelka sama sebe. V ostatních případech bylo sebehodnocení vyučujících pozitivnější než jejich hodnocení žáky.

V odpovědích na jednotlivé otázky byly zaznamenány výraznější rozdíly v hodnocení vyučujících žáky a sebehodnocení učitelů a učitelek opět pouze na ZŠ Jandusů. Jednalo se o otázky č. 1, 7, 8, 10, 14 a 15 (viz Tabulka 4).

Tabulka 4 – Celkové postoje žáků a učitelů podle jednotlivých otázek

otázka	ZŠ J.A. Komenského		ZŠ Na Líše		ZŠ Jandusů					
	žáci	učitelé	žáci	učitelé	8. A		8. B		8. C	
					žáci	učitelé	žáci	učitelé	žáci	učitelé
1	3,5	3,52	3,36	4,2	3,17	4,17	3,71	4,48	3,5	4,42
2	3,96	4,04	3,78	3,85	3,62	4,38	3,81	4,45	3,76	4,27
3	4,11	4,28	3,96	3,65	3,68	4,21	3,95	3,86	3,87	3,88
4	3,67	3,04	3,78	3,25	3,4	3,76	3,74	3,62	3,59	3,69
5	3,67	4,32	3,38	3	3,02	3,62	3,63	4,07	3,43	4,19
6	3,77	3,72	3,82	3,55	3,53	4,17	3,82	4,03	3,69	4,04
7	3,63	3,84	3,57	4	3,15	3,93	3,72	4,17	3,5	4,38
8	4,45	3,84	4,01	3,7	3,99	3,55	4,45	3,21	3,84	3,38
9	3,74	4,12	3,72	3,8	3,29	4,03	3,79	4,1	3,65	4,08
10	4,04	4,84	3,96	3,55	3,47	4,41	4	4,28	3,79	4,08
11	3,84	3,12	3,83	3,1	3,41	3,31	3,94	3,31	3,75	3,69
12	4,08	4,76	3,84	4,45	3,75	4,55	4	4,34	4	4,38
13	3,93	4,4	3,94	3,85	3,71	4,55	4,07	4,38	3,99	4,27
14	3,73	4,08	3,66	3,45	3,34	4,28	3,67	3,93	3,63	3,96
15	4,37	3,72	4,44	3,9	4,31	3,24	4,13	3,21	4	3,38
16	3,93	3,92	3,88	3,45	3,66	3,24	4,06	3,69	3,92	3,54
17	3,42	2,84	3,45	3,65	2,93	3,21	3,55	3,72	3,49	3,73

Positivnější hodnocení než učitelé mají žáci 8. A u otázky č. 15 (rozdíl 1,07) a žáci 8. B u otázky č. 8 (rozdíl 1,24) a také č. 15 (rozdíl 0,92). To znamená, že žáci nepociťují strach z učitelů a učitelek v takové míře, jak se domnívají někteří vyučující. Učitelé a učitelky také dokážou v žácích vzbuzovat zájem o daný předmět ve větší míře, než jak si sami myslí.

Naopak pozitivněji se učitelé hodnotí oproti žákům 8. A u otázky č. 1 (rozdíl 1,0), č. 10 (rozdíl 0,94) a č. 14 (rozdíl 0,94) a proti žákům 8. C u otázky č. 1 (rozdíl 0,92) a č. 7 (rozdíl 0,88). Někteří učitelé se tedy ve srovnání se žáky považují za oblíbenější, dle jejich názoru je více motivují k lepším výkonům, jejich nároky lépe odpovídají danému předmětu a jsou ochotni si na ně udělat více času.

Na ZŠ J.A. Komenského a ZŠ Na Líše bylo hodnocení učitelů žáky a sebehodnocení učitelů ve všech případech téměř shodné. Rozdíl mezi sebehodnocením vyučujících a jejich hodnocením žáky je tedy možné zaznamenat pouze v několika málo případech. Tento rozdíl však není příliš výrazný. Lze tedy tvrdit, že v obecné rovině neexistuje rozdíl mezi sebehodnocením učitelů a učitelek a jejich hodnocením žáky.

8.2 Vyhodnocení VO2: Existuje souvislost mezi oblíbeností vyučovacího předmětu a oblíbeností učitelů a učitelek?

Pro zjištění, jestli existuje souvislost mezi oblíbeností vyučovacího předmětu a oblíbeností učitelů a učitelek, byla nejprve vyhodnocena otevřená otázka z dotazníku pro žáky dotazující se na oblíbené předměty („Mezi mé oblíbené předměty patří: ...“). Bylo zjištěno, že nejoblíbenějším předmětem je tělesná výchova, tento předmět jmenovalo 37 žáků, a druhým nejoblíbenějším je dějepis (33 žáků). Z odpovědí všech žáků byla nejméně často jmenována občanská a hudební výchova. Jako svůj oblíbený předmět volili občanskou výchovu pouze 3 žáci, hudební výchovu uvedli 4 žáci.

Oblíbenost předmětů se na jednotlivých školách liší, žáci ZŠ Na Líše zvolili jako nejoblíbenější předmět výtvarnou výchovu, (8 žáků), následuje tělesná výchova, anglický jazyk a přírodopis se stejným zastoupením 5 respondentů. Mírně se liší také oblíbenost předmětů u chlapců a u dívek. Četnost volby jednotlivých předmětů můžeme vidět v následující tabulce.

Tabulka 5 – Oblíbenost předmětů z pohledu chlapců a dívek

oblíbený předmět	chlapci	dívky	žáci celkem
český jazyk	5	8	13
dějepis	17	16	33
zeměpis	7	8	15
anglický jazyk	6	13	19
německý jazyk	2	6	8
matematika	9	11	20
fyzika	7	4	11
chemie	5	9	14

oblíbený předmět	chlapci	dívky	žáci celkem
ICT	3	6	9
přírodopis	2	12	14
hudební výchova	2	2	4
výtvarná výchova	5	14	19
tělesná výchova	21	16	37
občanská výchova	3	0	3

Oblíbenost vyučovacího předmětu částečně koresponduje s oblíbeností učitelů a učitelek. Výpočtem aritmetického průměru z odpovědí všech žáků na otázku č. 1 byla zjištěna oblíbenost vyučujících jednotlivých předmětů. Následující tabulka zobrazuje oblíbenost vyučujících v pořadí od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbeného.

Tabulka 6 – Oblíbenost učitelů a učitelek

aprobace	oblíbenost – průměr
<i>dějepis</i>	4,33
<i>tělesná výchova</i>	3,92
český jazyk	3,76
matematika	3,62
zeměpis	3,49
německý jazyk	3,39
<i>občanská výchova</i>	3,29
<i>hudební výchova</i>	3,28
fyzika ICT chemie	3,27
anglický jazyk	3,19
výtvarná výchova	3,15
přírodopis	3,09

Dějepis a tělesná výchova byly nejčastěji voleny jako oblíbený předmět a také oblíbenost učitelů těchto předmětů dosahuje nejvyšších hodnot. Občanská a hudební výchova byly naopak uváděny jako oblíbený předmět nejméně často. Učitelé těchto předmětů zaujímají mezi ostatními aprobacemi střední pozici, v oblíbenosti se blíží spíše průměrné hodnotě. Vypočítaný aritmetický průměr žádné z aprobací se nepohyboval v negativních hodnotách.

Dále byly vyhodnoceny dotazníky učitelů daných předmětů a byly hledány možné souvislosti oblíbenosti vyučovacího předmětu s oblíbeností učitele. Mezi učitele nejoblíbenějších i nejméně oblíbených předmětů patří jak muži, tak i ženy. Jejich věk je

různý, v případě občanské a hudební výchovy byli vyučující spíše mladšího věku, věkový průměr je však v případě oblíbených i méně oblíbených předmětů kolem 30 let. Souvislost mezi pohlavím a věkem učitelů a učitelek a oblíbeností předmětu, který vyučují, tedy nebyla prokázána.

Souvislost mezi oblíbeností předmětu a postoji žáků k osobnosti vyučujícího byla dále zjišťována porovnáním odpovědí učitelů a učitelek tělesné výchovy, dějepisu, občanské výchovy a hudební výchovy ze všech tří škol s vypočítaným aritmetickým průměrem z odpovědí žáků té třídy, ve které daný učitel působí. Grafy 1–18 zobrazují porovnání odpovědí na jednotlivé otázky konkrétních učitelů a jejich žáků.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že žáci hodnotí učitele a učitelky tělesné výchovy a dějepisu proti vyučujícím občanské výchovy a hudební výchovy pozitivněji. Průměr vypočítaný z odpovědí žáků na jednotlivé otázky ve vztahu k učiteli tělesné výchovy a dějepisu nedosahoval ani v jednom případě hodnoty vyjadřující negativní postoj (tedy nižší než 2,5). Pouze z odpovědí chlapců ze ZŠ Na Líše na otázku č. 4 ve vztahu k učiteli tělesné výchovy byl vypočítán průměr hraniční hodnoty (přesně 2,5), z čehož vyplývá, že žáci učiteli spíše nedůvěřují.

U vyučující občanské a hudební výchovy byl aritmetický průměr nižší než hraniční hodnota 2,5 (ale ne nižší než 1,5) zjištěn na ZŠ Jandusů ve třídě 8. A. V této třídě vyučuje občanskou a hudební výchovu stejná učitelka. Můžeme vidět drobné nuance mezi hodnocením žáků v případě občanské výchovy a v případě hudební výchovy, i když se jedná o stejnou učitelku. U obou případů můžeme zaznamenat průměrné hodnoty vyjadřující negativní postoje u otázek č. 1, 5, 7 a 17. Učitelka tedy spíše nepatří mezi oblíbené, při práci v hodině žáky spíše nepovzbuzuje, nemotivuje k lepší výkonům a nevzbuzuje v nich zájem o předmět. Vypočítaný průměr z odpovědí žáků na ostatní otázky vztahující se k této učitelce vyjadřoval většinou neutrální postoje, u otázek č. 8 a 15 vyjadřovali žáci spíše pozitivní postoje – učitelka v žácích spíše nevyvolává pocit strachu a žáky spíše nezesměšňuje.

V případě sebehodnocení učitelů dvou nejoblíbenějších předmětů dosahoval vypočítaný průměr výsledků odpovídajících spíše pozitivním postojům, v porovnání s učiteli občanské a hudební výchovy se ale častěji objevovaly i negativní hodnoty. Průměr nižší než 2,5 uváděli učitelé tělesné výchovy a dějepisu nejčastěji u otázek č. 8 a 15; myslí si tedy, že v žácích mohou vyvolávat pocit strachu a žáky občas zesměšňují. Jejich žáci však mají opačný názor – učitelé v nich nevyvolávají pocit strachu a myslí si, že je vyučující

nezesměšňují. Učitelé občanské a hudební výchovy zaujímají k žákům spíše neutrální či mírně pozitivní postoje. Aritmetický průměr se po vyhodnocení jednotlivých odpovědí vyučujících tělesné výchovy, dějepisu, občanské výchovy a hudební výchovy pohyboval v hodnotách vyjadřujících spíše pozitivní postoje jak u učitelů nejoblíbenějších předmětů, tak i u učitelů nejméně oblíbených předmětů.

Rozdíly v odpovědích žáků ve vztahu k učitelům nejoblíbenějších a nejméně oblíbených předmětů nejsou výrazné. Souvislost mezi oblíbeností vyučovacího předmětu a oblíbeností učitelů a učitelek nebyla potvrzena.

8.3 Vyhodnocení VO3: Existuje souvislost mezi pohlavím vyučujících a jejich oblíbeností u žáků?

Podle *Statistických ročenek školství* publikovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je školství v Česku výrazně feminizováno. Na 2. stupni základních škol působilo ve školním roce 2016/2017 (stejně jako v předchozích pěti letech) z celkového počtu vyučujících okolo 25 % mužů (Statistická ročenka školství 2016/2017 – výkonové ukazatele 2017). Tato část práce se zabývá otázkou, jestli pohlaví vyučujících souvisí s jejich oblíbeností u žáků. Dotazník pro učitele určený pro výzkumné šetření této práce vyplnilo 20 učitelek a 9 učitelů.

Odpovědi žáků na všechny škálové otázky v dotazníku byly rozděleny do dvou skupin podle pohlaví vyučujících bez ohledu na jejich aprobaci. Z odpovědí žáků na jednotlivé otázky vztahující se k hodnocení jejich učitelů a učitelek byl vypočítán aritmetický průměr. Pro určení souvislosti mezi pohlavím vyučujících a jejich oblíbeností u žáků je klíčová otázka č. 1 v dotazníku pro žáky. Porovnáním vypočítaného průměru u otázky č. 1 a následně také u ostatních otázek v dotazníku zjišťujeme, že postoje žáků nejsou determinovány pohlavím vyučujících.

Také rozdíl mezi odpověďmi chlapců a dívek ve vztahu k učitelům a učitelkám je zanedbatelný. Mírně pozitivnější postoje mají chlapci k učitelkám (průměr 3,81) než k učitelům (průměr 3,6). Souvislost mezi pohlavím vyučujících a jejich oblíbeností u žáků nebyla prokázána. Celkové postoje žáků k učitelům a učitelkám vyjádřené prostřednictvím aritmetického průměru vypočítaného z odpovědí všech žáků na jednotlivé otázky je možné vidět v Grafu 19.

Porovnáme-li odpovědi z dotazníků pro učitele z hlediska pohlaví vyučujících, můžeme pozorovat drobné rozdíly. Učitelky mají pozitivnější postoje k dívkám než učitelé,

vypočítaný aritmetický průměr z odpovědí na všechny otázky učitelek činí 3,95, aritmetický průměr učitelů je 3,00. Naopak učitelé mají celkově pozitivnější postoje k chlapcům (učitelky průměr 3,21, učitelé 3,5). V případě otázek č. 8 a 15 je rozdíl mezi učiteli a učitelkami výraznější (viz Graf 20). V porovnání s učitelkami si učitelé myslí, že v žácích vyvolávají větší pocit strachu. Zatímco vypočítaný průměr odpovědí učitelek na otázku č. 8 činí 4,24, tedy spíše v žácích nevyvolávají pocit strachu, průměr odpovědí učitelů byl vypočítán na 2,44 – občas v žácích mohou vyvolávat pocit strachu. Učitelé také dosáhli ve srovnání s učitelkami nižší průměrné hodnoty v případě otázky č. 15. To znamená, že učitelé častěji zesměšňují žáky (průměr muži 2,56, průměr ženy 4,14).

Z porovnání odpovědí všech žáků na otázky vztahující se k učitelům a učitelkám vyplývá, že oblíbenost u žáků není determinována pohlavím vyučujících.

8.4 Vyhodnocení VO4: Existuje rozdíl mezi hodnocením učitelů a učitelek chlapci a dívkami?

Hodnoty a postoje každého člověka jsou individuální a různé mohou být i názory na osobnost učitele. Postoje se mohou měnit vlivem hlubšího poznávání, získáváním zkušeností, mohou být různé také např. v závislosti na věku jedince. V této kapitole bude porovnáno hodnocení vyučujících z pohledu chlapců a dívek.

Dotazníky žáků byly rozděleny do dvou skupin podle pohlaví. Z odpovědí chlapců a dívek na škálové otázky byl určen rozdíl pomocí Studentova t-testu, kde gender sloužil jako nezávislá proměnná a celkové skóre z dotazníku a skóre za jednotlivé položky v dotazníku jako závislé proměnné. Kritická hodnota t pro stupeň volnosti $f = 90$ je 1,987 na 5% hladině významnosti a 2,632 na 1% hladině významnosti (Chrátka 2016). Při vyhodnocení odpovědí žáků na škálové otázky bez ohledu na aprobaci vyučujících nebyla ani u jedné z otázek výsledná hodnota vyšší než hodnota kritická (viz Graf 21).

Zaměříme-li se na postoje chlapců a dívek k vyučujícím konkrétních předmětů, můžeme u některých položek zaznamenat výsledky převyšující kritickou hodnotu. Nejvýraznější rozdíly můžeme vidět v postojích žáků a žákyň k učiteli zeměpisu. Kritická hodnota je na 1% hladině významnosti převyšována hodnotou získanou pomocí Studentova t-testu u otázek č. 1, 3, 4 a 17, na 5% hladině významnosti u otázek č. 5, 13 a 16. Z vypočítaných údajů vyplývá, že u chlapců je učitel zeměpisu oblíbenější než u dívek, je chlapci v porovnání s dívkami lépe hodnocen v otázkách ochoty pomoci, důvěry, povzbuzování při práci v hodině, podle názoru chlapců se učitel zeměpisu ve srovnání

s názory dívek chová více přátelsky, je příjemnější a více vzbuzuje zájem o předmět. Žádné z uvedených charakteristik však ani u chlapců, ani u dívek nedosahovaly hodnot vyjadřujících negativní postoje.

Dále byl naměřen rozdíl mezi chlapci a dívkami ve vztahu k učiteli občanské výchovy, a to na 1% hladině významnosti u otázky č. 5, na 5% hladině významnosti u otázek č. 4, 7, 13 a 17. Chlapci tedy v porovnání s dívkami učiteli občanské výchovy více důvěřují, myslí si, že je učitel více povzbuzuje při práci v hodině, motivuje k lepším výkonům, ve srovnání s dívkami ho vnímají jako přátelštějšího a učitel u chlapců vzbuzuje větší zájem o předmět. V průměru ani dívky, ani chlapci nevyjadřovali k tomuto učiteli negativní postoje u žádné z charakteristik.

Rozdíl v postojích chlapců a dívek byl dále zaznamenán u některých otázek vztahujících se k učitelům fyziky, tělesné, výtvarné a hudební výchovy a k vyučujícím dějepisu. V následující tabulce jsou uvedeny hodnoty vypočítané pomocí Studentova t-testu, které převyšují kritickou hodnotu. Hodnoty t-testu jsou uvedeny vždy v souvislosti s konkrétní otázkou a aprobační učitele.

Tabulka 7 – Rozdíl v postojích chlapců a dívek převyšující kritickou hodnotu

aprobace učitele	otázka	hodnota t-testu
<i>zeměpis</i>	č. 1	3,279
	č. 2	1,942
	č. 3	2,726
	č. 4	3,087
	č. 5	2,131
	č. 13	2,421
	č. 16	2,575
	č. 17	3,137
<i>občanská výchova</i>	č. 4	2,020
	č. 5	2,659
	č. 7	2,619
	č. 13	2,134
	č. 17	1,964
<i>fyzika</i>	č. 13	2,862
	č. 16	1,936
	č. 17	2,303
<i>tělesná výchova</i>	č. 8	2,675
<i>výtvarná výchova</i>	č. 15	2,895

aprobace učitele	otázka	hodnota t-testu
<i>hudební výchova</i>	č. 15	2,301
<i>dějepis</i>	č. 7	2,146

Rozdíly mezi chlapci a dívkami se týkají různých otázek. Nelze tedy učinit zobecnění, že by žáci vnímali odlišně konkrétní charakteristiku učitelů. Výpočtem aritmetického průměru z celkových odpovědí žáků na škálové otázky v dotazníku byly zjištěny postoje chlapců a dívek k učitelům jednotlivých aprobací. Ke všem vyučujícím zaujímají chlapci i dívky spíše pozitivní postoje. Učitele a učitelky zeměpisu, fyziky a občanské výchovy vnímají pozitivněji chlapci než dívky, rozdíly jsou však velmi malé (viz Graf 22).

Vyhodnocením otázky č. 1 byla zjišťována souvislost mezi pohlavím žáků a oblíbeností vyučujících. Chlapci i dívky i v tomto případě zaujímají k vyučujícím spíše pozitivní či neutrální postoje. Učitelé zeměpisu, fyziky a občanské výchovy jsou u chlapců oblíbenější než u dívek. Rozdíl hodnot u vyučujících ostatních aprobací je zanedbatelný (viz Graf 23).

Různý pohled chlapců a dívek na osobnost učitele byl zaznamenán u některých otázek vztahujících se k učitelům fyziky, tělesné, výtvarné a hudební výchovy a k vyučujícím dějepisu. Při vyhodnocování odpovědí žáků bez ohledu na aprobaci vyučujících však nebyl prokázán rozdíl mezi hodnocením učitelů a učitelek chlapci a dívkami.

8.5 Vyhodnocení VO5: Existuje souvislost mezi věkem učitelů a učitelek a jejich postoji k žákům?

Po vyhodnocení odpovědí všech učitelů a učitelek bylo zjištěno, že průměrný věk vyučujících je 37 let. Učitelé byli rozděleni do dvou skupin podle věku. První skupinu tvořili učitelé mladší 37 let, druhou skupinu učitelé ve věku vyšším než 37 let. Pomocí metody Studentova t-testu byly porovnány odpovědi na jednotlivé otázky skupiny mladších učitelů se skupinou starších učitelů. Na základě porovnání výsledků Studentova t-testu s kritickou hodnotou bylo zjišťováno, jestli se liší postoje učitelů v závislosti na jejich věku.

Výraznější rozdíl byl zaznamenán pouze u otázky č. 10 ($t = 3,782$), kdy učitelé hodnotili své nároky kladené na žáky. Mladší učitelé považují své nároky za zcela odpovídající danému předmětu (průměr 4,69), zatímco starší učitelé se blíží spíše ke střední hodnotě (průměr 3,54) a podle jejich názoru kladou na žáky celkem přiměřené nároky. Rozdíl je možné zaznamenat také v případě otázky č. 13 – přátelského chování učitele. Učitelé

mladší hodnotí své chování k žákům za přátelštější než učitelé starší. Hodnota vypočítaná pomocí Studentova t-testu však nepřesahuje kritickou hodnotu ($t = 1,945$). Graf 24 zobrazuje porovnání výsledků vypočítaného aritmetického průměru u jednotlivých otázek z pohledu učitelů mladších a starších.

Rozdílné postoje k žákům mezi skupinou mladších učitelů a skupinou starších učitelů byl tedy prokázán pouze u jediné otázky. Souvislost mezi věkem učitelů a učitelek a jejich postoji k žákům byl prokázán pouze v otázce nároků kladených na žáky. Při celkovém vyhodnocení všech otázek není spojitost zaznamenána.

9 Diskuze

Empirická část práce je zaměřena na určení charakteristiky postojů mezi žáky 2. stupně základních škol a jejich učiteli a na určení faktorů, které ovlivňují konkrétní postoje mezi žáky a učiteli. Výzkumné šetření zachycuje problematiku jak z pohledu žáků, tak i z perspektivy učitelů.

Bylo formulováno pět výzkumných otázek, které vycházejí z poznatků uvedených v teoretické části práce.

VO1: Existuje rozdíl mezi sebehodnocením učitelů a učitelek a jejich hodnocením žáky?

Průzkum ukázal, že žáci mají k učitelům spíše pozitivní postoje, stejně jako učitelé mají spíše pozitivní postoje k žákům. Vyučující sami sebe hodnotí mírně pozitivněji, než jak jsou hodnoceni žáky, tento rozdíl je však zanedbatelný.

VO2: Existuje souvislost mezi oblíbeností vyučovacího předmětu a oblíbeností učitelů a učitelek?

Podle výzkumu Českého statistického úřadu z roku 2015 vyplynulo, že žáci ve věku 13 a 14 let v Praze nejčastěji volí za své nejoblíbenější předměty tělesnou výchovu a následně anglický jazyk a dějepis. S přihlédnutím k vyučovacím předmětům, kterými jsem se zabývala ve výzkumu své práce, volili žáci podle Českého statistického úřadu za nejméně oblíbené předměty občanskou výchovu a český jazyk. Hudební výchova dosahovala z hlediska oblíbenosti průměrných výsledků (Minisčítání 2015). Toto zjištění částečně souhlasí s výsledky výzkumu mojí diplomové práce.

Orientační výzkumné šetření určené pro potřeby této práce ukázalo, že podle žáků 8. ročníku, tedy žáků zpravidla ve věku 13–14 let, jsou nejoblíbenějšími vyučovacími předměty tělesná výchova a dějepis a také vyučující těchto předmětů dosáhli u žáků v průměru největší oblíbenosti. Nejméně často byly za oblíbené předměty voleny občanská a hudební výchova. Vyučující občanské a hudební výchovy však nebyli u žáků nejméně oblíbení. Je tedy možné sledovat spojitost mezi oblíbenými vyučovacími předměty a jejich vyučujícími, ovšem nelze tvrdit, že s klesající oblíbeností vyučovacího předmětu klesá oblíbenost učitele. Oblíbenost vyučovacího předmětu není přímo úměrná oblíbenosti učitele u žáků. Byly porovnávány věk a pohlaví vyučujících i jejich odpovědi na jednotlivé otázky, ale nebyl shledán žádný výrazný rozdíl mezi vyučujícími nejoblíbenějších a nejméně

oblíbených předmětů. Příčiny oblíbenosti či neoblíbenosti vyučovacích předmětů tedy nebyly v souvislosti s osobností vyučujících zjištěny.

VO3: Existuje souvislost mezi pohlavím vyučujících a jejich oblíbeností u žáků?

Bylo zjištěno, že oblíbenost vyučujících nesouvisí s jejich pohlavím. Při formování postojů žáků k učitelům a učitelkám není pohlaví vyučujícího určujícím faktorem. Toto zjištění koresponduje i s výsledky výzkumu diplomové práce *Osobnost učitele* (Jakoubková 2013). Výzkum Jakoubkové zjišťoval mj. preference žáků ohledně pohlaví vyučujících. Z celkového počtu 130 respondentů uvedlo 36% žáků základní školy, že na pohlaví vyučujícího nezáleží. Jako druhou nejčastější odpověď (23 %) volili žáci to, že by měli být vyučující genderově vyvážení.

Ve své práci jsem z hlediska pohlaví následně porovnávala také postoje učitelů a učitelek k žákům. Byl zjištěn drobný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami. Učitelé vyjadřovali pozitivnější postoje k chlapcům než k dívkám a naopak podle odpovědí učitelek byly zjištěny jejich pozitivnější postoje k dívkám než k chlapcům. V případě učitelů i učitelek se však celkový průměr jejich hodnocení chlapců a dívek pohyboval mezi hodnotou vyjadřující neutrální a spíše pozitivní postoje.

VO4: Existuje rozdíl mezi hodnocením učitelů a učitelek chlapci a dívkami?

Odpovědi žáků na škálové otázky byly vyhodnoceny pomocí metody Studentova t-testu, která ukázala, že je možné pozorovat rozdíly v hodnocení chlapců a dívek pouze u učitelů určitých aprobací (zeměpis, občanská výchova, fyzika, tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova a dějepis), a to ještě jen u některých otázek v dotazníku. Celkový rozdíl mezi hodnocením vyučujících chlapci a dívkami tedy není považován za významný.

VO5: Existuje souvislost mezi věkem učitelů a učitelek a jejich postoji k žákům?

Statisticky významný rozdíl mezi skupinou mladších a skupinou starších učitelů byl zjištěn pouze u jedné otázky. Podle názoru mladších učitelů jsou jejich nároky kladené na žáky zcela odpovídající danému předmětu, starší učitelé hodnotili své nároky kladené na žáky jako spíše přiměřené. V obecné rovině tedy souvislost mezi věkem učitelů a učitelek a jejich postoji k žákům nebyla zjištěna. Výsledky výzkumu již zmíněné diplomové práce Jakoubkové (2013) potvrzují zjištění v mém výzkumném šetření, tedy že věk vyučujících není při formování vzájemných postojů důležitý. Ve výzkumu Jakoubkové z celkového počtu 130 respondentů uvedlo 54 % žáků základní školy, že na věku učitele nezáleží.

Součástí mnou vypracovaného dotazníku pro žáky i dotazníku pro učitele byla otevřená otázka dávající prostor k uvedení dalších typických vlastností konkrétního učitele (v dotazníku pro žáky) nebo chlapců či dívek ve třídě (v dotazníku pro učitele). Její zodpovězení bylo dobrovolné. V této části mohli respondenti také vyjádřit své další názory, hodnocení a komentáře. Žáci většinou nechávali tuto otázku nezodpovězenou. V případech, kdy žáci na otázku odpovídali, uváděli pouze vlastnosti, které již byly zahrnuty ve škálových otázkách, nebo nepopisovali konkrétní vlastnosti vyučujících (je příjemný/á, milý/á, protivný/á; v pohodě, mám ho/ji rád/ráda, OK apod.). Z odpovědí žáků na tuto otázku nebyly získány žádné další podstatné informace o osobnostech vyučujících. Dotazník pro žáky byl vytvořen kvalitně a škálové otázky není třeba doplňovat o další charakteristiky.

V dotazníku pro učitele se v několika případech objevil komentář, že nelze chlapce nebo dívky ve třídě posuzovat jako celek (např. polovina chlapců ve třídě byla označována za klidné, bezproblémové, polovina za neukázněné). Pokud by se ale mělo přihlížet k rozdílům v rámci skupiny chlapců nebo dívek či individuálních zvláštností žáků ve třídě, musela by být zvolena jiná výzkumná metoda. V rámci kvantitativního výzkumu není možné tyto specifické rozdíly postihnout.

Empirická část práce se soustředila na postoje z pohledu žáků 8. ročníku vybraných základních škol v Praze a jejich učitelů. Otázkou je, zda by se zjištěné údaje shodovaly s postoji žáků na jiných základních školách v Praze či v jiných místech České republiky. Další výzkum by mohl být rozšířen právě o jiné základní školy nejen v Praze, ale i v dalších částech Česka. Výzkum by také mohl být rozšířen o pohled žáků z jiných ročníků, mohl by být realizován kvalitativní výzkum zabývající se důkladněji hledáním příčin, na základě kterých se utváří postoje mezi žáky a konkrétními učiteli. Dále by mohlo být zaznamenáno hodnocení žáků a učitelů z víceletých gymnázií nebo by bylo možné porovnat postoje žáků a jejich vyučujících ve městě a na vesnici.

Závěr

Vzájemné postoje mezi žáky a učiteli jsou zásadním prvkem ovlivňujícím průběh a charakter výchovy a vzdělávání. Charakter postojů mezi žáky a učiteli se může odrážet v jejich postojích k vyučovacím předmětům, k ostatním učitelům, žákům i k sobě samému či ke škole celkově. Pozitivní postoje mezi žáky a učiteli napomáhají efektivnímu průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

Cílem diplomové práce bylo určit, kterými faktory a jakým způsobem jsou ovlivňovány postoje žáků a učitelů na druhém stupni základních škol.

Záměr byl naplněn prostřednictvím teoretické a empirické části práce. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, z nichž první je věnována vymezení pojmu postoje, prezentování různých druhů postojů a určení determinantů ovlivňujících vzájemné postoje. Druhá kapitola se zaměřuje na různé typy osobnosti učitele, zátěžové situace provázející povolání učitele a závěrečná kapitola teoretické části práce byla věnována osobnosti jedince v období staršího školního věku s biologickými, psychickými a sociálními specifiky, které toto období provází.

Prostřednictvím strukturovaného dotazníku pro žáky a pro učitele byla získána data pro orientační výzkumné šetření, jehož výsledky jsou prezentovány v empirické části práce. Jádrem dotazníků bylo sedmnáct pětistupňových škál, prostřednictvím kterých žáci a učitelé vyjadřovali své postoje. Škálové otázky se týkaly různých charakteristik učitelovy osobnosti a jeho pojetí výuky. Bylo zjištěno, že postoje jak ze strany žáků, tak i učitelů, jsou spíše pozitivní. Aritmetický průměr vypočítaný z odpovědí vyučujících nedosahoval v žádném případě hodnoty vyjadřující negativní postoje, a to ani ve vztahu k dívkám, ani k chlapcům.

V teoretické části práce byly uvedeny faktory ovlivňující postoje mezi žáky a učiteli a některé strategie, jak má učitel budovat se žáky pozitivní vztahy. V empirické části byl ověřován vliv věku, pohlaví a některých charakterových vlastností vyučujících na jejich vzájemné postoje se žáky 8. ročníku základní školy. Dále byla zjišťována souvislost mezi oblíbeností vyučovacímho předmětu a postoji žáků k vyučujícímu a souvislost mezi pohlavím žáků a jejich postoji k vyučujícím.

Vliv pohlaví, věku a aprobace vyučujících nebyly potvrzeny jako významné determinanty formující vzájemné postoje mezi žáky a učiteli. Postoje žáků k učitelům jsou pravděpodobně ovlivňovány povahovými vlastnostmi vyučujících. Vyhodnocením první škálové otázky byla zjištěna oblíbenost učitelů a učitelek u žáků. Oblíbenější učitelé byli žáky zpravidla hodnoceni pozitivněji i u ostatních škálových otázek než méně oblíbení učitelé,

kteří dosahovali v porovnání s oblíbenějšími učiteli v dalších šestnácti škálových otázkách nižšího hodnocení. Oblíbenost učitele tedy souvisí s některými jeho vlastnostmi, jako je vstřícnost, ochota pomoci, spravedlnost či přátelskost. Pozitivní postoje mezi žáky a vyučujícími dále může ovlivňovat to, jestli je učitel na žáky při komunikaci příjemný, zda žáci učiteli důvěřují, mohou se na něj spolehnout, jestli vyučující klade na žáky přiměřené požadavky, při práci v hodině je povzbuzuje a motivuje k lepším výkonům, zda učitel naplňuje očekávání žáků ve výuce a dokáže vzbudit zájem o předmět, který vyučuje. Důležité také je, aby žáci neměli z vyučujícího strach, aby je učitel nezesměšňoval a respektoval jejich názory.

Z determinantů uvedených v teoretické části byly věk, pohlaví a aprobace učitele a pohlaví žáka vybrány k ověřování ve výzkumné části práce. Orientační výzkumné šetření ukázalo, že tyto faktory nejsou klíčové při utváření vzájemných postojů mezi žáky a učiteli. Příčiny je tedy vhodné hledat u jiných determinantů, např. podrobnějším zkoumáním osobnosti žáků a učitelů či jejich sociálního prostředí.

Seznam použitých zdrojů

- ALLPORT, Gordon W., 1935. Attitudes. In: MURCHISON, Carl, ed. *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press. s. 798–844.
- ALLPORT, Gordon W., 1949. *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company, xiv, 588 s.
- ATKINSON, Rita L., ATKINSON, Richard C., SMITH, Edward E., BEM, Daryl J. a NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2003. *Psychologie*. Přeložili HERMAN, Erik, PETRŽELA, Miroslav a BREJLOVÁ, Dagmar. Vyd. 2., v Portálu 1. Praha: Portál, xxiii, 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BARGH, John A., CHAIKEN, Shelly, GOVENDER, Rajen a PRATTO, Felicia, 1992. The generality of the automatic attitude activation effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington: American Psychological Association, **62**(6), 893-912. ISSN 0022-3514.
- BAUMGARTNER, František, 2001. Zvládanie stresu – coping. In: VÝROST, Jozef, ed. a SLAMĚNÍK, Ivan, ed. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Grada, s. 191–208. Psyché. ISBN 80-247-0042-5.
- BLATNÝ, Marek a kolektiv, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BLAŽKOVÁ, Vlasta a MALÁ, Pěva, 2007. Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*. Praha: Portál, **LIV**(1), 20–21. ISSN 0035-7766.
- BOHNER, Gerd a WÄNKE, Michaela, 2014. *Attitudes and attitude change*. London: Psychology Press, 295 s. Social Psychology: A Modular Course. ISBN 978-1-315-78478-6.
- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. a kol., 1977. *Psychológia pre učiteľov*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 592 s.
- EAGLY, Alice H., 1992. Uneven progress: Social psychology and the study of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington: American Psychological Association, **63**(5), 693–710. ISSN 0022-3514.
- ENGLER, Barbara, 2014. *Personality theories: an introduction*. Ninth edition. Jon-David Hague. xxi, 504 stran. ISBN 978-1-285-08886-0.

FAZIO, Russell H., SANBONMATSU, David M., POWELL, Martha C. a KARDES, Frank R., 1986. On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington: American Psychological Association, **50**(2), 229-238. ISSN 0022-3514.

FISHBEIN, Martin a AJZEN, Icek, 1975. *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Menlo Park, London, Amsterdam, Don Mills, Sydney: Addison-Wesley, xi, 578 s. ISBN 0-201-02089-0.

FOLKMAN, Susan, LAZARUS, Richard S., GRUEN, Rand J. a DELONGIS, Anita, 1986. Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington: American Psychological Association, **50**(3), 571–579. ISSN 0022-3514.

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Přeložil BALCAR, Karel. Vyd. 2. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HALL, Calvin S., LINDZEY, Gardner, 1997. *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 510 s. ISBN 80-08-00994-2.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2015. *Psychologický slovník*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAYESOVÁ, Nicky, 2003. *Základy sociální psychologie*. Přeložila ŠTĚPANÍKOVÁ, Irena. Vyd. 3. Praha: Portál, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HEWSTONE, Miles, ed. a STROEBE, Wolfgang, ed., 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

HOFSTEDE, Geert, 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Second edition. London: Sage Publications, 596 s. ISBN 0-8039-7323-3.

- HOLEČEK, Václav, 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 2. svazek. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání, 109 s. ISBN 80-7082-739-4.
- HORT, VI., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J. MALÁ, E. a kol., 2008. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5.
- HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- CHAIKEN, Shelly a STANGOR, Charles, 1987. Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, Stanford, California: Annual reviews, **38**, 575-630. ISSN 0066-4308.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JAKOUBKOVÁ, Iveta, 2013. *Osobnost učitele*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická.
- JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- KABÍČEK, P., 2011. Syndrom rizikového chování v dospívání. In: BAYER, Milan, ed. *Pediatric*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 350 s. Lékařské repetitorium, sv. č. 5. ISBN 978-80-7387-388-2.
- KAHLE, Lynn R., 1984. *Attitudes and social adaptation: a person-situation interaction approach*. Oxford: Pergamon press, 177 s. International Series in Experimental Social Psychology, volume 8. ISBN 0-08-026074-8.
- KALEJA, Martin a KRPEC, Radek, 2013. Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. *GRANT Journal*. [online]. 2(1), s. 18-23. [cit. 4.4.2018]. ISSN 1805-0638. Dostupné z: <http://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201kaleja.pdf>
- KAŇKOVÁ, Klára, KOHOUTEK, Rudolf, 2011. Psychopatologické tendence učitelů a učitelek na středních školách. In: ŘEHULKA, Evžen, ed. *Studie k výchově ke zdraví: škola a zdraví pro 21. století, 2011*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2011. s. 237–246. ISBN 978-80-210-5722-7.
- KEBZA, V. a ŠOLCOVÁ, I., 2013. Syndrom vyhoření: podstata konstruktů a možnosti jeho diagnostiky. In: PTÁČEK, Radek, RABOCH, Jiří, KEBZA, Vladimír a kolektiv. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, s. 24–38. ISBN 978-80-247-5114-6.

- KEKULE, Martina a ŽÁK, Vojtěch, 2010. Postoje žáků k výuce fyziky v České republice – vybrané výsledky. *Scientia in educatione: sciED* [online]. [Praha]: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1(1), s. 51–71. [cit. 4.4.2018]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: <http://scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/53/50>
- KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel, 2000. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 19 s. Item. Společenské vědy. ISBN 80-7204-176-2.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2009a. Osobnost učitele. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online blog]. 4.11.2009 [cit. 13.11.2017]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>
- KOHOUTEK, Rudolf, 2009b. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online blog]. 27.12.2009. [cit. 13.11.2017]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- KOHOUTEK, Rudolf, 2009c. Vztahy mezi učitelem a žákem. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online blog]. 4.11.2009 [cit. 13.11.2017]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztahy-mezi-ucitelem-a-zakem>
- KOHOUTEK, Rudolf, 1998. *Psychologie zdraví pro pedagogy*. Brno: CERM, 26 s. Item. Společenské vědy. ISBN 80-7204-097-9.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2004. *Sociální psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 215 s.
- KOŤA, Jaroslav, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie, 2013. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.
- KULKA, Jiří, 2003. K psychologii neprospěchu žáka. *Arcana* [online]. 25.12.2003 [cit. 13.11.2017]. Dostupné z: <http://www.arcana.cz/texty/psychologie-poradenska-a-skolska/k-psychologii-neprospachu-zaka/>
- KURELOVÁ, M., KREJČÍ, V. a kol., 2000. In: BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 251 s. ISBN 80-85615-95-9.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

- LISKA, Allen E., FELSON, Richard B., CHAMLIN, Mitchell a BACCAGLINI, William, 1984. Estimating attitude-behavior reciprocal effects within a teoretical specification. *Social psychology quarterly*. Washington, DC: American sociological association, **47**(1). 15–23. ISSN 0190-2725.
- MACEK, Petr, 2002. Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In: MACEK, Petr, ed., SMĚKAL, Vladimír, ed., *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, s. 113-128. ISBN 80-85947-83-8.
- MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagmar a kol., 2009. *Výchova ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Grada, 291 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2715-8.
- MALLOTOVÁ, Kateřina, 2000. Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, roč. 6., č. 2, s. 14-15. ISSN 1211-5886.
- MANDÍKOVÁ, Dana, 2009. Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, **(4)**, s. 380-395. ISSN 0031-3815.
- MAŇÁK, Josef, 2007. Does a danger of pedagogical ergogenics threaten us? Is there a treat of pedagogical ergognics? In: ŘEHULKA, Evžen et al. *School and health 21. (2)*. Brno: Paido, s. 31-36. ISBN 978-80-210-4374-9.
- MÍČEK, Libor a ZEMAN, Vladimír, 1992. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 169 s. Věda do kapsy, sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.
- Minisčítání* [online], 2015. Český statistický úřad. [cit. 4.4.2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/miniscitani/domov>
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2005. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 225 s. Psyché. ISBN 80-247-0577-X.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PAULÍK, Karel, 1998. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In: ŘEHULKA, Evžen, ed. A ŘEHULKOVÁ, Oliva, ed. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela, s. 35–41. ISBN 80-902653-0-8.

PAVELKOVÁ, Isabella, 2005. Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům. In: HELLER, Daniel, ed., PROCHÁZKOVÁ, Jana, ed., SOBOTKOVÁ, Irena, ed., *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – supplementum. ISBN 80-244-1059-1. ISSN 1214-3251.

PETTY, Richard E., CACIOPPO John T., 1981. *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, xvii, 314 s. ISBN 0-697-06551-0.

PETTY, Richard E. a CACIOPPO John T., 1984. The effect of involvement on responses to argument quantity and quality: central and peripheral routes to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington: American Psychological Association, **46**, 69–81. ISSN 0022-3514.

PETTY, Richard E. a CACCIOPPO, John T., 1986. *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer, 262 s. SSSP Springer Series in Social Psychology. ISBN 0-387-96344-8.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel, 2014. *Psychologie dítěte*. Překlad Eva VYSKOČILOVÁ. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

RUSEK, Martin, 2013. Vliv výuky na postoje žáků SOŠ k chemii. *Scientia in educatione: sciED* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 4(1), 33–47. [cit. 4.4.2018]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: <http://ojs.pedf.cuni.cz/index.php/scied/article/viewFile/43/41>

RYŠÁNKOVÁ, Magdalena, 2002. Děti, rodiče a rozvody. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, roč. 6, č. 7–8, s. 21. ISSN 1212-9607.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SCHWARZER, Ralf a SCHWARZER, Christine, 1996. A Critical Survey of Coping Instruments. In: ZEIDNER, Moshe, ed. a ENDLER, Norman S., ed. *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley & Sons. s. 107–132. ISBN 0-471-59946-8.

Statistická ročenka školství 2016/2017 - výkonové ukazatele [online], 2017. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. [cit. 4.4.2018]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a KOCOURKOVÁ, Vladimíra, 2011. Kvantitativní a kvalitativní rozměr výzkumu postojů učitelů ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění žáků. In: JANÍK, Tomáš, ed., KNECHT, Petr, ed. a ŠEBESTOVÁ, Simona, ed., *Smíšený design v pedagogickém výzkumu : sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. s. 416–420. [cit. 4.4.2018]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/safrankovakocourkova.pdf>

ŠOLCOVÁ, Iva, KEBZA, Vladimír, 1998. Burnout: úvod do problému. In: ŘEHULKA, Evžen, ed. a ŘEHULKOVÁ, Oliva, ed. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela, s. 43–54. ISBN 80-902653-0-8.

TEDESCHI, James T., ed., 1981, *Impression management theory and social psychological research*. San Diego: Academic Press, 390 s. ISBN 0-12-685180-8.

TOMÁŠEK, Jan, 2008. Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, LVIII(4), 379-391. ISSN 2336-2189.

TROMPENAARS, Fons a HAMPDEN-TURNER, Charles, 1998. *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. Second edition. London: Nicholas Brealey Publishing, 265 s. ISBN 1-85788-176-1.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie, 2007. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 156 s. ISBN 978-80-86723-30-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠINA, Lubomír, 2002. *Klinická psychologie a somatická psychoterapie*, díl I. Brno: Neptun, 233 s. ISBN 80-902896-4-9.

VESELÁ, Lucie, 2009. *Vztah mezi učitelem a žákem*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, 1997. *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Vyd. 1. Praha: ISV, 453 s. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X.

VÝROST, Jozef, 1989. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 337 s. ISBN 80-224-0054-8.

WILSON, Timothy D. a DUNN, Dana S., 1886. Effects of introspection on attitude-behavior consistency: analyzing reasons versus focusing on feelings. *Journal of experimental social psychology*, San Diego: Academic Press, **22**(3), 249–263. ISSN 0022-1031.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Výzkumný vzorek.....	56
Tabulka 2 – Celkové postoje žáků a učitelů podle aprobace vyučujících	60
Tabulka 3 – Rozdíl mezi hodnocením učitelů žáky a sebehodnocením učitelů	61
Tabulka 4 – Celkové postoje žáků a učitelů podle jednotlivých otázek	61
Tabulka 5 – Oblíbenost předmětů z pohledu chlapců a dívek	62
Tabulka 6 – Oblíbenost učitelů a učitelek.....	63
Tabulka 7 – Rozdíl v postojích chlapců a dívek převyšující kritickou hodnotu.....	67

Seznam grafů (v příloze)

Graf 1 – Porovnání postojů žákyň a učitelky tělesné výchovy (ZŠ J.A. Komenského)	
Graf 2 – Porovnání postojů žáků a učitele tělesné výchovy (ZŠ Na Líše)	
Graf 3 – Porovnání postojů žákyň a učitelky tělesné výchovy (ZŠ Na Líše)	
Graf 4 – Porovnání postojů žákyň s postoji učitele tělesné výchovy (ZŠ Jandusů, 8. A)	
Graf 5 – Porovnání postojů žákyň s postoji učitele tělesné výchovy (ZŠ Jandusů, 8. B)	
Graf 6 – Porovnání postojů žákyň s postoji učitele tělesné výchovy (ZŠ Jandusů, 8. C)	
Graf 7 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky dějepisu (ZŠ J.A. Komenského)	
Graf 8 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky dějepisu (ZŠ Na Líše)	
Graf 9 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitele dějepisu (ZŠ Jandusů, 8. A)	
Graf 10 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitele dějepisu (ZŠ Jandusů, 8. B)	
Graf 11 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky dějepisu (ZŠ Jandusů, 8. C)	
Graf 12 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky občanské výchovy (ZŠ J.A. Komenského)	
Graf 13 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky občanské výchovy (ZŠ Jandusů, 8. A)	
Graf 14 - Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitele občanské výchovy (ZŠ Jandusů, 8. B)	
Graf 15 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky hudební výchovy (ZŠ J.A. Komenského)	

Graf 16 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky hudební výchovy (ZŠ Jandusů, 8. A)

Graf 17 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky hudební výchovy (ZŠ Jandusů, 8. B)

Graf 18 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky hudební výchovy (ZŠ Jandusů, 8. C)

Graf 19 – Celkové postoje žáků k učitelům a učitelkám

Graf 20 – Celkové postoje učitelů a učitelek k žákům

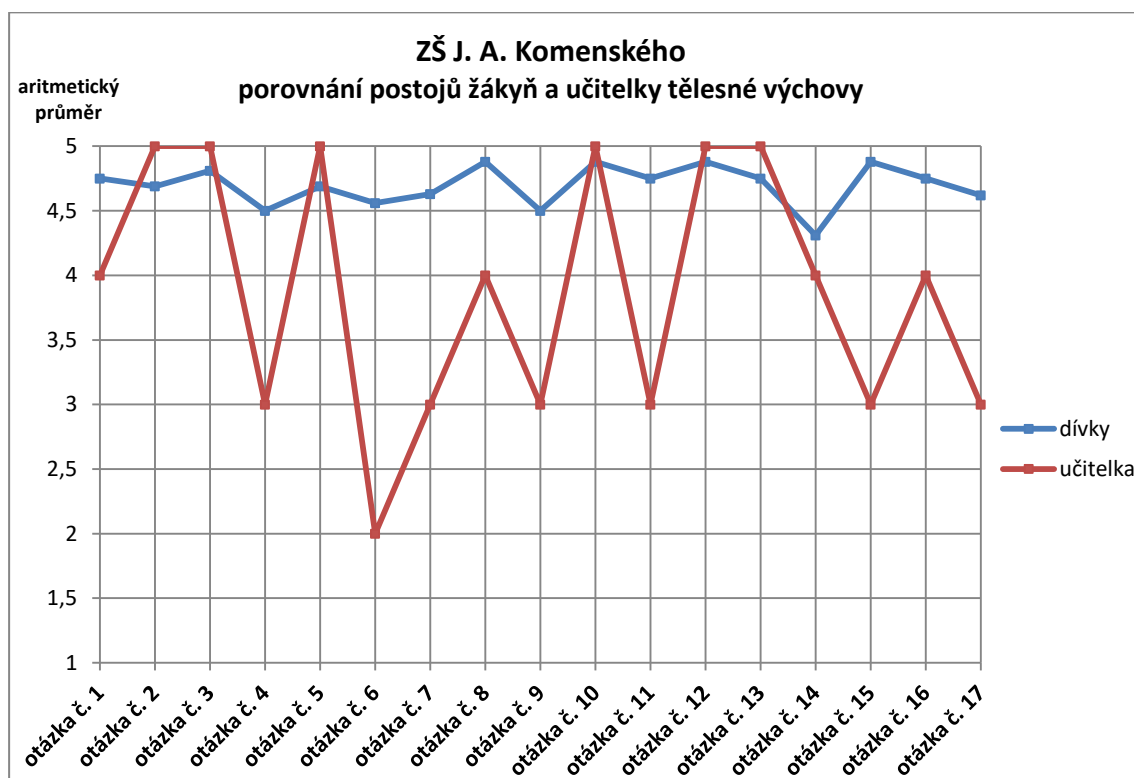
Graf 21 – Celkové postoje žáků k vyučujícím

Graf 22 – Celkové postoje chlapců a dívek k vyučujícím

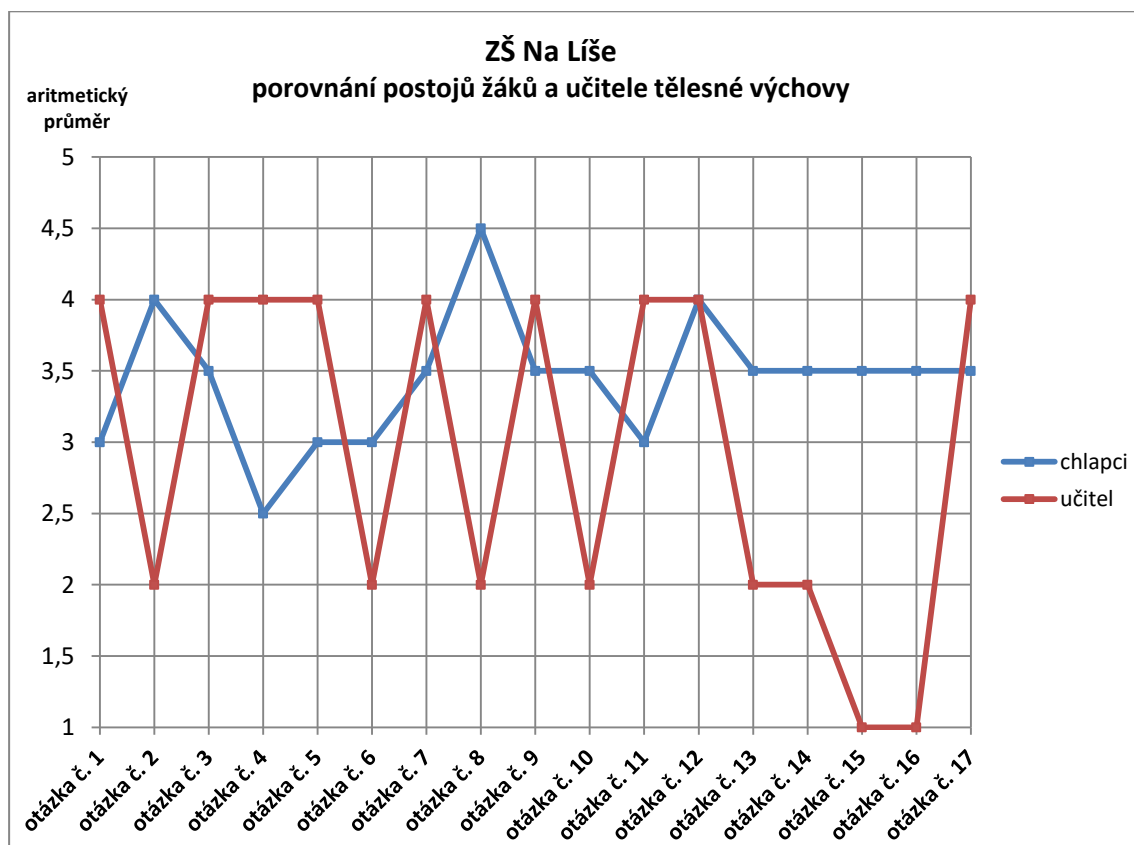
Graf 23 – Oblíbenost vyučujících z pohledu chlapců a dívek (otázka č. 1)

Graf 24 – Postoje vyučujících z hlediska jejich věku

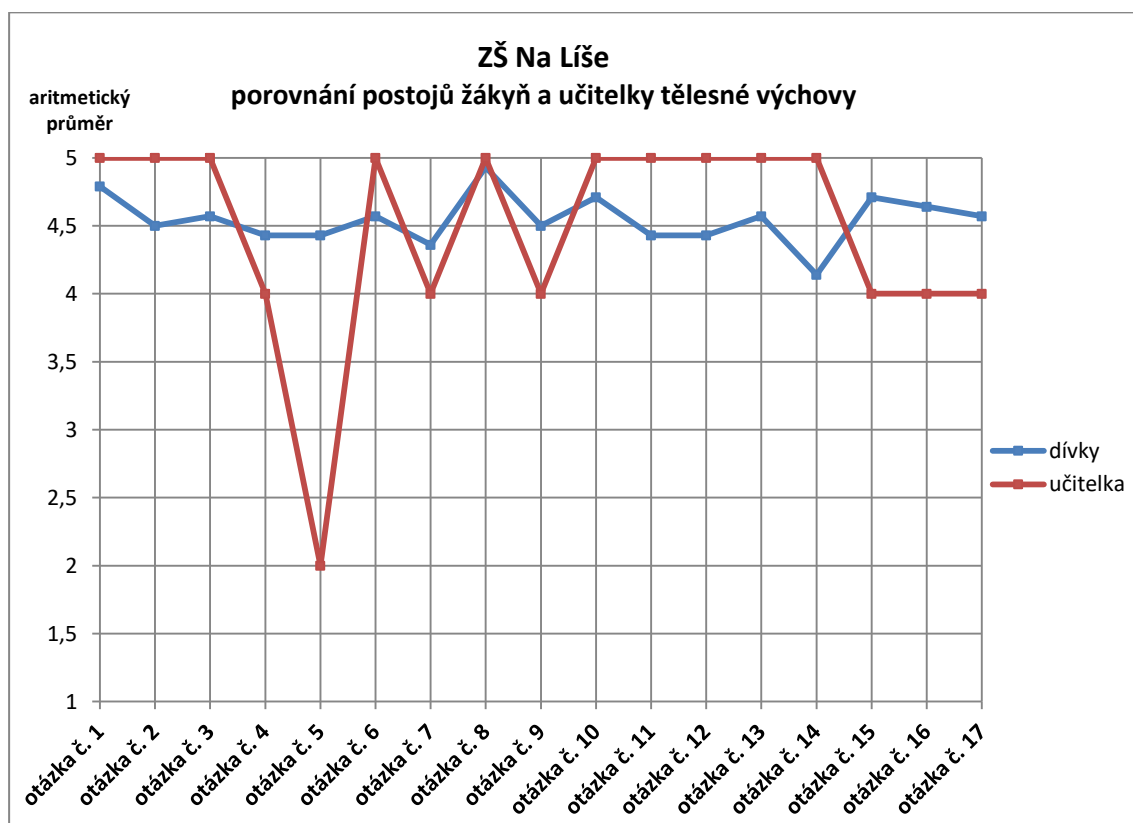
Graf 1 – Porovnání postojů žáků a učitelky tělesné výchovy (ZŠ J.A. Komenského)



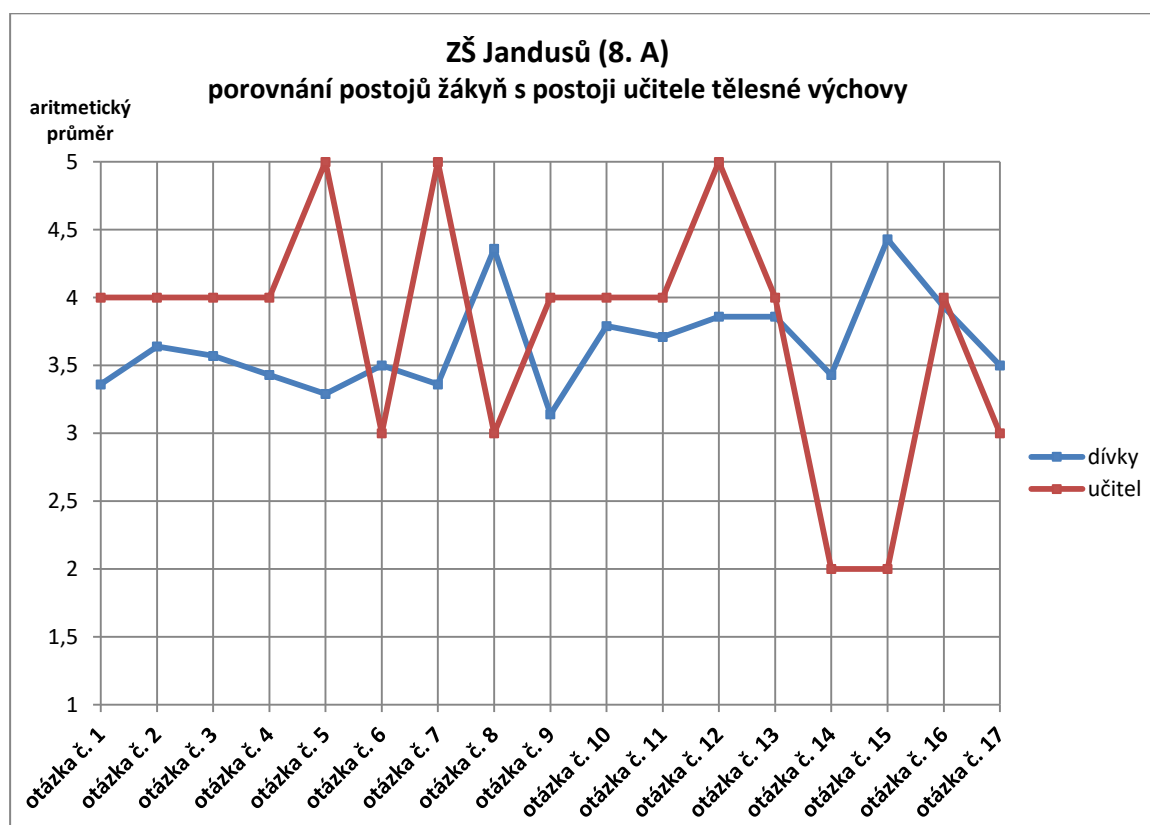
Graf 2 – Porovnání postojů žáků a učitele tělesné výchovy (ZŠ Na Líše)



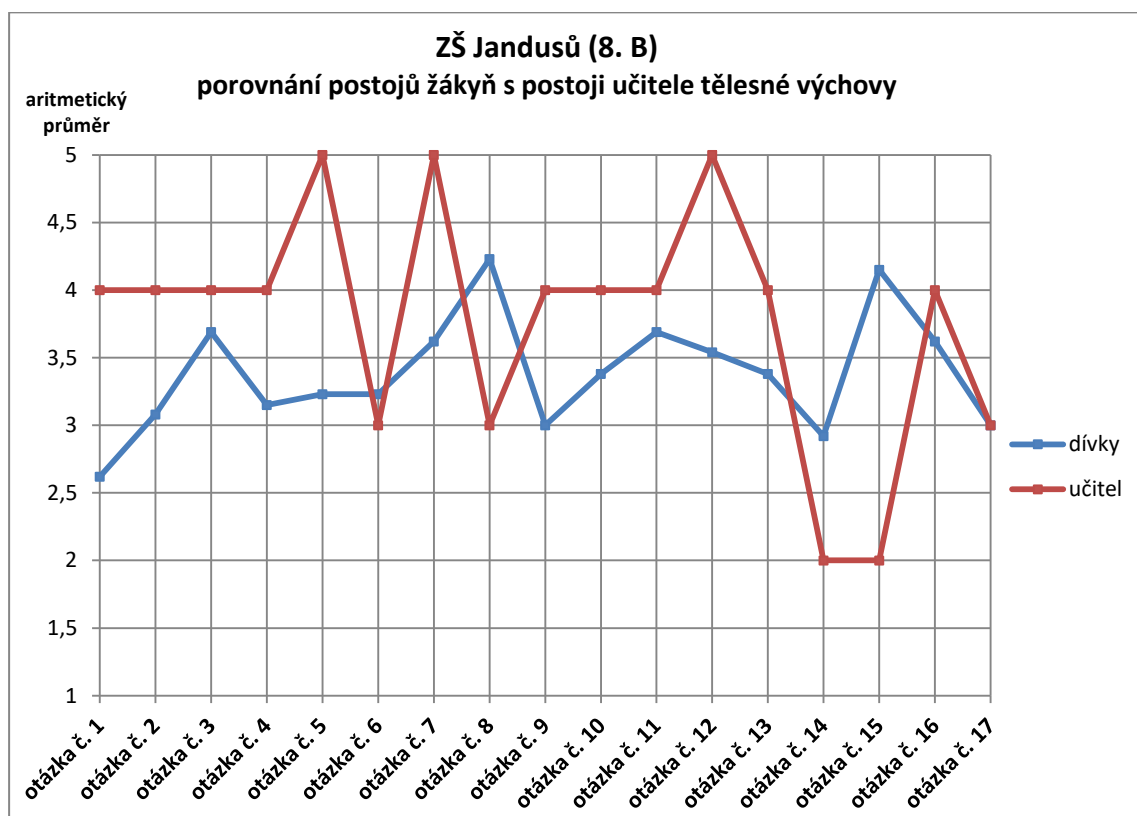
Graf 3 – Porovnání postojů žáků a učitelky tělesné výchovy (ZŠ Na Líše)



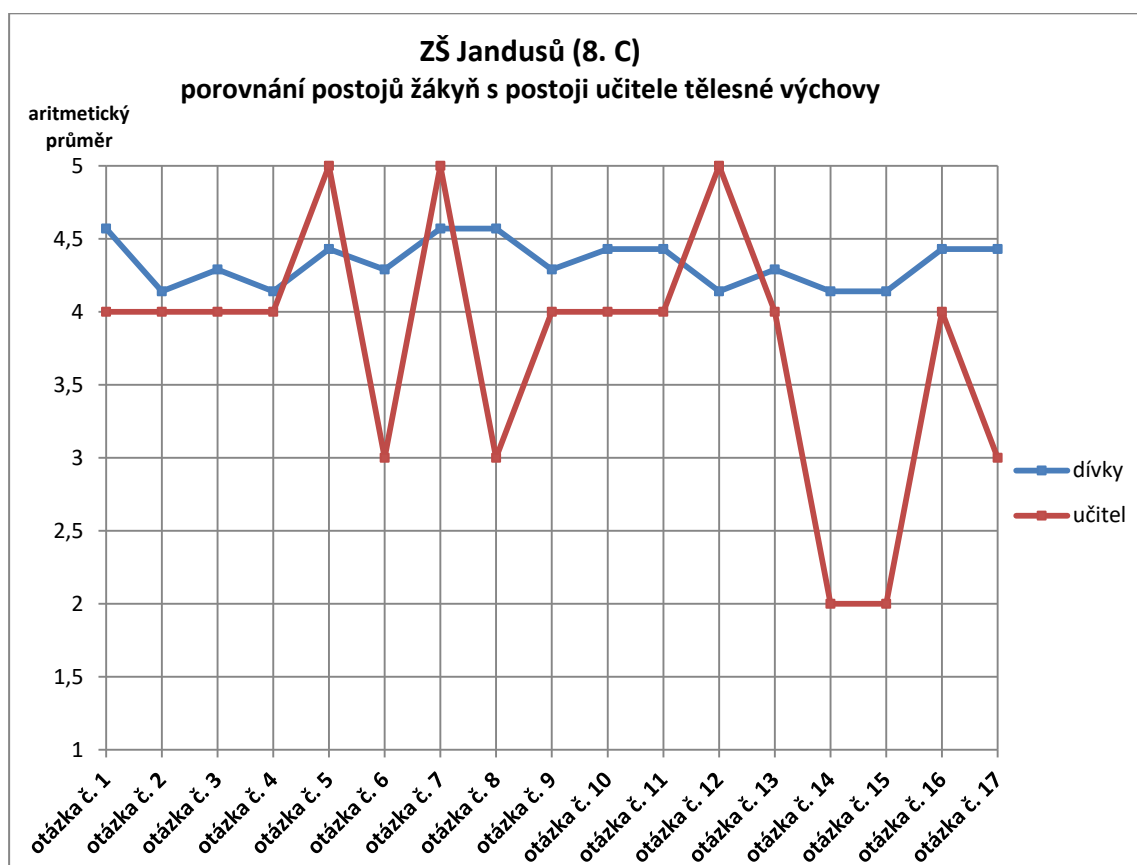
Graf 4 – Porovnání postojů žáků s postojí učitele tělesné výchovy (ZŠ Jandusů, 8. A)



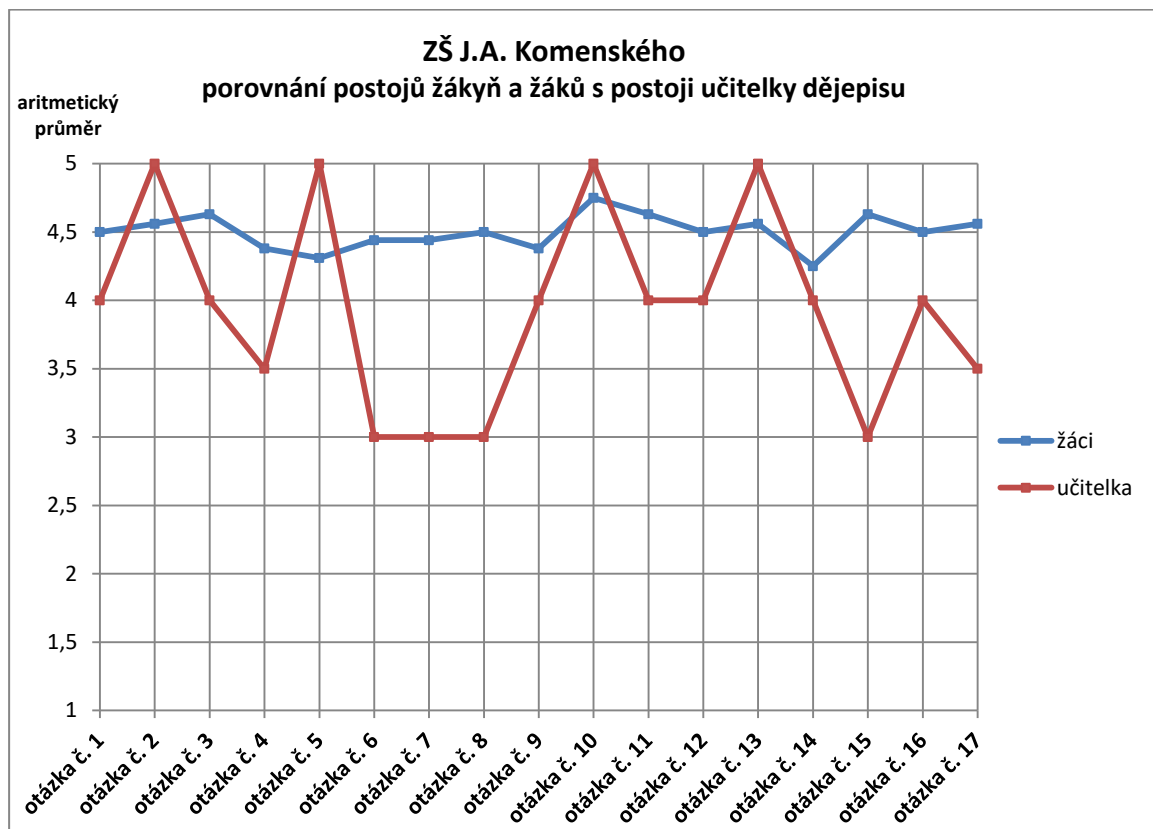
Graf 5 – Porovnání postojů žáků s postoji učitele tělesné výchovy (ZŠ Jandusů, 8. B)



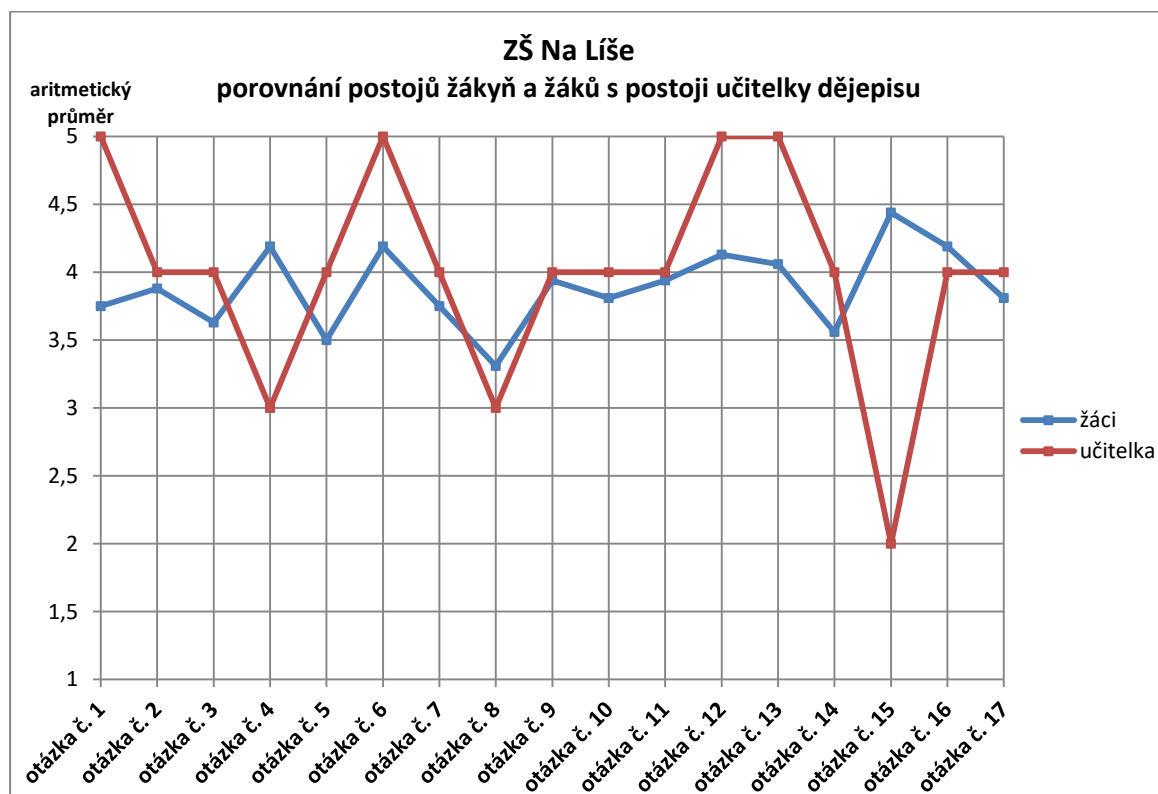
Graf 6 – Porovnání postojů žáků s postoji učitele tělesné výchovy (ZŠ Jandusů, 8. C)



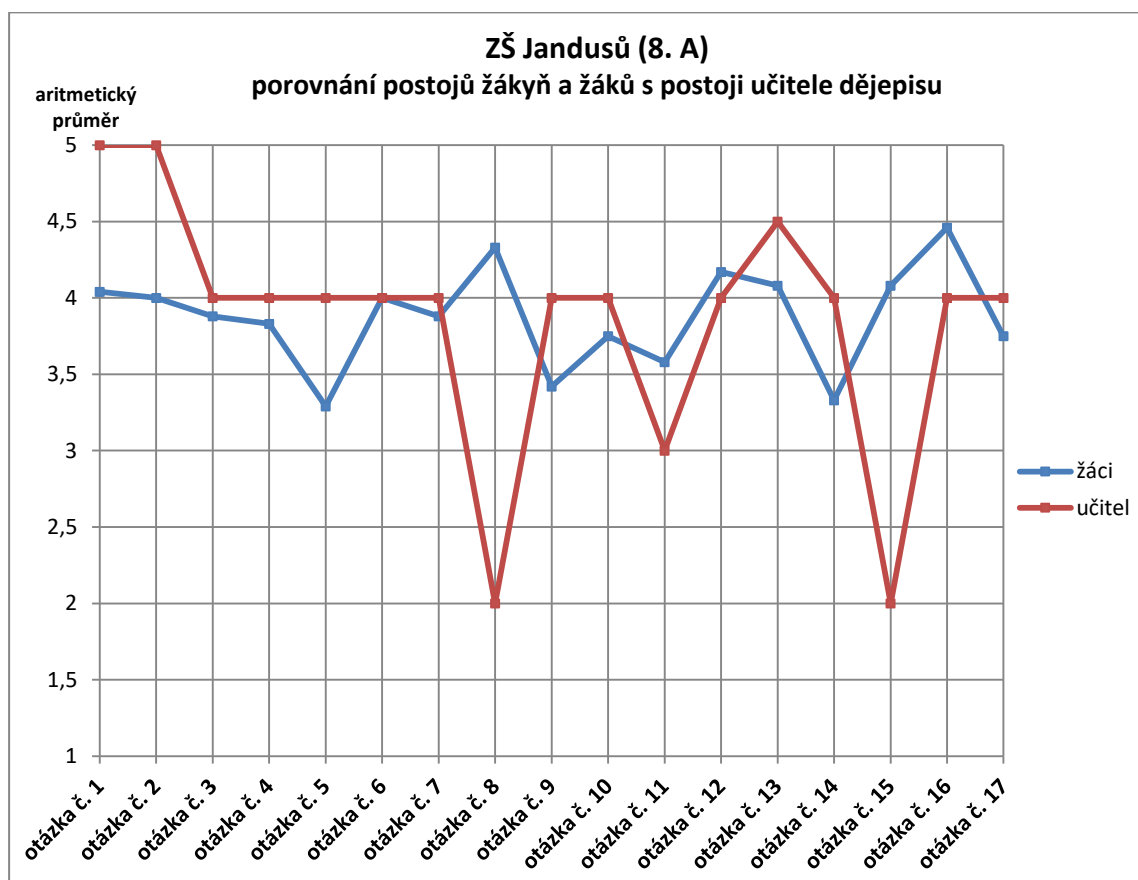
Graf 7 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky dějepisu (ZŠ J.A. Komenského)



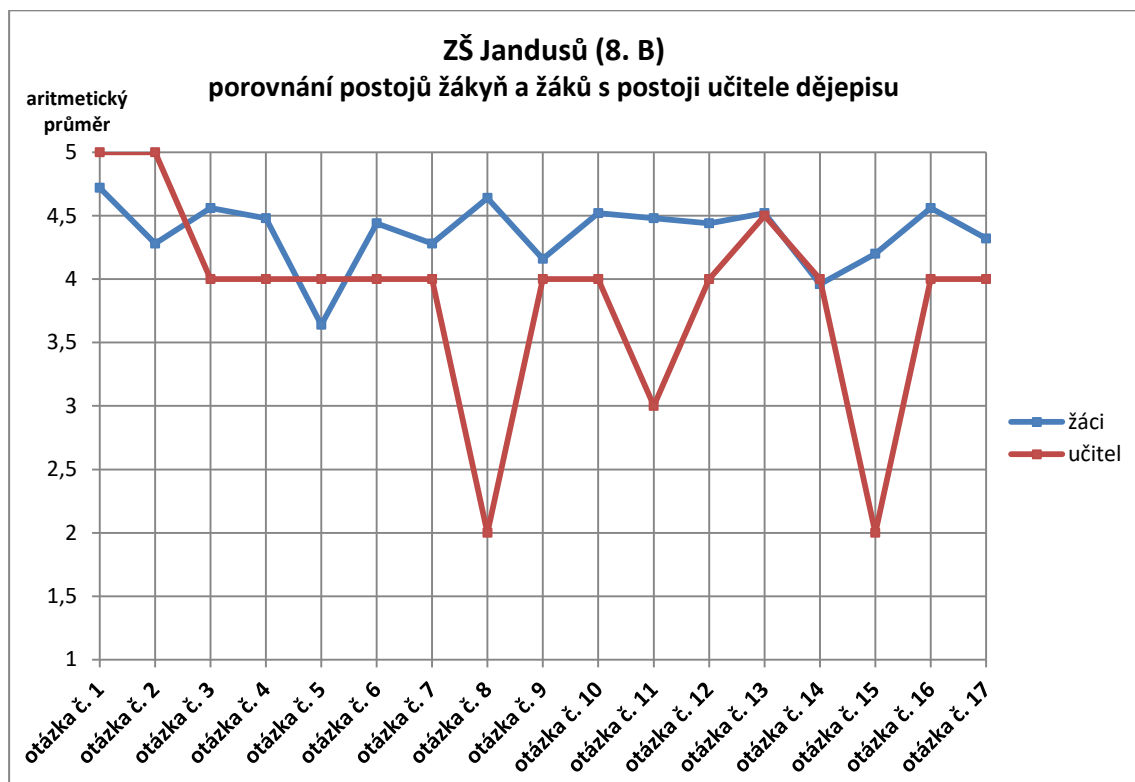
Graf 8 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky dějepisu (ZŠ Na Líše)



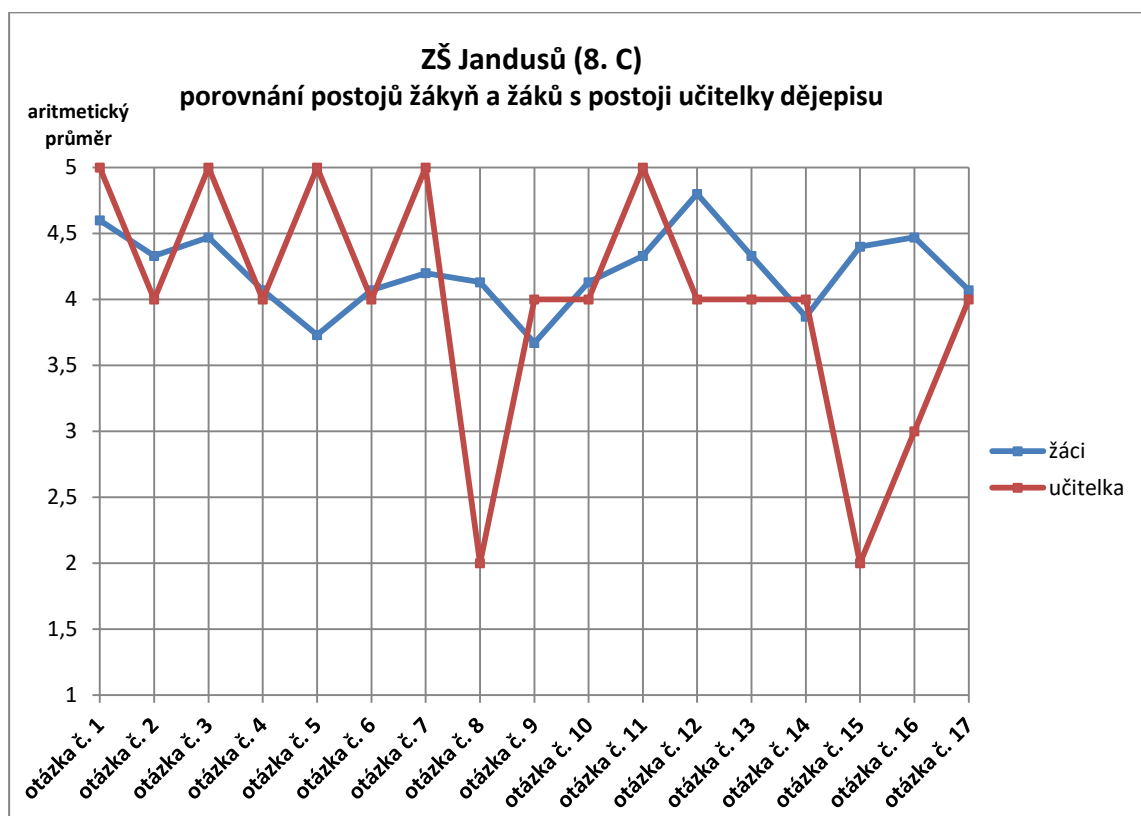
Graf 9 – Porovnání postojů žáků a učitelů s postoji učitele dějepisu (ZŠ Jandusů, 8. A)



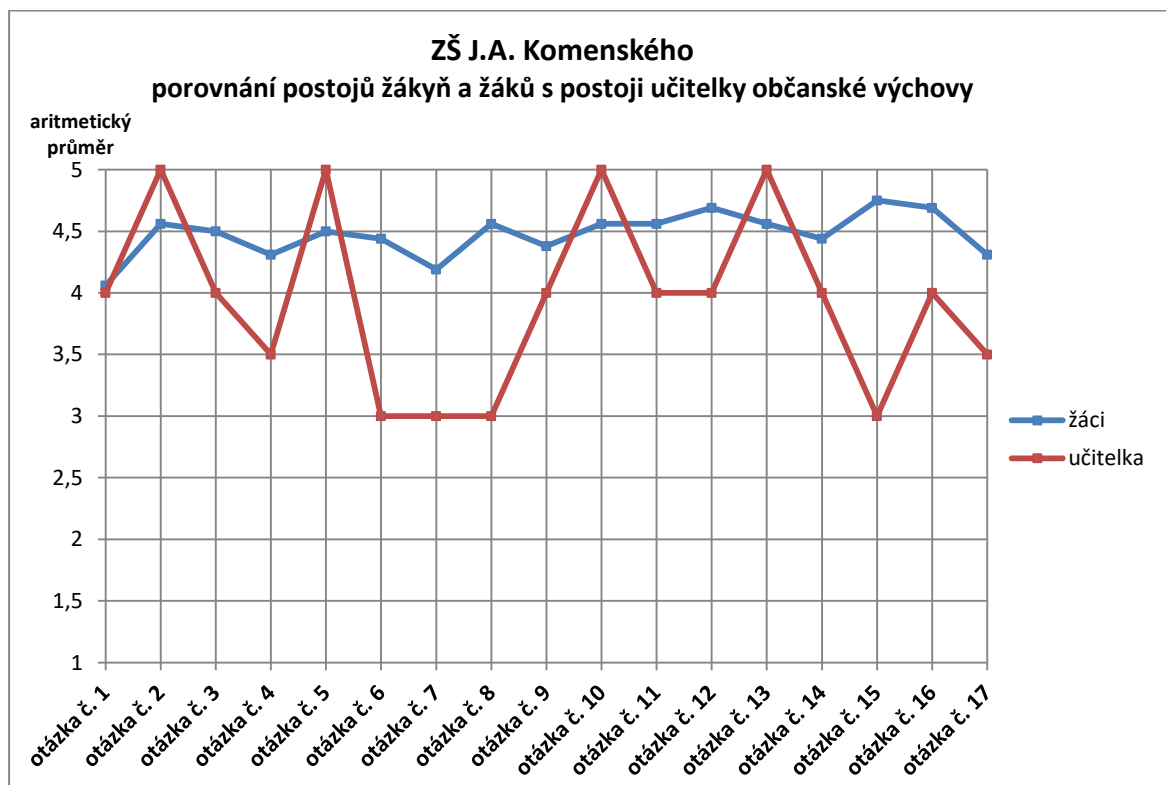
Graf 10 – Porovnání postojů žáků a učitelů s postoji učitele dějepisu (ZŠ Jandusů, 8. B)



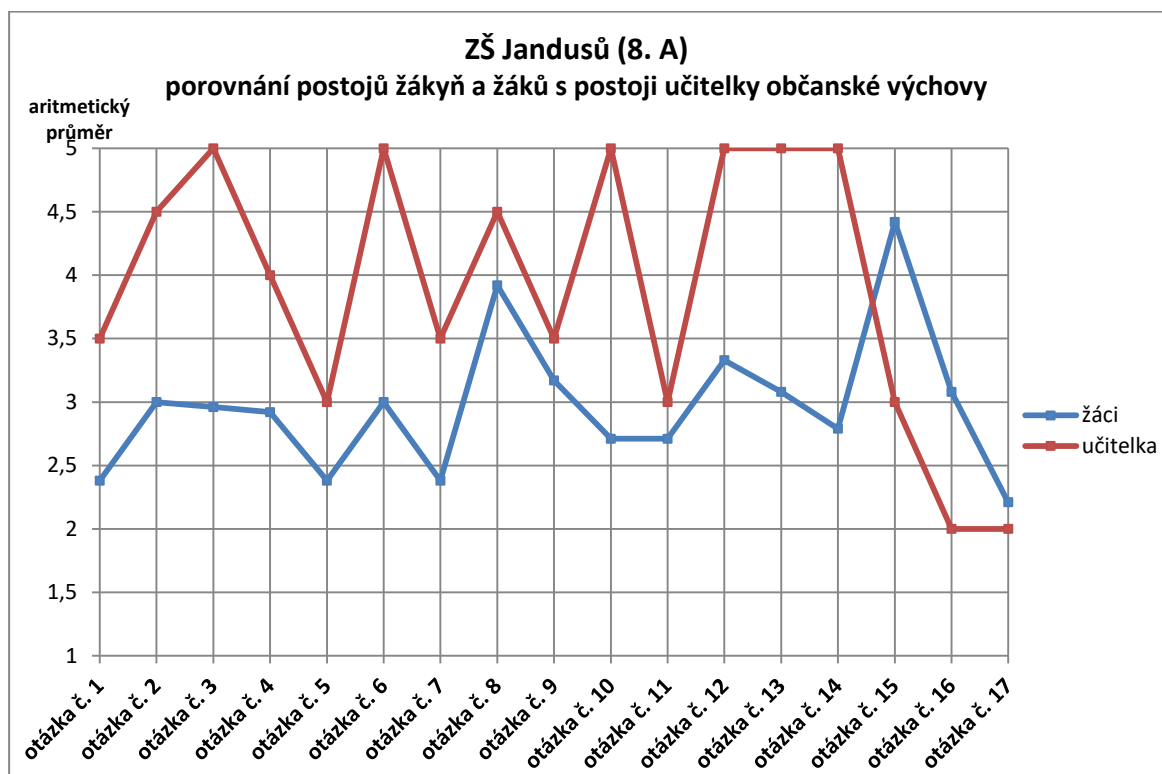
Graf 11 – Porovnání postojů žáků a učitelky dějepisu (ZŠ Jandusů, 8. C)



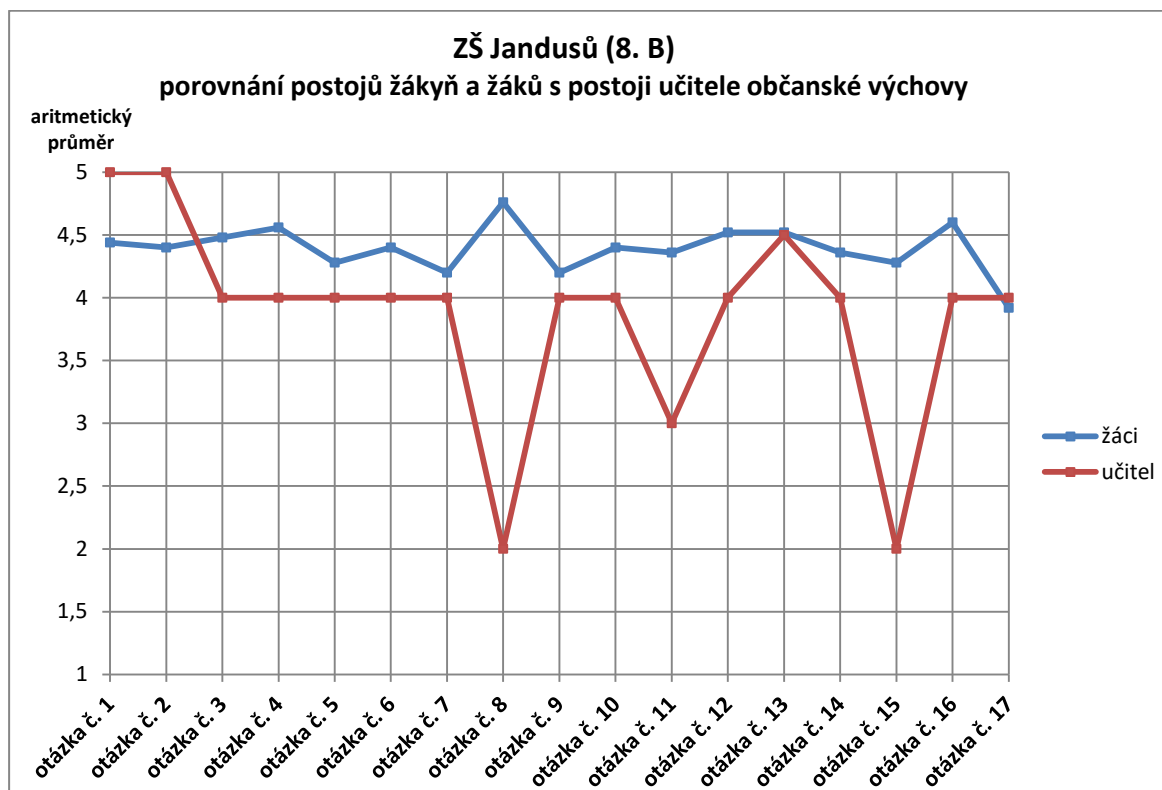
Graf 12 – Porovnání postojů žáků a učitelky občanské výchovy (ZŠ J.A. Komenského)



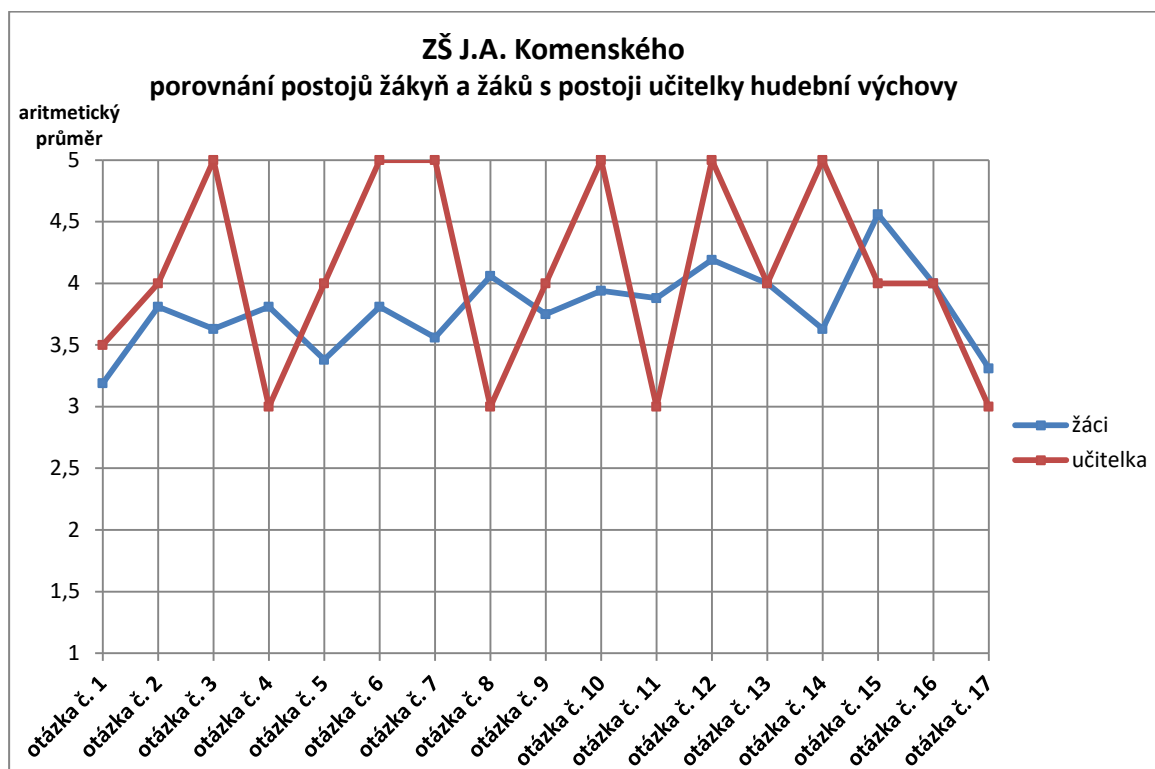
Graf 13 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky občanské výchovy (ZŠ Jandusů, 8. A)



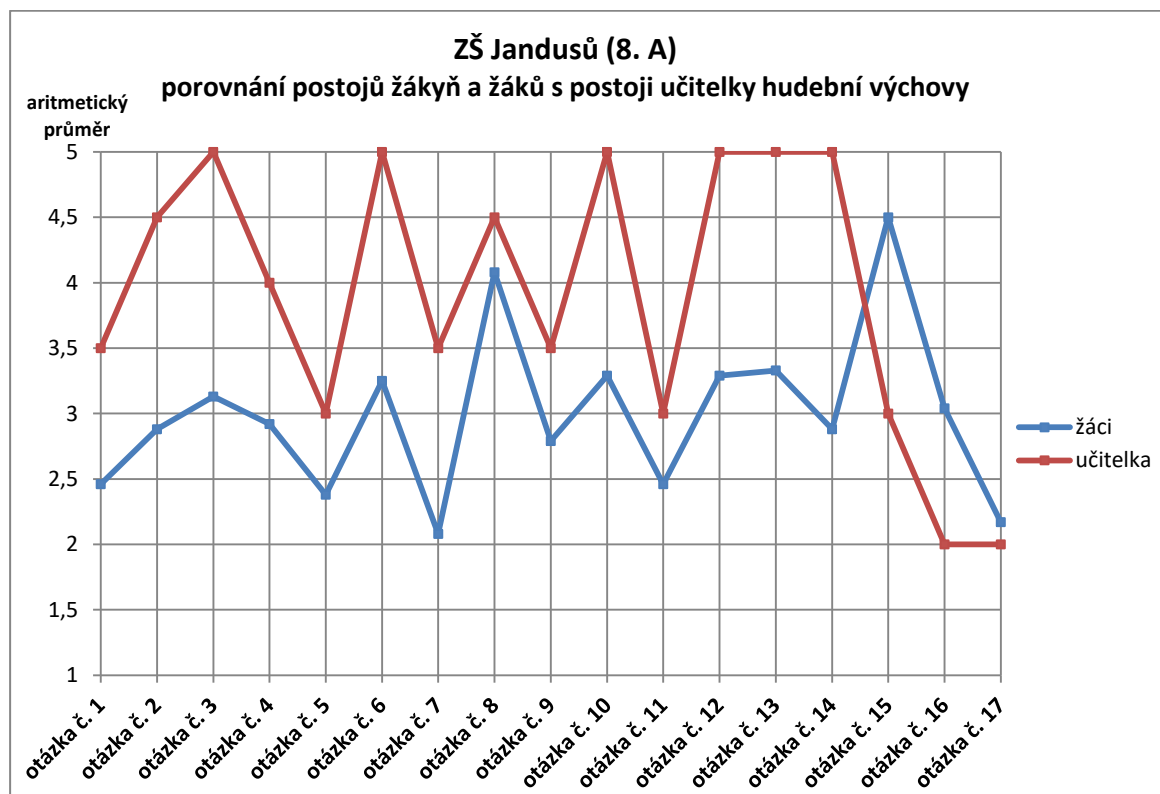
Graf 14 - Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitele občanské výchovy (ZŠ Jandusů, 8. B)



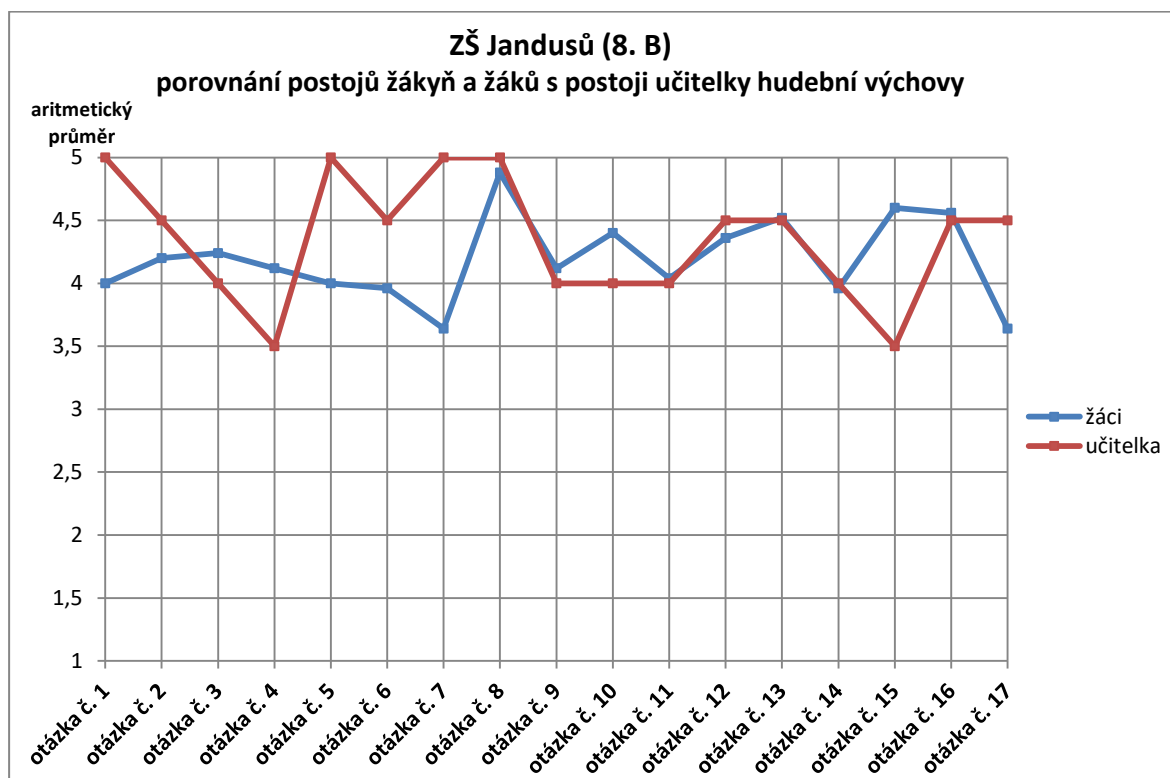
Graf 15 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postojí učitelky hudební výchovy (ZŠ J.A. Komenského)



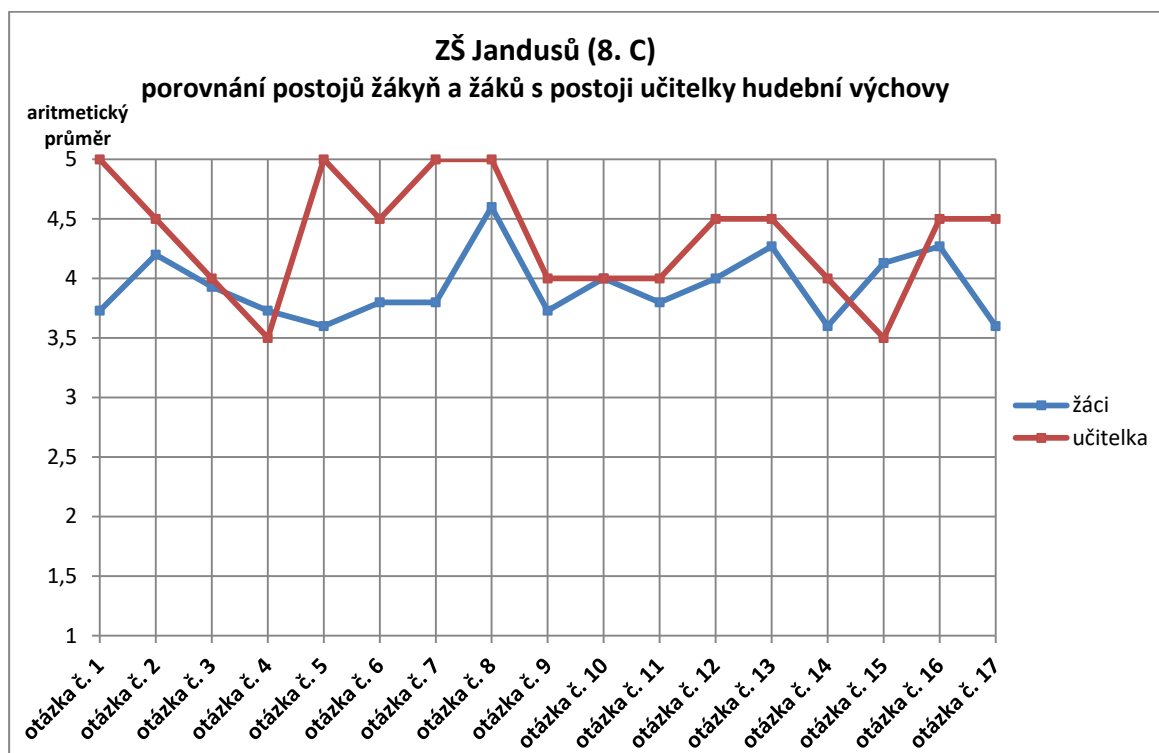
Graf 16 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postojí učitelky hudební výchovy (ZŠ Jandusů, 8. A)



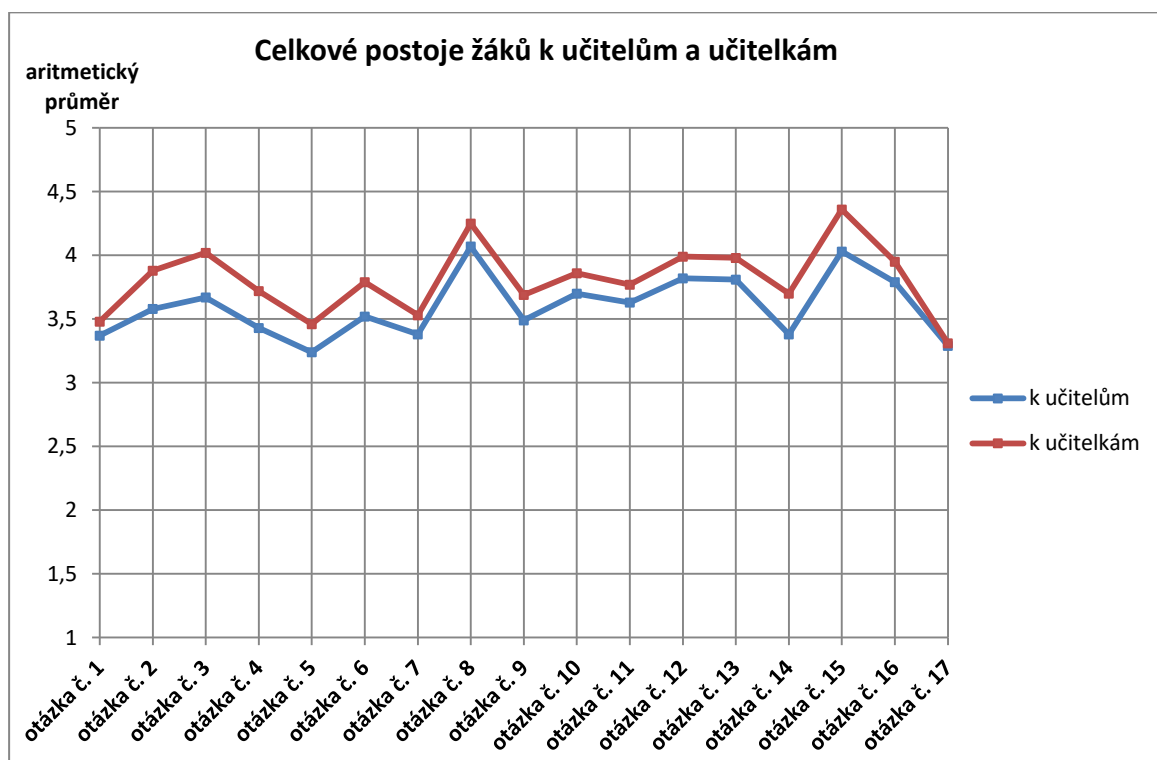
Graf 17 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky hudební výchovy (ZŠ Jandusů, 8. B)



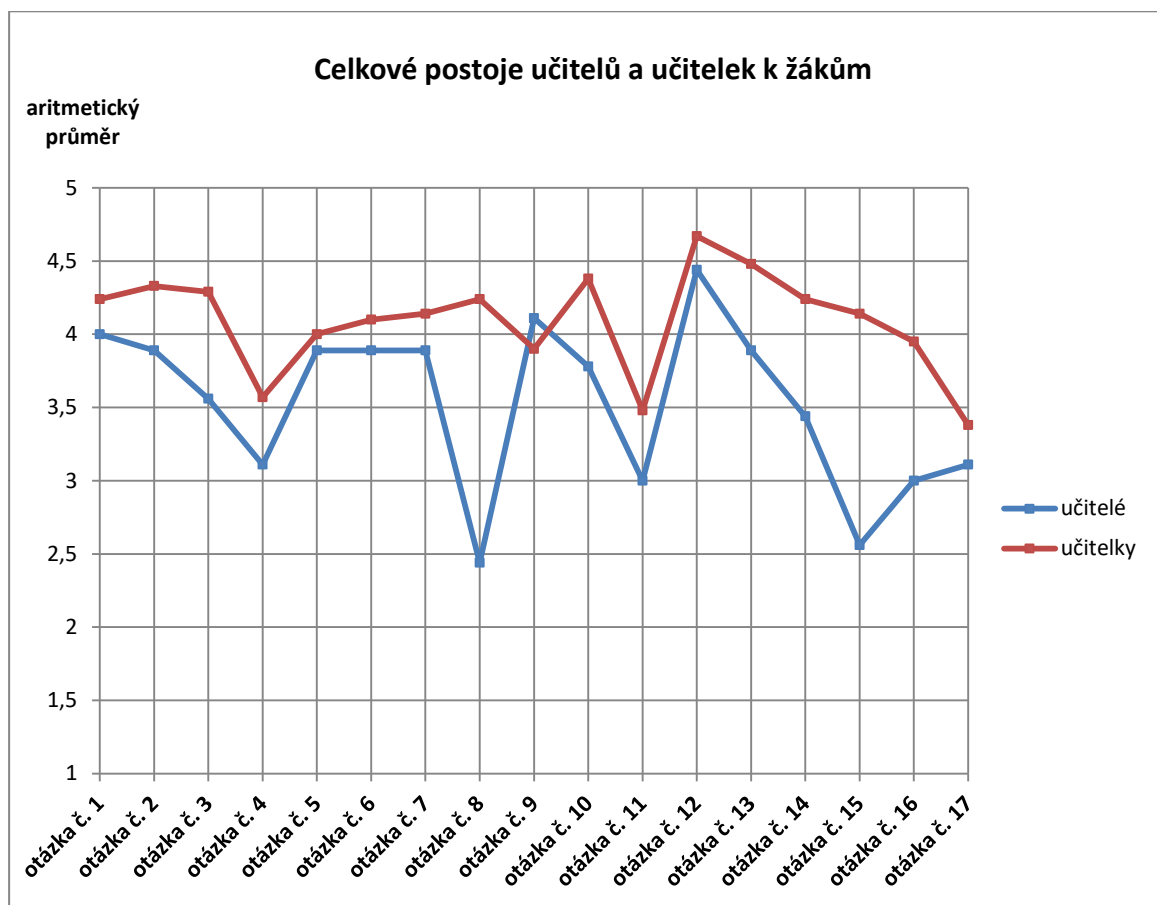
Graf 18 – Porovnání postojů žákyň a žáků s postoji učitelky hudební výchovy (ZŠ Jandusů, 8. C)



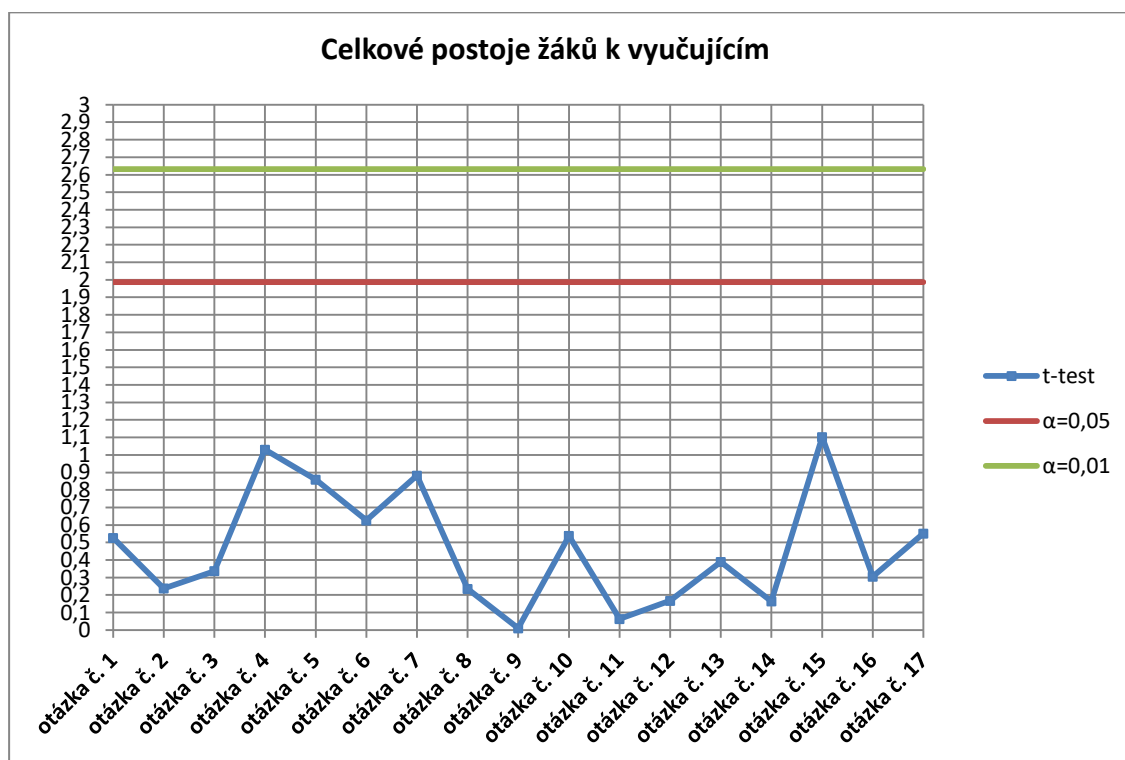
Graf 19 – Celkové postoje žáků k učitelům a učitelkám



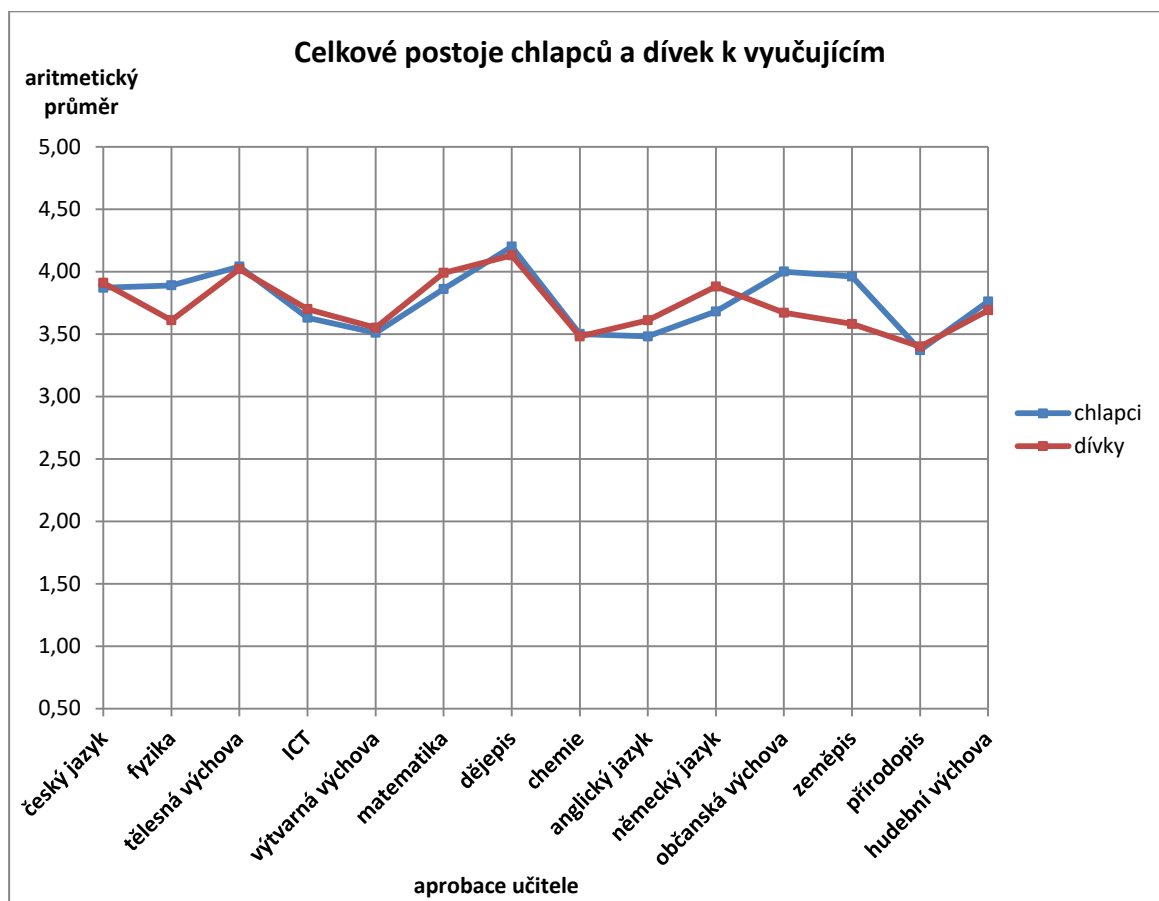
Graf 20 – Celkové postoje učitelů a učitelek k žákům



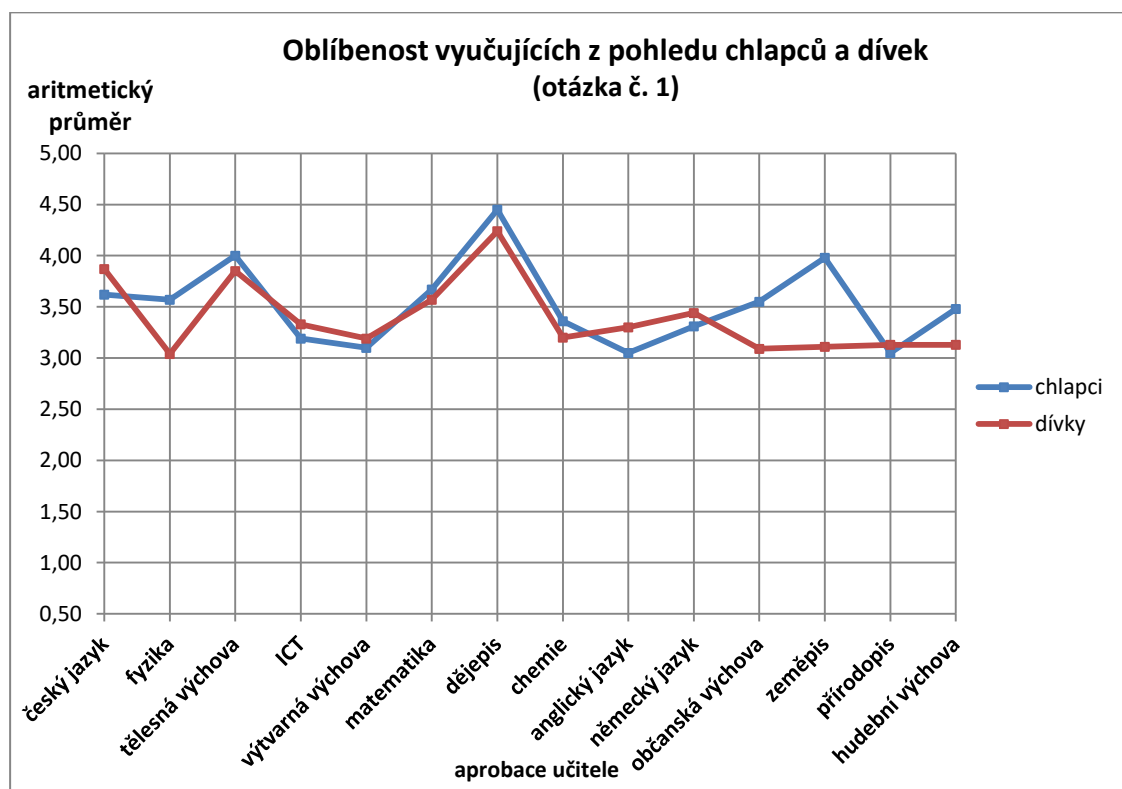
Graf 21 – Celkové postoje žáků k vyučujícím



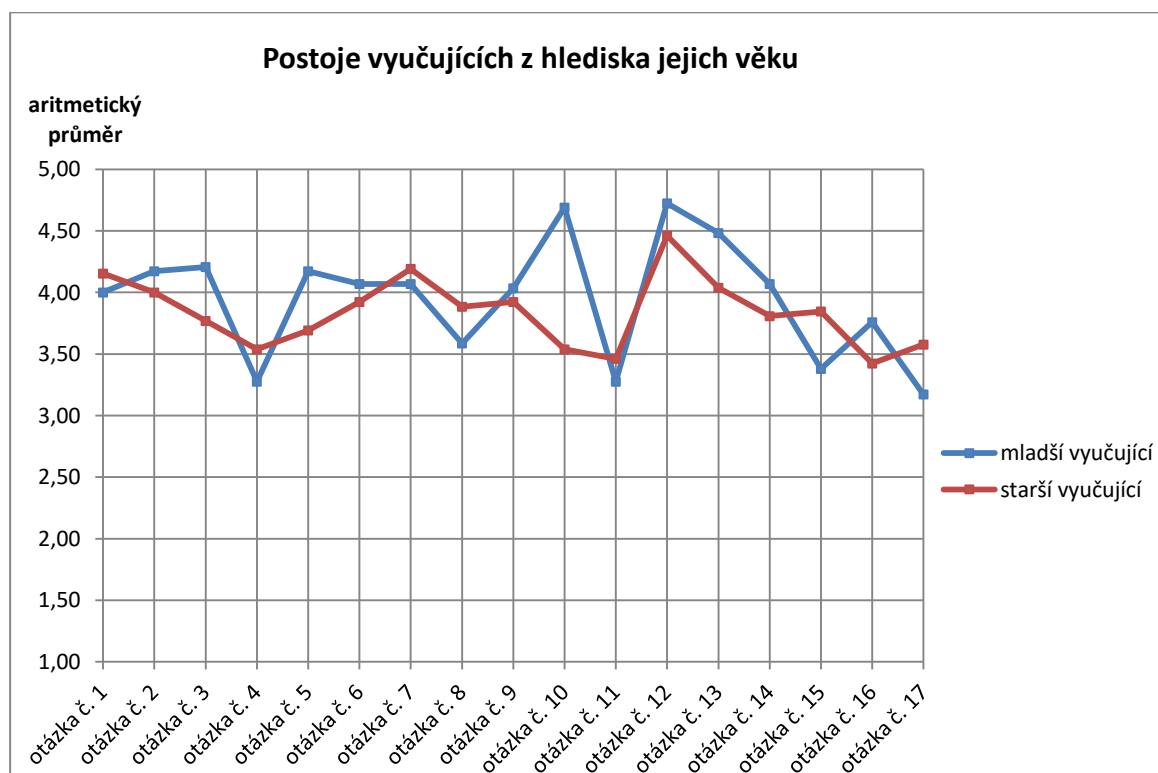
Graf 22 – Celkové postoje chlapců a dívek k vyučujícím



Graf 23 – Oblíbenost vyučujících z pohledu chlapců a dívek (otázka č. 1)



Graf 24 – Postoje vyučujících z hlediska jejich věku



Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Vážení žáci,

prosím o vyplnění dotazníku, který je součástí diplomové práce „Vzájemné postoje mezi žáky a učiteli“. Jeho cílem je zjistit postoje žáků 8. ročníku ZŠ ke svým učitelům a učitelkám.

Prosím, abyste zakroužkovali vždy jen jednu možnost, v případě otevřených otázek uvedli stručnou odpověď. Dotazník je anonymní. Pokud si svou odpověď rozmyslíte, chybné označení přeškrtněte a zakroužkujte jinou odpověď.

Děkuji.

Alžběta Březinová, studentka PedF UK

Pohlaví: a) chlapec b) dívka

Mezi mé oblíbené předměty patří:

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **ČESKÉHO JAZYKA**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uved'te další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **FYZIKY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepříjemný	při komunikaci je spíše nepříjemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **TĚLESNÉ VÝCHOVY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mě oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mě velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **INFORMATIKY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **VÝTVARNÉ VÝCHOVY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepříjemný	při komunikaci je spíše nepříjemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **MATEMATIKY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uved'te další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **DĚJEPISU**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbeně	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě zesměšňuje	vůbec mě zesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **CHEMIE**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbeně	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **ANGLICKÉHO JAZYKA**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uved'te další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **NĚMECKÉHO JAZYKA**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uved'te další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **OBČANSKÉ VÝCHOVY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbě	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uved'te další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **ZEMĚPISU**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbeně	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nezbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nezbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uved'te další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **PŘÍRODOPISU**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbeně	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepříjemný	při komunikaci je spíše nepříjemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k učiteli/učitelce **HUDEBNÍ VÝCHOVY**:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám ho příliš v oblíbeně	nedokážu určit	je jeden z mých oblíbených	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	vůbec ke mně není vstřícný	spíše ke mně není vstřícný	nedokážu určit	je ke mně celkem vstřícný	je ke mně velmi vstřícný
3.	vůbec není ochoten mi pomoci	spíše není ochoten mi pomoci	nedokážu určit	je celkem ochoten mi pomoci	je velmi ochoten mi pomoci
4.	vůbec mu nedůvěřuji	spíše mu nedůvěřuji	nedokážu určit	celkem mu důvěřuji	naprosto mu důvěřuji
5.	při práci v hodině mě vůbec nepovzbuzuje	při práci v hodině mě spíše nepovzbuzuje	nedokážu určit	při práci v hodině mě celkem povzbuzuje	při práci v hodině mě velmi povzbuzuje
6.	vůbec se na něj nemohu spolehnout	spíše se na něj nemohu spolehnout	nedokážu určit	spíše se na něj mohu spolehnout	mohu se na něj zcela spolehnout
7.	vůbec mě nemotivuje k lepším výkonům	spíše mě nemotivuje k lepším výkonům	nedokážu určit	celkem mě motivuje k lepším výkonům	velmi mě motivuje k lepším výkonům
8.	velmi ve mně vyvolává pocit strachu	mírně ve mně vyvolává pocit strachu	nedokážu určit	spíše ve mně nevyvolává pocit strachu	vůbec ve mně nevyvolává pocit strachu
9.	vůbec nerespektuje mé názory	spíše nerespektuje mé názory	nedokážu určit	celkem respektuje mé názory	zcela respektuje mé názory
10.	jeho nároky výrazně přesahují daný předmět	jeho nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	jeho nároky celkem odpovídají danému předmětu	jeho nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	vůbec nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	spíše nenaplnuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	nedokážu určit	celkem naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu	zcela naplňuje má očekávání ve výuce tohoto předmětu
12.	je ke mně velmi nespravedlivý	je ke mně občas nespravedlivý	nedokážu určit	je ke mně celkem spravedlivý	je ke mně zcela spravedlivý
13.	chová se ke mně velmi nepřátelsky	chová se ke mně mírně nepřátelsky	nedokážu určit	chová se ke mně celkem přátelsky	chová se ke mně velmi přátelsky
14.	nikdy si pro mě neudělá čas	málokdy si pro mě udělá čas	nedokážu určit	většinou si pro mě udělá čas	vždy si pro mě udělá čas
15.	často mě zesměšňuje	občas mě zesměšňuje	nedokážu určit	spíše mě nezesměšňuje	vůbec mě nezesměšňuje
16.	při komunikaci je velmi nepřijemný	při komunikaci je spíše nepřijemný	nedokážu určit	při komunikaci je celkem příjemný	při komunikaci je velmi příjemný
17.	vůbec ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	spíše ve mně nevzbuzuje zájem o tento předmět	nedokážu určit	celkem ve mně vzbuzuje zájem o tento předmět	vzbuzuje ve mně velký zájem o tento předmět

Uveďte další typické vlastnosti učitele / učitelky:

.....

.....

.....

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele

DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážení učitelé,

prosím o vyplnění dotazníku, který je součástí diplomové práce „Vzájemné postoje mezi žáky a učiteli“. Smyslem výzkumu je identifikovat postoje učitelů a učitelek k žákům 8. ročníku ZŠ. Vaše odpovědi slouží výhradně pro tento výzkum.

Prosím, abyste zakroužkovali vždy jen jednu možnost, v případě otevřených otázek uvedli stručnou odpověď. Pokud si svou odpověď rozmyslíte, chybné označení přeškrtněte a zakroužkujte jinou odpověď.

Děkuji.

Alžběta Březinová, studentka PedF UK

Vyučuji předmět:

Pohlaví: a) muž b) žena

Věk:

Následující otázky se vztahují k CHLAPCŮM v 8. třídě:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny v uvedené třídě, chování žáků během vyučování i mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám je příliš v oblibě	nedokážu určit	mám je celkem v oblibě	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	mohu působit odměně	jsm spíše rezervovaný	nedokážu určit	jsm k nim celkem vstřícný	jsm k nim velmi vstřícný
3.	měli by hledat řešení bez mé pomoci	měli by pracovat spíše bez mé pomoci	nedokážu určit	jsm celkem ochoten jim pomoci	jsm velmi ochoten jim pomoci
4.	mám pocit, že mi vůbec nedůvěřují	myslím, že mi spíše nedůvěřují	nedokážu určit	celkem mi důvěřují	naprosto mi důvěřují
5.	při práci v hodině nechávám míru aktivního zapojení zcela na nich	při práci v hodině nechávám míru aktivního zapojení spíše na nich	nedokážu určit	při práci v hodině je mímě povzbuzuji	při práci v hodině je velmi povzbuzuji
6.	myslím, že se na mě nespolehají	spíše se na mě nespolehají	nedokážu určit	spíše se na mě mohou spolehnout	mohou se na mě zcela spolehnout
7.	k lepším výkonům je téměř nemotivuji	spíše je k lepším výkonům nemotivuji	nedokážu určit	mírně je motivuji k lepším výkonům	velmi je motivuji k lepším výkonům
8.	mé chování v nich může vyvolávat pocit strachu	občas v nich mohu vyvolat pocit strachu	nedokážu určit	spíše v nich nevyvolávám pocit strachu	vůbec v nich nevyvolávám pocit strachu
9.	o jejich názory se nezajímám	spíše jejich názory nerespektuji	nedokážu určit	celkem respektuji jejich názory	zcela respektuji jejich názory
10.	mé nároky výrazně přesahují daný předmět	mé nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	mé nároky celkem odpovídají danému předmětu	mé nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	můj předmět je vůbec nebaví	můj předmět je spíše nebaví	nedokážu určit	můj předmět je celkem baví	můj předmět je velmi baví
12.	nejsem k nim spravedlivý	mohu k nim být občas nespravedlivý	nedokážu určit	jsm k nim celkem spravedlivý	jsm k nim zcela spravedlivý
13.	nechovám se k nim přátelsky	nechovám se k nim příliš přátelsky	nedokážu určit	chovám se k nim celkem přátelsky	chovám se k nim velmi přátelsky
14.	bohužel pro ně vůbec nemám čas	málokdy si pro ně udělám čas	nedokážu určit	většinou si pro ně udělám čas	vždy si pro ně udělám čas
15.	často dělám vtipy na jejich osobu	občas dělám vtipy na jejich osobu	nedokážu určit	spíše je nezesměšňuji	vůbec je nezesměšňuji
16.	při komunikaci se chovám autoritativně	při komunikaci jsm spíše věcný	nedokážu určit	při komunikaci jsm celkem příjemný	při komunikaci jsm velmi příjemný
17.	mám pocit, že o můj předmět vůbec nemají zájem	spíše neprojevují zájem o můj předmět	nedokážu určit	celkem v nich vzbuzuji zájem o tento předmět	vzbuzuji v nich velký zájem o tento předmět

Uved'te typické vlastnosti chlapců ve třídě:

.....

.....

.....

Následující otázky se vztahují k DÍVKÁM v 8. třídě:

Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny v uvedené třídě, chování žákyň během vyučování i mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

1.	vůbec nepatří mezi mé oblíbené	nemám je příliš v oblíbeně	nedokážu určit	mám je celkem v oblíbeně	patří mezi mé velmi oblíbené
2.	mohu působit odměřeně	jsem spíše rezervovaný	nedokážu určit	jsem k nim celkem vstřícný	jsem k nim velmi vstřícný
3.	měly by hledat řešení bez mé pomoci	měly by pracovat spíše bez mé pomoci	nedokážu určit	jsem celkem ochoten jim pomoci	jsem velmi ochoten jim pomoci
4.	mám pocit, že mi vůbec nedůvěřují	myslím, že mi spíše nedůvěřují	nedokážu určit	celkem mi důvěřují	naprosto mi důvěřují
5.	při práci v hodině nechávám míru aktivního zapojení zcela na nich	při práci v hodině nechávám míru aktivního zapojení spíše na nich	nedokážu určit	při práci v hodině je mírně povzbuzuji	při práci v hodině je velmi povzbuzuji
6.	myslím, že se na mě nespolehají	spíše se na mě nespolehají	nedokážu určit	spíše se na mě mohou spolehnout	mohou se na mě zcela spolehnout
7.	k lepším výkonům je téměř nemotivuji	spíše je k lepším výkonům nemotivuji	nedokážu určit	mírně je motivuji k lepším výkonům	velmi je motivuji k lepším výkonům
8.	mé chování v nich může vyvolávat pocit strachu	občas v nich mohu vyvolat pocit strachu	nedokážu určit	spíše v nich nevyvolávám pocit strachu	vůbec v nich nevyvolávám pocit strachu
9.	o jejich názory se nezajímám	spíše jejich názory nerespektuji	nedokážu určit	celkem respektuji jejich názory	zcela respektuji jejich názory
10.	mé nároky výrazně přesahují daný předmět	mé nároky mírně přesahují daný předmět	nedokážu určit	mé nároky celkem odpovídají danému předmětu	mé nároky jsou zcela odpovídající danému předmětu
11.	můj předmět je vůbec nebaví	můj předmět je spíše nebaví	nedokážu určit	můj předmět je celkem baví	můj předmět je velmi baví
12.	nejsm k nim spravedlivý	mohu k nim být občas nespravedlivý	nedokážu určit	jsem k nim celkem spravedlivý	jsem k nim zcela spravedlivý
13.	nechovám se k nim přátelsky	nechovám se k nim příliš přátelsky	nedokážu určit	chovám se k nim celkem přátelsky	chovám se k nim velmi přátelsky
14.	bohužel pro ně vůbec nemám čas	málokdy si pro ně udělám čas	nedokážu určit	většinou si pro ně udělám čas	vždy si pro ně udělám čas
15.	často dělám vtipy na jejich osobu	občas dělám vtipy na jejich osobu	nedokážu určit	spíše je nezesměšňuji	vůbec je nezesměšňuji
16.	při komunikaci se chovám autoritativně	při komunikaci jsem spíše věcný	nedokážu určit	při komunikaci jsem celkem příjemný	při komunikaci jsem velmi příjemný
17.	mám pocit, že o můj předmět vůbec nemají zájem	spíše neprojevují zájem o můj předmět	nedokážu určit	celkem v nich vzbuzuji zájem o tento předmět	vzbuzuji v nich velký zájem o tento předmět

Uved'te typické vlastnosti dívek ve třídě:

.....

.....

.....