

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

PARTNERSTVÍ MEZI UČITELEM A ŽÁKY NA
ZÁKLADNÍ ŠKOLE
Diplomová práce

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Marta Franclová

Vypracovala:
Barbora Dušková

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

Podpis

Poděkování

Velmi ráda bych tímto poděkovala PhDr. Martě Franclové za odborné rady a vstřícné jednání při průběhu vypracování diplomové práce. Dále tímto děkuji všem učitelům gymnázií, základních škol i školy waldorfské, kteří mi umožnili využít čas určený k vyučování pro výzkum týkající se této diplomové práce.

Velký dík patří také mým rodičům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia na vysoké škole.

Anotace

DUŠKOVÁ, Barbora. Partnerství mezi učitelem a žáky na základní škole. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2011, 85 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Marta Franclová.

Diplomová práce se věnuje tématu vzájemného vztahu mezi učitelem a žáky na základní škole. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část pojednává o změnách v českém školství po r. 1989 a zaměřuje se na vznik nových výchovně – vzdělávacích cílů. Dále se teoretická část zabývá osobností učitele a jeho temperamentem, volbou učitelského povolání a požadavky na profesi učitele. V další řadě se pak věnuje vzájemnému vztahu mezi učitelem a žáky. V praktické části se autorka zaměřuje na výsledky výzkumu interakčního stylu učitele, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: změny ve školství, osobnost učitele, osobnost žáka, interakce, výchova, haló efekt, Pygmalion efekt, Golem efekt, interakční styl učitele

Abstract

DUŠKOVÁ, Barbora. The relationship between the teacher and the pupils at the elementary school. České Budějovice: University of South Bohemia, Pedagogical Faculty, Department of Pedagogy and Psychology, 2011, 85 pp., Supervisor of the diploma thesis PhDr. Marta Franclová.

This diploma thesis is focused on the topic of the relationship between the teacher and the pupils at the elementary school. The theoretical part describes changes in the Czech school system after 1989 and concerns development of the new educational aims. It also deals with the personality of a teacher and his temperament, choice of teacher's profession and requirements for this job. The theoretical part also contains the question of mutual relationship between the teacher and the pupils. In the practical part the author focuses on the results of the research of teacher's interactive style which was accomplished by the method of the questionnaire.

Key words: changes in the Czech school system, teacher's personality, pupil's personality, interaction, education, effect of self-fulfilling prophecies, teacher's interactive style.

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Naše školství.....	9
1.1 České školství po r. 1989	9
1.2 Kam směřuje naše školství	10
1.2.1 Rámcový vzdělávací program	12
1.2.1.1 Klíčové kompetence.....	14
1.2.1.2. Osobnostní a sociální výchova jako průřezové téma RVP	19
2. Učitel.....	25
2.1 Učitelství jako povolání.....	25
2.2 Volba učitelské profese	26
2.3 Požadavky na profesi učitele	27
2.4 Motivace k učitelskému povolání.....	28
2.5 Osobnost učitele	29
2.5.1 Charakterové vlastnosti učitele.....	29
2.5.1.1 Sebepojetí učitele	29
2.5.1.2 Vztah učitele k druhým	31
2.5.1.3 Vztah učitele k hodnotám.....	31
2.5.3 Temperament učitele.....	32
3. Vztah mezi učitelem a žákem	33
3.1 Vybrané aspekty vztahu učitele a žáka s ohledem na období vývoje.....	35
3.2 Kulturní konflikt.....	36
3.3 Osobnost žáka z pohledu učitele	38
4. Výchovný proces na půdě školy	46
4.1 Základní styly výchovy	46

4.1.1 Autoritativní styl výchovy (dominantní)	46
4.1.2 Liberální styl výchovy (volný)	47
4.1.3 Demokratický styl výchovy (sociálně integrační)	47
4.2 Přímá a nepřímá výchova	48
4.2.1 Přímá výchova	48
4.2.2 Nepřímá výchova	49
4.3 Náhrada výchovné funkce rodiny a krize autority učitele	49
PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
5. Dotazníkové šetření.....	51
5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření	54
5.2 Vyhodnocení slovní evaluace.....	77
5.3 Dílčí závěry z výsledků dotazníkového šetření	78
5.4 Reflexe z výzkumu	80
Závěr.....	82
Seznam použité literatury.....	83

Úvod

K výběru tématu Partnerství mezi učitelem a žáky na ZŠ mě vedla moje vlastní zkušenost. V době, kdy jsem chodila na základní školu, byli učitelé svrchovanou autoritou a žáci neměli skoro žádné pravomoci. Co řekl učitel, to muselo platit, jakýkoliv projev vlastního názoru vedl k tomu, že byl žák následně za tento projev nepřímo „potrestán“, ať už to bylo zesměšněním před třídou nebo úkolem navíc. „Zasednutí si na žáka“ bylo věcí častou, stejně jako např. favorizování. Ani projevy začínající šikany se nijak zvlášť neřešily. Tyto zkušenosti se mi silně vryly do paměti a také nemalou měrou ovlivnily můj vývoj v adolescenci, měly dopad zejména na moje sebevědomí.

Doba je dnes trochu jiná a ve společnosti došlo k velkým změnám - také ve školství jsou tyto změny znatelné - nové výchovně-vzdělávací cíle zdůrazňují zájem o žáka jako o individualitu a apelují na rozvoj jeho osobnosti. Nad tímto faktem se nelze než zaradovat - Bílá kniha i Rámcový vzdělávací program se postaraly o teoretickou záštitu těchto i jiných nových požadavků. Víme však, že teorie nemusí vždy odpovídat tomu, jak to chodí v praxi.

Cílem teoretické části je podat základní informace, týkající se transformace našeho školství, a to zejména změny v postoji učitele k osobnosti žáka. Jaký by měl učitel být, aby v žákovi podporoval jeho vlastní osobnostní růst? Jak učitel vnímá osobnost žáka? Vztah učitele a žáka by se měl zakládat na vzájemné interakci, učitel by měl být žákovi rovnocenným partnerem.

Praktická část je sestavena na základě analýzy dotazníkového šetření, které má za cíl zjistit, zda žáci svého učitele vnímají jako partnera a jak jsou spokojeni se vztahem mezi jimi a učitelem. K tomuto výzkumu jsem využila Dotazník interakčního stylu učitele. Obsahuje 64 tvrzení a byl zadán celkem sedmi třídám na třech vzdělávacích institucích v Českých Budějovicích. Věková skupina dotazovaných žáků se pohybovala od dvanácti do šestnácti let. Ve výzkumu figurují žáci 2. stupně základní školy, prvního ročníku gymnázia a žáci waldorfské školy. Kromě výše zmíněného dotazníkového šetření jsem dále využila také metodu rozhovoru se žáky a analýzu výtvorů žáků (slohové práce).

Výsledky výzkumu by se v ideálním případě měly co nejvíce blížit požadavkům, které jsou stanoveny kurikulárními dokumenty. Hlavním cílem této práce je zjistit do jaké míry odpovídá teoretický „ideál“ skutečné situaci.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Naše školství

1.1 České školství po r. 1989

Požadavky na vzdělávání se mění s tím, jaké požadavky na nás klade společnost. Představa ideální osobnosti před a po roce 1989 se zásadně liší, bereme-li v potaz jak osobnost učitele, tak osobnost žáka. Jaká byla asi představa „ideálního“ žáka za minulého režimu? Všestranně zaměřený student, který má samé jedničky, slušný, pokorný. Jakou možnost úspěchu bude mít takový student v dnešní společnosti? Bude v případě dílčího neúspěchu schopný se s ním vyrovnat? Bude vědět, kde jsou jeho slabiny a v čem je opravdu dobrý? Bude průbojný a sebevědomý? A jak to je s učiteli? Dříve byli učitelé všeobecně uznávané autority, co řekl učitel, to platilo. Také role učitele se mění. Učitel už není ten, co musí všechno vědět, ba ani ne ten, který má nad žákem vždy svrchovanou moc. Také on by měl respektovat žáka a jeho specifické vlastnosti, jeho osobnost. Měl by také pomoci žákovi nalézt klíč k sobě a ke svému životu, měl by ho podpořit v jeho touze něco dokázat, neměl by být orientován převážně na chyby. Konečně ani společnost by učitele neměla brát jako někoho vševědoucího, kdo do dětí vědomosti „nějak natluče“, ale jako toho, kdo žáka podpoří v jeho touze o vědění a kdo ho k té touze inspiruje.

Aby systém dobře fungoval, je vždy zapotřebí zpětná vazba. Mnoho učitelů se však právě zpětné vazby bojí, bez ní ale není možné žádné zlepšení nebo zdokonalování vlastní práce. Ráda bych zde zmínila určitá fakta týkající se našeho školství z období konce devadesátých let. Jak naše školství vypadalo a jaký to mělo vliv na žáka? Po roce 1989 proběhlo několik mezinárodních výzkumů, které došly k těmto závěrům:

- ve většině našich státních škol **chybí respekt k individualitě dítěte** (např. k jeho zájmům, potřebám, jeho vlastnímu stylu učení a tempu práce)
- **vzdělávání je převážně encyklopedického charakteru.** Vědomosti dítěte jsou často „naučené“, ale dítě nechápe souvislosti a nabyté vědomosti pak neumí použít v praxi, k těmto informacím navíc dítě nemá žádný vztah.

- vyučování je z větší části založeno na drilu, **důraz je kladen především na kázeň** a vnější disciplínu, žák není veden ke vlastní vnitřní regulaci. Žáci postrádají vnitřní motivaci, převládá vždy více učení deduktivní nad induktivním. Chybí radost z poznání a ze spolupráce i z následného úspěchu, děti často nemají zájem dělat něco „jen tak“, ze zájmu.
- podle posledního výzkumu je u nás údajně **nejmenší rovnost, spravedlnost** - např. rovnost příležitostí nebo sociální spravedlnost.

1.2 Kam směřuje naše školství

V dubnu 1999 vznikl na základě usnesení vlády České republiky dokument Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha českého vzdělávání), který schválil nové cíle vzdělávací politiky. Těmito cíli jsou **utvářet člověka jako individualitu** s ohledem na jeho věk, individuální možnosti a předpoklady, dále **utvářet občana** (patří sem např. i posilování soudržnosti společnosti, výchova k lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie, výchova k ochraně životního prostředí, zlepšování ekonomického vývoje), dalším a posledním cílem je utvářet **odborníka**, tedy člověka plně vybaveného vědomostmi, takového, který bude mít možnost vzdělávat se po celý život, takového, který se bude moci trvale uplatnit na trhu práce jak doma, tak v zahraničí. Bílá kniha zdůrazňuje nejen **individualitu člověka** a jeho **sociální rozvoj**, ale také **tvořivost** a **iniciativu** člověka, **samostatnost** a **odpovědnost**, schopnost **vyhledávat informace a kriticky myslet**.

Zákon také tvrdí, že jak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, tak Česká školní inspekce by měly být zmocněni ke kontrole dosahování výše zmíněných cílů, tedy ke kontrole rozvoje osobnosti jedince. Z toho vyplývá, že vědomosti a hodnocení výsledků vzdělávání je až na druhém místě.

Dalším krokem ke změně našeho školství se stal vznik Rámcového vzdělávacího programu platného od září 2007. Proměna našeho školství je tedy pevně ustanovená zákonem a změna by měla být úspěšně realizována. Situace na různých školách se však liší. Zatímco na některé škole probíhá projektové vyučování a setkává se s velkými úspěchy a výzkumy dokonce dokazují, že motivace žáků k učení se zvyšuje, na jiné

škole zase vše probíhá tak jako dřív, bez jakýchkoliv snah o změnu, jako by žádný zákon o změně neexistoval.

Kontrolovat kvalitu vědomostí a dovedností je relativně jednoduché. Jak ale kontrolovat kvalitu rozvoje osobnosti? ČŠI se snaží sledovat školní i třídní klima, hodnotí kladně užívání inovativních vzdělávacích metod jako je právě projektové nebo kooperativní vyučování. Díky těmto metodám nejsou děti stresované a mají větší motivaci. Jak ale ověřovat výsledky kvality **rozvíjení osobnosti žáků?**

Ředitelé škol by měli řádně promyslet změny související s novými výchovně vzdělávacími cíli (např. školení učitelů, zavedení nových předmětů jako je např. „tvořivá dramatika“ nebo „volba povolání“, zavedení osobnostní a sociální výchovy). Bohužel, mnoho ředitelů stále zastává názor, že předměty jako je např. rodinná výchova jsou zbytečné, že jen zabírají místo „hodnotnějším“ předmětům. Z toho je patrné, že jsou pro ně stále důležitější encyklopedické znalosti než osobnostní a sociální rozvoj žáků.

K jakým změnám by tedy vzhledem k novému ustanovení mělo v našem školství dojít? Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR je akademická úroveň vzdělání učitelů pro kvalitu učitelství nedostatečná. Není dostatečně zaměřená právě na rozvoj sociálně osobnostních vlastností a budoucí učitel není zvyklý uplatňovat moderní přístupy k výuce. K tomuto tématu zmiňme část z kapitoly ***Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn:*** „(...)Bude proto nezbytné tradiční akademické pojetí výuky v izolovaných disciplínách pedagogické složky přípravy nahradit pojetím funkčně integrovaným, které bude založeno na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi a na aplikaci metod akčního výzkumu, odborná složka přípravy bude více vázána na složku pedagogicko-psychologickou. Významné místo v něm bude mít sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech“. (Bílá kniha 2001, s. 44) Každý učitel by se tedy měl více zaměřit na složku výchovnou než na složku vědomostní. Aby měl možnost svou výuku takto vylepšit, měl by projít vhodným sociálně psychologickým výcvikem.

Učitelé, kteří vyučují humanitní předměty, by měli využít svého aprobačního předmětu k tomu, aby se zaměřili více na **osobnost jedince a na její rozvoj**. Také učitelé občanské a rodinné výchovy by se měli podrobit speciálním výcvikům, které by je naučily různé techniky pro osobnostní a sociální rozvoj žáka. Zejména třídní učitel by pak měl mít více času na pozorování vývoje jednotlivých žáků i vztahů v třídním

kolektivu a mohl tak lépe ovlivnit vývoj třídy jak v rovině vzdělávací, tak v rovině výchovné.

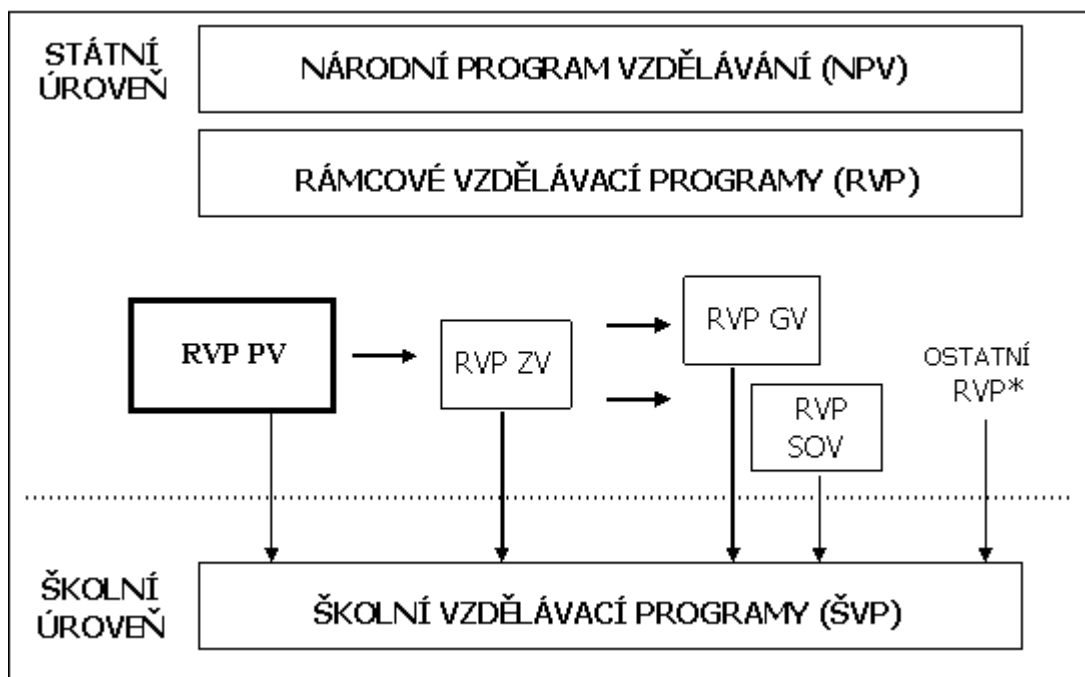
Na předních místech je tedy výchova žáka. Osobnostní a sociální výchova (jedno z průřezových témat RVP, viz níže) má pomoci utvářet postoje žáka k sobě, k druhým, k národu, k přírodě i ke vzdělání, poté pomoci utvářet jeho hodnoty mravní a etické. Na druhém místě je utváření dovedností (např. dovednost vyhledávat informace, pracovat s nimi), dále pak umění komunikovat a spolupracovat s lidmi, schopnost řešit problémy tvořivě, zvládat konfliktní situace. Jako poslední přichází osvojování vědomostí. Vzhledem k technickému pokroku není encyklopedická znalost tolik zapotřebí. Informace se dají snadno dohledat, proto není nutné učit se je z paměti.

Velmi významné místo by mělo mít také **pěstování zdravé sebedůvěry dítěte**. Psychologické výzkumy z našich škol dokázaly, že děti si u nás málo věří. Sebedůvěra je pro život v naší společnosti obzvlášť důležitá - pokud si žák málo věří, je nejistý a má strach. Strach pak zabírá mnoho energie a může být velkou překážkou pro to, aby dítě něco dokázalo. Nízká sebedůvěra může být také nepřítelem učení - pocit, že „něco nedokážu“, je tak silný protivník, že brání dítěti bojovat, být lepší.

Novým cílem našich škol je vychovávat silné a sebevědomé jedince, kteří vědí, kde je jejich silná stránka a kde mají slabiny. Jejich silné stránky by měly být rozvíjeny a podporovány, zatímco za slabé stránky by neměli být trestáni. Pokud tomu tak není a žáci jsou příliš trestáni za to, co jim nejde, může to mít na jejich osobnost a poté na jejich touhu se vzdělávat značně negativní dopad.

1.2.1 Rámcový vzdělávací program

V současné době se vzdělávací systém v České republice řídí Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), který je výsledkem snahy o vytvoření nového systému kurikulárních dokumentů, respektive výsledkem úsilí o nový systém organizace vzdělávání v České republice. Národní program vzdělávání je vymezením počátečního vzdělávání jako celku, jednotlivé rámcové programy potom vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň je reprezentována Školními vzdělávacími programy, které si každá škola zpracovává sama a podle nichž následně realizuje výuku.



Obr. 1: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z WWW:

<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (4. 4. 2011)

Rámcové vzdělávací programy, které vycházejí z myšlenky celoživotního učení, reflektují novou strategii vzdělávání, která staví na tak zvaných klíčových kompetencích, jejich konsekvencích se vzdělávacím obsahem a taktéž na uplatněním takto získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě žáka. Tyto programy tak naplnily dlouho očekávanou ideu stanovení žádoucí úrovně, která bude očekávána od všech absolventů v závislosti na dovršení jednotlivých etap vzdělávání.

Nezanedbatelným přínosem RVP je důraz na podporu pedagogické autonomie jednotlivých škol a zdůraznění profesní odpovědnosti učitelů za výsledky takto realizovaného vzdělávání.

RVP pro oblast základního vzdělávání bezprostředně navazuje na RVP předškolního vzdělávání. Program vymezuje společné konstanty pro žáky v jednotlivých ročnících základních škol, respektive adekvátních ročnících víceletých gymnázií, zejména v odkazu na klíčové kompetence a jejich požadované úrovně, které by žáci měli dosáhnout při završení základního vzdělání. Jako závazná stanovuje RVP průřezová témata s výrazně formativními funkcemi, která jsou součástí základního vzdělávání.

Realizace vzdělávacího obsahu by měla být pojímána jako celek, tedy komplexně, s tím, že volba konkrétního vzdělávacího postupu, forem výuky či metody

je realizována v konkrétním prostředí, s ohledem na jeho specifika a potřeby žáků, včetně potřeb individuálních. To se týká taktéž žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, pro něž může být v opodstatněných případech vzdělávací obsah upraven. RVP pro základní vzdělávání však není závazným pouze pro základní školy - řídit se jím musí taktéž střední školy při stanovování nároků svých přijímacích řízení ke studiu. V každém případě je však program otevřeným dokumentem, u něhož jsou předpokládány vývoj a změny v návaznosti na společenskou diskusi, zkušenosti s jeho aplikací a další faktory.

Pro naši práci jsou nejpodstatnější přínosy procesního charakteru, které aplikace RVP přináší do vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. RVP poukazuje na skutečnost, že je třeba reflektovat potřeby a možnosti žáků. Jakkoliv samozřejmě nám tato věta zní, ne vždy ji všichni pedagogové mají při přípravě a realizaci výuky na mysli. Výuka by měla nabýt rozměru individualizovaného procesu, který se vyznačuje variabilnější organizací a vnitřní diferenciací.

Zažitých konvencí by se nemělo držet stejně tak hodnocení výsledků žáků, které se stále častěji posouvá směrem k hodnocení slovnímu a nabývá výrazně individuálního charakteru. Do popředí se taktéž dostávají povinně volitelné předměty, které mohou pomoci formovat utvářející se osobnost žáka po stránce jeho zájmů a předpokladů. Ke zlepšení vzájemného vztahu obou stran vzdělávacího procesu jistě přispívá i zapojení moderních výukových metod, které by měly pracovat s motivací a spoluprací ve společně vytvářeném pozitivním společenském klimatu. Žádoucí je navíc i podpora a udržování heterogenních skupin žáků po maximální dobu a naopak eliminace důvodů pro zařazování žáků do speciálních tříd nebo škol. Rámcový program stejně tak klade důraz na podporu spolupráce mezi školou a rodinou žáka.

1.2.1.1 Klíčové kompetence

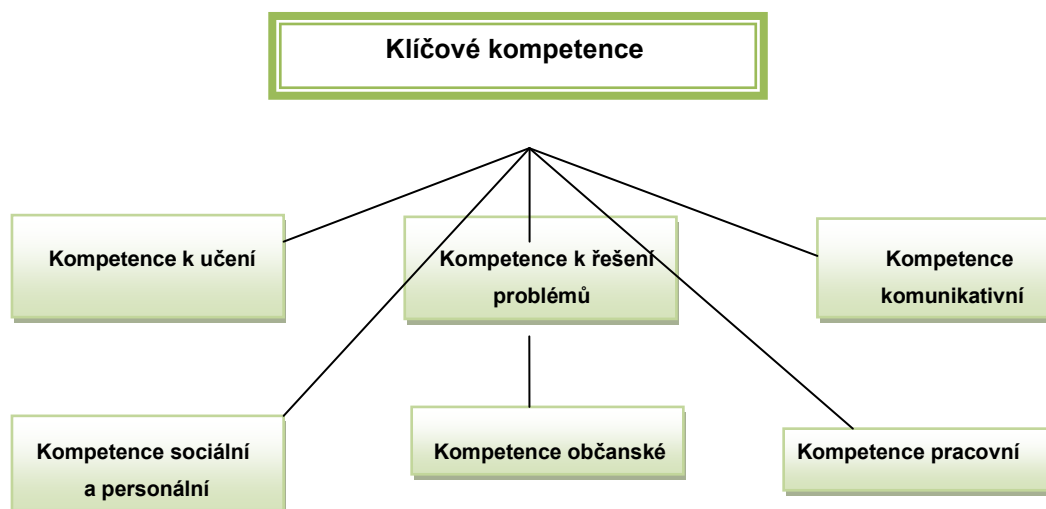
*„Termín kompetence se stal v současnosti velmi rozšířeným v pedagogice, kde dává možnost vyjádřit výchovně - vzdělávací cíle z hlediska rozvoje celé osobnosti žáka. (...) Zatímco **inteligence** je v psychologii obecně vymezována jako 'schopnost učit se ze zkušeností, přizpůsobit se, řešit nové problémy a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí' (Hartl 1993, s. 79), **kompetence** se*

soustřeďuje na znalosti a dovednosti, které může jedinec získat, aby nabyt schopnost adekvátně reagovat a jednat v různých situacích.“ (Stuchlíková 2005, s. 15)

Klíčovými kompetencemi se rozumí suma vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které byly shledány jako důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena v současné společnosti. Jejich volba a formulace reflektuje obecně společensky přijímané hodnoty a informace ze sdílených představ o tom, jaké kompetence by si jedinec měl osvojit, aby jeho vývoj byl v souladu se směřováním ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence nejsou izolovanými disciplínami, ale syntetickým celkem, který si vzdělávaný jedinec může osvojit vždy právě jen v této komplexní podobě. Proto je na jejich osvojování a následné další rozvíjení zaměřen celý vzdělávací obsah i další aktivity realizované školou.

Vztah vzdělávacího procesu a klíčových kompetencí je takový, že smyslem a cílem vzdělávání by podle chápání v intencích RVP mělo být vybavit vzdělávané jedince množinou klíčových kompetencí na jim dosažitelné úrovni a připravit tak prostor pro jejich další vzdělávání a následně i uplatnění ve společnosti. Proces osvojování klíčových kompetencí je procesem, který začíná již na úrovni předškolního vzdělávání a přes systém základního a středního vzdělávání pokračuje vlastně po celý život jedince. Je koncipován vlastně jako jakýsi základ pro celoživotní učení, stejně tak jako pro vstup do profesního života.

Na této úrovni RVP jsou za klíčové kompetence považovány:



Obr. 2: Klíčové kompetence (vlastní vypracování podle RVP pro základní vzdělávání)

Kompetence k učení reprezentují, že žák na konci základního vzdělávání

- *vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy*
- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.*¹

Kompetence k řešení problémů reprezentují, že žák na konci základního vzdělávání

- *vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*
- *vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*
- *samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy*

¹ JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (18. 4. 2011)

- *ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů*
- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.*²

Kompetence komunikativní reprezentují, že žák na konci základního vzdělávání

- *„formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*³

Kompetence sociální a personální reprezentují, že žák na konci základního vzdělávání

- *„účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*

² JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (18. 4. 2011)

³ tamtéž

- *prispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.“⁴*

Kompetence občanské reprezentují, že žák na konci základního vzdělávání

- *„respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*
- *chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu*
- *rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka*
- *respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit*
- *chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.“⁵*

Kompetence pracovní reprezentují, že žák na konci základního vzdělávání

„používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

⁴ JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (18. 4. 2011)

⁵ tamtéž

- *přístupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot*
- *využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření*
- *orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.*⁶

1.2.1.2. Osobnostní a sociální výchova jako průřezové téma RVP

Jak již bylo zmíněno, první vlna změn v našem školství přišla s vydáním Bílé knihy a další změna je spojená s vytvořením Rámcového vzdělávacího programu. Jedním z kroků ke změně zejména v přístupu k žákům a k jejich osobnosti má být právě zavedení osobnostní a sociální výchovy do škol. Výuka k osobnostní a sociální výchově je jedním z průřezových témat RVP. Právě výuka tomuto předmětu by měla být pomocníkem pro splnění nových výchovně vzdělávacích cílů. Podle RVP tvoří všechna průřezová témata povinnou součást základního vzdělání a podmínkou účinnosti těchto témat je propojenost s konkrétním vyučovacím předmětem a s další školní nebo mimoškolní činností. Mezi další průřezová témata patří např. multikulturní, mediální nebo environmentální výchova.

Charakteristika osobnostní a sociální výchovy podle RVP: „*Průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.*“⁷ Předmětem osobnostní a sociální výchovy je žák nebo skupina žáků a běžné nebo méně běžné situace každodenního života. Smyslem této výchovy „*je pomáhat každému žákovi hledat vlastní*

⁶ JERÁBEK, J., TUPÝ, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (18. 4. 2011)

⁷ tamtéž

cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“.⁸

Výuka osobnostní a sociální výchovy vede žáka k porozumění sebe sama, napomáhá mu zvládat vlastní chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve škole i mimo školu, rozvíjí jeho komunikativní dovednosti a základní dovednosti pro spolupráci, učí ho řešit problémové situace. Z hlediska postojů a hodnot také pomáhá žákovi uvědomovat si různost lidí, názorů a pomáhá předcházet psychopatologickým jevům.

Témata osobnostní a sociální výchovy se dělí do tří částí (osobnostní, sociální a mravní rozvoj). Do výuky by se měla zařazovat témata, která odráží aktuální potřebu žáků nebo vycházejí ze společné domluvy mezi učitelem a žáky. Tato témata by se měla řešit prakticky, prostřednictvím her, diskusí, cvičení nebo modelových situací. Je víc než pravděpodobné, že žáci budou mít na tato témata velmi různé názory a v určitých situacích nebudou chtít spolupracovat nebo se budou stydět, je třeba tedy počítat s tím, že některé hry učitel s žáky nakonec nebude moci uskutečnit.

Výše zmíněné části (tematické okruhy) zahrnují rozvoj různých dovedností a schopností. Zde jsou zmíněné okruhy s tím, čemu se věnují a co rozvíjí:

Osobnostní rozvoj

- **sebepoznání a sebepojetí** – já, moje tělo, moje duše (temperament, moje hodnoty, moje postoje), já jako zdroj informací o mně, ostatní jako zdroj informací o mně, můj vztah k sobě a k ostatním, co o sobě vím a co o sobě nevím, zdravé a vyrovnané sebepojetí)
- **seberegulace a sebeorganizace** – jak ovládat a kontrolovat sám sebe, jak regulovat vlastní jednání i prožívání, moje vůle, plánování vlastního času, učení a studia, jak si stanovit osobní cíle a jak jich dosáhnout

⁸ JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (18. 4. 2011)

- **rozvoj poznávacích schopností** – smyslové vnímání, pozornost, soustředění, paměť, řešení problémů, učební dovednosti
- **psychohygienu** – jak pozitivně naladit mysl a mít dobrý vztah sám k sobě, jak předcházet stresu v mezilidských vztazích, jak zvládat stres, jak vyhledat pomoc, když mám potíže
- **kreativita** – jak rozvíjet základní rysy kreativity, jak využít tvořivost v mezilidských vztazích

Sociální rozvoj

- **poznávání lidí** – vzájemné poznávání žáků ve třídě nebo skupině, chyby při poznávání lidí, důraz na odlišnost lidí, zaměření na odlišnost jako na výhodu
- **mezilidské vztahy** – umění vidět svět očima druhých lidí, jak respektovat druhé osoby, podpora a pomoc, jak naše chování ovlivňuje vztahy, jak pečovat o dobré vztahy
- **komunikace** – žáci se učí rozeznávat pravdu a lež v lidské komunikaci, učí se naslouchat, odmítat, učí se asertivní komunikaci, komunikaci v různých situacích, technice ve verbální i neverbální komunikaci
- **kooperace a kompetice** – jak vést a organizovat práci skupiny, jak se podřídit pro práci se skupinou, jak zvládat konkurenční boj, seberegulace

Morální rozvoj

- **Řešení problémů a rozhodovacích dovedností** – řešení různých typů problémů, problémy ve vztazích i problémy se zvládnutím zátěže ve škole
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – žáci se učí správně analyzovat postoje a hodnoty jak svoje, tak ostatních lidí, co je to odpovědnost, spravedlivost, respektování, jak pomáhat a jak se chovat v eticky problematických situacích.⁹

Projekt „Dokážu to“ a občanské sdružení Projekt Odyssea

⁹ JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (18. 4. 2011)

Se zavedením RVP vznikaly u pedagogů obavy, zda budou podle tohoto nového programu schopni učit a jak moc to ovlivní jejich práci. Státní organizace měly školy na tuto změnu připravit, proto začaly vznikat různé projekty, které měly Osobnostní a sociální výchovu (dále jen OSV) zavést do běžné školní praxe.

V současné době existují projekty, které školí učitele právě pro výuku osobnostní a sociální výchovy. Jsou jimi projekt „Dokážu to“ a občanské sdružení Projekt Odyssea. Do projektu se mohou přihlásit jak učitelé, tak studenti vysokých škol.

Cílem projektu „Dokážu to“ je vyškolit učitele k tomu, aby vytvářeli příjemné prostředí k výuce, aby podporovali a rozvíjeli osobnost žáka a pomáhali mu s motivací pro celoživotní studium, aby pomáhali k vylepšování vztahů v kolektivu atd. (viz cíle OSV) Projekt je schválen Ministerstvem školství a snaží se jít s trendem evropského školství. Prvotním cílem tohoto projektu bylo pomáhat školám při tvorbě vlastního ŠVP. Dále projekt začal napomáhat tomu, aby byla škola schopna posoudit svůj vlastní stav a podle toho pak mohla plánovat další rozvoj nebo uskutečňovat změny, které jsou nutné pro zlepšení dané situace. Dalším cílem se stala také snaha o aktivní spolupráci celého pedagogického sboru tak, aby se podílel na rozvoji školy a konečně pak také vytvoření vzájemných projektů mezi školami.

Dalším realizátorem školení učitelů pro výuku OSV je občanské sdružení Projekt Odyssea. Toto sdružení uzavřelo spolupráci s deseti různými základními školami a pěti víceletými gymnázii. Odyssea, stejně jako předchozí projekt, vyškoluje učitele k OSV, navíc pracuje na tvorbě metodik, ověřuje je v praxi a provádí výzkumy. Výzkum vždy probíhá po určité části, která se zaměří na jednu tematiku OSV (např. Umíme se soustředit, Poznáváme svou osobnost, Vyjadřujeme a zvládáme své emoce, Poznáváme své spolužáky, atd.). Na základě výzkumu pak sdružení vydává materiály, které slouží učitelům jako příručka pro výuku OSV na školách. Tyto příručky jsou pro zájemce k dispozici zdarma na internetovém portálu tohoto sdružení. Tímto způsobem se Projekt Odyssea snaží šířit OSV mezi širokou veřejnost.

Kromě výcviku učitelů pořádá Odyssea také kurzy pro žáky základních a středních škol. Většinou to bývají žáci 5. - 9. třídy základní školy nebo studenti 1. ročníku středních škol. S žáky se kurzu účastní také jejich třídní učitel. Kurzy OSV, které šíří tyto dvě organizace, jsou bezpochyby velkým přínosem pro žáky i pro učitele

a pro to, aby se jejich vzájemné vztahy správně vyvíjely. Mohou být inspirací ke zlepšení vyučovacích hodin a k motivaci žáků, pomáhají zefektivnit komunikaci mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Jak zapojit OSV do výuky?

Nabízí se několik možných způsobů jak zavést OSV do výuky. V prvním případě si zvolíme výuku OSV jako jeden z vyučovacích cílů a budeme se jí věnovat **záměrně** - to znamená: vybereme si jedno z témat OSV a sloučíme ho nebo porovnáme s právě probíraným učivem. V druhém případě lze OSV zařadit do výuky i mimo učební látku, např. pomocí různých her a cvičení.

Výuka OSV může ale probíhat i nepřímou. Běžně využíváme při výuce různé pomůcky – učebnice, články, texty z internetu. Probírané učivo můžeme sloučit s OSV tak, že se nebudeme na článek dívat jenom z hlediska jazykového (např. výuka gramatiky), ale i z hlediska lidského, etického, morálního... V humanitních předmětech půjde jistě výuka OSV zapojit snáz než např. v matematice. I v matematice se ale OSV věnovat lze (např. řešení slovních úloh na určité téma spojené např. s povodněmi). Při výuce se však můžeme setkat s určitými překážkami – může jimi být stará učebnice s neaktuálními tématy nebo omezená možnost kopírovat doplňující materiály.

Třetí a poslední variantou jak vyučovat OSV je řešení náhle vzniklých situací a konfliktů. Při vyučování můžou nastat různé situace, s kterými by si učitel měl poradit. Podle rad OSV by učitel neměl být ten, který situaci definitivně vyřeší, ale měl by být „prostředníkem“ pro to, aby žáky k vyřešení konfliktu dovedl a aby konflikt žáci následně vyřešili sami. Jde o to být pro žáky především pomocníkem a dobrým příkladem.

Může OSV učit každý?

Jaké jsou požadavky na učitele OSV a proč je pro její výuku nutné odborné školení? Zaměřme se teď na to, jaký by učitel měl být a co by měl umět, aby mohl tento předmět správně vyučovat.

„OSV vyžaduje kvalifikovaného učitele (instruovat hru dokáže koneckonců každý inteligentní člověk, který dělal vedoucího na letním táboře; kvalifikace učitele OSV nespočívá jen v tom, že umí navozovat aktivity žáků, ale též, že je vzdělán v oblasti sociálních, psychologických, komunikačních atd. jevů tak, že pozná, co se ve hře vlastně

děje, a je schopen na základě svých znalostí o věcech proběhnuvších s žáky debatovat nejen na úrovni »co jste prožívali?«, ale i na úrovni např. »proč vaše vyjednávání nedopadlo dobře?«, jaký jiný způsob komunikace je možno zvolit v podobné situaci«, co se odehrává v člověku, když takto uvažuje? «atd“. (Valenta 2003, s. 30)

Při vyučování OSV, kdy učitel na sebe kupí různé hry, vzniká dynamický proces a často je obtížné předvídat výchovnou možnost hned na začátku. Efektivita práce se tedy může zdát nižší. Učitel by ve vyhodnocovacím procesu měl umět říci, co se děje a proč se to děje (ať už je to podle původního plánu nebo není, k čemu to je, čemu to žák učí apod.)

Předchozí odstavce zdůrazňují kvalifikaci učitele a jeho znalosti v **oblasti sociální a psychologické**. Dalším požadavkem pro učitele OSV jsou pak podle Valenty (2003) určité osobnostní předpoklady. Stejně tak, jako máme určité předpoklady pro svůj aprobační obor, i pro OSV je potřeba mít určité dispozice. Tyto **předpoklady** se nachází v **oblasti pro-sociální inteligence**. Tento předpoklad by správně měli mít všichni učitelé, vzhledem k tomu, že se však tento předpoklad nevyžaduje ani při přijímacích zkouškách na VŠ, ani při vstupu do zaměstnání, zůstává to pouze představou idealistickou.

2. Učitel

„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.“
(Vališová 2007, s. 16)

2.1 Učitelství jako povolání

Pro dnešní dobu je vzdělání stále důležitější. Je důležité jak pro náš budoucí společenský rozvoj, tak pro každého jednotlivce, zvláště kvůli naplnění našeho životního smyslu. Vztah ke vzdělání si začínáme budovat při setkání s výchovně vzdělávacími institucemi. To, co ve škole prožijeme, může být pro náš život rozhodující. Důležitou roli v tomto procesu má právě učitel. Učitel tedy silně ovlivňuje životy svých žáků.

Učitelé většinou vnímají svoje povolání jako poslání. Jejich poslání však není v tom, že budou perfektně znát látku svého aprobačního předmětu, že budou mít znalosti didaktické, metodické a pedagogicko-psychologické. Tyto požadavky jsou jen pouhé předpoklady, které neznamenají zároveň záruku dobrého učitelství. Učitel přináší jak ideál vzdělanosti, tak ideál výchovy. A jak je citováno výše, být učitelem znamená být především osobností. Vychovávat ostatní znamená totiž umět vychovávat sám sebe, zlepšovat svoje chování a jednání, chtít stále někam růst. Už staré čínské přísloví říká: *„Chceš - li změnit svět, začni tím, že změníš sám sebe!“*¹⁰ To znamená, že pokud opravdu chceme nějakým způsobem školství měnit k lepšímu, měli bychom začít od sebe. Učitelské povolání totiž znamená pochybovat o sobě, stále hledat a objasňovat, celoživotně se vzdělávat, stále se zajímat o svůj obor a neustále rozšiřovat svůj životní obzor.

¹⁰ http://www.konchedras.com/citaty-a-moudra/products/bm_965234/40/ (22. 3. 2011)

2.2 Volba učitelství profese

Co mají společného studenti pedagogických škol? Co nás vedlo k tomu, abychom si zvolili učitelství jako naše budoucí povolání? Důvodů pro volbu učitelství jako profese může být spousta. Naši volbu s největší pravděpodobností ovlivnili učitelé, se kterými jsme se setkali v průběhu našich studijních let. Stali se nám nejspíš vzorem, se kterým jsme se snažili identifikovat. Výběr této profese je navíc vždy spojen s autoritou, s možností ovlivňovat někoho nebo na někoho působit.

Důvody volby učitelství nejsou vždy vědomé. Volba většinou bývá ovlivněna představou o společenské pozici a představou o tom, jak by jedinec rád vystupoval a jednal, pro introverta může být tato volba ukázkou potřeby sociálního styku, někdo má více představu vzdělávat, jiný zase vychovávat.

Role učitele se charakterizuje vysokou škálou působení – někdo si může do volby učitelství promítnout představu o opatrovníkovi, někdo si zase představí sám sebe jako vypravěče příběhů, jiný se vidí jako klaun, někdo si zase představí vědce, další psychoterapeuta. Další role mohou být např. kritik, soudce, dozorce, řečník, duchovní vůdce, trenér, ... Většina těchto rolí obsahuje autoritativní prvky. Pokud jsou to ale role neautoritativní, pak jedinec staví svoje poslání na kategoriích etických, mravních, filozofických.

Volba tohoto povolání však může také vycházet z frustrace některých základních potřeb jako je např. potřeba morální, rodičovská, mocenská nebo umělecká. Zajímavá je také myšlenka A. Vališové (2007), že vstup do „umělého“ světa školy může být podvědomým únikem před realitou života někam, kde existuje určitý řád. Pro někoho jiného to zase může být možnost pomoci druhým a tím naplnit svou potřebu pomáhat. Volba této profese může pro mnohé také znamenat určitou formu jistoty, kdy se pravidelný a zajatý rytmus školy stává určitou ochranou. Tato volba „na jistotu“ však zároveň může znamenat určitou formu sociální distance - tato profese totiž také udává určitá pravidla komunikace a sociálního styku. Pro někoho pak taková volba může znamenat určité odmítnutí angažovat se v mezilidských vztazích.

Výhodou tohoto povolání je možnost sebevyjádření pomocí odborných znalostí. Určitou nevýhodou je však také částečné sebezapření. Některé vlastnosti by učitel projevovat neměl. Patří sem např. soukromé starosti, únava, obavy.

2.3 Požadavky na profesi učitele

Požadavky na profesi učitele pochopíme lépe, když se zaměříme na **vzdělání a jeho cíle**. „Obecně lze říci, že jádro problematiky vzdělání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka“ (...) *Dnes za vzdělaného nepokládáme toho, kdo si osvojil pamětně sumy encyklopedických poznatků.*“ (Skalková 2007, s. 27)

Vzdělaný člověk by měl podle Skalkové (2007) chápat spojitost mezi naučenými poznatky a vědomosti by měl umět používat, měl by také získat dovednosti k dalšímu sebevzdělávání. Prostřednictvím vzdělání by si jedinec měl také osvojit hodnoty morální a estetické a vytvořit si také svůj vlastní postoj ke společnosti, ke světu i k sobě samému. Měl by se také naučit uvažovat kriticky a umět jednat v praktických životních situacích. Vzdělání je výsledek procesů, které učitel při vyučování záměrně rozvíjí. Vzděláváním má učitel v jedinci pomáhat rozvíjet jeho individualitu, jeho vlastní zkušenosti a logické myšlení. Díky vzdělávání jedinec proniká do mezilidských vztahů a je schopný je rozvíjet, má možnost také poznávat kulturu svoji i kultury jiných zemí a učí se je chápat.

Vzhledem k výše zmíněným cílům vzdělávání jsou tedy požadavky na učitelskou profesi následující:

- **vychovávat** – učitel by měl pomáhat formovat osobnost žáků, pomáhat utvářet jejich charakter, postoje, zájmy, hodnoty, měl by je učit seberegulaci. To vyžaduje, aby učitel dobře znal psychiku žáka.
- **vzdělávat** – učitel by měl vést žáka k osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Měl by svůj obor dobře znát a stále se v něm vzdělávat, ale měl by také umět psychologicky jednat a myslet.

Je zajímavé a možná až trochu odstrašující, kolik se toho může schovávat pod dvěma slovy jako je výchova a vzdělávání. Vzhledem k zaměření této práce se budu věnovat více procesu výchovnému než vzdělávacímu, přestože oba tyto procesy se vzájemně propojují.

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, s požadavky na profesi učitele také souvisí učitelova osobnost. Učitel by měl jít příkladem, proto je důležitý jeho vztah k sobě i k druhým, jeho vlastní postoje a hodnoty, zdraví tělesné i duševní.

2.4 Motivace k učitelskému povolání

Co je pro učitele vnitřním pohonem pro jeho práci? Pro dobrého učitele je jeho motivací k práci to, že uspokojuje určité vyšší psychické potřeby (např. předávat vědomosti a zkušenosti žákům, poznávat nové věci, působit na žáky, pomáhat jim atd.) Podíváme-li se na Maslowovu pyramidu lidských potřeb, vidíme, že na vrcholku této pyramidy je právě potřeba seberealizace. Tato potřeba je společná pro všechny lidské bytosti. Pro každého člověka je velmi důležité, aby ho jeho práce uspokojovala, aby v ní viděl smysl. Také učitelské povolání závisí na míře seberealizace. Ta je spojena s uznáním a oceněním. Bohužel, ze strany dětí nebo rodičů přichází ocenění zřídka, proto by uspokojení této potřeby mělo přijít shora, ze strany vedení (to by mělo platit pro všechny profese). Nejen finanční odměna totiž slouží jako uznání. Chválit potřebují nejenom žáci a malé děti, uznání a ocenění potřebuje každý z nás.



Obr. 3: Maslowova pyramida lidských potřeb

Dostupné z WWW: <http://zrcadlo.blogspot.com/2008/06/maslowova-pyramida.html> (22. 6. 2011)

2.5 Osobnost učitele

Vztah žáků k učení a k učiteli samému závisí především na vlastnostech osobnosti učitele a na jeho postoji k žákům. Učitelova odbornost a jeho didaktické dovednosti jsou až na druhém místě. Podle návrhu MŠMT o profesním standardu učitele z roku 2009, ve kterém hlasovala široká veřejnost, by měl ideální učitel projevovat respekt k žákům, měl by jim vyjadřovat důvěru, podporovat jejich sebedůvěru, měl by brát ohledy na individuální možnosti a schopnosti žáka, dále by měl mít kvalitní mluvený projev, který koresponduje s neverbální komunikací.

Pro osobnost učitele je důležitý jeho charakter a temperament. V následujících kapitolách se podíváme na to, jak jsou pro učitelskou činnost vlastnosti temperamentu a charakteru důležité a jak ji mohou ovlivnit.

2.5.1 Charakterové vlastnosti učitele

Podle různých výzkumů, které se zabývaly osobností učitele, jsou vlastnosti charakteru učitele nejdůležitější pro jeho autoritu. Mezi tyto vlastnosti patří vztah učitele k sobě (sebepojetí učitele), jeho vztah k druhým, vztah k vlastní práci a jeho vztah k hodnotám.

2.5.1.1 Sebepojetí učitele

Sebepojetí je to, jak vnímáme sebe sama a jaké máme představy o sobě. Má tři složky: **sebepoznání**, **sebehodnocení** a **seberealizaci**. Obrazem našeho sebepojetí je naše zdravá sebedůvěra. Učitel by se neměl ani přeceňovat, ani podceňovat. Zdravá sebedůvěra je důležitá pro každého člověka. Pro učitele je sebedůvěra důležitá zejména pro jeho řídicí činnost.

Psychologická literatura rozlišuje **4 obrazy našeho JÁ**:

- 1) **subjektivní JÁ** – moje vlastní představa o sobě, patří sem také mé postavení mezi lidmi
- 2) **zrcadlové JÁ** – to, jak mě vnímají druzí lidé a co si o mně myslí
- 3) **reálné JÁ** – moje skutečné vlastnosti a schopnosti, které neznám úplně ani já, ani ostatní

- 4) **ideální JÁ** – někdy jej také nazývané potenciální; patří sem naše přání a perspektivy, předpoklady, kterých bychom měli využít. U žáků bychom právě jejich nerozvinuté vlohy měli hledat. Učitel má k tomuto hledání ideální předpoklady, protože má možnost srovnání.

Negativní sebehodnocení učitele

Pochybuje – li učitel o svých schopnostech, o svém zevnějšku, o tom, jestli může být vůbec druhými lidmi uznáván nebo jestli zvládne náročnou situaci ve škole, zhoršuje se jeho fyzický i psychický stav i výsledky jeho práce a má tendenci k nesprávnému jednání s žáky i k lidem obecně. Takový učitel projevuje k dítěti záporný emoční vztah. Čáp, Mareš (2001) uvádí typické názory a postupy učitelů s negativním sebehodnocením. Učitel s negativním sebehodnocením reaguje negativně na žáky, kteří ho nemají rádi; vyvolává u žáků pocit viny za to, co jim nejde; podporuje konkurenci mezi žáky; myslí si, že žáci budou při testu opisovat; stojí si za tím, že musí žáky nutně seznámit s drsnou životní realitou; vyžaduje přísnou kázeň; používá přísné tresty. Z uvedených příkladů přístupů takového učitele je zřejmé, že může jen těžko zvládnout kázeň žáků. Taková osobnost bude labilnější a méně odolná k zátěži.

Jako dobrý příklad negativního sebehodnocení učitele poslouží ukázka M. Vágnerové (2004): „*Jeden učitel začátečník, který si nebyl jistý ve své roli, považoval grimasování (ťukání na čelo) jednoho žáka na druhém stupni základní školy za projev neúcty ke své osobě. Pubescent marně dokazoval, že takto odpovídal svému spolužákovi a o učiteli v této situaci vůbec neuvažoval. Učitel mu nevěřil, i když nakonec formálně jeho vysvětlení přijal.*“ (Vágnerová 2004, s. 8)

Na tomto případě je vidět typická vztahovačnost učitele, který automaticky ťukání na čelo přisoudil své vlastní osobě. Projevil tím nedůvěru v žáka i v to, co mu žák tvrdil. Stane – li se takovému učiteli podobných situací více, začne jeho autorita klesat a bude mít nejspíš problémy zvládnout výchovné situace. U takového učitele také vzniká větší náchylnost k syndromu vyhoření.

2.5.1.2 Vztah učitele k druhým

Tímto vztahem nemyslíme pouze vztah učitele k žákovi (více se mu budu věnovat až v následujících kapitolách), ale také vztah učitele ke svým kolegům, k nadřízenému, k rodičům. Učitelovo jednání by mělo být čestné a upřímné, měl by jednat s pochopením. S tímto jednáním je také spojeno umění komunikace.

To, jaký k nám má učitel vztah, v nás zůstává po celý náš život – obzvlášť na prvním stupni základní školy je pro učitele důležité, aby choval lásku k dětem, vlídnost a přátelskost a aby ji také uměl projevit. Zajímavý je však závěr z jednoho výzkumu z devadesátých let (viz Holeček 2002, s. 14). Ten ukázal, že právě ti učitelé, kteří mají velmi silný, kladný citový vztah k žákům, se více podceňují. Nejvyšší procento takových učitelů se objevuje na 1. stupni základních škol.

Výzkumy také dále ukázaly, že zároveň s vřelostí je pro učitele zapotřebí být **dominantní**. Dominance vychází ze zdravého sebevědomí a z odborných a metodických znalostí učitele. Žáci sami vyžadují učitele spíše autoritativního, který si dokáže udržet při vyučování pořádek. Je však také důležité, aby dominance byla přiměřená – aby učitel uměl vytvořit přátelskou atmosféru, aby se žáci nebáli projevit svůj názor, pocit nebo kritickou připomínku. Pokud je učitel příliš dominantní a neustále žáky kontroluje, působí to negativně na samostatnost a tvořivost žáků.

2.5.1.3 Vztah učitele k hodnotám

Mezi charakterové vlastnosti učitele také patří jeho postoj k hodnotám – jak materiálním, tak duchovním. Patří sem učitelův smysl pro spravedlnost, jeho názor na smysl života, jeho přístup k životu. Pokud po žácích požadujeme určité chování, měli bychom také jít vzorem. Dobře si vzpomínám na hodiny rodinné výchovy na základní škole, kdy nás hodinu co hodinu naše paní učitelka odrazovala od kouření. Zklamáním pro nás všechny pak bylo, když jsme ji viděli o přestávce kouřit. Sama skutečnost, že kouří, nebylo to, co nám všem vadilo. O tom, jak je kouření špatné, nám klidně vyprávět mohla, stačilo jen přidat, že je sama na kouření závislá a že přestat je pro ni těžké – určitě bychom to všichni ocenili. Takhle jsme se cítili podvedeni.

2.5.3 Temperament učitele

Temperament je soubor rysů naší osobnosti, které projevujeme tím, jak reagujeme, jednáme a prožíváme. Projevuje se také měnícími se náladami. Má rozhodující vliv na dynamiku prožívání a chování osobnosti, to znamená na to, jak rychle a intenzivně reagujeme na podnět a jak dlouho tato reakce trvá. Temperament je s výchovou silně spjatý – výzkumy ukazují, že nepříznivé formy výchovy jsou typické většinou pro rodiče nebo učitele s nezralou osobností, labilní, vysoce agresivní nebo naopak nesamostatné a pasivní. Cholerik snadno vyvolává konflikt, děti ho pak ve srovnání s temperamentem klidnějším vnímají jako emočně zápornějšího.

Temperament je záležitostí dědičnou a relativně stálou – těžko ji ovlivníme. Můžeme na něj ale působit vlastní autoregulací. Rysy temperamentu na děti silně působí, proto by učitel měl znát typ svého temperamentu a jeho záporné projevy by se měl snažit tlumit.

A jaký temperament je pro učitelské povolání nejvhodnější? Každý typ bude mít nejspíš výhodu v jiné pedagogické situaci. Výzkumy prozatím odhalují, že nejméně vhodným temperamentem pro učitelské povolání je melancholik. Ten bývá příliš citlivý, pesimistický, uzavřený, mírný, nedůsledný, málo praktický. U učitele melancholika je riziko, že bude vztahovačný, těžko dokáže věci „hodit za hlavu“.

Temperament cholerika a flegmatika jsou laicky mnohdy vnímány spíše záporně, ale opak je pravdou – oba typy mají spoustu dobrých vlastností vhodných k učitelskému povolání. Flegmatik se vyznačuje velkou trpělivostí a cholerik bývá zase ze všech temperamentů nejaktivnější.

Co se týče Eysenckovy typologie temperamentu (labilita, stabilita), zde je pro činnost učitele požadována stabilita. Labilní člověk je náladový, špatně se ovládá, trpí nedostatkem sebejistoty, je nadměrně vzrušivý na méně intenzivní podněty.

3. Vztah mezi učitelem a žákem

Podstatným rysem vzdělávacího procesu je samotná interakce mezi učitelem a žákem. Tento interakční proces trvá po celou dobu, kdy učitel žáka vzdělává (a mnohdy ještě i poté), a je nedílnou součástí procesu vzdělávání. Ona interakce umožňuje vysvětlovat, upřesňovat a rozvíjet předávané informace. Je třeba podotknout, že je to právě tato vzájemná interakce, která odlišuje klasický vzdělávací proces uskutečňovaný ve škole od izolovaného samostudia. Přitom je důležité zdůraznit, že tento proces je přínosem skutečně pro obě strany zmíněné interakce. Pro žáka může být učitel inspirátorem, rádcem a někdy i přítelem, tedy skutečným pedagogem a vychovatelem ve smyslu Komenského ideálních vizí. Pro učitele je pak každodenní kontakt s žákem v podstatě zrcadlem jeho vlastního snažení, někdy však zrcadlem pravdivým více, než může být příjemné. Díky tomuto kontaktu si učitel může uvědomovat vlastní úspěchy i chyby, usměrňovat vývoj žáka a ovlivňovat směr individuálního vzdělávacího procesu jedince.

Soudobý přístup k výuce a výchově se zabývá především tématem vzájemné interakce mezi učitelem a žákem. Je však třeba si uvědomit, že tento vztah je a nejspíše vždy bude do jisté míry vztahem problematickým. Tato problematičnost je dána poměrně striktním vymezením rolí a vztahu nadřízenosti a podřízenosti v rámci hierarchického uspořádání vzdělávacích institucí. Přesto se však kromě tradičního chápání školy vyvinul pohled na školu jako na pospolitost (community).

„Má se za to, že typicky je pospolitost uspořádáním organizovaným kolem vztahů, sdílených hodnot a názorů, pociťovaných vzájemných závislostí lidí, které tyto vztahy podporují (...)“ (Pol 2007, s. 21)

Ať už podstatu školní instituce chápeme jakkoliv, tím, co stále zůstává zásadní, je zájem vzdělávací instituce i celé společnosti vzdělávat ty, kteří ještě sami nejsou schopni přínosy vzdělání objektivně posoudit. Proto je vztah mezi učitelem a žákem vymezen tak, že učitel je oprávněn vyžadovat a žák povinnen jeho nároky plnit. Tento tisíciletími prověřený vztah je po téměř stejnou dobu vystaven obrodným tendencím, které si kladou za cíl přetvořit jej ve vztah partnerský, vystavěný spíše na důvěře, než na autoritě, více na zájmu žáka se vzdělat, než na jeho povinnosti „učit se“. V tomto směru existuje také značný rozdíl mezi evropským kulturním prostorem a prostředím severní Ameriky. Školský systém ve Spojených státech amerických je ostatně celkově vystavěn

na jiných principech, jako jsou větší důraz na schopnost syntetické a analytické práce s informacemi (oproti tradičnímu „biflování“) nebo větší prostor pro diskusi a třibení názorů.

Bezesporu dnešní době jednoznačně dominují snahy učinit ze školní vyučovací hodiny časoprostor, vyznačující se souladem mezi učitelem a žákem a přenosem informací, založeným na atraktivním podání ze strany učitele. To pochopitelně vyžaduje rovněž určité kvality na straně žáka, tedy zejména zájem o informace a jejich osvojení. Mnohdy má v tomto směru nesprávný přístup ze strany učitele za následek žákovu demotivaci a naprostou absenci jakékoliv jeho iniciativy či aktivního zájmu o získávání znalostí či dovedností.

Tomu se snaží předcházet dnešní moderní přístupy k výuce, výchově a vůbec organizaci času žáků stráveného při výuce ve školách, případně při výuce v alternativních prostorách, kde může být realizována výuka ve speciálních případech. Zájem ztraktivnit pro žáky nejen formu, ale i obsah výuky by měl být společným úsilím pedagogických i nepedagogických pracovníků, stejně jako vysokoškolských pedagogů, připravujících na budoucí výkon učitelského povolání studenty pedagogických fakult. Právě proto by se ve výuce měly používat moderní a neotřelé postupy, které mají potenciál zaujmout žáka a vzbudit v něm zájem o předmět výkladu.

Do vztahu mezi učitelem a žákem zákonitě vstupují vzájemná očekávání, tedy představy, které jedna ze stran vztahu chová k druhé, a nároky, které na ni podvědomě klade. Obě strany si samozřejmě postupem času vzájemná očekávání pod dojmem kontaktu s druhou stranou upravují směrem k reálnému obrazu. Naplněná očekávání upevňují vzájemné odhady, nenaplněná naopak nutí k jejich přehodnocení a upravení. Jak jsme zmínili již výše, v souvislosti s tím se často hovoří o dvou efektech, které se dostavují při nesouladu mezi očekáváním a skutečností (často pod dojmem aktuálního výkonu žáka). Pokud učitel očekává od žáka, o jehož vysokých schopnostech je dlouhodobě přesvědčen, dobrý výsledek, přisoudí případný neúspěch nahodilým vlivům – hovoříme o tzv. Pygmalion efektu. Jestliže naopak podceňovaný žák, považovaný za málo nadaného, překvapí nadstandardním výkonem, je tento připisován podvodu či náhodě – jedná se o tzv. Golem efekt. Je zřejmé, že druhý zmiňovaný efekt rozhodně nevede ke zvýšení sebevědomí žáka, který by to potřeboval (pokud se skutečně jedná o žáka slabšího). Oba tyto efekty vycházejí ze stereotypního vnímání, jemuž se při hodnocení těžko ubrání každý člověk, ať už je předmětem jeho posuzování cokoliv.

Jakkoliv jsou tyto dva efekty pro učitele známé, v praxi se bohužel setkáváme s chováním, které tuto povědomost spíše popírá.

3.1 Vybrané aspekty vztahu učitele a žáka s ohledem na období vývoje

Předmětem zájmu této práce je problematika základních škol, kde uplatnění moderních výukových metod nachází patrně nejširší uplatnění. Je to dáno jednak vývojovým stupněm žáků základních škol, dále pak specifiky, kterými se děti v tomto věku vyznačují. Jejich ochota přistoupit na hru je zejména v mladším školním věku vysoká a právě hrou formou se moderní pedagogika snaží předkládat žákům prvního stupně základních škol značné portfolio informací a znalostí. Dále lze u dětí v tomto věku vysledovat ochotu ke kolektivnímu jednání a skupinovým aktivitám, což je dalším podpůrným faktorem pro uskutečnění moderní výuky. Ta totiž často pracuje právě s principem hry, práce ve skupinách a vůbec s takovým typem aktivit, kterých se od určitého věku děti spíše straní ve snaze nesnížit svou prestiž před ostatními spolužáky.

V mladším školním věku (6-11 let) ostatně nastává podstatné období socializace. Také psychický i tělesný stav dítěte je v tomto věku optimální vzhledem k potenciálu pro získávání a osvojování znalostí a dovedností. Schopnost udržet pozornost je omezená, velmi vyvinutá je však v tomto období paměť a představitivost. V souvislosti s naším zájmem o dítě coby žáka školy je třeba poukázat na skutečnost, že dítě v tomto věku nemá ještě vyhraněny osobnostní vlastnosti. O to větší je potenciál výchovně vzdělávacího působení školní instituce ve vztahu k formování osobnosti dítěte a o to větší by měl být akcent na cílevědomou vychovatelskou činnost ze strany učitele. Na něm pak spočívá po stránce výchovné rozhodnutí o uplatnění a optimální kombinaci všech tří základních stylů výchovy (autoritativního, liberálního a demokratického – viz kapitola 4.1), zejména v návaznosti na individuální specifika kolektivů (tříd) a jedinců.

Období staršího školního věku (11-15 let) pak znamená nastupující diferenciaci mezi jedinci po stránce schopností a dovedností a samozřejmě také jejich formující se vztah k zálibám a koníčkům. V tomto období se také u některých jedinců objevuje uzavírání se do sebe a vyhýbání se sociálnímu kontaktu. V neposlední řadě je pak závěr této etapy předstupněm adolescence, nejproblematičtějšího období vývoje žáka, které se mezi patnáctým a dvacátým rokem života odehrává již na středních školách.

Obě období vývoje, která se dotýkají povinné školní docházky na základní škole, jsou pro jedince určující z hlediska formování jeho osobnosti, prvních významnějších negativních zkušenosti s jinými jedinci i s kolektivem a v dnešní době také z hlediska prvních kontaktů s negativními sociálně patologickými jevy. O to silnější je důraz na roli učitele ve vztahu k formující se osobnosti žáka.

Je nezbytné, aby každý učitel hodnotil žáky s maximální mírou objektivnosti a s rovným přístupem k žákům - měl by jim poskytnout stejné šance a všechny je stejně povzbuzovat k výkonům. Žák totiž z učitelova projevu vůči své osobě dokáže vycítit svou osobní cenu, která je pro něj významným faktorem sebevědomí a také sebehodnocení. Existuje totiž skupina žáků, u níž lze vysledovat téměř trvalé riziko neúspěchu, většinou vinou nízkého sebevědomí; u tohoto typu žáků je vyšší riziko špatného sebehodnocení. Úlohou učitele je proto zaměřit se i na tyto žáky, motivovat je a pokusit se tak zamezit nebo alespoň zmírnit jejich negativní sebehodnocení. Sebehodnocení se formuje ve věku mezi 4. a 6. třídou povinné školní docházky a jeho výsledkem je představa dítěte o sobě jako o žákovi.

3.2 Kulturní konflikt

Vztah žáka a učitele bude vždy zákonitě vztahem (a do jisté míry snad i střetem) dvou odlišných sociálních skupin. Sociální antropologie v případě podobných střetů hovoří o kulturním konfliktu. Tento termín přitom neoznačuje pouze jakýsi vyhrocený okamžik, který bývá ostatně spíše jen nevyhnutelným vyústěním či eskalací dlouho trvajícího stavu věci, ale popisuje dlouhodobý vztah mezi dvěma odlišnými pohledy na svět, odlišnými vlastními normami, odlišným vztahem k obecně platným normám a odlišným nazíráním na specifika vzájemného vztahu.

Tento kulturní konflikt je z velké části podmiňujícím faktorem celého vztahu mezi učitelem a žákem. Specifické je, že ani jedna strana konfliktu si konfliktní pozici nezvolila dobrovolně, ani s ním před začátkem vztahu nepočítala, avšak je v jejích silách do jisté (byť velmi omezené) míry intenzitu a rozsah tohoto konfliktu ovlivnit. Každá ze stran disponuje však možností konflikt spíše prohloubit, než - li jej utiшит. Tato skutečnost je dána opět onou předurčeností a rozdělením rolí, které učitele situují do pozice s exekuční pravomocí a žáka do pozice učiteli podřízené. Z toho vyplývá na straně učitelově oprávnění použít sankce a na straně žáka povinnost sankci přijmout.

Ani jeden se nemůže od této role nijak zásadně odprostit, ani se nemůže stát členem druhé kultury.

Do jisté míry společná je také výchozí pozice obou sociálních skupin. Učitel, který se stává novým členem sociální skupiny učitelů (tedy nejčastěji absolvent vysoké školy, přicházející do prvního zaměstnání, ale i učitel, měnící působiště a nastupující do jiné školy), se musí sžít s regulemi a zákonitostmi fungování této sociální skupiny. Podobně i dítě, které se ve věku kolem sedmi let stává žákem, je nuceno přijmout pravidla a specifika sociální skupiny žáků. Do té navíc přicházejí různě vybaveni dosavadní zkušeností s autoritami a výchovným působením, tedy z rozdílných rodinných prostředí. Pro žáky je situace nová i v tom směru, že se poprvé ocitají v pozici samostatných osobností, které se musí vyrovnat s kladenými nároky a povinnostmi. Navíc se interakce mezi oběma sociálními skupinami neúčastní rodiče žáků, kteří jsou na rozdíl od žáků v pozici sociálně bližší skupině učitelů. Dostáváme se tak k poznání, že učitelé jsou coby sociální skupina oproti žákům zvýhodněni z pozice svého věku, znalostí a navíc (jak jsme již uvedli) i z pozice své nadřazenosti vůči žákům. Právě proto je nezbytná uvážlivost a promyšlený přístup na straně učitelů.

Pravdou je, že obě kultury – jak učitelská, tak žákovská - vytvářejí svou interakcí originální organismus jménem škola. Tento organismus má své obecně vysledovatelné rysy (patří sem i výše zmíněný konflikt), nicméně každá škola je originální ukázkou soužití těchto dvou sociálních skupin. Jejich míra přizpůsobení či naopak dominance je pak určující pro utváření vnitřních pravidel každé školy a následně i pro její fungování.

„Kulturní konflikt mezi učiteli a žáky je pouze jednou ze složek jejich vzájemného vztahu. Pro žáky učitel nepředstavuje pouze protihráče na hřišti jménem škola. Je přijímán také v roli vůdce, patrona či spojence žáka nebo jeho skupiny. Analýza střetu zájmů učitelů a žáků však naznačuje, že se učitel téměř výjimečně může stát členem žákovské skupiny. Žákovská skupina (třída) v instituci školy si postupně buduje svoji společenskou autonomii. Opírá ji jak o poziční roli žáka v instituci školy, tak o specifickou dětskou kulturu. Nezanedbatelná není ani lokální a věková spjatost žáků. Všechny tyto znaky se pak podílí na formování pocitu společenské identity žáků. Na těchto principech ovšem učitel logicky své postavení v instituci zakládat nemůže. Identifikace žáků s vlastní skupinou velmi silně vstupuje do vzájemné komunikace učitele a žáka. Umožňuje nejen společenskou záštitu všem členům žákovské skupiny, ale

*dává též prostor k téměř jednotným spontánním akcím nejrůznějšího druhu, které zpětně posilují vědomí společenské identity žáků jedné skupiny.*¹¹

3.3 Osobnost žáka z pohledu učitele

Vztah mezi učitelem a žákem je z velké míry vztahem komplikovaným a navíc předurčeným striktním rozdělením rolí na roli dominantní a roli podřízenou. Ve vzájemném vztahu je učitel tím činitelem, na jehož straně je povinnost uvědomit si možná rizika vztahu a zejména jeho možné negativní aspekty. Z tohoto důvodu by se učitel měl snažit poznávat svého žáka. Nástrojem mu k tomu může být pedagogicko-psychologická diagnostika žáka.

Předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je poznání vychovávaného jako individuality. V rámci diagnostiky dochází k určení schopnosti, korekci chování, profesionální volbě a hodnocení osobnosti. Pozornost se soustřeďuje zejména na zjištění, jak jsou rozvinuty dispozice k činnosti ve srovnání s požadavky. Výsledek diagnostiky, diagnóza, je potom učiteli doporučením pro další rozhodování o variantách výchovné strategie, když obvykle volí mezi rozvojem stávajících dispozic a změnou požadavků. Extrémním řešením v rámci změny požadavků může být návrh na radikální změnu prostředí.

Postup při poznávání a hodnocení žáka:

1. Formulace a upřesnění diagnostické otázky a vstupní hypotéza
2. Zaměřené získávání diagnostických údajů pomocí vhodných metod
3. Zpracování, utřídění, analýza získaných údajů
4. Interpretace a hodnocení (cíl analýzy)
5. Konečná syntéza
6. Diagnostický závěr a pedagogická opatření

Z uvedeného lze usuzovat, že dostupnými metodami si každý učitel může vytvořit poměrně dobrý obrázek o každém ze svých žáků. Můžeme ostatně tvrdit, že právě toto je podmínkou dobré práce učitele. Bez dobré znalosti partnera není ostatně

¹¹ BITTNEROVÁ, Dana. *Střet zájmů – kulturní konflikt mezi učiteli a žáky*. [online] Dostupné z WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/bittner.pdf>> (4.4. 2011)

možné aktivní působení v žádném vztahu. Znalost žáka však také souvisí s podmínkami, v kterých je učitel nucen na klasické základní škole fungovat. Pokud takový učitel učí týdně šest až osm tříd se 20 – 30 žáky, v nichž ani v jedné třídě není třídním učitelem, těžko bude každého žáka znát individuálně velmi dobře. V tomto mají jistou výhodu školy alternativní (např. škola waldorfská), kde třídní učitel vyučuje žáky více předmětům, čímž se pak ve své práci může zaměřit právě na svoji třídu a na individuální rozdíly u žáků. Správně je tomu jistě ve výchovném procesu a z lidského hlediska je to věcí přirozenější, oponovat tomuto názoru by se však dalo na poli znalostí v daných předmětech. Zůstává otázkou, zda – li může být učitel opravdovým odborníkem v šesti předmětech, kterým třídu vyučuje.

V případě jakéhokoliv kolektivu, kam můžeme v tomto případě počítat i školní třídu, vede správné poznání žáků ke zlepšení klimatu ve třídě a k vytváření atmosféry vzájemného porozumění a spolupráce. V případě, že by tomu tak nebylo nebo by k posuzování docházelo chybným způsobem, vyvíjí se klima kolektivu zcela opačným směrem. V případě pedagogicko-psychologické diagnostiky mohou být pro posuzujícího, tedy učitele, cenným zdrojem informací výsledky předchozích pozorování a posuzování jiných pozorovatelů. Překážkou při pedagogicko-psychologické diagnostice se můžou stát již výše zmíněné chyby při vnímání učitele žákem (viz další kapitola).

Uplatnění pozorovacích metod je mimo jiné důležité také proto, že k tomu, aby učitel viděl komplexní osobnost žáka a dokázal ji pochopit v souvislostech, je třeba na žáka nahlížet jako na celou osobnost ve vývoji a ve vztazích s prostředím. Dílčí výkon žáka či jeho dílčí problematický projev má obvykle více rozličných příčin, závisí na různých složkách či aspektech jeho osobnosti i na vnějších podmínkách. Při dobrém poznání a v optimálním případě i pochopení osobnosti žáka lze potom tyto dílčí projevy interpretovat v náležitých souvislostech.

Ke zmíněnému pozorování, které povětšinou bývá charakteru dlouhodobějšího, nahrává učiteli skutečnost, že je s žákem v každodenním kontaktu, může jej pozorovat při plnění náročných úkolů, pod tlakem stresu či odpovědnosti, ale také například při jeho interakci s ostatními. Skutečnost, že se tedy jedná o dlouhodobé, svým způsobem opakované, nikoliv jednorázové pozorování, přidává na relevanci výsledků. Často může pozorovatel chybovat v tom, že pozorovanému přisoudí určité psychické vlastnosti jen podle vnějšího dojmu, bez konkrétních údajů o tom, podle čeho tak usuzuje, jaká jsou

vodítka k tomuto úsudku. Je samozřejmě žádoucí poznat žákovy zájmy, schopnosti a rysy osobnosti, vždy však na základě konkrétních údajů o jeho výkonech a činnostech nebo o jeho chování.

Učitel se přirozeně nemůže spokojit se statickým portrétem současného projevu žáka. Jeho zájmem a vlastně i podstatou pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka je vystihnout způsob vývoje žáka a předpovědět směr, kterým se jeho vývoj bude ubírat v budoucnu.

Jak učitel vnímá žáka

Přestože by měl být učitel při vnímání objektivní a měl by skutečnost vnímat nezkresleně, je to tak jen ztěžka proveditelné. Je dokázáno, že člověk při vnímání druhých lidí často není nezaujatý. Podle toho, jak druhou osobu vnímáme, takový k ní následně zaujímáme postoj a podle toho s touto osobou jednáme, což také následně ovlivní, jak se bude tato osoba cítit a jakou bude u nás mít šanci na úspěch. Vnímání lidí a následný postoj, který k této osobě zaujímáme, je podvědomý – jsme jím tedy ovlivňováni, aniž bychom si tuto skutečnost uvědomovali. Pro učitele je tedy velmi důležité, aby si uvědomili to, že existují faktory, které nám brání vnímat žáka objektivně. Takovými faktory jsou například **vztah mezi vnímaným a vnímajícím**. Učitel se zaměřuje hlavně na ty vlastnosti, které jsou vzhledem ke vztahu k němu důležité (jak se žák učí a chová). Zaměřujeme se tak pouze na určitou oblast osobnosti žáka, což brání objektivnímu poznání celé jeho osobnosti.

Další činitelem ovlivňujícím poznávání a následné hodnocení je **aktuální psychický stav pozorovatele**. Když máme dobrou náladu, vidíme druhé pozitivněji, než když máme náladu špatnou. Proto náladovost není pro učitelskou profesi příliš žádaná. Pro sociální vnímání je také velmi důležitý činitel **naš celkový životní postoj** – to, zda jsme spíše optimisté a zaměřujeme se hlavně na to kladné nebo zda jsme pesimisté a vidíme na lidech spíše záporné vlastnosti. Posledním činitelem jsou **naše speciální schopnosti** (např. všímat si detailů nebo umět interpretovat neverbální projevy při komunikaci, nepodléhat chybám při sociálním vnímání).

Chyby při sociálním vnímání

Haló efekt

Haló efektu podléháme tehdy, pokud celkový dojem vnímaného člověka posuzujeme na základě nějakého povrchního, ale výrazného dojmu. Například brýle na nás často dělají dojem, že člověk, který je nosí, musí být inteligentní. Brýle jsou v tomto případě tzv. spouštěč mechanismu, který u nás vyvolává určité typy reakcí. Existuje také vrozená tendence reagovat ochranným chováním na člověka s „dětským vzhledem“. „Spouštěčů“ existuje hned několik. Haló efekt může vyvolat například **proximita** (prostorová vzdálenost), která má svoje nepsané normy pro určité situace. Negativní dojem vyvolá např. klient nebo podřízený, pokud se k nám přiblíží do velké blízkosti. Další spouštěč je to, jakým způsobem mluvíme – přesvědčivá nebo rozpačitá řeč, přirozená nebo afektovaná. Důležitý je také projev sebevědomí nebo skromnosti. Významným činitelem haló efektu je oblečení, upravenost zevnějšku, piercing, tetování. To platí obzvláště pro žáky v období dospívání, kdy se posuzovaná osoba může během relativně krátkého času rychle měnit.

Haló efekt může také vyvolat tzv. **předinformace**. Při hodnocení žáka se může učitel nechat ovlivnit tím, zda daný žák je „jedničkář“ nebo „trojkař“ a podle toho přihlídnout k výsledné známce. Podobný efekt může způsobit také pověst staršího sourozence na stejné škole nebo pověst rodiny.

K pozitivnímu Haló efektu může dojít také ve chvíli, kdy pocítuji, že vnímaná osoba má vlastnosti nebo názory, které já sama na sobě pozitivně hodnotím. Opačně je to s těmi vlastnostmi, které na sobě nepřijímám. Pokud se u někoho setkám s vlastností, kterou na sobě nemám ráda, nebude na mě tento člověk působit dobře.

Pozitivní haló efekt u nás také může vyvolat osoba, která bude přikyvovat tomu, co říkáme, bude se smát, když vyprávíme vtip, bude nás tzv. **pozitivně zpevňovat**. Takoví žáci se „naladí“ na učitele a reagují tak, jak vycítí, že by to učitel ocenil, podporují ho, dělají mu radost.

Haló efekt bývá někdy podporován **kontrastním vnímáním učitele**. Někteří učitelé dělí svoji třídu na ty žáky, s kterými se jim dobře spolupracuje a na ty, s kterými je podle nich spolupráce nemožná.

Favorizování

S kontrastním vnímáním také souvisí tzv. favorizování. Někteří učitelé mající ve třídě své oblíbence nevidí jejich nedostatky, omlouvají je a považují jejich selhání za vyloučené. Sklony k favorizování mají většinou takoví učitelé, kteří mají silnou potřebu mít ve svém okolí sympatické a milé lidi, kteří jim budou pomáhat (hledají v nich podporu). Takovými žáky většinou bývají právě žáci se zpevňujícím jednáním (viz výše). Učitel, kterého žák svým jednáním podpoří, bude tohoto žáka zpětně také podporovat, jako by mu tím „vracel dluh“. Může to dělat tak, že uměle vytvoří situaci, kdy může takovému žákovi udělit pochvalu nebo jej pověří službou, která je mezi dětmi oblíbená. Mezi takovým učitelem a žákem vzniká zvláštní komunikování, které má ale za důsledek silné narušení vztahů ve třídě a růst napětí. Ostatní děti si totiž favorizování všimnou a stěžují si na nespravedlnost a na nadržování. Trpět tak můžou nejen ti, co mezi učitelovy favority nepatří, ale i ti upřednostňovaní. Proti těm totiž může začít třída zbrojit a za oblíbenost se jim mstít. V krajním případě tak může dojít až k šikaně. Jakmile se vztahy ve třídě začnou hroutit, učitel má tendenci hledat podporu opět jen ve vybraných jedincích, a tak se tento problém neustále prohlubuje.

Efekt prvního dojmu

„Za specifický případ haló efektu bývá považován efekt prvního dojmu: myslíme tím dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních.“
(Helus 2007, s. 233)

Tomuto efektu snadněji podléhají začínající učitelé, kteří mají sklon k rychlým závěrům o lidech. Ze zanedbaného vzhledu nebo z provokativnosti učiní závěr, že žák je méně schopný a že s ním budou problémy. Tento učitelův názor může mít za důsledek to, že ovlivní také postoj třídy k tomuto žákovi a to se promítne do žákova sebepojetí. Dítěti je předpověděna určitá role (např. že je drzé nebo méně schopné) a ono se tak opravdu postupem času „naučí“ projevovat. Žák má pak jen velmi malou možnost svoji pověst změnit, zvláště když je učitel nepřístupný, autoritativní a méně vnímavý. Snaha žáka něco změnit může u takového učitele ještě podpořit efekt prvního dojmu. Bohužel taková pověst může žáka provázet stále a může tak ještě více ovlivňovat jeho znevýhodněné postavení.

Sebenaplnující předpověď

Výzkumy prokázaly, že to, co od dítěte očekáváme, se určitým způsobem promítá do našich projevů (jak se tváříme, jak reagujeme) a to tak, aniž bychom si to uvědomovali. Učitel tedy do jisté míry prostřednictvím svého očekávání formuje osobnost dítěte – to, jak se bude chovat, jaké bude mít schopnosti a výkony.

Výzkum Rosenthala a Jacobsona (1968) se zabýval **Pygmalion efektem** (kladné očekávání učitele pozitivně ovlivňuje žáky). V tomto výzkumu si odborníci z univerzity vybrali školu, kde si učitelé stěžovali na přístup žáků k výuce. Rozdali zde žákům běžné testy inteligence, učitelům však sdělili, že jde o test, který odhalí takové žáky, u kterých lze předpokládat dosažení výborných studijních výsledků během školního roku a kteří mají předpoklady pro velký intelektový rozvoj. Učitelům pak byla sdělena jména náhodně vybraných žáků, kteří měli být podle testů obzvláště schopní (byli mezi nimi i ti neúspěšní). Cílem bylo dozvědět se, jaký dopad bude tato falešná předpověď o žácích na učitele mít. Testy inteligence pak byly opakovány po čtyřech a osmi měsících. Výsledek opravdu odhalil, že u žáků, kteří byli učitelům označeni jako nadějní, došlo k jak ke zlepšení učebních výsledků, tak k pozitivním změnám v rozvoji jejich intelektu.

Dané zlepšení bylo důsledkem toho, že učitelé se k žákům chovali podle jejich představy o zlepšení. To, že u nich očekávali vyšší intelektový rozvoj, způsobilo, že se u nich opravdu projevil. Navozené očekávání vyvolalo v učitelích změnu ve vnímání žáků a následně pak také změnu v postojích k nim. Učitelé si začli všimnout více úspěchu, dávali žákům větší příležitost, aby ukázali to, co umí. Na žáky tak mělo jejich chování velmi kladný dopad.

Opakem pozitivně orientovaného očekávání je tzv. **Golem efekt**. Pokud je učitelovo očekávání negativní a on odhaduje, že je od žáka potřeba čekat to nejhorší, žák se nezlepší a nejspíš se ve svém chování nebo prospěchu ještě zhorší.

Uvedli jsme několik chyb, které se mohou vyskytnout při vnímání žáků učitelem. Všechny tyto chyby mají výrazný vliv na postoj učitele k žákům. Dle Z. Heluse (2007) by měl být učitel vybaven tzv. **kognitivní komplexitou**. Znamená to, že by měl vnímat a posuzovat žáka podle nezávislých kritérií, měl by se na něho dívat z různých úhlů, aby si vytvořili celistvý pohled na žákovu osobnost. Tato schopnost nefunguje dobře u učitelů, kteří jsou zvýšeně úzkostní, nejistí a cítí se být ohroženi. Ti mají tendenci všimnout si na svých žácích jednotlivých charakteristik, které jsou na první

pohled nápadnější a reagují na ně. Daleko lépe na tom bude učitel, který se cítí pevně ve své pozici, ví, že je schopen s dětmi dobře spolupracovat.

Atribuční chyby

Kauzální atribuce

V případě haló efektu šlo o to, jak učitel žáka vnímá a jak na něj následně reaguje (často neoprávněně). V případě kauzální atribuce již nejde jen o pouhý vjem, ale o učitelův **výklad** žakových úmyslů. Jde tedy o to, jak si já jako učitel interpretuji žákův úmysl.

„Termín kauzální atribuce znamená připisování příčin, které provádíme mimoděk, jaksi na pochodu, aniž máme čas, zájem či jiné předpoklady pronikat do hloubky a na jádro věci.“ (Helus 2007, s. 241)

Pokud se nám něco povede nebo nepovede, vždy se snažíme hledat příčinu, je to tedy úplně běžná záležitost. Jako učitelé nebo rodiče bychom si však měli uvědomit, že atribuce má silný vliv na následný výkon jedince. Je velký rozdíl v tom, zda si neúspěch žáka vysvětlíme jako jeho momentální indispozici nebo jako jeho stálou neschopnost.

Atribuce může být šťastná nebo nešťastná. Při **šťastné atribuci** učitel odůvodňuje úspěch žáka příčinami vnitřními (dobré schopnosti, píle nebo zájem o věc), neúspěch naopak připisuje dočasným příčinám jako je např. nešťastná náhoda nebo špatný momentální zdravotní stav jedince. V tomto případě se žák většinu času může cítit jako úspěšný – při neúspěchu ví, že když „zabere“, může úspěchu lehce dosáhnout. Učitel tím žákovi vytváří podpurné prostředí pro jeho následný úspěch.

V případě **nešťastné atribuce** připisuje učitel neúspěch žáka stálým příčinám (učení je nad jeho síly) a úspěch si pak vykládá jako náhodu, nebo jako možnost opisování při testu apod. V tomto případě je žák označen spíše jako neúspěšný a rezignuje. Učitel mu tím dává najevo, že se s jeho neúspěchem nedá nic dělat a pokud uspěje, jako by úspěch nevycházel z něj. To má na žáka přirozeně negativní vliv – učitel mu tím znesnadňuje možnost úspěchu.

Atribuce učitele pak dále ovlivňuje žakovu **vlastní atribuci** - to, jak si žák následně vykládá sám sebe a příčinu svých vlastních úspěchů a neúspěchů. Ta se většinou odvíjí od toho, jak si žakovy úspěchy nebo neúspěchy vykládala vyšší autorita (učitel nebo rodič). Šťastná nebo nešťastná atribuce je tedy naučená podle toho, jak na

jedince reagují a co si o něm myslí osoby v jeho okolí (rodina, učitel). Zajímavý je v tomto směru výzkum ze sedmdesátých let (Helus, 2004), ve kterém se ukázalo, že rodiče s nižším vzděláním pokládají úspěchy svých dětí za překvapující, protože oni sami střední školu nemají a považují ji za obtížnou. Úspěchy svého dítěte pak připisují více péli a houževnatosti, než jejich opravdovým schopnostem. Úspěch jejich dítěte je pro ně pak spíš příjemným překvapením než samozřejmostí (jak je tomu naopak u rodičů se středním nebo vyšším vzděláním). Rodiče s nižším vzděláním tím vlastně nevědomě svoje dítě podceňují a učí ho tím jejich vlastní nešťastné atribuci. Děti z vyšších sociálních vrstev pak mají studium ulehčené, a to hned ze dvou důvodů – za prvé díky důvěře rodičů v jejich schopnosti a jejich šťastné atribuci a následně díky vlastní atribuci, kterou jim jejich rodiče předali.

4. Výchovný proces na půdě školy

Škole se od prvopočátků existence této instituce vedle působení na žáka v rovině vzdělávací přičítá také formování žákovy osobnosti v rovině výchovné, tedy jeho usměrňování a utváření coby plnohodnotné osobnosti. Výchovnou funkci školy pravděpodobně nepopíral žádný myšlenkový či reformní proud v minulosti ani v současnosti. V dnešní době se stále častěji hovoří o nutnosti výchovného působení školy na formující se žákovu osobnost, například také v souvislosti s nežádoucími sociálně patologickými jevy.

Obecně lze akceptovat definici J. Pelikána, podle něhož je výchova *„cilevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“* (Pelikán 1995, s. 36)

Jednotlivé základní styly výchovy lze pak charakterizovat takto:

4.1 Základní styly výchovy

4.1.1 Autoritativní styl výchovy (dominantní)

Tento styl se vyznačuje vysokou mírou autority učitele, kladením přísných požadavků na žáky, jejich vysokou kontrolou, přesným vymezením pravidel, dominantní rolí učitele, který rozkazuje, hrozí či trestá, nízkým respektem vůči potřebám a zájmům žáků, neakceptací eventuelních projevů samostatnosti, tvořivosti nebo iniciativy. Takovéto jednání je většinou typické buď pro učitele rozhodného, respektive odvážného nebo na druhé straně pro učitele opatrnického, malicherného či neochotného snášet riziko. Kolektiv třídy vedený autoritativním stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vzájemných vztazích a obvykle vykazuje vysoké výkony, avšak v přímé závislosti na kontrole ze strany učitele, který tento styl aplikuje.

4.1.2 Liberální styl výchovy (volný)

Tento styl se vyznačuje větší mírou ponechání volnosti a vlastní iniciativy žákům, případně nechává většímu procentu dění volný průběh; často je uplatnění tohoto výchovného stylu projevem učitelovy lhostejnosti, jeho nízkých požadavků vzhledem k žákům, absencí pevných kritérií pro hodnocení žáků atd. Velmi často se jedná o typ učitelů, vyznačujících se vnitřní nejistotou i pasivitou, ale také učitelů snažících se vyhnout chybám, které by mohly plynout z uplatnění autoritativního postupu, případně učitelů, kteří dosud nemají správně vyváženou, nastavenou a vnitřně vyjasněnou koncepci výchovy. Lze uvažovat, že tento styl výchovy může způsobit méně škodlivých projevů než styl autokratický, avšak zároveň zde nacházíme absenci stanovení norem ve vztahu k žákům, stejně jako absenci požadavků a nároků, nutných pro formování charakteru. Tento styl výchovy dále nedokáže zajistit potřebnou organizaci společné činnosti, což většinou vede k tomu, že třída není schopna dosáhnout výsledků, pro které však jinak má potenciál.

4.1.3 Demokratický styl výchovy (sociálně integrační)

Tento styl výchovy je založen na věcném přístupu učitele, toleranci a taktéž na pochopení a respektování individualit každého žáka. Oproti předchozím výchovným stylům dává dostatek prostoru pro kontrolu ze strany učitele a jeho pevné výchovné působení. Nabízí také prostor pro učitelův zájem o osobní aktivity žáků, které nemusí souviset se školou. Sankce jsou přitom uplatňovány vyváženě a spravedlivě, nikoliv demonstrativně a exemplárně. Demokratický styl výchovy zakládá pozitivní sociální vztahy, motivuje k iniciativě a odpovědnosti. Tento styl představuje jakýsi ideální vrchol výchovného působení učitele, zároveň je však pro něho velmi obtížný, zpravidla se jeho naplnění a uplatnění musí sám naučit, musí dokázat v sobě formovat vlastnosti nezbytné pro tento styl výchovy a naopak potlačovat ty nevhodné.

4.2 Přímá a nepřímá výchova

Dle Pelikána lze v pedagogickém působení navíc vysledovat přímé a nepřímé výchovné prvky. Podrobněji o tom pojednává ve své práci *Výchova jako teoretický problém*, z níž čerpáme následující charakteristiku.

4.2.1 Přímá výchova

Přímá výchova představuje takový přístup, kde sledujeme přímý vliv pedagoga na osobnost vychovávaného v celé výchovné situaci. Přímá výchova klade na žáky jednoznačné požadavky, vymezuje cíle, jichž má být činností dosaženo a ovlivňuje taktéž i rozhodovací proces, pokud vůbec ponechává žákům možnost rozhodnutí a nestanoví jim direktivně závazný postup. Řídí činnost žáků, organizuje činnost jedince nebo celé skupiny a posléze hodnotí výsledky. Tento typ pedagogického působení je v našich podmínkách většinou užíván coby nejběžnější forma regulace výchovného procesu.

Přímou výchovu lze srovnat s autoritativním stylem výchovy, kde rovněž sledujeme přímé působení na dítě, bez ohledu na jeho názor a bez ponechání možnosti dalšího výběru varianty chování a jednání v příslušné situaci. U dětí v předškolním a v mladším školním věku je často tento typ výchovy uplatňován i ve smyslu řízeného formování osobnosti dítěte.

Přínosy přímé výchovy můžeme spatřovat zejména tehdy, kdy se jedná o vytváření nového návyku, případně o získávání zcela nové zkušenosti. V takovém případě může přispět k přesnějším reakcím žáka, omezit jeho tápání a včas reagovat na nesprávné reakce. Tato varianta výchovného působení se osvědčila především u mladších dětí, v případě dětí starších se uplatnění obdobného přístupu vyplácí hlavně u žáků s nižší mírou samostatnosti, nižší úrovní duševního rozvoje, respektive u jedinců s nižší hodnotou IQ.

Přímá výchova však s sebou může nést taktéž negativní vlivy, které následně na dítě mohou dopadat. Konkrétně v nich může například evokovat dojem manipulace. Proto nemusí být volba tohoto způsobu výchovy vždy a ve všech případech optimální variantou. Právě kritika negativních vlivů přímé výchovy, v souvislosti se soudobou preferencí moderních metod, je častým argumentem pro preferenci formy nepřímé výchovy.

4.2.2 Nepřímá výchova

Nepřímá výchova je někdy přirovnávána k demokratickému stylu výchovy. Je založena spíše na vytváření podmínek pro jedince, než aby byl utvářen jedinec jako takový. Důraz by přitom měl být kladen na to, aby takto vytvářené podmínky působily na žáka přirozeně a neřízeně, měly by mu dávat pocit svobody a samostatné volby a rozhodování. Nejedná se však o samospádnou výchovu nebo ponechání věcí náhodě, ale naopak o uplatnění učitele v roli, kdy nenásilně žáka usměřuje žádoucím směrem.

4.3 Náhrada výchovné funkce rodiny a krize autority učitele

Ve věku předškolním a v době dospívání plní rodina svou velmi důležitou funkci, a to funkci výchovnou. Schopnost ji zabezpečit je přitom přímo úměrná stabilitě soužití rodičů, povaze vztahu se sourozenci a také vztahu mezi rodiči a dětmi. Je známo, že děti z rodin, v nichž dochází ke konfliktům mezi rodiči, případně kde existují problémy ve vzájemných vztazích mezi rodiči a dětmi či mezi dětmi vzájemně, se vyznačují nižší mírou schopnosti zvládat učení, adaptovat se ve školním prostředí nebo navazovat vztahy se svými vrstevníky apod. „*Výchovný proces se odvíjí především od vzájemného vztahu rodičů a dětí. Ne vždy se mezi dítětem a rodiči utvoří harmonický vztah. Rodiče někdy nejsou schopni navázat s dítětem vztah lásky, něžnosti, někdy dítě odmítají. Anebo vzniká vztah přílišné lásky s patologickými projevy.*“ (Prokop 2001, s. 41)

Problémem je plnění výchovné funkce v neúplných rodinách. Jednou z nejčastějších příčin vzniku neúplných rodin je rozvodovost, která podle dat Českého statistického úřadu dosahovala v roce 2008 v hodnotě ukazatele úhrnné rozvodovosti míry 49,6 %.¹²

Nejen v souvislosti s vysokou mírou rozvodovosti a problémem naplnění výchovné funkce v neúplných rodinách se často hovoří o neschopnosti rodiny

¹² Český statistický úřad | ČSÚ [online]. Rozvodovost | ČSÚ. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost> (4. 4. 2011)

plnit v současné době výchovnou funkci. Stále častěji je proto zdůrazňována výchovná funkce školy, která je v moderní společnosti považována za konstantu hodnot a výchovného působení, když už rodina není schopna tuto funkci plnit. *„Funkční rodiny s přechodnými problémy a problémové rodiny jsou natolik časté, že každý učitel by měl být zevrubněji informován o příčinách a projevech jejich těžkostí, aby mohl být oporou pro jejich děti i rádčem rodičů. Zpravidla ochotných mu naslouchat.“* (Helus 2007, s. 153)

V poslední době vzbudil veřejnou diskusi záměr Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky řešit problémy s chováním dětí cestou uzavírání tak zvaných smluv mezi rodiči a školami. Jako problematické se přitom jeví, že školy takto chtějí řešit nevhodné či agresivní chování dětí s jejich rodiči, ačkoliv víme, že často je toto chování specifické pro děti z neúplných či problematických rodin, v nichž, jak uvádíme výše, je problémem naplnit výchovnou funkci rodiny. Tento vztah připomíná bludný kruh, z něhož může jen těžko být taková smlouva tím správným východiskem. Naopak apel na zesílení výchovné funkce školy se zdá být jako adekvátní a náhrada výchovné funkce rodiny ze strany školy může v té souvislosti působit jako to pravé a jediné funkční řešení.

Problémem v této souvislosti ovšem může být skutečnost, že učitel, který se ještě v první polovině minulého století těšil výsadní společenské pozici a v prostředí malých měst a obcí se stával spolu s farářem místní autoritou, je v dnešní době vnímán daleko civilněji. Jak jinak si lze mimo jiné vysvětlit množství se projevy agrese či výpadů vůči učitelům, případy nahrávání a zesměšňování učitele a následného sdílení těchto záznamů prostřednictvím internetu a další projevy chování, které rozhodně nesvědčí o úctě vůči profesi pedagoga. Spolu s chápáním role učitele se mění i chápání školy co by společenské instituce. Je tedy otázkou, zda učitel dokáže být svým žákům autoritou, jít jim příkladem a pozitivně ovlivňovat jejich výchovu.

Také na tuto otázku se pokusíme nalézt odpověď v praktické části této diplomové práce, která představuje dotazníkové šetření a jeho následné vyhodnocení.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Dotazníkové šetření

Ve shora přednesených kapitolách k tématu vzájemného vztahu žáků a učitelů a jejich interakce jsme se snažili věnovat oběma stranám tohoto bilaterálního procesu. Máme však pocit, že i přes tento záměr jsme se častěji věnovali hodnocení chování žáků, tedy vystižení pohledu učitelů, a poněkud stranou jsme ponechali otázku pohledu opačného. Právě proto jsme se rozhodli věnovat se v dotazníkovém šetření otázce hodnocení učitele jeho žáky.

Dotazníkové šetření bylo realizováno v měsíci květnu roku 2011 v sedmi třídách tří vzdělávacích institucí na území města České Budějovice – jedné základní škole Waldorfského typu, v jedné klasické základní škole a na nižším gymnáziu. Žáci devátého ročníku základní školy a žáci na nižším gymnáziu dostali navíc možnost slovního vyjádření hodnocení chování učitele ze svého pohledu. Hodnocení bylo zaměřeno na třídního učitele. Dotazníkové šetření se celkem účastnilo 156 respondentů.

Zvolena byla metoda předkládaných tvrzení, vztahujících se k hodnocenému učiteli, přičemž úkolem žáka bylo na stupnici 0 – 4 vystihnout míru naplnění (pravdivosti) tohoto tvrzení u příslušného učitele. Hodnocení nula má přitom význam „nikdy“, hodnocení čtyři pak „vždy“. Celkem bylo předloženo 64 tvrzení, z jejichž perspektivy měli žáci učitele hodnotit. Žáci pracovali samostatně, hodnotili vždy všichni přítomní žáci, mezi nimiž nebyla prováděna žádná selekce. K výzkumu jsme použili Dotazník interakčního stylu učitele (Mareš, Gavora 2000). Dotazník žáci vyplňovali pod dohledem osoby, která neměla se školou žádné osobní kontakty. Žákům navíc bylo sděleno, že výsledky jsou zcela anonymní a nedostanou se do ruky žádnému z učitelů.

Žákům byl předložen tento dotazník:

DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

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

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

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

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

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

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

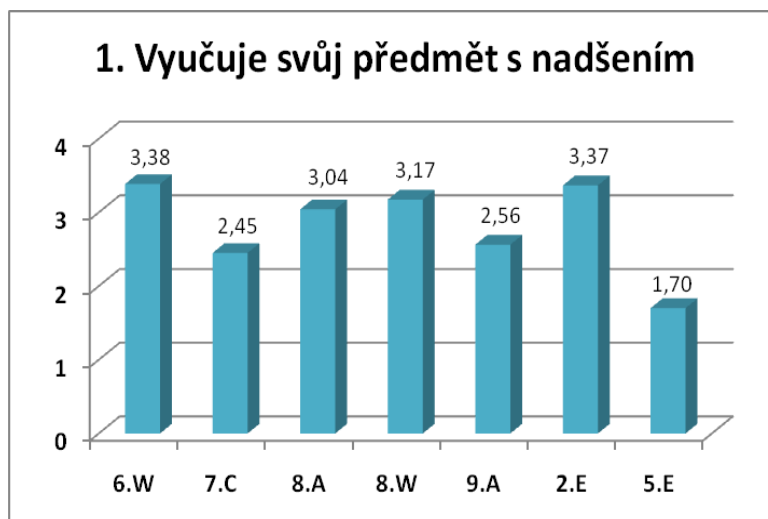
Tento učitel/tato učitelka ...	nikdy					vždy
1 Vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4	
2 Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4	
3 Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4	
4 Je trpělivý	0	1	2	3	4	
5 Mlží, když něco neví	0	1	2	3	4	
6 Je ohleduplný	0	1	2	3	4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

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

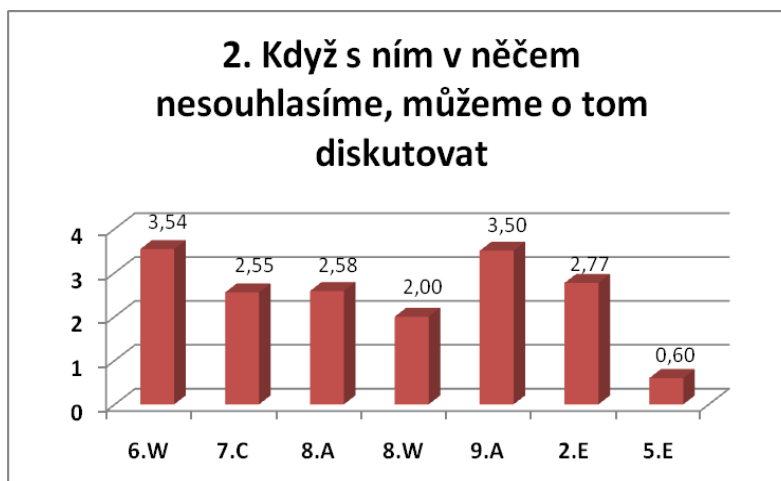
Děkujeme za vyplnění dotazníku. Podívejte se, zda jste někde nezapomněli zakroužkovat odpověď.

5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

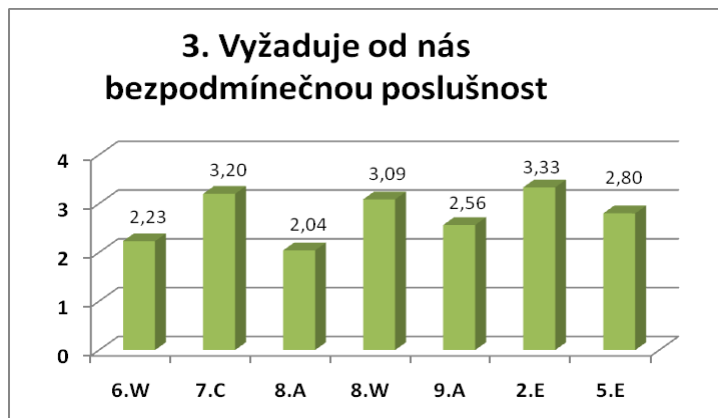
V následném vyhodnocení byla každá třída hodnocena zvlášť, pro lepší možnost srovnání výsledků z jednotlivých kolektivů. Každá ze 64 otázek je zpracována do zvláštního grafu, k výsledkům je připojen vždy stručný komentář. Hodnoty uváděné u jednotlivých tříd jsou hodnotami průměrnými, získanými součinem hodnocení jednotlivých žáků a vydělením jejich počtem. Za průměr možného hodnocení je považována střední hodnota 2, ležící v polovině mezi krajními hodnotami 0 a 4. Zaměřili jsme se na malé srovnání tradiční školy s jedním typem školy alternativní (waldorfská škola). Třídami této školy byly 6. W a 8. W.



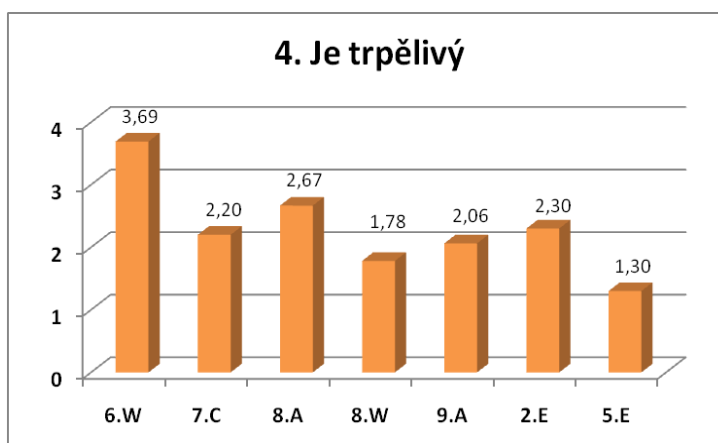
Získané hodnoty poukazují na poměrně velice kladné vnímání žáků po stránce nadšení učitele pro vyučovaný předmět, což lze označit za potěšující.



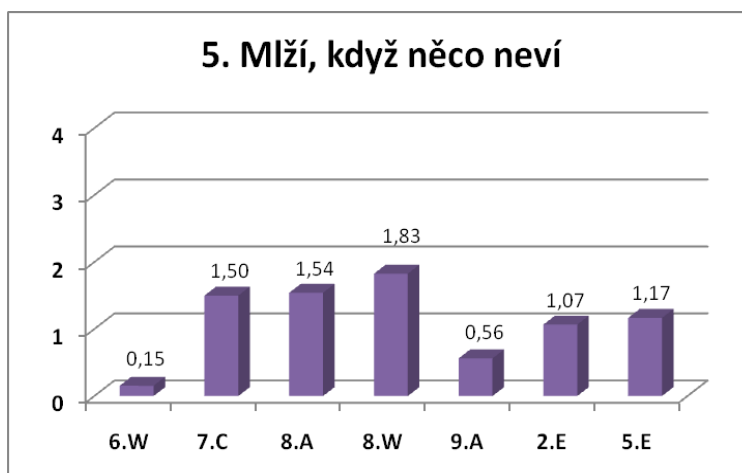
Šest ze sedmi zkoumaných tříd vnímá možnost diskuse s učitelem nadprůměrně, resp. průměrně, ve dvou případech se hodnota blíží maximu. Zajímavé je ostře minimální vnímání této možnosti v poslední zkoumané třídě.



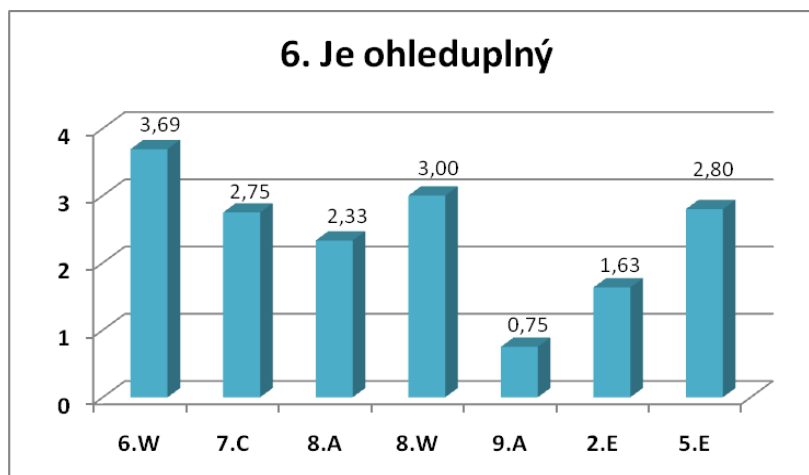
Ve většině případů lze z výpovědí respondentů usuzovat na poměrně autoritativní styl hodnoceného učitele.



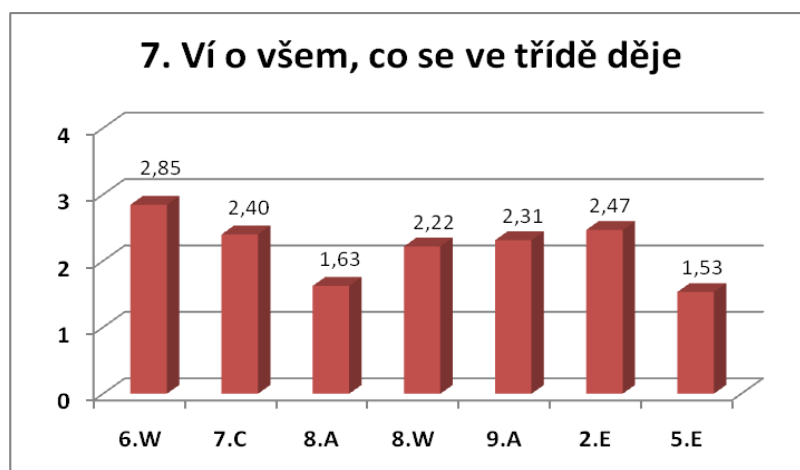
Hodnoty kolem průměru ukazují na vnímání trpělivosti hodnocených učitelů, která byla většinou hodnocena v horní polovině hodnotícího spektra; maximu se blíží hodnocení první zkoumané třídy.



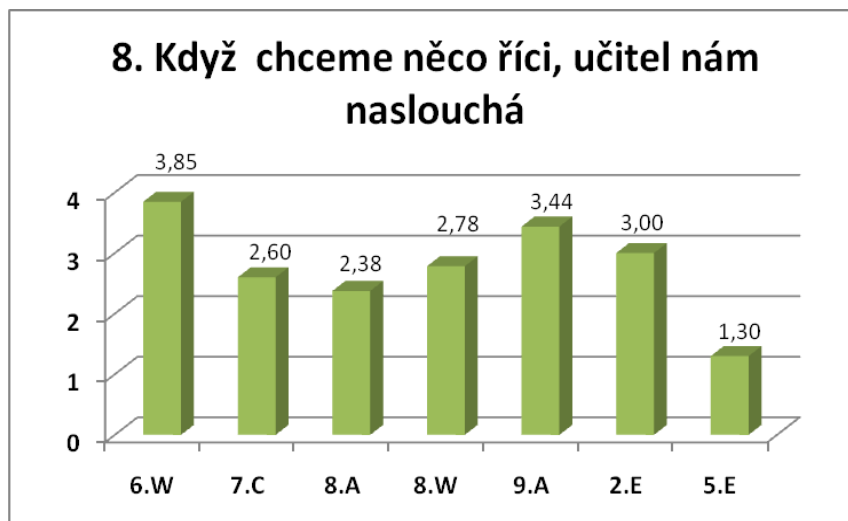
Získané hodnoty ukazují na poměrně jisté vystupování učitelů a vybavenost potřebnými fakty, která dodávají jejich projevu jistotu.



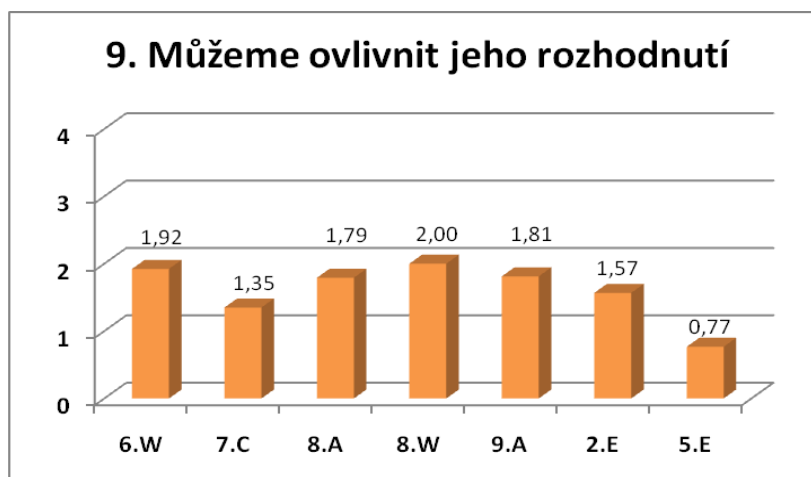
Pět ze sedmi zkoumaných tříd ohodnotilo ohleduplnost hodnoceného učitele nadprůměrnými hodnotami, viditelnou výjimkou je hodnocení třídy 9.A.



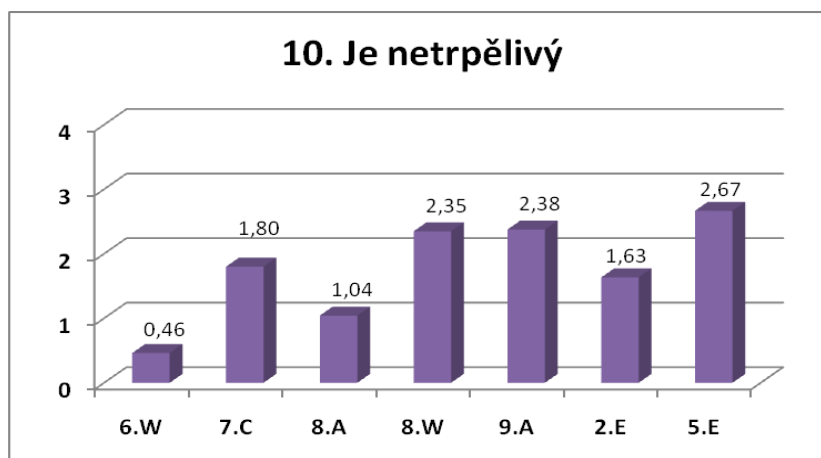
Získané hodnoty ukazují v pěti případech na poměrně dobrou informovanost učitele o dění ve třídě, ve dvou případech pak na informovanost spíše horší.



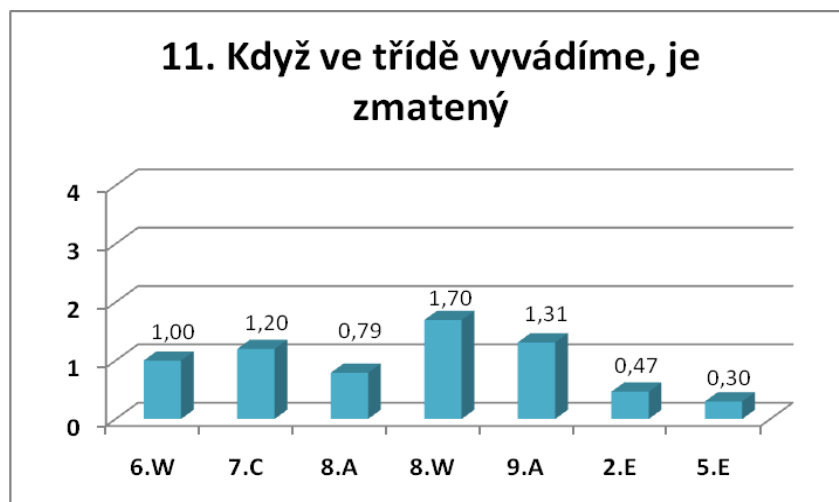
Celkem vysoké hodnoty poukazují na vstřícný přístup hodnocených učitelů, výjimku lze spatřovat u celkem příkrého hodnocení ze strany poslední zkoumané třídy.



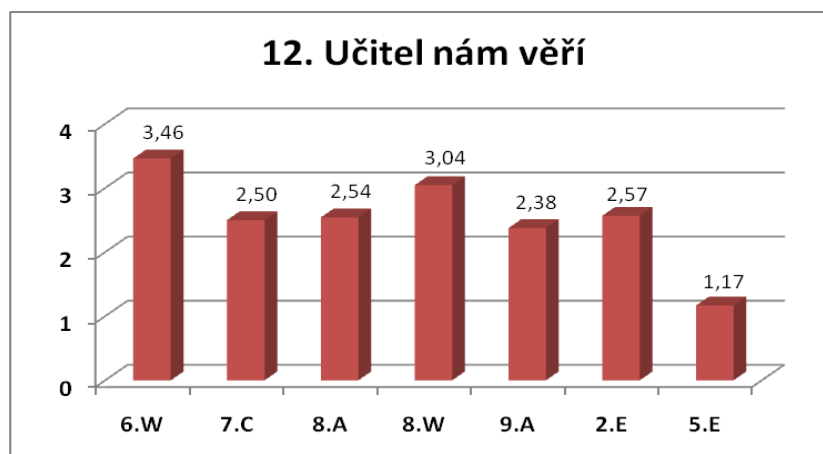
Podprůměrné hodnoty provázejí vnímanou míru možnosti ovlivnitelnosti rozhodnutí hodnoceného učitele, která je vnímána jako celkem omezená.



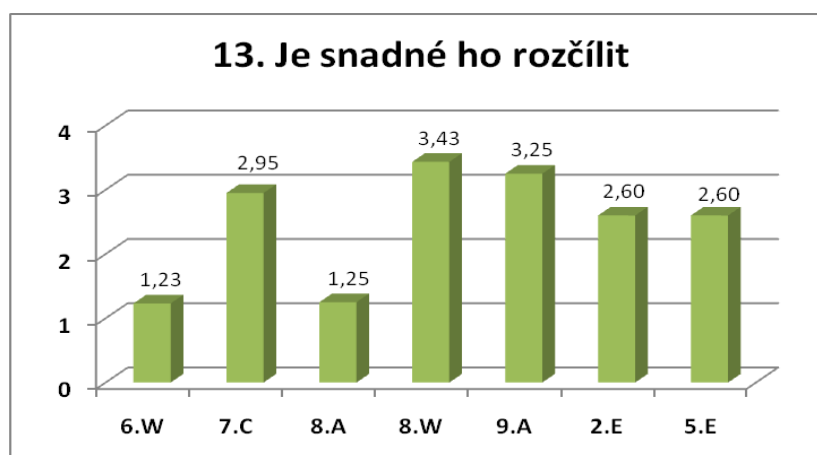
Ve srovnání s otázkou č. 4, kdy byla naopak hodnocena trpělivost učitele, je jeho netrpělivost vnímána jako méně častá v případě pěti tříd, u dvou je tomu naopak.



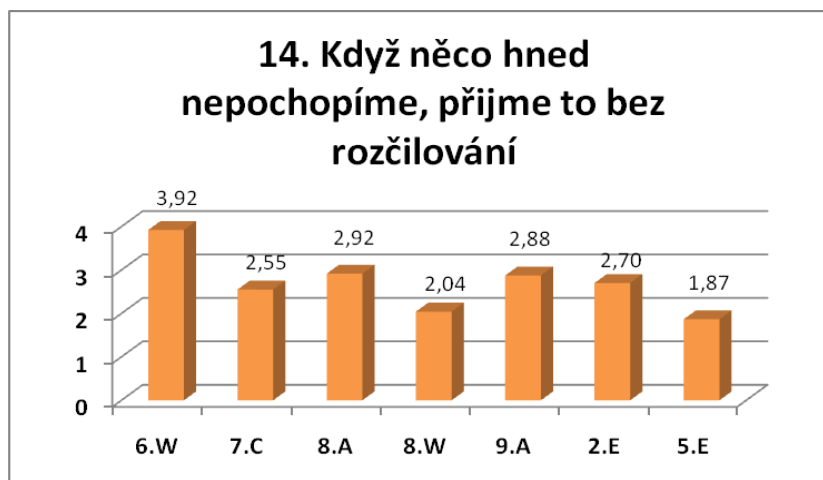
Poměrně nízké hodnoty (do 1.70 vč.) ukazují na sebejistotu hodnocených učitelů, kterou si zachovávají i v případě neklidného chování žáků.



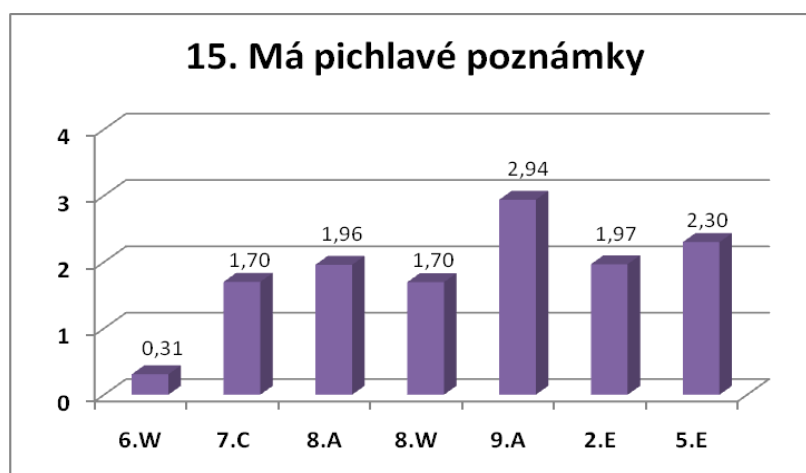
Jako potěšitelné lze vnímat nadprůměrné vnímání důvěry hodnocených učitelů v žáky, které dosáhlo nízkých hodnot pouze u jedné třídy.



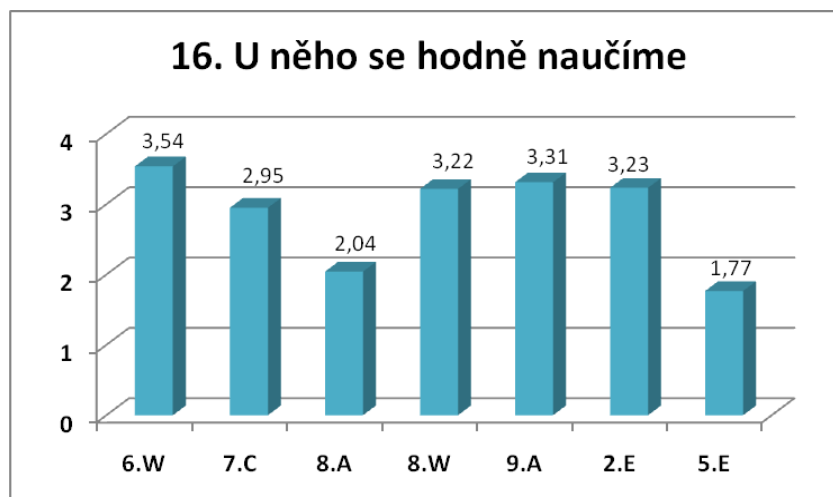
V nesouladu s výsledky hodnocení u otázky 4: Je trpělivý je vnímání snadnosti rozčilení učitele, které je ve většině zkoumaných tříd vnímáno jako celkem snadné.



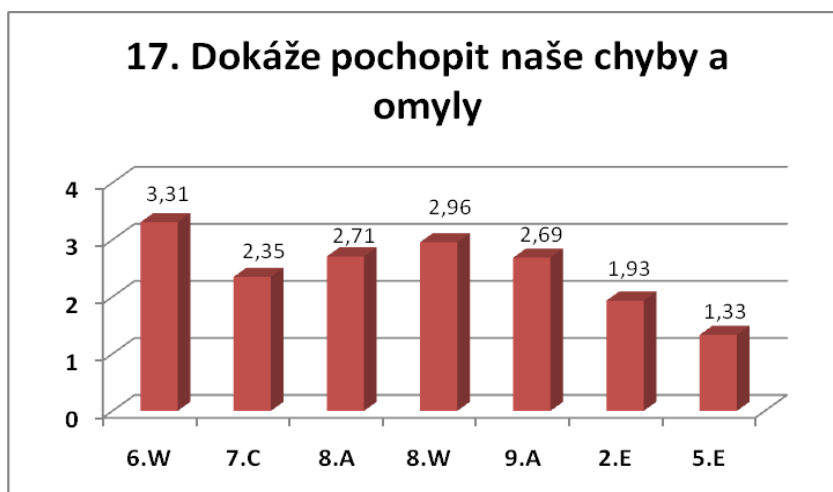
Schopnost hodnoceného učitele přejít s klidem nepochopení výkladu žáky byla u čtyřech z pěti tříd hodnocena jako poměrně vysoká, u ostatních dvou se pohybovala kolem průměru.



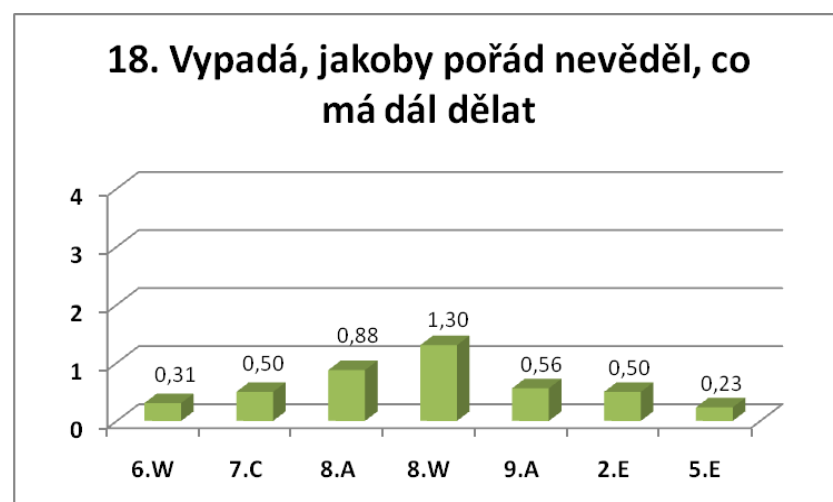
Přibližně jako průměrný byl hodnocen výskyt pichlavých poznámek ze strany hodnocených učitelů, zajímavé je rozpětí od hodnoty 0,31 po hodnotu 2,94.



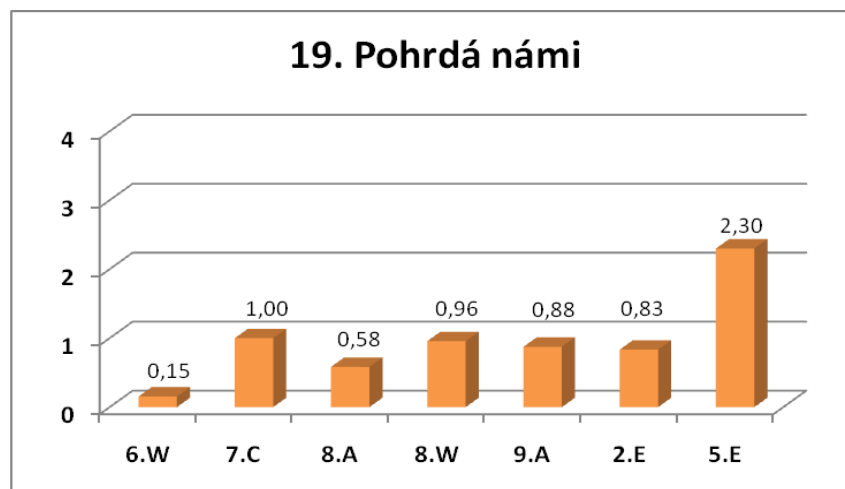
U pěti zkoumaných tříd byla přínosnost výuky hodnoceného učitele hodnocena hodnotami významně nad průměrem, u dvou to bylo kolem průměru.



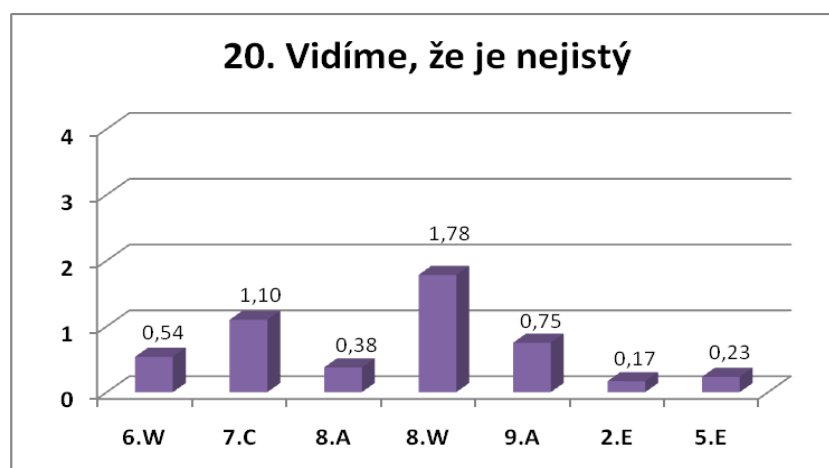
Hodnoty převážně nad průměrem ukazují na zvýšenou chápavost a toleranci ze strany hodnocených učitelů.



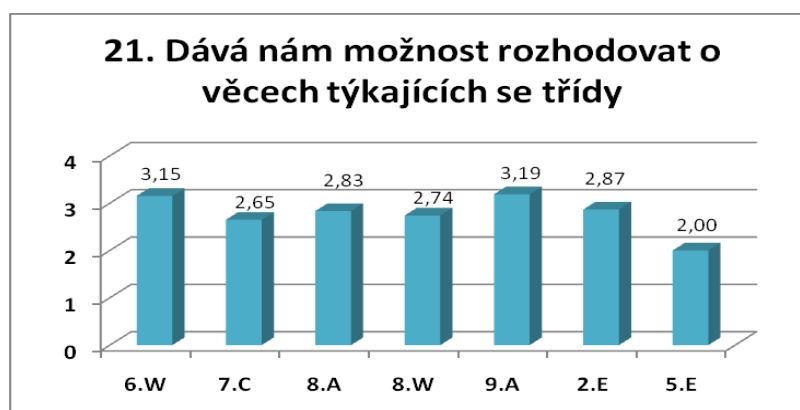
Velmi nízké hodnoty u výsledků této otázky podávají velice dobrý obraz o fundovanosti učitelů a pevném vnímání této skutečnosti ze strany žáků.



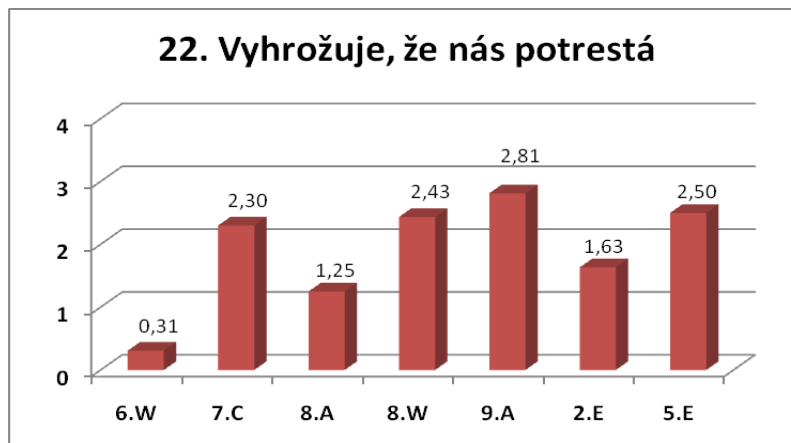
Jen velmi nízké hodnoty provázejí hodnocení míry pohrdání ze strany učitele, za povšimnutí stojí celkem vysoká hodnota u sedmé zkoumané třídy.



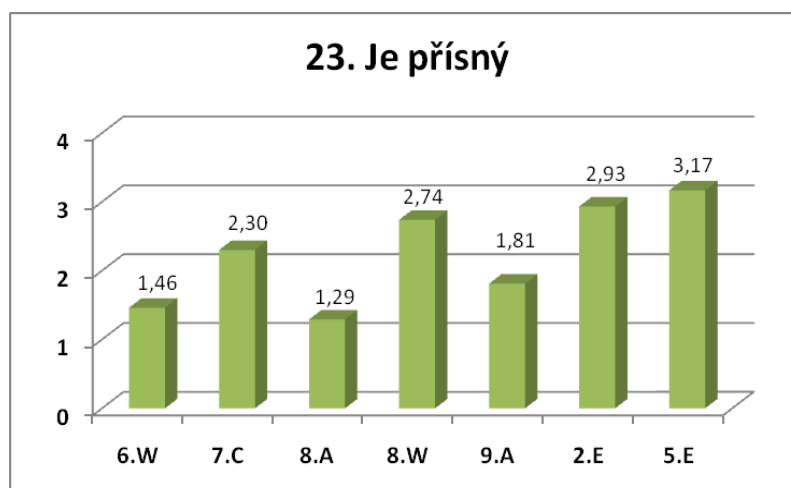
Výsledky hodnocení již několikáté otázky ukazují na sebejisté vystupování a stabilitu v projevu hodnoceného učitele.



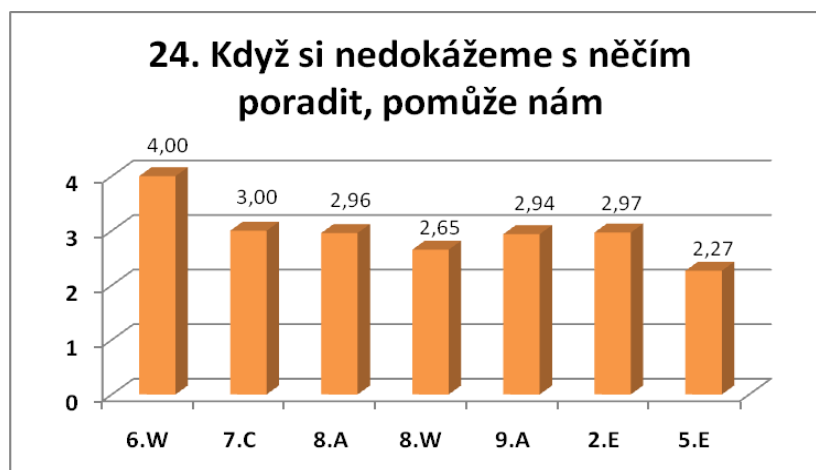
Příjemným překvapením a výpovědí o funkčnosti třídních samospráv jsou výsledky hodnocení této otázky, která možnosti ovlivnit chod věci týkajících se třídy přiřkla celkem vysoká hodnocení.



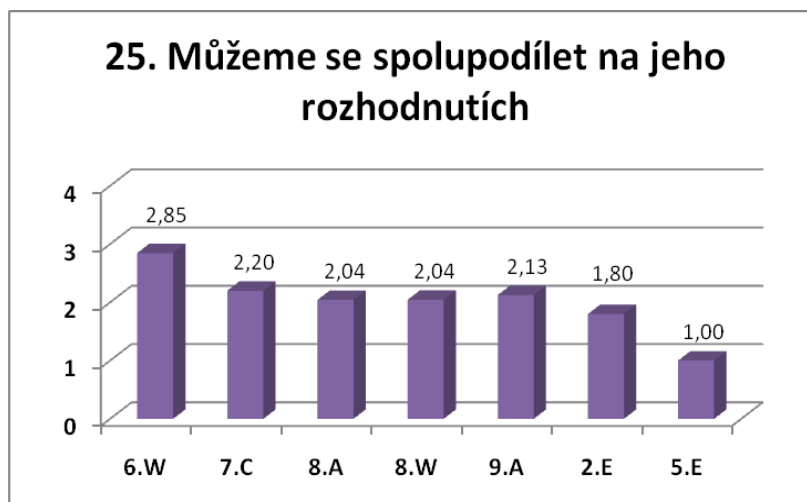
Skutečnost, že většina učitelů si stále respekt zjednává poukazem na možné potrestání, potvrzují výsledky tohoto hodnocení, které většinou přesáhly průměr.



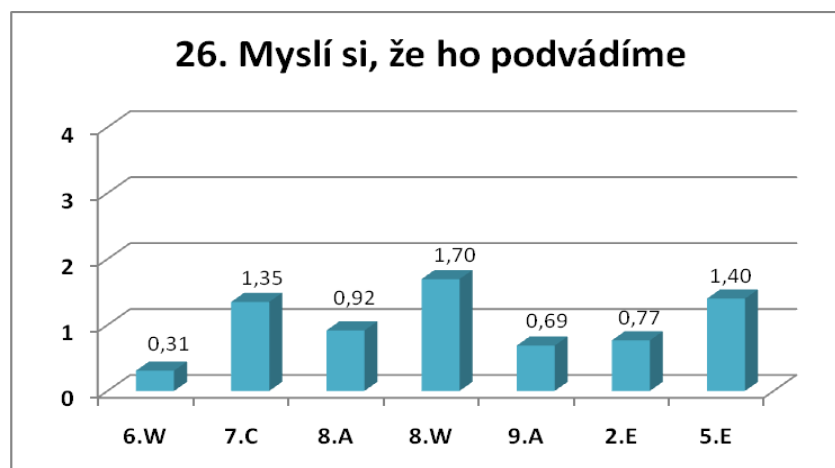
Obdobně hodnocení přísnosti hodnoceného učitele hovoří o přetrvávajícím autoritativním stylu mezi pedagogy.



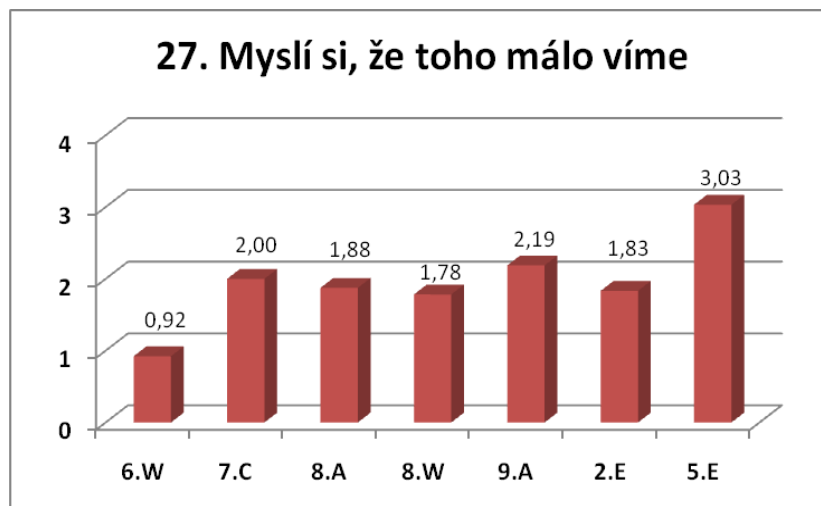
Dalším potěšitelným faktem je poměrně vysoko hodnocená ochota učitele věnovat se žákům v případě, že to potřebují.



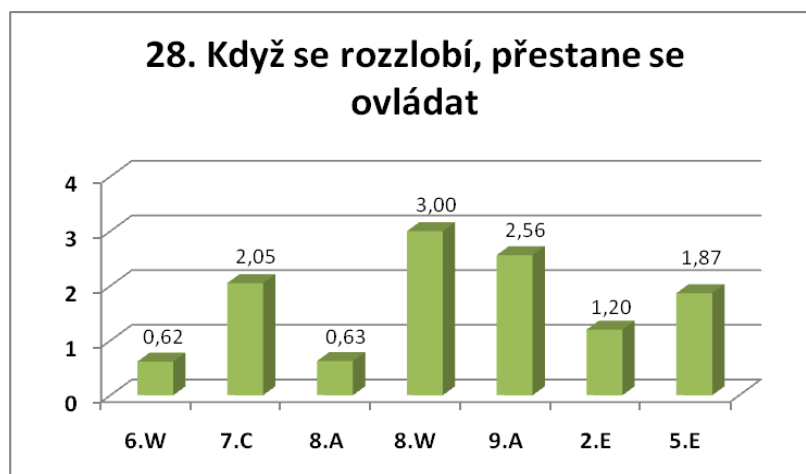
O něco nižší, než v případě otázky č. 21 (možnost ovlivnit věci týkající se třídy), je vnímaná možnost ovlivnit učitelova rozhodnutí.



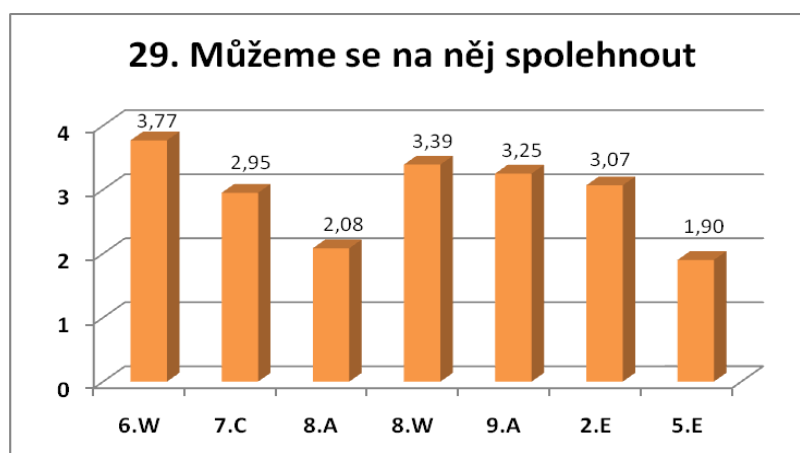
Výsledky tohoto hodnocení ukazují na poměrně vysoko vnímanou důvěru učitele v žáky ze strany žáků.



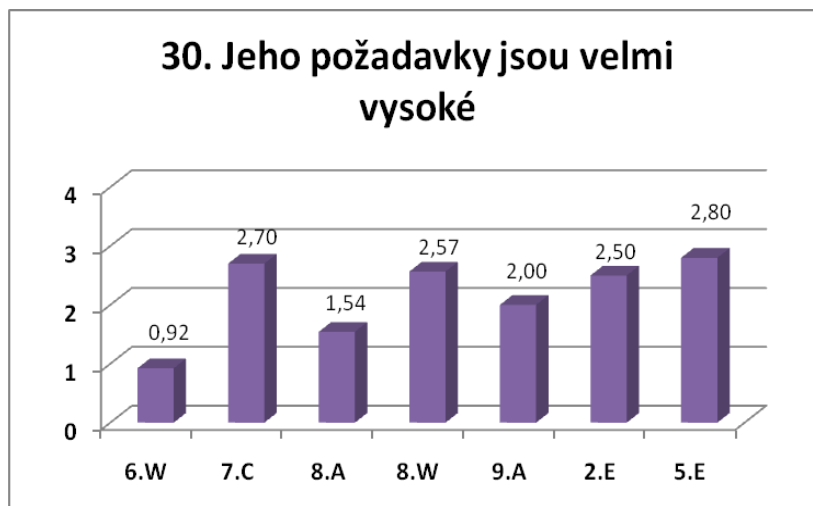
Naopak vnímání neznalosti žáků ze strany učitele je podle jejich hodnocení celkem vysoké, v případě poslední hodnocené třídy dokonce velmi vysoké.



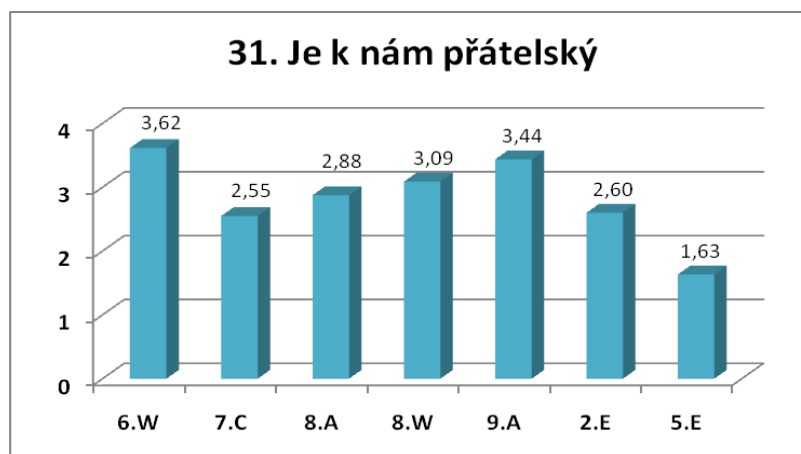
Značně nevyrovnané výsledky provázejí hodnocení ztráty ovládnutí učitele v případě rozzlobení, od mizivé hodnoty 0,62 po nadprůměrnou 3,00.



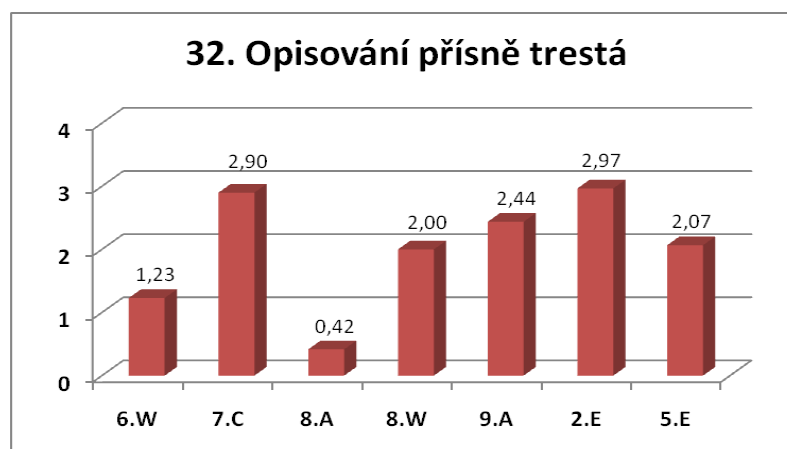
Jednoznačně pozitivním výsledkem je vysoce vnímaná spolehlivost hodnoceného učitele.



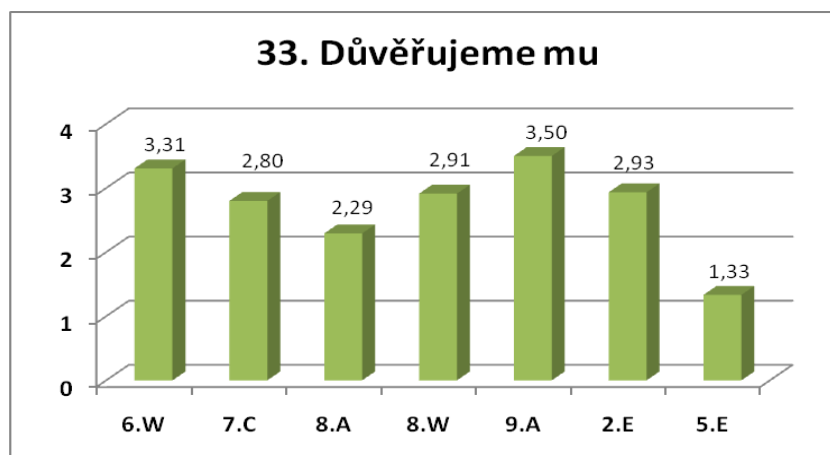
Stejně tak vysoce jsou hodnoceny požadavky, které učitel na své žáky klade; hodnoty až na dvě výjimky dosáhly či přesáhly průměr.



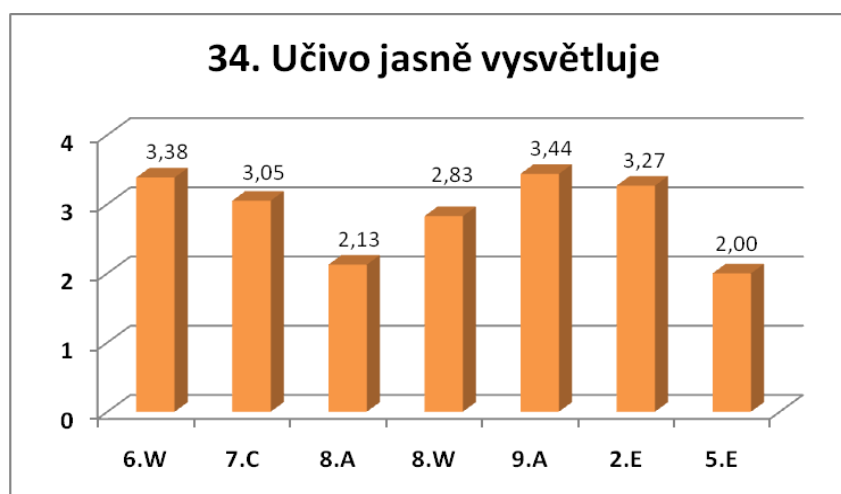
Jak ukazuje vnímání žáků, k dobrým vztahům mezi učitelem a žáky určitě přispívá přátelský přístup ze strany učitele. Jedinou výjimkou je opět poslední zkoumaná třída.



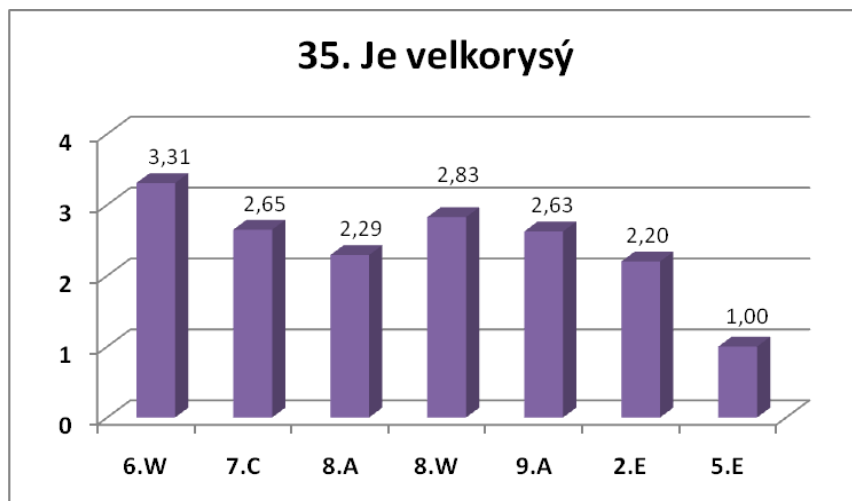
Žáci pěti ze sedmi zkoumaných tříd v odpovědích vypovídají o přísném trestání případného opisování, markantně jiný je evidentně přístup učitele hodnoceného třetí zkoumanou třídou.



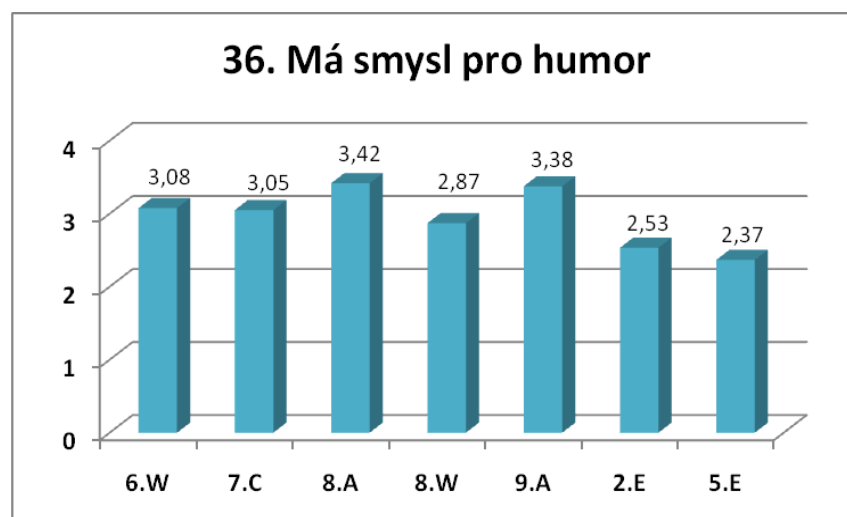
Poměrně vysoká důvěra v hodnoceného učitele svědčí, stejně jako další pozitivní výsledky hodnocení u některých jiných otázek tohoto výzkumu, v zásadě o dobrém vztahu mezi učiteli a žáky.



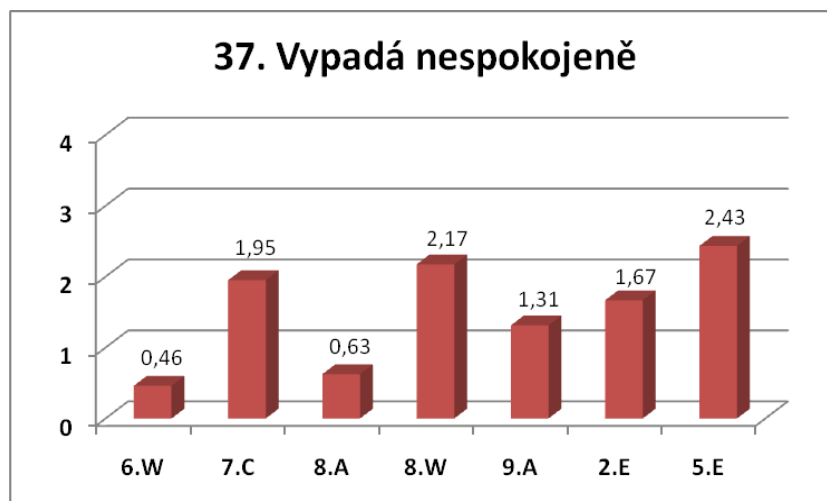
Stejně tak potěšující je i hodnocení učitelova výkladu jako srozumitelného.



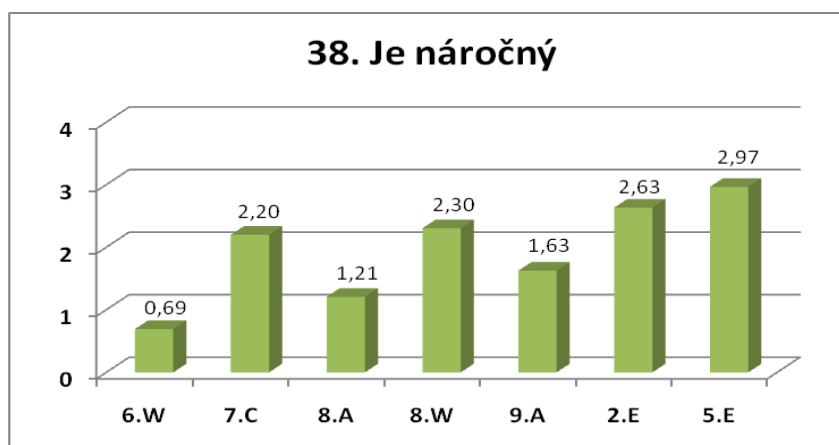
Také velkorysost hodnoceného učitele byla převážně hodnocena jako nadprůměrná, výjimku tradičně tvoří sedmá zkoumaná třída.



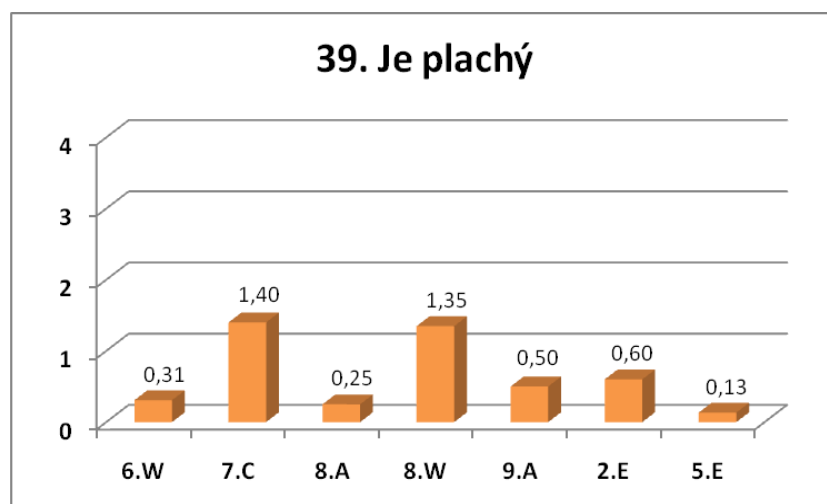
Také učitelův smysl pro humor je hodnocen značně vysokými čísly, a to i v případě poslední hodnocené třídy, která obvykle na svém učiteli kladné povahové rysy neshledává. Ostatně na otázku „Jaké vlastnosti by měl podle vás ideální učitel mít?“ byl u žáků smysl pro humor většinou na prvním místě.



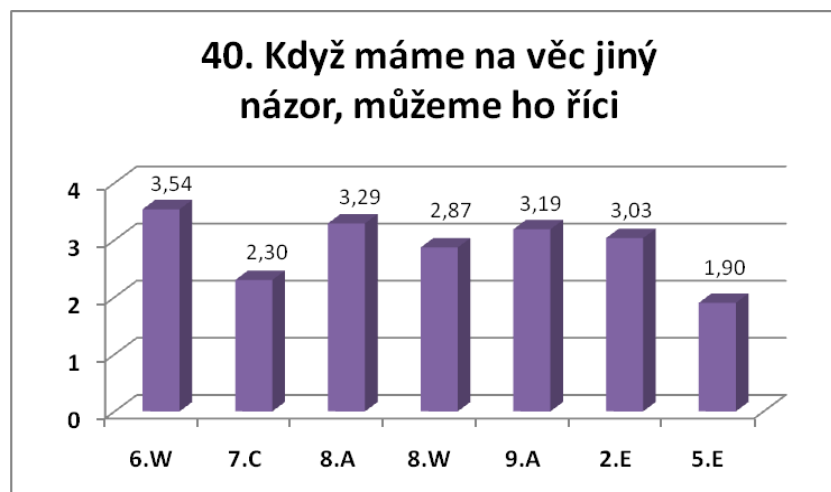
Poměrně roztržštěné je hodnocení po stránce působení učitele nespokojeným dojmem; hodnoty se pohybují od 0,46 po 2,43 bodu.



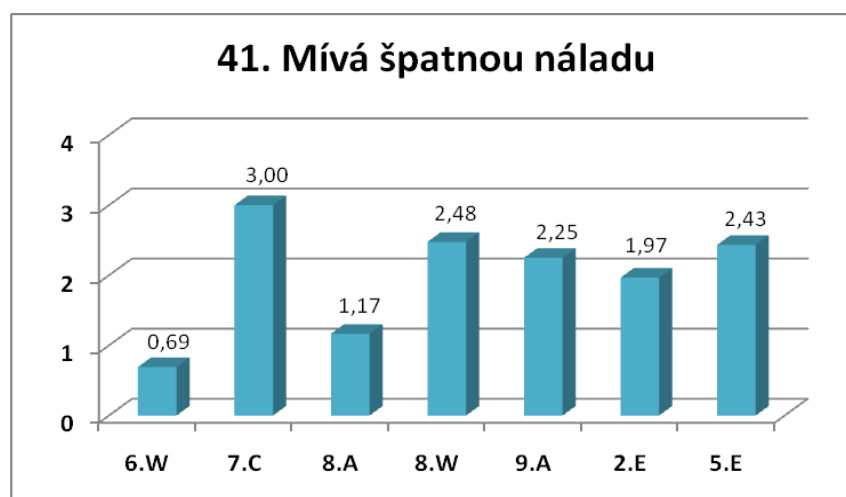
Učitelova náročnost byla ve čtyřech ze sedmi případů hodnocena jako nadprůměrná, ve třech případech jako podprůměrná.



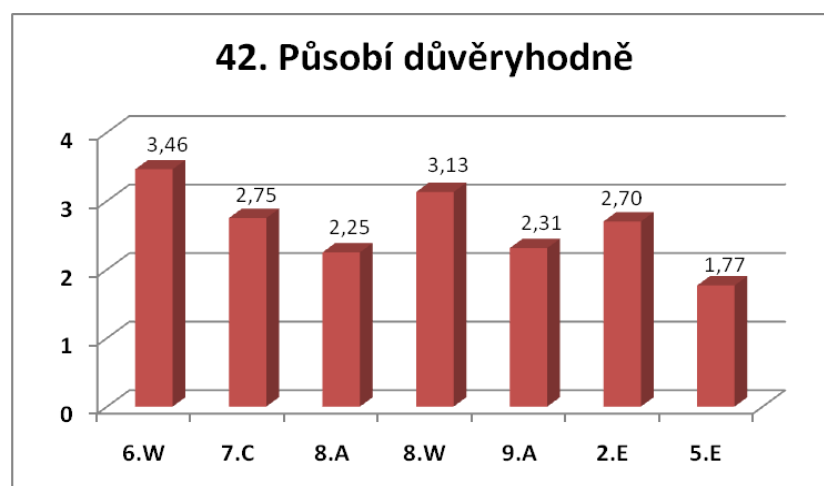
S výjimkou dvou zkoumaných tříd byly projevy plachosti u hodnoceného učitele klasifikovány jen zanedbatelnými hodnotami.



Výsledky hodnocení v této otázce jsou dalším potvrzením existence prostoru k diskusi u hodnocených učitelů, na níž dosud poukazují výsledky tohoto šetření.

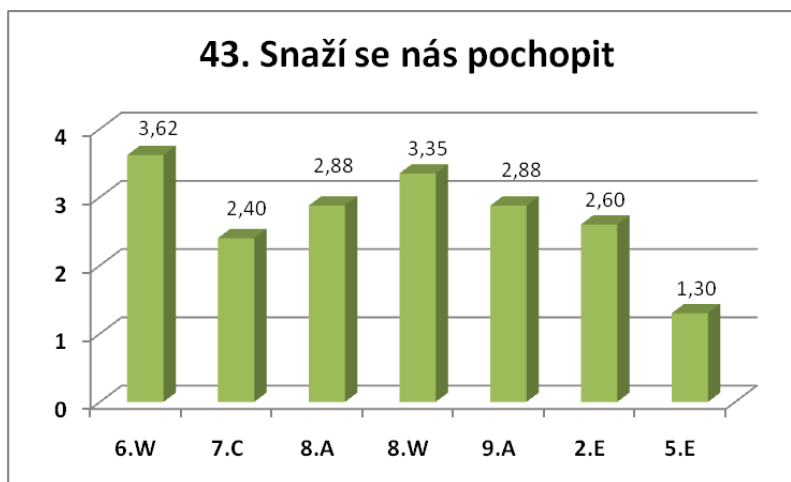


Jak ukazují výsledky hodnocení, nepříliš lichotivým výsledkem je časté vnímání učitelovy špatné nálady.

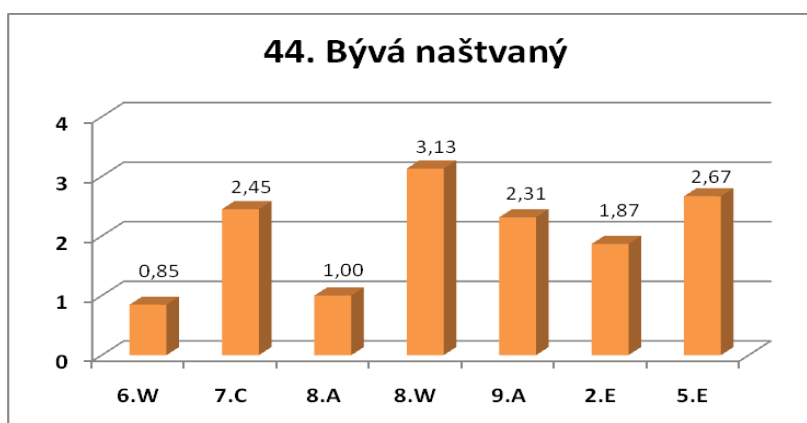


Výsledky hodnocení v této otázce až na drobné niance kopírují výsledky otázky 33

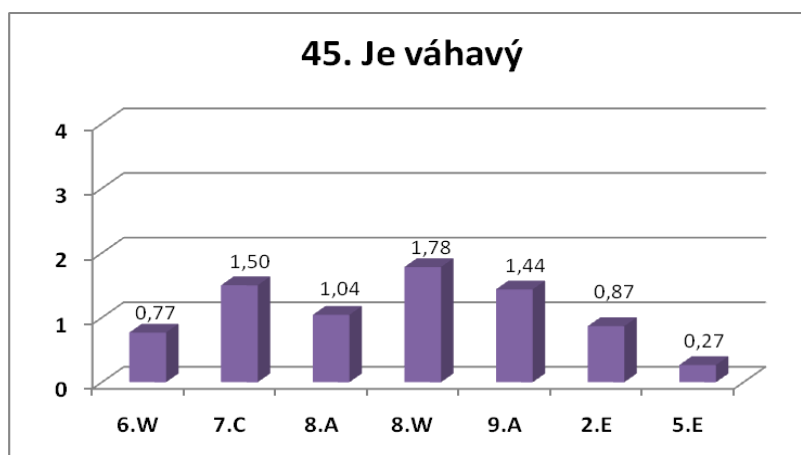
(Důvěřujeme mu) a potvrzují tak nadprůměrně vysokou vnímanou důvěryhodnost.



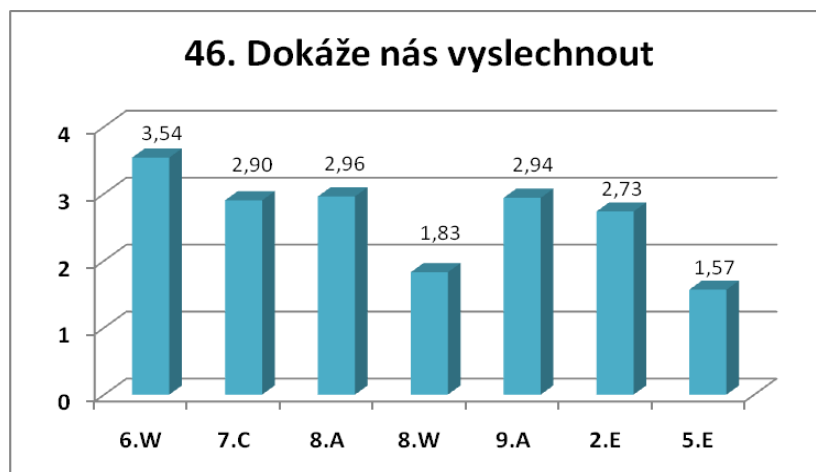
O tom, že hodnocený učitel má pro své žáky pochopení, svědčí výsledky hodnocení v této otázce; zjevnou výjimkou je sedmá zkoumaná třída, kde hodnota mnohdy nedosahuje ani poloviny hodnot udávaných ostatními zkoumanými třídami.



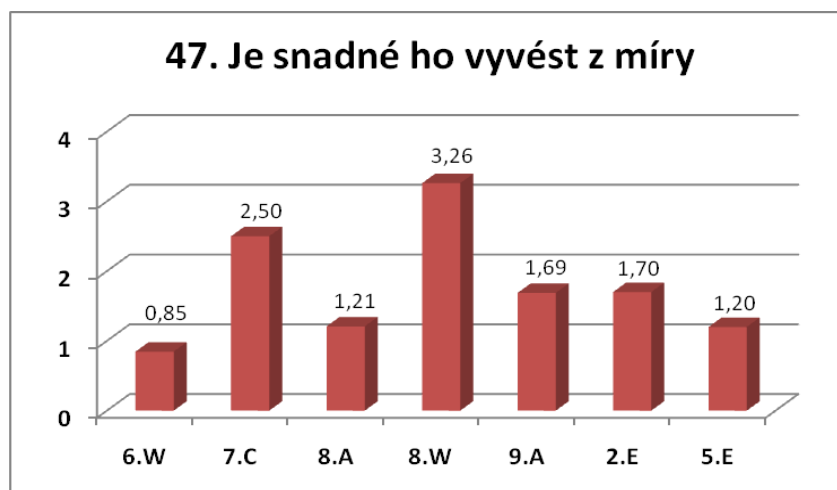
Až na dvě výjimky sahá hodnocení frekvence vnímání učitelova rozčilení k průměru nebo jej dokonce překonává.



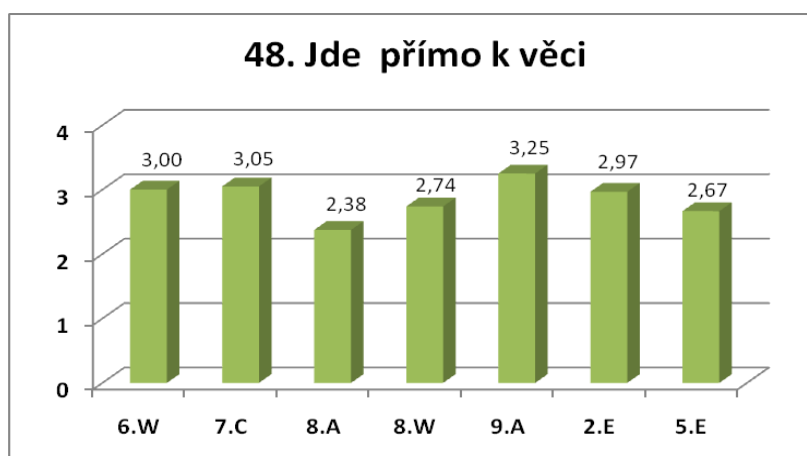
Výsledky hodnocení v této otázce jsou v tomto šetření dalším z řady potvrzení poměrně sebejistého vystupování hodnocených učitelů.



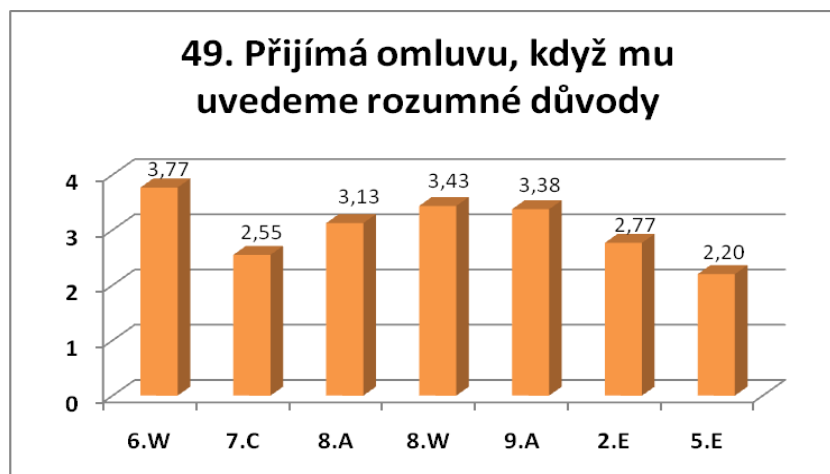
Na vstřícný přístup ze strany hodnocených učitelů poukazují výsledky řady otázek v tomto šetření, včetně této otázky.



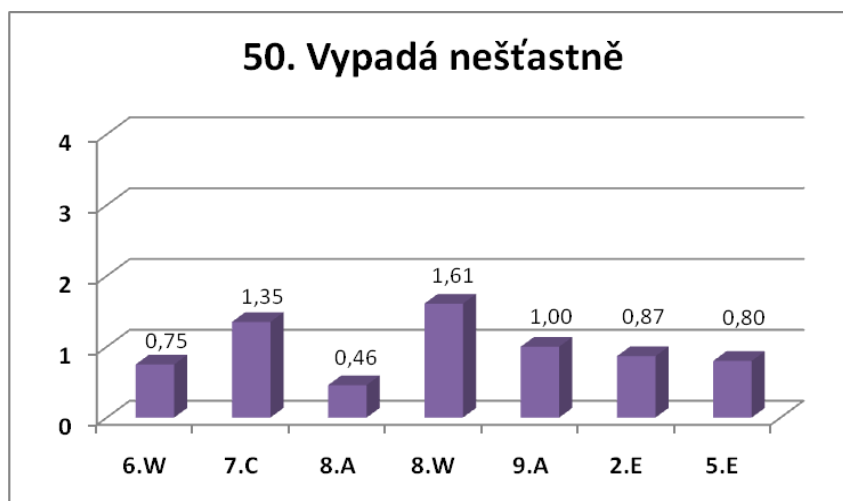
Obdobně jako u otázky č. 45 a dalších předchozích otázek zde vidíme většinou jen podprůměrné hodnoty, které poukazují na pouze výjimečnou možnou nejistotu učitele při vedení vyučovací hodiny.



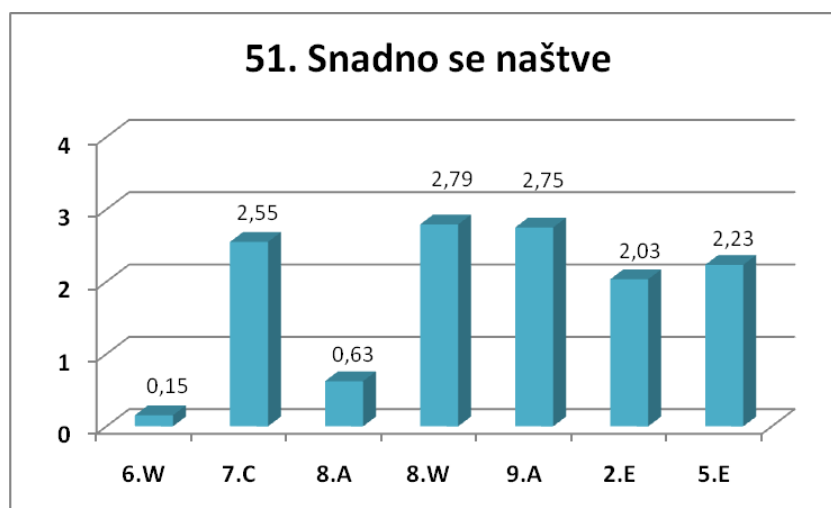
Další z pozitivních výpovědí o úrovni výuky hodnoceného učitele jsou také výsledky hodnocení v této otázce, které ukazují na věcnost učitelova výkladu.



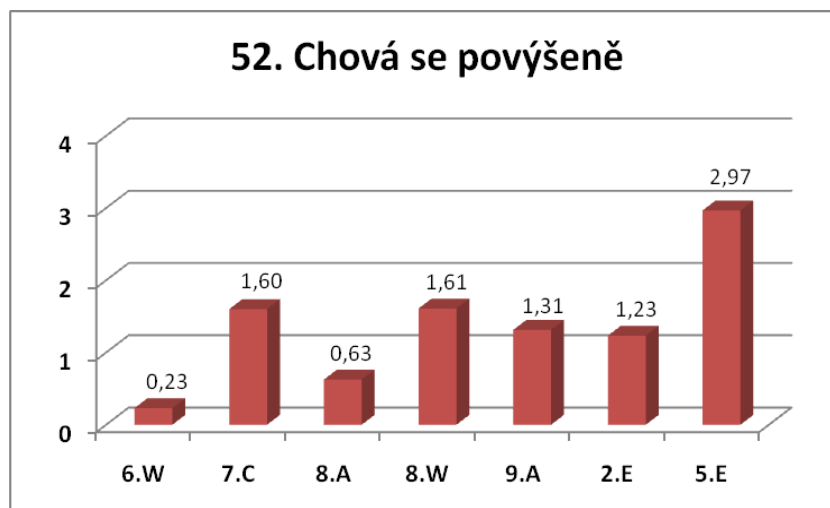
Výsledky hodnocení v této otázce ukazují na celkem vysoké pochopení ze strany hodnocených učitelů pro případné omluvy žáků.



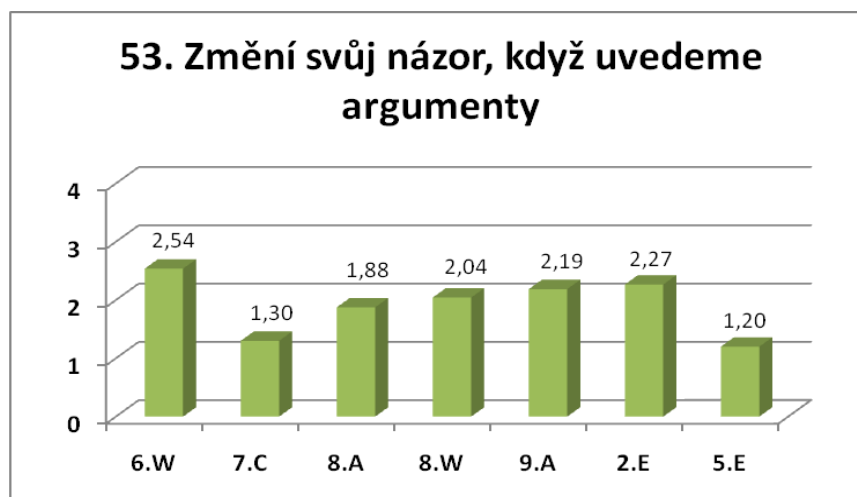
Jen nízké hodnoty poukazují na pouze výjimečný výskyt „nešťastného“ vzezření učitelů.



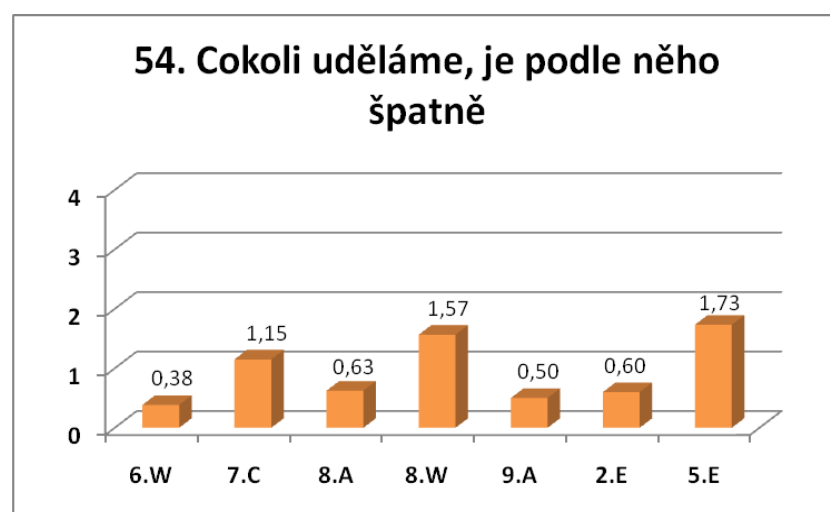
Většinou jako celkem častá je hodnocena možnost snadného rozčilení učitelů.



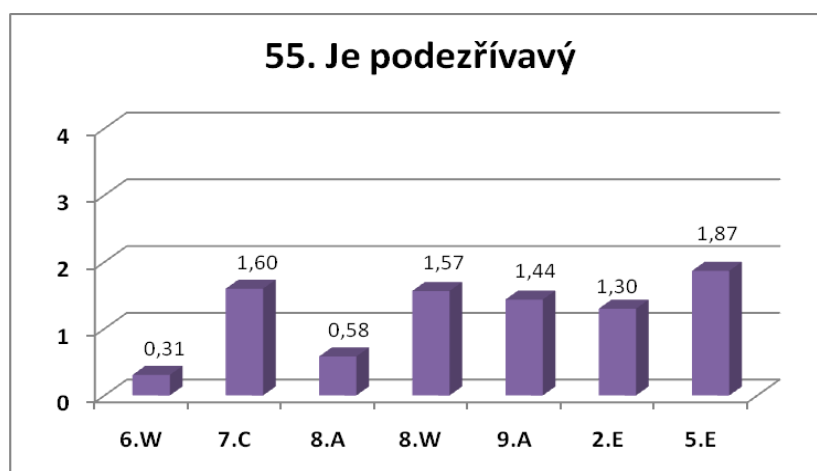
Až na výjimku, kterou tradičně tvoří pátá hodnocená třída, se povýšené chování u hodnocených učitelů vyskytuje jen výjimečně.



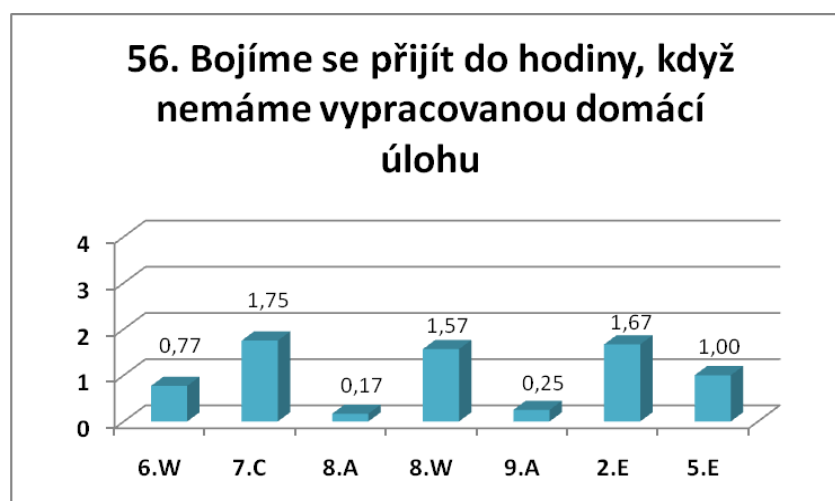
Ochota hodnocených učitelů změnit svůj názor v důsledku argumentace žáků je v souhrnu vnímaná jako průměrná.



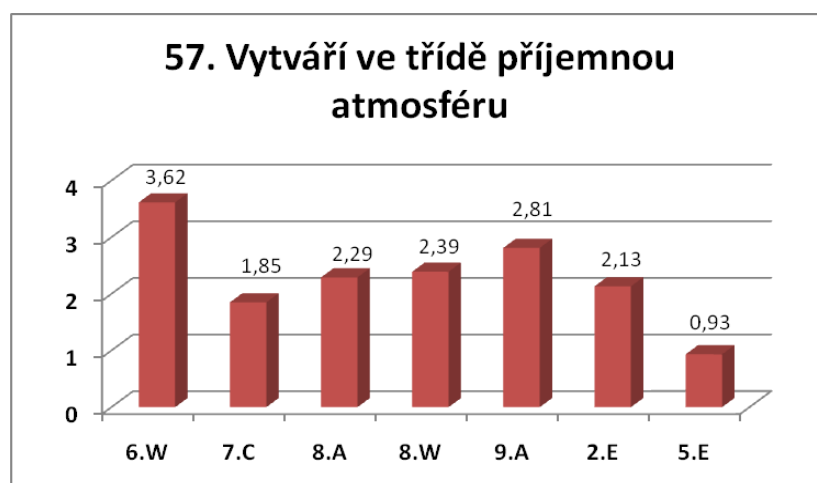
Získané hodnoty ukazují na pouze řídký výskyt dogmatické kritiky jednání žáků ze strany hodnocených učitelů, průměrné hodnotě se blíží jen pátá hodnocená třída.



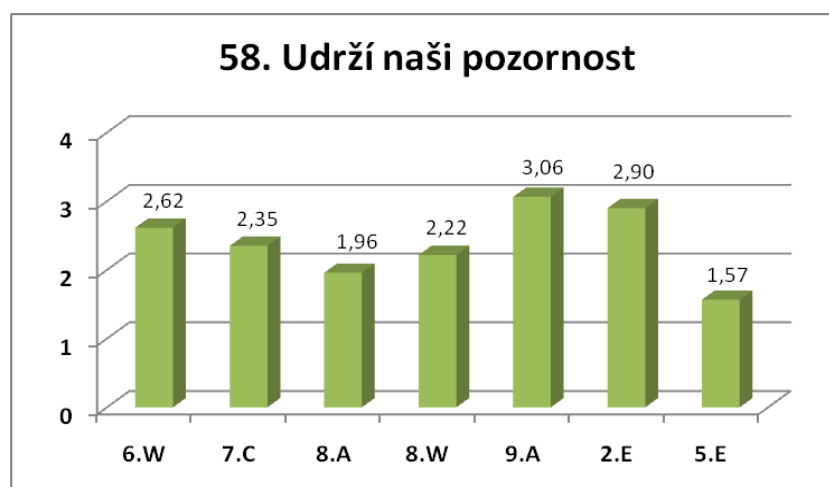
Ani průměrných hodnot nedosahuje hodnocení podezřívavosti hodnocených učitelů; průměru se blíží pouze poslední zkoumaná třída.



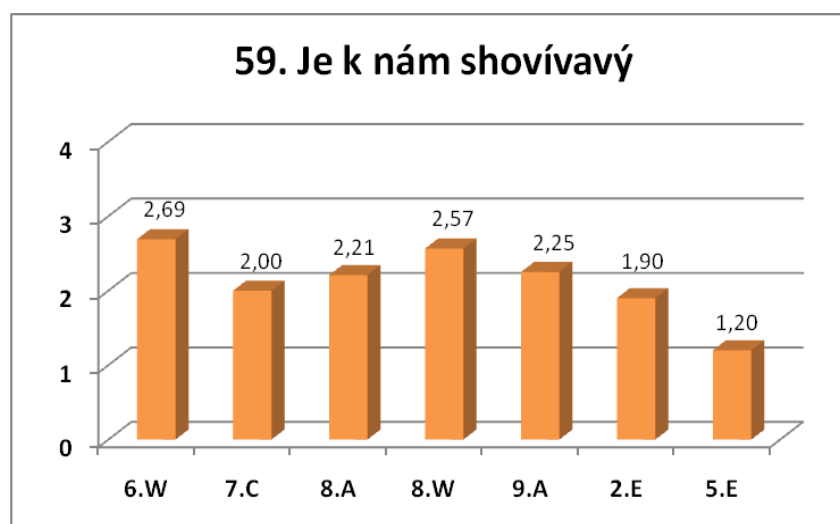
Jako celkem tolerantní se dá v návaznosti na hodnocení v této otázce popsat přístup hodnocených učitelů v případě nedodání domácí úlohy.



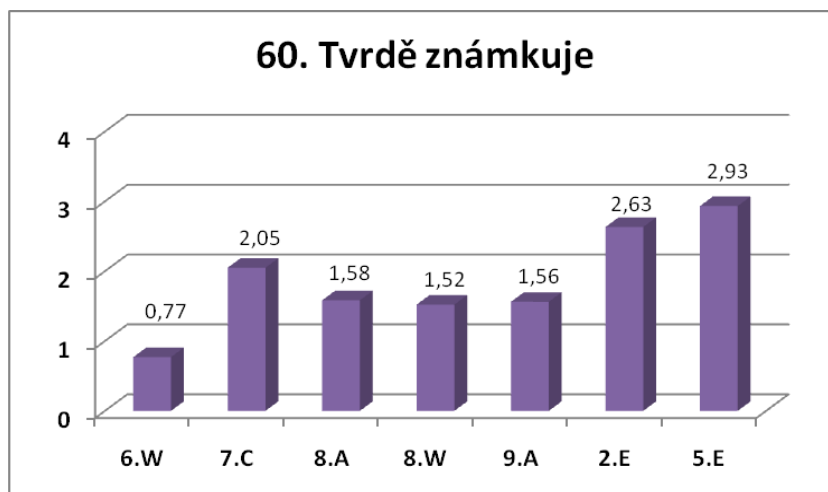
Většinou nadprůměrná je podle žáků schopnost učitele vytvářet ve třídě příjemnou atmosféru; s ostatními třídami jsou v ostrém kontrastu hodnoty sedmé zkoumané třídy.



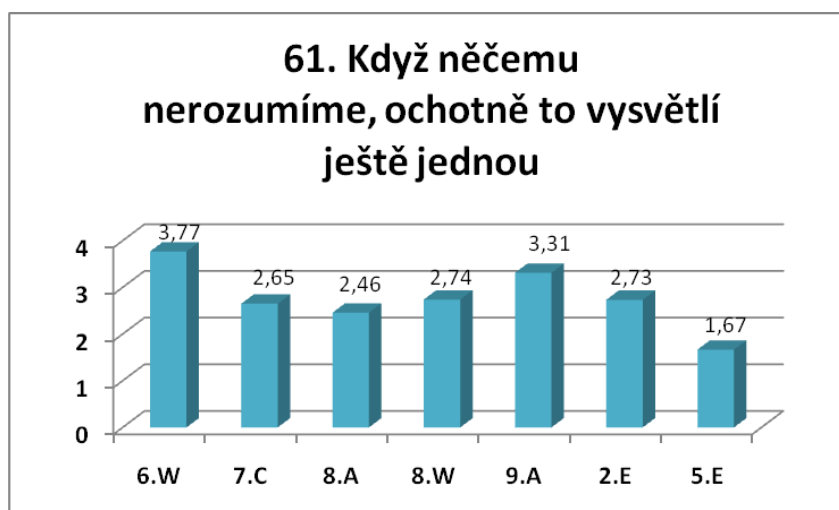
V pěti případech byla schopnost hodnoceného učitele udržet pozornost žáků vnímána jako nadprůměrná, ve dvou případech pak jako podprůměrná.



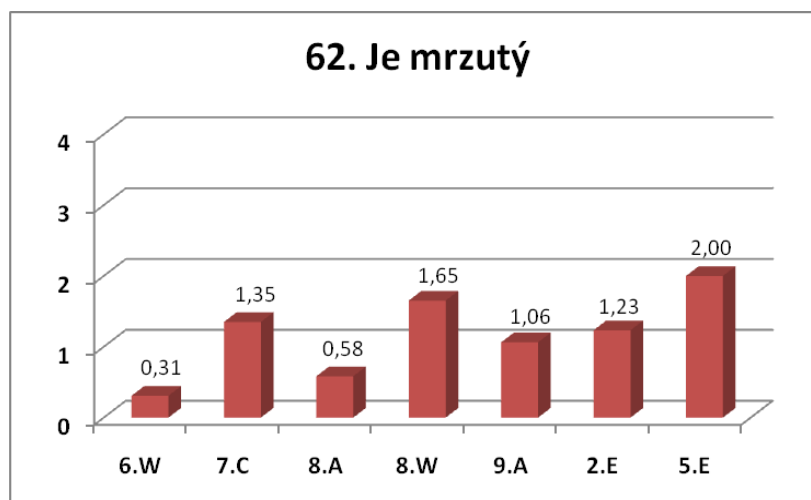
Shovívavost hodnocených učitelů se obvykle pohybovala kolem průměru, výjimkou je opět sedmá hodnocená třída.



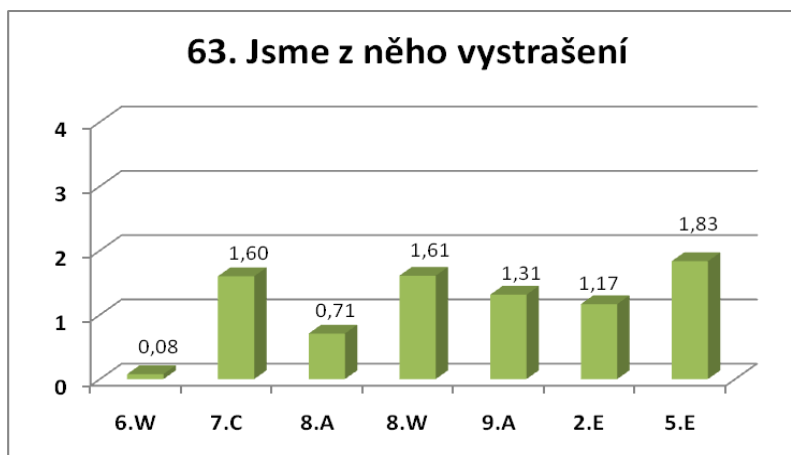
Lehce nejednoznačně působí hodnocení výskytu tvrdé klasifikace ze strany hodnocených učitelů; hodnoty se pohybují od 0,77 do 2,93.



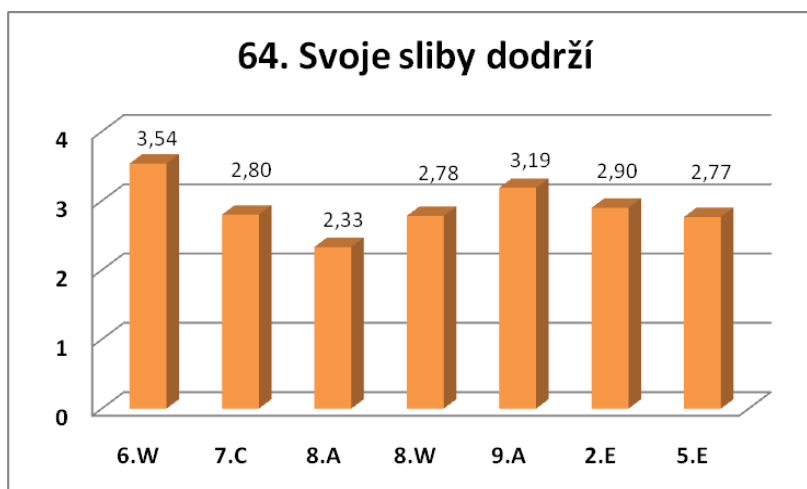
Ochota učitele zopakovat vykládanou látku pro její lepší pochopení byla žáky hodnocena jako nadprůměrná, pod průměr klesla pouze v jednom případě.



Mrzutost hodnoceného učitele byla hodnocena jen jako velmi vzácně se vyskytující, průměrné hodnoty dosáhla pouze u sedmé zkoumané třídy.



Ani průměrných hodnot nedosahovalo hodnocení výskytu možnosti, že by vnímané učitelovo chování žáky vystrašilo.



Celkem vysokých hodnot dosahuje hodnocení vnímané schopnosti hodnocených učitelů dodržet své sliby.

5.2 Vyhodnocení slovní evaluace

Jak jsme uvedli výše, vybrané šetřené třídy dostali možnost své učitele hodnotit taktéž slovním vyjádřením. Záměrem bylo získat kromě numerických výsledků také hodnocení nad rámec zadaných otázek a dát tak možnost podrobnějšímu vystižení charakteristiky a přístupu hodnoceného učitele.

Ze získaných autentických výpovědí vybíráme několik pozoruhodných:

- *„S učiteli na naší škole vycházím dobře. Narozdíl od jiných mých spolužáků vím, že drzostí, zlobením a neustálými přihlouplými otázkami si nijak nepomůžu. A učitelé jsou rádi, když mají ve třídě někoho, kdo má rozum a nechová se jako malé dítě. Protože se všemi učiteli vycházím dobře, můžu od nich očekávat podporu. Někteří tomu říkají vlezdoprdelství, já tomu říkám vzájemná tolerance. Učitelé na škole jsou fajn, když člověk ví, jak s nimi vyjít.“ (9.A)*
- *„Na učitelích si cením, když jsou spravedliví. Nevadí mi, když jsou přísní, ale vadí mi, když se nám snaží za každou cenu dát špatnou známku. Nemám ráda učitele, kteří nepřijímají názory jiných lidí a stále si stojí na svém úmyslu.“ (2.E)*
- *„Učitelů je hodně a jsou různí. Máme profesorku, která je extrémně hodná a my při jejích hodinách skoro neudržíme pozornost, naopak je zde profesor naprosto nepříjemný, uřvaný a přísný. Nikdo ho nemá rád, ale v jeho hodinách je klid. Podle mě by profesor měl být milý, hodný, přátelský, měl by se studenty diskutovat, ale ve chvíli, kdy třída začne dělat potíže, je třeba ji uklidnit klidně i radikálnějšími způsoby.“ (5.E)*
- *„Obecně by se mi líbil učitel s přirozenou autoritou, který bude na stejné vlně jako jeho žáci, který je přímý a férový, neudělá podraz a bude se se mnou bavit i o jiných věcech.“ (5.E)*
- *„Učitelé jsou fajn, když se nechovají jako podvraťáci, nesnaží se nám uškodit a opravdu rozumí předmětu, který vyučují.“ (5.E)*

5.3 Dílčí závěry z výsledků dotazníkového šetření

Z hodnocení získaného v dotazníkovém šetření lze vyvozovat dílčí závěry o tom, jak žáci vnímají své učitele. Je třeba přitom mít na paměti několik faktů, která výsledky tohoto šetření ovlivňují.

V první řadě je to zvýšená kritičnost vyšších ročníků (zejména 8. a 9. třída), kterou žáci tradičně ke svým učitelům v tomto věku chovají. V dalším případě je to částečné neporozumění zadání otázek, které souvisí se znalostí mateřštiny a slovní

zásoby z ní vyplývající (žáci se často ptali na to, co to znamená, když učitel „mlží“ nebo co si mají představit pod tvrzením „má pichlavé poznámky“). Další překážkou mohla být škála číselného hodnocení 0 – 4, která mohla některé žáky zmást (dotazník by se dal vylepšit použitím škály slovní místo číselné).

Ze získaných dat lze vytvořit určitý obraz, který dle většinového mínění šetřené skupiny respondentů sumarizuje převažující charakteristiky hodnocených učitelů. Lze tedy soudit, že obvykle se hodnocení učitelé vyznačují těmito rysy chování:

- vystupují sebevědomě,
- málokdy se nechávají vyvést z míry,
- jejich výklad je věcný a jasný,
- někdy se v jejich náladě vyskytnou negativní výkyvy,
- ve svých požadavcích jsou poměrně nároční,
- snaží se vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě,
- jsou trpěliví a snaží se věci důkladně vysvětlit,
- obvykle se u žáků těší důvěře,
- žáky nepodceňují,
- berou v úvahu názor žáků a přiznávají jim podíl na správě třídy.

Jako potěšující shledáváme skutečnost, že hodnocení učitelé z verdiktu žáků vycházejí jako poměrně spravedliví, vstřícní a fundovaní profesionálové. Autentičnost této výpovědi je podtržena faktem, že se jednalo o anonymní šetření a žáci tedy odpovídali beze strachu z případného trestu za kritické hodnocení.

Ve slovním hodnocení někteří žáci podávají svůj obraz „ideálního učitele“, kterého si představují jako spravedlivého, přímého a přátelského člověka, který bude mít pochopení pro jejich nedostatky a nebude svůj předmět vyzdvihovat nad jiné. Nedostatek popsanych vlastností pak tvoří nejčastější výtky, které žáci k hodnoceným učitelům ve slovní evaluaci směřovali.

Jsme si vědomi omezené vypovídací schopnosti tohoto šetření, neboť šetřená skupina respondentů představuje pouze určitou výseč žákovské veřejnosti. Přesto však jsme toho názoru, že shora uvedené dílčí závěry, respektive získaná charakteristika učitele, tak, jak jej vnímají žáci, je pozoruhodnou výpovědí o vztazích mezi žáky a učiteli.

5.4 Reflexe z výzkumu

Cílem mého šetření bylo dosáhnout přirozeně co nejobjektivnějších výsledků. Z tohoto důvodu jsem si záměrně nevybrala školu, kterou jsem jako žák kdysi navštěvovala, ani školu, kde jsem měsíc působila v rámci mé povinné pedagogické praxe. Tímto se mi však výrazně ztížila situace – po tom, co si někteří učitelé přečetli některá tvrzení z dotazníku, nebyli výzkumem příliš nadšeni. Výzkum nakonec probíhal ve školách, kde krátce působí čerství absolventi pedagogické fakulty nebo moji spolužáci. Přestože je dotazník určen pro učitelovu sebereflexi, mnoho učitelů neprojevovalo o tento způsob sebereflexe zájem.

Dotazník byl směřovaný na třídního učitele záměrně – jednak z toho důvodu, že z hlediska výchovného by třídní učitel měl mít větší přehled o žácích, za druhé opět z důvodu větší objektivity - žáci hodnotili jednoho a toho samého učitele, nevybírali si ani oblíbeného, ani neoblíbeného, třídní učitel navíc při vyplňování dotazníků nebyl přítomen, což bylo pro žáky viditelně jistým „uvolněním“. Učitelé, kteří dohlíželi společně se mnou na vyplňování dotazníků byli také uvolnění, protože výzkum nebyl zaměřen na jejich osobu.

Jedinou školou, kde se výzkum podařil uskutečnit přímo na daného třídního učitele i s jeho záměrem, byla škola waldorfská. Zde zároveň učitelé projevili zájem o výsledky výzkumu.

Při zadávání dotazníků mě někteří učitelé velmi příjemně překvapili, když mi věnovali na práci s žáky celou hodinu. Někteří z nich dokonce odešli, aby se žáci cítili svobodněji a neměli strach se projevit (součástí mého dotazníku byl i rozhovor se třídou formou bouřky nápadů).

Bohužel, vyskytly se i takové chvíle, které příliš příjemné nebyly. Před dotazníky jsem žákům vždy sdělovala, že výsledky dotazníků (a také krátkých slohů, které psali) budou naprosto anonymní, budou pouze k mým vlastním účelům a nikomu z učitelů se nedostanou do ruky. Ještě v té samé hodině mi však „pedagogický dohled“ vzal dotazníky se stolu a s formální otázkou „Mohu?!“ si začal dotazníky číst, a to zejména z druhé strany, kde byly právě slohy žáků...

Děti přistupovaly k vyplňování dotazníků zodpovědně. Přestože jsem váhala, jestli mám s dětmi dotazníky vyplňovat nebo je nechat vyplnit jenom s dohledem učitelů, nakonec jsem velmi ráda, že jsem zvolila první variantu – pozorování mi bylo velkým přínosem. Byla znatelná důvěra žáků v člověka, který přijde „zvenku“.

V případech, kdy byl učitel se mnou ve třídě, byla atmosféra při vyplňování o něco napjatější.

Závěr

V teoretické části jsem podala základní informace týkající se změn ve školství i toho, jaké jsou nové výchovně – vzdělávací cíle. Výraznou změnou oproti dřívějšímu modelu našeho školství je znatelný posun směrem k rozvoji osobnosti žáka. I přes snahy učitele respektovat žáka jako individualitu však zasahují do jeho jednání neuvědomělé vlivy, které tyto snahy znesnadňují. Učitelovo jednání může být ovlivněno momentálním psychickým stavem nebo problémy v osobním životě atd. Učitel se občas nevyhne ani špatné náladě, ani předsudkům, i když by si to samozřejmě sám nepřál. Přes všechny teoretické znalosti z psychologie se učitel nechává často vést intuicí, což je mnohdy právě tou nejlepší volbou.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, do jaké míry je naplněn ideál vztahu učitele a žáků tak, jak to vyplývá z požadavků stanovených kurikulárními dokumenty. Výzkum dokázal, že situace v našem školství se opravdu zlepšila - žáci svému učiteli více důvěřují, všímají si na něm např. snahy vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě, oceňují fakt, že bere v úvahu jejich názor atd. Z výsledků analýz výtvorů žáků je však také patrné, že vždy záleží na tom, jak si učitel s žákem „sedne“. Statistiky mluví tedy směrem ke zlepšení přístupu učitele k žákům, avšak stále se najdou takové případy, kdy se učitel k žákům nechová tak, jak by měl (chová se arogantně, má pichlavé poznámky, soudí na základě prvního dojmu atd.).

Zkušenosti nabyté při výzkumu mi rozšířily obzor o cenné informace načerpané jak z literatury, tak z osobní zkušenosti získané z návštěvy autentického prostředí škol. Nejvíce si cením možnosti nahlédnutí do prostředí waldorfské školy vyznačující se specifickým přístupem právě k osobnosti žáka.

Přínos mé práce vidím zejména v dotazníkovém šetření, kde jsem měla možnost dozvědět se od žáků to, co si opravdu myslí. Výzkum probíhal v autentickém prostředí školní třídy, nikoliv např. na internetu. Sama jsem dohlížela na průběh vyplňování dotazníků a mohla tak pozorovat různé reakce žáků i učitelů.

Seznam použité literatury

1. Použitá literatura

Sociální a kulturní antropologie. 1. Praha : Sociologické nakladatelství, 1993. 157 s. ISBN 80-901424-1-9.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd., Praha: Portál, 2007. 651 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. upr. vyd. Jinočany : H&H, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita , 2002. 109 s. ISBN 80-7082-739-4.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002, 109 s., ISBN 80-7082-809-9.

MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 228 s. ISBN 978-80-86723-29-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha / Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Praha : Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4.

PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X

STUHLÍKOVÁ, Iva, et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 170 s. ISBN 80-7184-488-8

VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2.vyd. Praha: Agentura STROM, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7

2. Internetové zdroje

BITTNEROVÁ, Dana. *Střet zájmů – kulturní konflikt mezi učiteli a žáky*. [online] [cit. 2011-04-04]. Dostupné z WWW:

<<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/bittner.pdf>>

Český statistický úřad | ČSÚ [online]. c2011, 15. 1. 2010 [cit. 2011-04-04].

Rozvodovost | ČSÚ. Dostupné z WWW:

<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost>>.

Internet Projekt, a.s. *O čem projekt je. Pedagogický projekt "Dokážu to?"*.

Dostupný z WWW: <http://www.dokazuto.cz/> [cit. 2011-05-05]

JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2011-04-18]. Dostupné z WWW:

<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>

KUBÁLKOVÁ, Pavla. Jak vypadá ideální učitel. *Lidovky* [online] 2009-03-16

Lidovky [cit. 2011-03-23] Dostupný z WWW:

http://www.lidovky.cz/jak-vypada-idealni-ucitel-0ht-/ln_domov.asp?c=A090316_174950_ln_domov_ani

Obr. 3 - *Maslowova hierarchie lidských potřeb*

Dostupné z WWW: <http://zrcadlo.blogspot.com/2008/06/maslowova-pyramida.html> [2011-06-21]