

HELENA GRECMANOVÁ*

K POZNATKŮM O VYUČOVACÍM KLIMATU¹ UNDERSTANDING THE TEACHING CLIMATE

Úvod

Ukazuje se, že v interakčním kontextu vyučování mají význam jak jeho formální struktura s vymezenými cíli, kompetencemi, předpisy a pravidly, tak neformální struktura se subjektivními postoji k činnosti a dění, které se ve vyučování odehrávají. I při návštěvě relativně stejných vyučování ve škole zjistíme odlišnosti. Co se v jedné vyučovací hodině děje bez problémů, může jinde vyvolávat obtíže, co se stává někde podnětem pro rozhovory a je sledováno se zájmem a s pozitivním očekáváním, jinde naráží na lhostejnost a je opomíjeno. Žáci (studenti)² rozlišují vyučování, kde je hodně legrace a jsou spokojeni s přístupem učitele, od vyučování, ve kterém se nudí nebo se obávají neočekávaných reakcí. Také učitelé hovoří o třídách, ve kterých rádi vyučují, protože se zde dá dobře pracovat, na rozdíl od jiných tříd, do nichž vstupují neradi. Mnohdy si však žáci ani učitelé neuvědomují, že poukazují na tzv. vyučovací klima.

Charakteristika vyučovacího klimatu a jeho vnitřní struktura

Vyučovací klima lze považovat za odraz vyučovacího prostředí především v jeho dimenzi sociální a kulturní v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení žáků a učitelů. Je to relativně dlouhodobý jev, který se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel – žák. Vyučovací klima je tedy, podle mého názoru, nejvíce ovlivněno způsobem komunikace a kooperace mezi nimi, zafixovanými vzorci chování a navyklými vztahy mezi žáky, mezi učitelem a žáky ve vyučování. Vztahuje se k hodnotovým vzorům, normám, systému

* Doc. PhDr. Helena Grecmanová, PhD. působí na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

¹ Tento příspěvek vznikl za podpory GAČR a je zprávou z dílčí oblasti projektu GAČR č. 406/02/1113.

² Dále budu v textu používat pouze termín žák, i když mám na mysli také studenta střední školy.

víry, poznávacím a hodnotícím postupům, odborným kompetencím apod., které se ve vyučování vyskytují nebo které implicitně uplatňuje učitel.

Podle H. Dreesmanna (1982) se na charakteristice vyučovacího klimatu podílejí možnosti rozvoje jedince, vzájemné vztahy a systém vyučování. Podobně poukazuje H. Fend (1977), když se zabývá školním klimatem, na hlediska posuzování vyučovacího klimatu. Navrhuje aspekty obsahový, vztahový a interakční. Také F. Schaffer (nepublikované texty) hovoří v souvislosti s vnitřní strukturou vyučovacího klimatu o výchovném působení učitele, o organizaci vyučování a vyučovacích strategiích, o uplatňování všeobecných pedagogických zásad.

Z toho vyplývá, že vyučovací klima může být závislé na způsobu, jakým se podílí prostředí na rozvoji, pokroku a sebedůvěře lidí, na stabilizaci a vývoji jejich vlastní zodpovědnosti, uspokojování potřeb, na jejich výkonech v oblasti kognitivní i afektivní. Vyučovací klima však ovlivňují, jak již bylo řečeno, také vzájemné vztahy – konkrétně mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Týkají se jejich angažovanosti ve vyučování, vzájemné podpory a pomoci. Rozhodující je způsob a intenzita mezilidských kontaktů. Nejnápadnější jsou přitom vztahy sympatie, které se objevují jak mezi učitelem a žáky, tak ve vztazích mezi žáky navzájem. Rovněž lze hovořit o kooperaci, kamarádství či přátelství nebo naopak o zanedbávání žáků či o konkurenci. Emocionální stabilita, jak je známo, se však ukazuje jen v prostředí s nízkou mírou soupeření. Pozitivní sociální vztahy mezi učitelem a žáky vytvářejí předpoklady pro vznik demokratického a osobnostně orientovaného klimatického typu. Žáci zde nebývají mrzutí, vzniklé konflikty se řeší diskusí, avšak, bohužel, neznamená to, že se žáci více učí.

Další podmínky kvality vyučovacího klimatu vyplývají ze systému vyučování. Efektivita vyučování závisí na jeho organizovanosti a dodržování didaktických principů, pořádku, jasnosti pravidel a způsobu kontroly. Tato oblast ale není již tak důležitá jako výše zmíněné vzájemné vztahy (Dreesmann, 1982). Je možné dokonce formulovat hypotézu, že osobní vztahy, které ve třídě prožívají žáci se svým učitelem a žáci navzájem, jsou pro žáky důležitější než učivo a jeho zprostředkování. Organizovanost vyučování a disciplína sehrávají tedy menší roli v ovlivňování vyučovacího klimatu.

Přílišný důraz na disciplínu ovšem neumožňuje žákům pocítit spokojenost ve vyučování. Přísné vedení, které souvisí se strohou kontrolou, omezuje spoluúčast žáků na rozhodování, vyžaduje jejich přizpůsobení se, snižuje jejich sebedůvěru a ztěžuje řešení konfliktů diskusí. H. Fend (1977) ve svém výzkumu zjistil, že čím je ve vyučování větší disciplína, tím je klima jednotvárnější a žáky bývá hodnoceno jako méně příznivé. Neznamená to ovšem, že přiměřená disciplína vyučování neprospívá. Totéž platí i pro jeho dobrou organizaci. Oba faktory pozitivně korelují s příznivým vyučovacím klimatem a včetně tohoto klimatu pozitivně ovlivňují výkony v kognitivní oblasti (Dreesmann, 1982, Oswald, aj., 1989, Fend, 1977).

Učitelé, kteří vyžadují pouze klid, „hodné chování“, pořádek, respekt a slušnost, zdvořilost, povolnost a nenápadnost, většinou nepodporují u žáků rozvoj takových kvalit, jako je např. iniciativa, myšlenková smělost, fantazie, odvaha mít jiný názor. Je možné konstatovat, že vyučovací klima je také ovlivněno rozsahem autori-

ty a svobody, které se uplatňují ve vyučování. Tato myšlenka má zdůvodnění ve výzkumech (Fend, 1977), které sledovaly důsledky klimatu školy na orientaci a chování žáků. Dokazovala se hypotéza, že na postoje a chování jednotlivců působí více jiní lidé než např. fyzické prostředí. Když se analyzovaly postoje učitelů, zjistilo se, že vytvářejí mnoho aktivit, kterými ovlivňují své žáky. Bohužel, si to však většinou neuvědomují a neuvažují nad tím. Proto nemohou také využívat svých aktivit k výchovným účelům a činit příslušná výchovná opatření.

Typy vyučovacího klimatu

Pro specifikování vyučovacího klimatu má význam, jak vnímají a hodnotí žáci, popřípadě učitelé vyučování. To znamená, zda a jak intenzivně pociťují např. spokojenost či nespokojenost, což patří mezi kritéria příznivého (pozitivního) či nepříznivého (negativního) vyučovacího klimatu.

Za příznivé (pozitivní) vyučovací klima lze považovat klimatické typy, jako např. vyučovací klima s edukativním cílovým zaměřením, osobnostně orientované vyučovací klima, vyučovací klima s velkým zájmem o lidi i o pracovní úkoly, klima vyučování vedené demokraticky – životu blízkým způsobem, na které poukazuje v literatuře např. F. Oswald a jeho pracovní kolektiv (1989). Shrnutím charakteristik jednotlivých příznivých (pozitivních) klimatických typů vznikne model příznivého (pozitivního) vyučovacího klimatu. Pro takové vyučovací klima jsou potom typické následující charakteristiky:

- Vysoké kvalitativní nároky na učitele, jeho osobní nasazení a autonomní postavení.
- Spokojenost učitele se zaměstnáním, přesvědčení učitele, že v procesu učení se sám také učí.
- Velký zájem učitele a žáků o pracovní úkoly spojené s vyučováním, avšak i o sebe navzájem: orientace na rozvoj žáka, angažovanost pro jejich individuální potřeby, podpora samostatnosti žáků, tolerance k žákům.
- Profesionální a věcné jednání učitele.
- Časté inovace a experimentování, rozvoj tvořivosti ve vyučování. Rozmanité podněty pro učení se.
- Podpora spontánnosti, flexibility a emocionality ve vyučování.
- Minimalizace stresových situací ve vyučování. Objevuje se integrace, využívá se kooperace.
- Otevřenost vyučování vůči veřejnosti. Organizují se setkání s umělci a s experty v hospodářství a v politickém životě.
- Důvěra žáků k učiteli ve vyučování založená na vzájemných pozitivních vztazích. Žáci mohou být však i přiměřeně kritičtí.
- Adekvátní požadavky na výkon žáků, chuť žáků k učení se, vysoká motivace a radost z vyučování.
- Časté přemýšlení učitelů i žáků o smyslu učení se a o obsahu předmětů.
- Při hodnocení žáků tendence k vyššímu podílu lepších známek.

Představu o příznivém (pozitivním) klimatu lze doplnit o závěry z dalších výzkumných šetření. Němečtí autoři (Schaffer, nepublikované texty, Dreesmann,

1982) uvádějí výsledky z výzkumů, které se zabývaly charakteristikou příznivého (pozitivního) vyučovacího klimatu. Podle těchto autorů se nabízí možnost srovnání výše uvedeného modelu příznivého (pozitivního) vyučovacího klimatu s konkrétními zkušenostmi.

Příznivé (pozitivní) vyučovací klima může mít např. tyto znaky:

- Prožívání dobrých sociálních vztahů mezi všemi stálými účastníky vyučování. Žák má jistotu, že bude akceptován.
- Podpora rozvoje osobnosti žáka. Požadavky odpovídají jeho individuálním schopnostem.
- Zažívání větší míry samostatnosti a vlastní odpovědnosti žáků při aktivitách ve vyučování. Uplatňuje se samostatné a objevné učení se, ze kterého mají žáci radost.
- Možnost spoluúčasti žáků na tvorbě vyučování.
- Naděje žáků, že jejich zvýšené úsilí bude odměněno. Žáci mohou zažít úspěch.
- Přesvědčení žáků, že se k nim přistupuje spravedlivě.
- Prožívání srozumitelného a dobře organizovaného vyučování u žáků.

Vymezením znaků příznivého (pozitivního) vyučovacího klimatu se může dospět k jeho ideální podobě. To má svůj význam jak teoretický, tak praktický. Dnes se již totiž mnoho pedagogů hlásí k myšlence, že bez příznivého (pozitivního) klimatu je velmi těžké dosáhnout efektivních výchovně vzdělávacích výsledků.

K nepříznivému (negativnímu) vyučovacímu klimatu se mohou řadit následující klimatické typy: byrokratické vyučovací klima, distanční klimatický typ, vyučovací klima s malým zájmem o lidi i o pracovní úkoly, klima vyučování vedené autokraticky – od života izolujícím způsobem, které opět uvádí v literatuře F. Oswald se svým pracovním kolektivem (1989). Model nepříznivého (negativního) vyučovacího klimatu vyplývá z dílčích charakteristik nepříznivých (negativních) klimatických typů. Nepříznivé (negativní) vyučovací klima může mít tyto rysy:

- Malá osobní a sociální angažovanost učitele.
- Časté stresové situace u učitele.
- Nezájem u učitele a u žáků o pracovní úkoly spojené s vyučováním, a o sebe navzájem: malá tolerance, někdy až negativní vztahy mezi učitelem a žáky, nepatrná podpora žáků od učitele.
- Ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci, opoziční postoje, konkurence.
- Tlak na výkon žáků, jejich nízká motivace, nechť učí se a strach žáků z vyučování.
- Izolace obsahu i způsobu vyučování od potřeb života. Kontakty s okolím se považují za zbytečné a pro učení za škodlivé.
- Důraz jen na zprostředkování vědění ve vyučování. Výlučně se uplatňuje kognitivní orientace. Zdůrazňuje se racionalita.
- Formální a rutinní přístupy ve vyučování, setrvačnost.

- Typická orientace na uniformní pravidla a procedury, nepřiměřené zacházení s disciplínou ve vyučování.
- Důraz na dodržování předpisů, přičemž se požaduje přizpůsobení. Učební látku učitel nařizuje, žáci „do toho nemají co mluvit“.

Výčet znaků nepříznivého (negativního) vyučovacího klimatu ovšem neznamená, že žáci či učitelé prožívají nepříjemné pocity z vyučování a negativně je hodnotí až tehdy, když se v něm vyskytují všechny znaky, jež jsou zde uvedeny. Mnohdy úplně stačí, když jsou zastoupeny v různých kombinacích pouze některé z nich. Je jasné, že v nepřátelském a utiskujícím nebo výhrůžném prostředí nelze očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, že výchova bude směřovat ke snášenlivosti, toleranci a spravedlnosti. Přitom vyučovací obsah může být zajímavý, pro život potřebný a snad i poutavě zpracovaný.

Způsoby výzkumu vyučovacího klimatu

Vyučovací klima mohou posuzovat jak žáci, tak učitelé nebo vnější pozorovatelé. Domnívám se, že ke sdělením žáků by se mělo přihlížet především, protože klima je zasahuje a oni je nejvíce prožívají. Jsou však spolu s učitelem také jeho tvůrci. Názory na vyučovací klima mohou vyjadřovat rovněž učitelé, i když vyučovací klima na ně nepůsobí stejným způsobem jako na žáky. Přesto je také prožívají a vnímají a navíc jinak než externí pozorovatelé vyučování – ředitel, školní inspektoři, výzkumníci. Také ti mají ovšem možnost pozorovat vyučovací klima. Zatímco hodnocení vyučovacího klimatu u žáků vychází z jejich subjektivního prožívání, učitelé a vnější pozorovatelé vyučování poukazují na objektivní data a realitu. Všimají si např. uspokojování potřeb žáků, sociálních vztahů mezi žáky, kázně a dodržování pravidel, učitelova rozhledu v učební látce, koncentrace žáků na učení se, dosažení učebních cílů atd.

Šetření vyučovacího klimatu se může opírat o techniky kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Konkrétně se nabízí standardizované pozorování vnějším nezávislým pozorovatelem, který registruje, co se při vyučování děje. Více se však využívají různé dotazníky a posuzovací škály, kdy jako hlavní respondenti bývají oslovováni žáci a v některých případech také učitelé.

S dotazníkovým šetřením vyučovacího klimatu mám sama mnohé zkušenosti. Použila jsem ho při deskripci a analýze tohoto fenoménu na gymnáziu v letech 1999 a 2000, na střední zdravotnické škole v roce 2003 a na některých základních školách v roce 2001.³ Uplatněn byl dotazník vlastní konstrukce. Při jeho koncipování jsem se inspirovala především u R. Bessotha (1989b, s. 144), J. Laška a J. Mareše (Mareš, 1998a, s. 37). Vycházela jsem rovněž z vlastního souboru dotazníků, které již předtím sloužily k měření školního klimatu (Grecmanová, 1996). První verze dotazníku sestávala ze 60 položek, které sledovaly nejen fakta, ale také mínění a postoje respondentů. V zájmu větší objektivizace výsledků

³ Výsledky těchto šetření jsou prezentovány v diplomových pracích studentů Katedry pedagogiky PdF UP a v habilitační práci autorky. Odkazy k nim jsou v seznamu literatury.

výzkumných šetření vyučovacího klimatu jsem postupně dospěla k názoru, že by bylo vhodné dotazník optimalizovat a přeformulovat některé položky proto, aby byly respondentům srozumitelnější. Tak vznikla druhá verze dotazníku. Ukázalo se však, že ani tato verze dotazníku není optimální. Některé položky byly opět žákům nesrozumitelné. Proto jsem se rozhodla všechny problematické položky přeformulovat a do dotazníku je zpracovat v upravené podobě. Jeho výslednou třetí verzi uvádím v příloze.

Některé výsledky dotazníkových šetření

Výzkumy vyučovacího klimatu, které jsme prováděly na vybraných městských školách⁴ (gymnázium, střední zdravotnická škola a dvě základní školy) většinou potvrdily závěry dřívějších výzkumů vyučovacího klimatu, které shrnují např. J. Mareš (1995, s. 153, 1998, s. 8–10) a J. Průcha (1997, s. 338). Na všech školách se především objevovaly často nebo neustále velké problémy s nedostatečnou rozmanitostí vyučování a s malou participací žáků na vyučování. To znamená, že vyučování probíhá většinou jednotvárně a bez aktivnějšího zapojení žáků. Nevyužívají se různorodé metody a formy práce a málo se pracuje s didaktickými pomůckami. Do vyučování se nezvou odborníci z různých oblastí. Vyučuje se jen ve třídě a nenavštěvují se jiná podnětná místa, kde by mohlo být učivo žákům s ohledem na realitu lépe zprostředkováno. Žáci rovněž nemají dostatek prostoru pro aktivní zapojení se do výuky. Většinou nespolupracují, nemají možnost sdělit a prosadit své představy o organizaci vyučování. Zkrátka, nemohou se ve vyučování více angažovat. To je nepříznivé zjištění.

Na některých školách se však přišlo také na větší či menší obtíže s pohotovostí k výkonu u žáků, s pořádkem a s organizovaností vyučování, s podporou učení se u studentů, s jasností pravidel, s kooperací⁵, s koncentrací na učení se u studentů, s učitelovým nadšením a rozhledem⁶. Nejméně problematické se ukázalo posuzování a hodnocení studentů učiteli a na gymnáziu vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě. Na střední zdravotnické škole však již byly vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě méně příznivé. Na základních školách nejlépe dopadl faktor koncentrace na učení se. Ukázalo se, že učitelé jsou schopni udržet pozornost žáků při vyučování. Nepromarnuje se čas pro zbytečné věci a učitel se nenechává odpoutat od hlavního vyučovacího tématu. Žáci zde mají z učitelů respekt, chovají k nim úctu a také získávají množství důležitých informací, které souvisejí s probíraným tématem.

Z výsledků výzkumných šetření je patrné, že některé nedostatky, které se objevily ve vyučování, vzdalují kvalitu vyučovacího klimatu jeho pozitivnímu pojetí, jež jsem představila v teoretickém modelu.

4 Autorka tohoto příspěvku společně s diplomantkami Katedry pedagogiky PdF UP v Olomouci.

5 Výjimku v tomto ohledu tvoří střední zdravotnická škola.

6 Opět neplatí pro střední zdravotnickou školu.

Závěr

V příspěvku charakterizují vyučovací klima jako odraz vyučovacího prostředí, především v dimenzi sociální a kulturní, v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení žáků a učitelů. Jako základ pro srovnání nabízím model příznivého (pozitivního) a nepříznivého (negativního) vyučovacího klimatu. Výzkum vyučovacího klimatu je možné provádět kvantitativními i kvalitativními technikami. Zde vycházím z dotazníkového šetření, které i s jeho závěry představuji. Na sledovaných školách mají většinou velké problémy s rozmanitostí vyučování a participací žáků na vyučování. Ukazuje se, že zjištěné nedostatky ve vyučování působí nepříznivě na kvalitu vyučovacího klimatu.

I když uchopení pojmu vyučovací klima se může stále ještě jevit jako vágní a koncipování a realizace jeho výzkumu s jistými rezervami a ve vývoji, domnívám se, že další výzkumná práce na tomto poli je zajímavá nejen pro výzkumníky, ale především prospěšná pro školní praxi.

LITERATURA

- BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1989. 220 s. (a) ISBN 3-472-54052-4
- BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1989. 215 s. (b) ISBN 3-472-54051-6
- DREESMANN, H. *Unterrichtsklima: wie Schüler der Unterricht wahrnehmen*. Weinheim: Beltz Verlag, 1982. 206 s. ISBN 3-407-25081-9
- FEND, H. *Schulklima*. Weinheim: Beltz, 1977. 284 s. ISBN 3.407-51105-1
- FRYDRYCHOVÁ, L. *Problematika charakteristiky a tvorby vyučovacího klimatu*. Olomouc: UP PdF, 2002. 65 s. Diplomová práce.
- GRECMANOVÁ, H. *Jak prožívají studenti a učitelé gymnázia vyučování*. Olomouc: UP PdF, 2000. 207 s. Habilitační práce.
- GRECMANOVÁ, H. *Školní klima v podmínkách transformace školské soustavy*. Olomouc: UP PdF, 1996. 273 s. Disertační práce.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0
- KAŠPARKOVÁ, J. *Problematika charakteristiky a tvorby vyučovacího klimatu*. Olomouc: UP PdF, 2001. 89 s. Diplomová práce.
- KOTVRDOVÁ, A. *Vyučovací klima v Církevní střední zdravotnické škole Brno*. Olomouc: UP PdF, 2003. 83 s. Diplomová práce.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 161 s. ISBN 80-042-1854-7
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. *Známe sociální klima ve výuce? Výchova a vzdělání*, 1990/1991, roč. 1, č. 4, s. 173-176.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1998. 39 s. (a)
- OSWALD, F. aj. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989. 252 s. ISBN 3-85114-040-0
- PANTUČKOVÁ, J. *Vyučovací klima na základní škole v Bystřici pod Hostýnem*. Olomouc: UP PdF, 2002. 96 s. Diplomová práce.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
- SCHAFFER, F. *Der „gute Schule“ – was ist das?* 56 s. Nepublikované texty.

SCHAFFER, F. *Der „gute Unterricht“ – was ist das?* 30 s. Nepublikované texty.

STEFFENS, U., BARGEL, T. *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1993. 157 S. ISBN 3-472-01217-X

SUMMARY

The author defines the term *teaching climate* and concentrates on its internal structure. The favourable (positive) and unfavourable (negative) climates are characterized. The ways of the research of teaching climates are described and the *teaching climate questionnaire*, the author's own research technique, is presented. Also shown are some results of questionnaire surveys the author carried out at basic and secondary schools, confronting them with the results of other researchers' studies.

Příloha: Dotazník vyučovacího klimatu – přehled položek (3. verze):

| Číslo | Formulace výpovědi |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | Učitel přispívá k vytváření pěkných vztahů mezi žáky. |
| 02 | Také ve vyučování je možné rozvíjet vzájemná přátelství. |
| 03 | Ve vyučování zažíváme často legraci. |
| 04 | Učitel a žáci se setkávají také někdy mimo vyučování ve volném čase. |
| 05 | Když žáci mají nějaké problémy ve vyučování, vzájemně si pomáhají. |
| 06 | Některým žákům ostatní spolužáci nadávají nebo se posmívají i ve vyučování. |
| 07 | U tohoto učitele se žáci snaží dosáhnout co nejlepších výsledků. |
| 08 | S tímto učitelem žáky učení a práce baví. |
| 09 | Když si to učitel přeje, pracují žáci více jak jindy. |
| 10 | U tohoto učitele jsou žáci dost líní. |
| 11 | Když učitel zadá úkol, žáci ihned pracují. |
| 12 | U tohoto učitele se žáci snaží sami obstarávat různé učební pomůcky. |
| 13 | Učitel podporuje, aby někteří žáci vynikali bez ohledu na jiné žáky. |
| 14 | Učitel nechá žáky často spolupracovat. |
| 15 | Ve vyučování jsou žáci vedeni k vzájemné toleranci. |
| 16 | U tohoto učitele můžeme pomoci spolužákům, kteří mají problémy. |
| 17 | Když žáci něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě pomoc i od spolužáků. |
| 18 | Když žáci společně pracují, mají férově rozděleny úkoly. |
| 19 | Učitel zadává žákům takové úkoly, které jsou schopni řešit a vyřešit. |
| 20 | Ve vyučování pracujeme s různými pomůckami. |
| 21 | Dříve než učitel přejde k další látce, zjišťuje, zda žáci ovládají starou látku. |
| 22 | Na pomalejší žáky nebere učitel žádný ohled. |
| 23 | Učitel často přehlíží zvláštní úsilí žáků. |
| 24 | Učitel má radost se žáky, když mají dobré výkony. |
| 25 | Učitel očekává od žáků, že se na vyučování soustředí. |
| 26 | Většina žáků pozorně sleduje, co učitel říká. |
| 27 | U tohoto učitele se ve vyučování promarní mnoho času pro zbytečné věci. |
| 28 | Učitel si najde čas pro problémy třídy, ale po jejich vyřešení se ihned zase učíme. |
| 29 | Učitel dává pozor, abychom se ve vyučování opravdu učili. |
| 30 | Učitel se lehce nechá odpoutat od hlavního vyučovacího tématu. |

| | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31 | Učitel předkládá jasné cíle a úlohy, každý ví, co má dělat. |
| 32 | Učitel má dobře připravené vyučování. |
| 33 | Mnozí žáci vyrušují, takže trpí úroveň vyučování. |
| 34 | Ve vyučování často vládne zmatek. |
| 35 | Učitel musí žáky často napomínat. |
| 36 | Ztrácíme důležitý vyučovací čas, protože učitel přichází do vyučování často pozdě. |
| 37 | U učitele existuje mnoho pravidel, podle kterých se mají žáci řídit. |
| 38 | U učitele žáci přesně ví, co se stane, když něco podniknou. |
| 39 | Učitelovy zákazy musí být respektovány. |
| 40 | Pravidla určuje sám učitel, bez jejich zdůvodnění a bez účasti třídy. |
| 41 | Závisí na náladě učitele, zda při proviněních proti pořádku je přísný, nebo velkorysý. |
| 42 | Učitel stanoví stále nové příkazy a zákazy. |
| 43 | Když jsou problémy, již dopředu vychází učitel z toho, že žáci nemají pravdu. |
| 44 | Učitel dělá nevhodné poznámky o žácích, kteří nemohou zodpovědět otázku. |
| 45 | Učitel spravedlivě hodnotí naše chování a práci. |
| 46 | Učitel často chválí výkony žáků. |
| 47 | Učitel je k žákům nepřátelský. |
| 48 | Učitel nám často nadává a křičí. |
| 49 | Vyučování je nudné. |
| 50 | Neučíme se jen ve třídě, nýbrž navštěvujeme také některá místa mimo školu. |
| 51 | Učitel volí různé způsoby vyučování. |
| 52 | Ve vyučování jsou žáci aktivní a pilně pracují. |
| 53 | Učitel vyzývá také žáky, aby navrhovali, co a jak se má ve vyučování dělat. |
| 54 | U tohoto učitele se zapojují do vyučování stále stejní žáci. |
| 55 | Učitel vyučuje svůj předmět s nadšením. |
| 56 | Učitel dokáže velmi dobře vysvětlit učivo. |
| 57 | Učitel učí nudně a nemá smysl pro humor. |
| 58 | Když učitel žákům něco vysvětluje, často srovnává různé myšlenky a informace a také sděluje vlastní názor. |
| 59 | Když se žáci zeptají učitele na některé věci, které souvisejí s učivem, často jim nedokáže odpovédět. |
| 60 | Učitel nám sděluje pouze to, co je v učebnici. |

