

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Věra Vondroušová

**Učitel jako významný dospělý v životě žáka**

Teacher as significant adult in the life of a student

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Tereza Bariekzahyová, Ph.D.

Praha 2015

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Tereze Bariekzahyová, Ph.D. za odborné a trpělivé vedení mé diplomové práce.  
Velký dík patří také mým nejbližším.

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Novém Boru, dne 20. 11. 2015

Podpis:.....

**Abstrakt (česky):**

Tato diplomová práce se zabývá současným postavením učitele v životě žáka i v dnešní společnosti. V teoretické části předkládá čtenáři základní témata týkající se dvou nejvýznamnějších subjektů edukace, učitele a žáka. Hlavním cílem praktické části je zjistit pomocí dotazníkového šetření, zda a do jaké míry dochází k identifikaci žáka s učitelem a jakých podob nabývá role učitele v životě žáka.

**Abstract (in English):**

This thesis deals with the current status of the teacher in the student's life in today's society. The theoretical part presents to the reader the basic issues concerning the two major subjects of education, teacher and pupil. The main goal of the practical part is to find out with the help of a questionnaire whether and to what extent is to identify the student with the teacher and with various forms of teachers' role in the student's life.

**Klíčová slova (česky):**

učitel – žák – vývoj žáka - školní prostředí – socializace – motivace – identifikace – osobnost  
učitele – role učitele – autorita učitele

**Keywords (in English):**

teacher – pupil – development pupil - school environment – socialization – motivation –  
identification – teacher's personality – role of teacher – authority of teacher

# OBSAH

Úvod	8
<b>1. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1.1 Charakteristika žáka dle vývojové psychologie	9
1.1.1 Mladší školní věk	9
1.1.2 Socializace a významní dospělí v mladším školním věku	13
1.1.3 Starší školní věk	18
1.1.4 Socializace a významní dospělí ve starším školním věku	21
1.2 Obecná motivace žáka	25
1.2.1 Motivace žáka k učení	26
1.2.2 Poznávací, výkonová a sociální motivace – nejdůležitější zdroje učební motivace	28
1.2.3 Odměny a tresty	31
1.2.4 Motivační zdroje žákovského učení v mezinárodním srovnání	32
1.3 Osobnost učitele	33
1.3.1 Základní definice	33
1.3.2 Stávání se učitelem	34
1.3.3 Učitel profesionál	35
1.3.4 Učitelovo myšlení a pojetí výuky	36
1.3.5 Vyučovací styl učitele a jeho postoj k žákům	36
1.3.6 Učitelský stres	40
1.4 Autorita učitele	42
1.4.1 Typologie autority	43
1.4.2 Autorita učitelská	44
1.5 Současné pojetí autority nejen ve školním prostředí	45
1.5.1 Proměna pojetí autority	45
1.5.2 Vztah mezi autoritou a výchovou	46
1.6 Sociologické aspekty práce učitele	47
1.6.1 Sekundární socializace	47
1.6.2 Sociální interakce a komunikace mezi učitelem a žákem/žáky	47
1.6.3 Učitel jako nositel sociálních rolí	48

1.6.4	Sociální učení ve škole	49
1.6.5	Sociologické aspekty lokace školy	50
1.7	Postavení učitele v dnešní společnosti	51
1.7.1	Prestiž učitelů	51
1.7.2	Platové ohodnocení učitelů v mezinárodním srovnání	52
1.7.3	Skutečná náplň práce učitelů	52
1.7.4	Učitel v nestandardní školní situaci	53

## **2. PRAKTICKÁ ČÁST**

2.1	Základní informace a výzkumný vzorek	56
2.2	Cíl výzkumu	57
2.3	Výzkumné otázky a hypotézy	57
2.4	Charakteristika výzkumného nástroje – dotazník	58
2.5	Vlastní šetření	59
2.5.1	Hypotéza 1	59
2.5.2	Hypotéza 2	62
2.5.3	Učitel jako rádce v osobním životě	63
2.5.4	Vyhodnocení některých dílčích otázek	65
2.6	Diskuse výsledků dotazníkového šetření	68

<b>ZÁVĚR</b>	71
--------------	----

Seznam použité literatury	73
---------------------------	----

Přílohové materiály	75
---------------------	----

## ÚVOD

Učitelství prošlo v posledních letech značným vývojem. Transformována byla celá oblast školství, od školských kurikul, didaktických zásad, až po rolové rozdělení účastníků edukačních procesů. Přičemž dva nejdůležitější subjekty v základním vzdělávání, učitel a žák, mají v současné škole zcela nové postavení a role, které se od těch dřívějších značně odlišují.

Učitel již není ten, kdo „nalévá“ vědomosti do žáka jako do prázdné nádoby, a žák není jen pasivně přijímající subjekt. Cílem výuky již nejsou encyklopedické znalosti, ani se již neprosazuje absolutní volnost ve vzdělávání pod rouškou pedocentrismu. Učitel musí splňovat přísné požadavky na přípravu pro své povolání, nést mnoho profesních rolí a vyrovnat se s klesající autoritou své profese. Na druhé straně i žák ztrácí pod tíhou současného společenského vývoje svou dřívější dětskou přirozenost a je konfrontován s životními situacemi, kterým mnohdy nemůže se svou psychickou výbavou čelit.

Tato diplomová práce se zabývá osobou učitele a žáka jakožto nejvýznamnějších subjektů edukačního procesu. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části čtenář nalezne základní témata týkající se osobnosti učitele a žáka s akcentem na učitelství a postavení učitele v dnešní společnosti.

V praktické části se pomocí dotazníkového šetření pokusím odhalit role, jichž je učitel v současnosti nositelem. Významným cílem empirického šetření je zjistit, zda a do jaké míry se žák s učitelem identifikuje.

Základním zdrojem inspirací pro toto výzkumné šetření jsou vlastní praktické zkušenosti s edukací žáků na základní škole, kteří vykazovali jisté tendence „povýšit“ svého učitele z tradiční role pedagoga na osobního rádce a poradce ve věcech budoucí kariéry a privátního života. Ráda bych pomocí dotazníkového šetření dané tendence potvrdila.

Věřím, že abychom se stali dobrými pedagogy, je třeba pochopit a přijmout zákonitosti, které jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Je nutné brát všechny své pedagogické i nepedagogické role více než vážně, neboť se stáváme součástí světa žáka, pro kterého můžeme udělat více, než naučit jej kondicionál.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Charakteristika žáka dle vývojové psychologie

Dříve, než se začneme zabývat žákem z pohledu vývojové psychologie, je nutné upozornit, že v této práci je pod pojmem žák rozuměn žák účastnící se základního vzdělávání, tj. primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.

Žák je definován jako „*dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce*“ (Kolář a kol., 2012, s. 187).

Vstup do školy představuje pro dítě zásadní změnu jeho dosavadního života, který se doposud odehrával v užším sociálním prostředí rodiny a mateřské školy. Malý školák získává nové postavení ve společnosti a od nyníška se od něj očekává plnění školních povinností, odpovídající způsoby chování a jednání. Škola se stává novým místem rozvoje žákovy osobnosti a prostorem pro uplatnění sociální komunikace a interakce, kterou si dítě osvojilo v předškolním zařízení.

Dle vývojové psychologie se **školní věk** dítěte rozděluje buď **na mladší a starší školní věk** (tomu odpovídá rozdělení žactva základní školy na první a druhý stupeň), nebo např. Vágnerová rozděluje toto období na:

1. *Raný školní věk (6-9 let)*
2. *Střední školní věk (9-12 let)*
3. *Starší školní věk, resp. období 2. stupně základní školy (12-15 let).*  
(Vágnerová, 2005, s. 237).

Pro naše účely budeme pracovat s rozdělením na mladší a starší školní věk.

### 1.1.1 Mladší školní věk

Mladší školní věk zahrnuje hned několik důležitých kroků v životě žáka. Začíná vstupem dítěte do školy, zahrnuje jeho postupnou socializaci v rámci školy a také jeho dynamický psychický vývoj. „*Školní věk lze posuzovat i jako fázi vytvoření horizontálního společenství, tj. vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly*“ (Vágnerová, 2005, s. 237). Pro žáka je velmi důležité být vrstevníky přijímán a pozitivně hodnocen. Potřeba ocenění vlastního výkonu se vztahuje i na významné dospělé, jako je učitel či rodič.

V druhé fázi tohoto období dochází k postupné emoční stabilizaci dítěte. Malý školák se vyznačuje svou přátelskou povahou a tato školní léta nejsou narušována žádným větším biologickým či psychickým vývojem. „*Střední školní věk lze považovat za období přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání*“ (tamtéž, s. 238).

Dítě vstupující do první třídy muselo v rámci ritualizovaného „zápisu“ prokázat schopnosti a percepční dovednosti nutné pro zvládnání školní práce. Tzv. školní zralost zahrnuje hned několik oblastí, jako je zralost tělesná, emocionální a rozumová. Do oblasti rozumové zralosti spadá především percepční zralost, schopnost diferenciovaného vnímání či koncentrace pozornosti a mnoho dalšího.

#### **Vývoj percepčních schopností**

Zejména na počátku školní docházky dochází k prudkému kvalitativnímu vývoji v oblasti zrakové a sluchové percepce. Dochází k postupné diferenciaci vnímaného a rozvoji percepčních strategií. „*Kvalitu školní práce ovlivňuje i úroveň senzomotorické koordinace, především pohybů ruky a oka*“ (Vágnerová, 2005, s. 240). Schopnost sluchové diferenciaci a analýzy se samozřejmě zvětšuje získáním základních vědomostí o stavbě slova.

#### **Vývoj kognitivních schopností**

Pro myšlení mladších školáků je typické upouštění od egocentrického myšlení a postup k takovým myšlenkovým procesům, které se řídí logikou a jsou vázány na vlastní poznání, respektive zkušenost.

Dle Piageta se toto období nazývá *fáze konkrétních logických operací* (Piaget, 1966). Přejít k tomuto období je postupný a v situacích, které mohou být pro žáka příliš obtížné či zátěžové, jsou voleny strategie „nižšího vývojového stupně“. Žák se tedy při řešení takovýchto situací vrací k dříve osvojeným postupům, které mu sice chybně, ale alespoň nějak dovolí daný problém uchopit.

Při myšlenkových operacích žák tedy vychází z vlastní zkušenosti, pro jeho úvahy však stačí zkušenost minulá. Není tedy vázán na přítomnost dané situace či objektu. Vytváří si základní představy o fungování světa a je schopen zobecňovat své zkušenosti. „*Konkrétní logické myšlení se projevuje rozvojem schopnosti klasifikace, chápáním různých souvislostí a vztahů*“ (Vágnerová, 2005, s. 243).

Myšlení žáka v období konkrétních logických operací charakterizují i další znaky:

- schopnost posuzování skutečnosti podle více hledisek a odklon od nápadných, ale nedůležitých znaků, tzv. decentrace
  - schopnost chápání trvalosti podstaty určitého objektu, jehož podoba se může zdánlivě měnit (chápe, že jisté množství vody je stále stejné, ačkoliv ho nalijeme do různých sklenic a poté dosahuje odlišné výšky hladiny), tzv. konzervace
  - schopnost chápat vratnost úkonů neboli návrat k původnímu stavu, tzv. reverzibilita.
- Volně dle Vágnerové (Vágnerová, 2005, s. 243-246).

Děti jsou také schopny klasifikovat a třídit informace, dokáží rozlišovat nadřazené pojmy a užívají induktivní a deduktivní strategie. Hlubší pochopení pojmu čas a číslo jim pak umožňuje větší orientaci v každodenním světě.

Zajímavé je i žákovské **řešení problémů**, které se vyvíjí od jednodušších metod „pokus a omyl“, až po složitější strategie užívání osvojených pravidel v proměnlivých situacích.

Mladší školáci nedisponují schopností poznání vlastního poznání, neboli postrádají **metakognitivní znalosti**. Nejsou schopni odhadnout vlastní síly a použít nejúčinnější učební strategie. Metakognice a metakognitivní strategie se vyvíjí až později v průběhu školní docházky na základě zkušeností a psychického zrání.

## Pozornost a paměť

„Vývoj pozornosti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti CNS“ (Vágnerová, 2005, s. 255). Jak již bylo výše zmíněno, schopnost koncentrace pozornosti je jedním z faktorů pro dosažení školní zralosti. Čas, po který dítě dokáže pozornost udržet, se samozřejmě s věkem prodlužuje. Stejně jako se vyvíjí schopnost školáka s pozorností pracovat, např. ji přesouvat.

Pro vývoj paměti je důležité nejen zrání CNS, ale také dostatečná stimulace dítěte, kterou nyní zajišťuje ve velké míře škola. „Paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí mezi 6-12 lety, tj. v mladším a středním školním věku“ (tamtéž, s. 256). Vedle kapacity paměti se také rozvíjí schopnost zpracování informací a paměťové strategie neboli nástroje pro kvalitnější zapamatování.

Až od 9. roku věku se dítě učí jinak než mechanicky. Je schopno využít různé strategie, jako např. asociaci. Pro účinnější učení je důležité si uvědomovat vlastní paměťové schopnosti, a umět s pamětí pracovat. Malý školák těmito schopnostmi příliš nedisponuje a nedokáže rozlišit své paměťové schopnosti od schopností svých spolužáků. Nedokáže odhadnout své možnosti a „nepozná, kdy je naučený“ (tamtéž, s. 259). K přelomu dochází kol 10. roku věku, kdy je dítě schopno pracovat se svou pamětí a odlišuje vlastní a cizí paměťový výkon.

## Emocionální vývoj

Pro děti školního věku je typické zvyšování emoční stability a převážně pozitivní ladění. Postupně se vyvíjí porozumění vlastním a cizím emocím, tzv. emoční inteligence. „Přibližně kolem 10 let začínají děti chápat význam emoční ambivalence“ (tamtéž, s. 262). Dítě je schopné racionálně uvažovat a také zpracovávat své emoční zkušenosti.

To, jaký emocionální náboj budou dané zkušenosti mít, silně ovlivní očekávání dítěte a promítne se i do jeho sociální interakce s okolím. Mohou sloužit jako silná motivace pro rozvoj sociálních vztahů, nebo způsobit vyhýbání se lidskému kontaktu.

Rodiče, mající prvotní postavení v životě žáka, pomalu ustupují do pozadí a zvyšuje se význam vrstevnické skupiny. Spolužáci se stávají stejně důležití pro emoční život jedince, navíc poskytují větší emoční pochopení, než dospělí. „Sdílení emocí s vrstevníky je snazší, protože jsou na stejné vývojové úrovni, chápou stejným způsobem, prožívají podobné problémy a

*obdobně interpretují*“ (tamtéž, s. 263). Aby byl žák pozitivně přijímán vrstevnickou skupinou, je schopen své emoce také potlačit a zvýšit či udržet tak své postavení ve skupině.

S tím souvisí také rozvoj autoregulačních schopností. Dítě se postupně učí regulovat své potřeby a oddálit jejich uspokojení. Tento vývoj je důkazem komplexního psychického zrání, rozvoje volných vlastností a emoční inteligence.

### 1.1.2 Socializace a významní dospělí v mladším školním věku

Socializace je *„celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, vzory a začleňuje se tak do společnosti“* (Kolář, 2012, s. 127).

Nejvýznamnější socializační událostí školního věku je vstup dítěte do školy. Instrukce školy představuje nové místo, na kterém probíhá vrůstání dítěte do širší společnosti. Malý školák zde navazuje nové kontakty s vrstevníky a jinými dospělými, než doposud znal, a osvojuje si vzorce pro chování a jednání ve společnosti. Školní život je významným obdobím, ve kterém se dítě připravuje na své budoucí role, a to nejen profesní, ale především společenské a partnerské. *„Úspěšnost uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení“* (Vágnerová, 2005, s. 267).

Ze sociologického hlediska jsou v tomto období pro vývoj dítěte nejdůležitější tři sociální skupiny: **rodina, škola a vrstevníci**.

#### **Rodina**

Rodina jakožto primární sociální skupina je nejdůležitějším společenstvím, do něhož se dítě rodí, kde zažívá pocity bezpečí a jistoty, a ve kterém si osvojuje základní hodnoty a normy platné pro toto společenství. V rodině se vytváří první vztahy a soužitím s ostatními se dítě učí žádoucím způsobům chování a jednání. Rodina plní mnoho funkcí, např. ekonomickou, emocionální či socializační. Ve fungující rodině získává dítě představy a mužské a ženské roli a připravuje se tak na svůj budoucí partnerský život.

V současné době je však funkčnost rodiny značně oslabena. Dramaticky vzrostl počet dětí narozených mimo manželství, „v roce 2006 33,3%, u prvorozených je tento podíl dokonce 41,6%“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 69). Z toho lze usuzovat, že se děti rodí buď nesezdaným partnerům, nebo se druhý partner výchovy neúčastní. Je zřejmé, že v případě první varianty může mít dítě stejně dobré zázemí jako v rodině, kde žijí partneři v manželství. Je však diskutabilní, do jaké míry je pak negativně formováno povědomí dítěte o manželství jakožto základním formálním poutem mezi partnery.

Pokud dítě vyrůstá bez jednoho z rodičů, jsou negativní následky takovéto situace nesporné. Dítě strádá emocionálně, chybí mu mužský nebo ženský vzor, případné ekonomické problémy mají dopad na finanční zázemí domova, dítě je společností a především vrstevníky jinak nahlíženo a hodnoceno.

Velkou psychickou zátěží pro dítě (nejen) v tomto věku je rozchod rodičů. „Rozvodem rodičů ztrácejí jistotu existence rodinného zázemí“ (Vágnerová, 2005, S. 277). Dítěti se doslova rozpadne celý svět, již není nic jistého, ani láska maminky či tatínka. Dítě navíc obviňuje samo sebe, myslí si, že není dost dobré, aby s ním rodič zůstal. Náhle se mění celé prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, mění se chování obou rodičů a případně i sourozence. „Rodič, který zůstává s dětmi sám, obvykle matka, se stává dominantní a autoritářský“ (tamtéž, s. 278). Dítě je frustrováno ztrátou rodiče a jeho přízně, navíc se změnil i emocionální vztah s rodičem, se kterým žije. Ten může vykazovat více závislosti, méně citu nebo také odmítání. Nezřídka se vyskytuje i tendence rodičů manipulovat s dítětem a poštvávat ho proti sobě. „Zmanipulované dítě je tak poškozeno ztrátou jistoty pozitivní hodnoty obou rodičů i nemožností profitovat z jejich výchovného působení“ (tamtéž, s. 279).

Rozvod rodičů se samozřejmě negativně projeví i na školním výkonu a prospěchu dítěte. V nestabilním rodinném prostředí není náhle prostor pro hodnocení školních úspěchů. Chybí motivace dítěte ze strany rodičů a jejich podpora a vedení ke kvalitní školní práci.

Po rozpadu rodiny je dítě dříve či později konfrontováno s další velmi obtížnou situací, a to je příchod nového partnera. Zcela cizí člověk si náhle nárokuje pozornost milované osoby a dítětem je často vnímán jako vetřelec, který chce zaujmout místo jeho vlastního rodiče.

Dítě je navíc vystaveno nebezpečí týrání, zneužívání nebo zanedbávání, zejména pokud je nový partner rodiče agresivní, nevyrovnaný či psychicky nemocný.

Tyto (a mnohé další) velmi stroze zmíněné negativní aspekty narušení rodinného života dítěte mohou zapříčinit emocionální problémy dítěte, psychickou deprivaci i vážnější poškození jeho

psychického vývoje až vývojovou regresi. Je proto třeba mu věnovat pozornost a pečovat o jeho zdravý duševní vývoj. V případě potřeby se nabízí návštěva dětského psychologa, mnozí dospělí si však neuvědomují tlak, kterému je dítě vystaveno, jsou zaměřeni na sebe a své emoce a nevěnují si problémů svého potomka. Proto přichází na řadu jiný významný dospělý, který může v takovémto případě zasáhnout a „hodit dítěti záchraný kruh“. Tuto zásluhu může mít rodinný přítel, vedoucí zájmových aktivit nebo **učitel**, který se s dítětem denně setkává **ve škole** a díky své profesionalitě i empatii by měl dokázat odhalit rány v dětské duši.

## **Škola**

Školní brána se pro dítě stává bránou do zcela nového světa. Světa práce, učení, navazování vztahů s vrstevníky a učiteli, prvních zálib v opačné pohlaví. Dítě se pomalu odpoutává od svých rodičů, začíná se osamostatňovat, aplikovat a modifikovat doposud naučené zásady a pravidla pro pohyb ve společnosti a vytvářet si ucelenější představu o fungování světa „venku“.

*„Škola je poměrně rázným přechodem do světa práce – učení, je pro děti prvním setkáním s veřejným prostorem“* (Havlík, Kořa, 2007, s. 52). Dítě příchodem do školy začíná být nositelem nových rolí, na které se již delší dobu připravovalo. Pro rodinu a blízké okolí je již školákem, tím „velkým klukem či velkou holkou“, který má nyní mnoho nových povinností a starostí. U dítěte může tato role působit ambivalentně, neboť má obavy z nové situace, ale pociťuje i hrdost a radost. Další neméně náročnou rolí je role spolužáka. Dítě si musí získat v kolektivu přijatelnou pozici, aby se mohly pozitivně vyvíjet jeho sociální dovednosti a také jeho sebepojetí.

Škola je kromě místa pro socializaci a začleňování dítěte do společnosti především institucí vzdělávací. Rozvíjí žákovy dovednosti, schopnosti a nadání, a formuje takové charakterové vlastnosti, které jsou společností považované za žádoucí. Dále utváří takové návyky a způsoby jednání odpovídající věkovým možnostem dítěte. Působení školy je velmi široké a komplexní, jak píše Vágnerová: *„Nejde jen o osvojování konkrétních znalostí a dovedností, ty často slouží především jako trénink intelektových funkcí, nejsou jen cílem, ale především prostředkem k dosažení žádoucí úrovně uvažování a řešení problémů“* (Vágnerová, 2005, s. 284).

Pro dítě může být velmi náročné podřídit se učiteli jakožto cizí osobě, k níž nemá žádný vztah. Nově musí respektovat postavení učitele a jeho moc, podřídit se jeho pravidlům a nárokům, uposlechnout jeho pokyny a řídit se jeho slovy. Jak rychle, a do jaké míry bude dítě schopno tuto situaci akceptovat, závisí na osobnostních vlastnostech dítěte, na jeho psychické, zejména

emocionální vyspělosti, a na dosavadním působení rodičů, zejména na míře funkčnosti vztahů v rodině, tj. zdali dítě akceptovalo rodiče jako autoritu a nositele moci.

Ve školním prostředí se dále utváří sebepojetí dítěte, které je v tomto období formováno především žákovským úspěchem a neúspěchem. Být dobrým znamená dobře pracovat a být oceněn autoritou. Opakované prožití neúspěchu může vést k negativnímu sebehodnocení, vzniku pocitu méněcennosti, a ke ztrátě motivace k učení.

Škola má ještě další významnou funkci, kterou bychom měli zdůraznit. Jedná se o jakousi socializační nápravu dětí z rodin dysfunkčních, pro které může být navštěvování školy jediným setkáváním s normalitou. Jak píše Havlík a Kořa: „**Škola nejen připravuje na budoucí povolání, ale má také dítě dále kultivovat, někdy napravovat nefunkčnost některých rodin**“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 75). Jak již bylo výše zmíněno, pro dítě z narušeného rodinného prostředí představuje škola prostor, ve kterém může navázat pro jeho vývoj velmi důležité emocionální vazby. Proto se učitel často stává v určitém životním období žáka tou nejdůležitější dospělou osobou, se kterou se může identifikovat a která mu může být potřebným vzorem.

#### Učitel ve světě žáka

Samotný vztah žáka k učiteli je zejména pro mladší školáky nanejvýš důležitý. Učitel se stává náhradním subjektem či nositelem jistoty, kterou dítě v novém a cizím prostředí postrádá. Nově navázaný blízký vztah k učiteli navíc supluje dítěti pocity přijetí a náklonnosti, které doposud přijímal výhradně od nejbližších. Škola se však nyní stala prostorem, ve kterém dítě tráví velkou část dne, odloučeno od rodiny. „*Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční obavy a adaptovat se na školní systém*“ (Vágnerová, 2005, s. 287 - 288). **V mladším školním věku tedy probíhá přirozená identifikace žáka s kantorem**, který navíc silně ovlivňuje motivaci žáka ke školní práci a učení. Učitel svým hodnocením žákovského výkonu může dítě nejen motivovat a povzbudit, navíc stimuluje rozvoj jeho sebehodnocení. Pozitivní hodnocení žák přijímá nekriticky, neboť „*není na takové vývojové úrovni, aby dokázal názory ostatních lidí diferenciovat nebo dokonce korigovat*“ (tamtéž, s. 288). Jistý konflikt však může znamenat rozdílnost rodičovského a učitelského hodnocení, neboť rodiče jsou přirozeně vůči svému potomkovi méně kritičtí.

Kolem 10. roku věku se vztah žáka k učiteli mění. Díky emocionálnímu růstu již dítě nepotřebuje emocionální podporu učitele, kantor je nově chápán jako osoba, která by měla být především absolutně spravedlivá. Školáci v tomto věku nepřipouští výjimky, zejména

v otázkách klasifikace je kladen důraz na stejné podmínky pro všechny. „*Autorita učitele zatím zpochybňována není*“ (tamtéž, s. 291). Dochází k rozvoji žákovy autonomie, snižuje a mění se význam učitelova hodnocení a zvyšuje se vliv vrstevníků.

## **Vrstevníci**

Stejně jako každé mládě i dítě potřebuje pro svůj správný psychický a emocionální růst kontakt s vrstevníky. Vrstevnická skupina je prostorem pro rozvoj sociálních dovedností. Životem ve skupině se dítě učí, jak se správně chovat, jak jednat a komunikovat, učí se sebeovládání a rozvíjí se důležité kompetence jako solidarita či kooperace.

Velmi důležitým faktorem života vrstevnické skupiny je absence zásahů dospělých. Díky tomu si dítě osvojuje zcela jiné způsoby jednání, než je tomu v interakci s dospělými. Mezi vrstevníky nalezne dítě takovou oporu, kterou mu dospělý nemůže poskytnout, neboť ten myslí a jedná na zcela jiné kognitivní úrovni.

*„Zkušenost s různými kamarádkými vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubších přátelství a intimních vztahů v adolescenci“* (Vágnerová, 2005, s. 292). Zejména ve středním školním věku (cca od 9let) má školák potřebu být pozitivně přijat skupinou. Akceptace a ocenění ze strany kamarádů či spolužáků stimuluje nejen rozvoj osobnosti dítěte a jeho sociálních dovedností, ale formuje i vlastní sebepojetí a sebehodnocení.

Vrstevnická skupina je i místem emocionální opory v situacích životní nouze. Stále častěji bude dítě nalézat větší pochopení pro své problémy právě mezi kamarády přiměřeného věku.

Skupiny, které děti ve středním školním věku utváří, jsou věkově a mnohdy i pohlavně homogenní. Důvodem je rozvoj genderové identity. Od příslušníků skupiny je požadována konformita a poslušnost. *„Tlak na loajalitu a konformitu lze chápat jako jeden z projevů potřeby stejnosti a jednoznačnosti, která posiluje jistotu dětské orientace“* (tamtéž, s. 299).

Školní třída je vrstevnická skupina, ve které dítě získává roli žáka a spolužáka. Nejedná se o preferenční skupinu, neboť se dítě stává spolužákem automaticky dle svého věku. Život ve třídě není snadný, a záleží na dosud osvojených sociálních dovednostech, osobnostních vlastnostech a také specifických dovednostech či majetku, jaké místo v této složité skupině zaujme. Případné nepřijetí či odmítání dítěte skupinou může mít nedozírné následky na jeho komplexní rozvoj a budoucí začlenění do světa dospělých.

## Morální vývoj žáka

Pro charakteristiku morálního vývoje žáka jsme vybrali Kohlbergovu práci. „*Jednotlivé stupně morálního vývoje vyjadřují specifický vztah k normám a z něho vyplývající chování*“ (Vágnerová, 2010, s. 331). Pro předškolní věk je typická **premorální úroveň**, kdy je morální jednání řízeno odměnou a trestem neboli vnější kontrolou.

Dítě v mladším školním věku se již odpoutává od odměn a trestů, nachází se v úrovni **konvenční morálky**. Jeho chování je řízeno normami, které vytvořily pro dítě platné authority, jako rodič či učitel. Dítě o správnosti těchto norem nepochybuje, nezabývá se jejich smyslem. „*Tento způsob uvažování podmiňuje konkrétní logické operace, v nichž je zřejmá přetrvávající vazba na realitu*“ (Vágnerová, 2010, s. 332).

### 1.1.3 Starší školní věk

Toto vývojově značně bouřlivé období, období dospívání, nazýváme ranou adolescencí či pubescencí. Končí dosažením 15. roku věku, poté přichází adolescence pozdní.

Vývoj probíhá ve všech důležitých stránkách osobnosti, biologické, psychické i sociální. Nápadné je zejména biologické zrání, kdy dochází k pohlavnímu dozrávání, a vlivem hormonálních změn k nápaditostem v emočním prožívání. Rozvíjí se abstraktní myšlení a uvažování.

Velmi důležitým úkolem tohoto období je dle Eriksona „**hledání vlastní identity**“. Dospívající se musí vymanit z dosavadního úzkého pouta k rodičům a pomocí sociálních vazeb (nejen) s vrstevníky najít přijatelnou podobu vlastní existence. „*Identita je celoživotním tématem, především však tématem pubescence a adolescence, tedy zhruba od 12 do 20 let*“ (Říčan, 2010, s. 171). Důležitou úlohu má v tomto období i okolí, které mění svůj pohled na pubescenta a zároveň na něj klade nové požadavky, zejména dodržování společenských norem, a takové chování, které je všeobecně očekáváno od jedince daného věku.

## Biologický vývoj

V pubescenci dochází k prudkému biologickému zrání. „*Tělesné dospívání se projevuje viditelnými i pociťovanými důsledky (růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů, sexuální prožitky)*“ (Vágnerová, 2005, s. 326). U dívek dochází k dospívání dříve, kromě toho jsou dívčí sekundární pohlavní znaky nápadnější. Mladý člověk musí navíc své vyvíjející se tělo přijmout, vyrovnat se s tělesnou proměnou a s novou pozicí, již nyní ve společnosti zaujímá. Pro pubescenta může být stresující určité zpoždění ve vývoji. Zejména u chlapců může tato situace působit problémy při sociálním začleňování a při získávání pozitivních pozic ve skupině. Mnohdy musí nevyvinutý hoch čelit agresivnímu jednání vyspělejších vrstevníků. „*Nevyspělá dívka sice také nebývá sociálně atraktivní, může mít o sobě pochybnosti, ale chování vrstevnic nebývá tak agresivní jako v chlapecké společnosti*“ (Vágnerová, 2005, s. 328).

Dospívající kladou velký důraz na vzhled. Snaží se být atraktivní pro své vrstevníky a tím se sami cítí sebejistěji. Srovnávají se s ideály a pokouší se jim přiblížit, zvláště dívky jsou ochotny vynaložit velké úsilí k dosažení co možná nejlepšího vzhledu. Typické je také tíhnutí k uniformitě. Snaha vypadat a chovat se jako vzor (zpěvačka, herec, sportovec...) přináší určitou míru jistoty pozitivního přijetí vrstevníky, znamená však ztrátu individuality. Takovéto jednání je typické pouze pro ranou pubescenci, ve vyzrálejším věku si mladí lidé utváří vlastní životní styl. „*Úprava zevnějšku a oblečení se stává prostředkem k vyjádření identity*“ (tamtéž, s. 329). Pro mladistvé je důležité oblékat se odlišně a jasně poukázat na svou příslušnost k jisté skupině či na své postoj.

## Kognitivní vývoj

Pubescenti nejsou při svém uvažování již závislí na realitě. Dochází k rozvoji abstraktního myšlení a hypotetického uvažování. Dle Piageta se toto období nazývá **stádium formálních logických operací** (Piaget, 1966). Starší školák uvažuje o více možnostech při řešení problémů a nespokojí se s jedinou správnou variantou. Tento mnohostranný pohled na situaci mu pomáhá plně pochopit realitu. Myšlení je systematické a strategické. „*Formální logické operace lze označit jako hypoteticko-deduktivní myšlení*“ (Vágnerová, 2005, s. 333). Dospívající jsou schopni pracovat s obecně platnými pravidly, která aplikují, přezkušují a poté vyvozují závěry. Navíc jsou také schopni zobecňování a hledání souvislostí neboli induktivního myšlení.

Dalšími důležitými znaky je velká flexibilita myšlení a schopnost odpoutávat se od reality při řešení a posuzování daných situací či problémů.

Nyní začínají starší žáci uvažovat o budoucnosti, která má nový rozměr. Souvisí s rozvojem abstraktního myšlení a potřeby směřování vlastního života. Hypotetické myšlení a přemýšlení o různých alternativách mění pohled jedince na sebe sama i okolní svět. „*Nový způsob uvažování se stává zdrojem nejistoty*“ (tamtéž, s. 336).

Velká kritičnost, radikální názory a tendence zjednodušeného, generalizovaného uvažování v emocionálně podmíněných situacích jsou dalšími znaky myšlení dospívajících. Nepřipouštějí výjimky, neboť se neradi vzdávají jistoty plynoucí z obecně platných pravidel.

V oblasti metakognitivních znalostí dosahují pubescenti lepších výsledků než v mladším školním věku. Přesněji odhadují své možnosti a volí si přiměřenější cíle. Rozsah jejich paměti se zvětšuje, neboť se již neučí pouze mechanicky, ale dokáží pracovat mnohem efektivněji pomocí různých učebních strategií. „*Používají zralejšího způsobu selektivního opakování, kdy se více zaměřují na obtížnější části učiva*“ (Vágnerová, 2005, s. 339).

### **Emocionální vývoj**

Prudký biologický vývoj a hormonální změny způsobují emocionální labilitu dospívajících. Typická je zvýšená emoční dráždivost projevující se prudkými emočními reakcemi, které jsou často nepředvídatelné. Pubescenti nepřiměřeně reagují i na zcela běžné podněty, přičemž sami svým pocitům často nerozumí. Další, pro dospělé okolí mnohdy nepříjemný aspekt tohoto období je náladovost či nevhodné chování. Negativní reakce okolí mají na dospívající formativní efekt, a to pozitivní, i negativní. Mohou prohlubovat nejistotu jedinců a přinášet hlubší negativistické jednání. „*Změna emočního prožívání se navenek může projevat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání*“ (tamtéž, s. 341). Proto často dochází ke kolizím ve vztahu s dospělým.

Dalším zajímavým znakem emočního života starších žáků je tendence k introverzi. Vlastní emoce jsou nyní považovány za něco intimního a soukromého, co se veřejnosti nesdělují. Jedinci o svých citech přemýšlí a snaží se je analyzovat, avšak celkový emoční zmatek a nejistota způsobují problémy v oblasti sebehodnocení. „*Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje přecitlivělostí na projevy jiných lidí*“ (tamtéž, s. 342). Proto jsou tyto projevy často nepřesně hodnoceny jako ponižující a urážlivé, navíc je jim připisován mnohem větší význam.

S emocionálním vývojem souvisí také zlepšování kvality volných vlastností. Starší žák dovede pracovat cílevědoměji, je vytrvalejší ve svém úsilí a roste jeho schopnost sebekontroly. Velký vliv zde však má motivace jedince k práci a současný emocionální stav.

#### 1.1.4 Socializace a významní dospělí ve starším školním věku

Dospívání představuje velmi důležitou životní etapu. Boj za vlastní autonomii, za získání rovnoprávnosti a hledání vlastní identity, to je jen pár základních charakteristik socializace v období pubescence. Na konci této pomyslné cesty jest dosažení 15 let a získání občanského průkazu, volba profesní orientace a s tím spojený vstup no nové vzdělávací instituce.

K základním úkolům každého jedince patří nabývání zkušeností v oblasti sociální komunikace a interakce, tj. navázat co nejvíce různorodých mezilidských vztahů.

*„Dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem dospívání“* (Vágnerová, 2005, s. 346). Autorita a její nadřazenost již není akceptována automaticky, o její hodnotě musí být dospívající přesvědčen. Tím, že dospívající vedou dlouhé rozhovory s autoritami, trénují tak nejen sociální interakci, získávají i pocit větší jistoty a vlastní hodnoty. Jak již bylo výše zmíněno, pubescenti vynikají svou kritičností, resp. sebekritičností. Požadují rovnoprávnost a spravedlnost, bez akceptace výjimek či úlev. Pokud jsou sami předmětem kritiky, budou bránit svou sebeúctu, ačkoliv si jsou vědomi oprávněnosti výtek.

V tomto období působí na jedince ze socializačního hlediska nejvýznamněji kromě **rodiny, školy a vrstevníků** také volnočasové instituce.

#### **Rodina**

Prostředí rodiny jakožto původně nejintimnějšího životního prostoru nabývá nyní zcela nového významu. Proměně podléhají především vztahy mezi rodiči a dospívajícím, jehož primárním cílem je být autonomním jedincem. Hlavní potřebou je získat své místo v rodině a vlastní práva, a zprostit se pout závislosti na rodičích, kteří zdánlivě či reálně brání osamostatňování svého potomka. Pubescent přitom potřebuje především pocit, že jej rodiče akceptují jakožto „téměř dospělého“, a odmítá jejich jednostranný nadřazený postoj. Touží po uznání vlastních práv a

vyžaduje prostor pro vzájemnou komunikaci, odmítá autoritářské příkazy a zákazy. „*Jestliže je tlak rodičů na udržení stávající situace příliš velký, zvyšuje se úsilí pubescentů o sebeprosazení, a tím i riziko konfliktu*“ (tamtéž, s. 352-353).

Dochází k poklesu společně tráveného času, který jedinci nyní raději tráví s vrstevníky nebo o samotě. Pokud jsou však od dětství pěstovány společné aktivity, má tento pokles většinou jen krátkodobý charakter.

Rodič ztrácí výlučné postavení „všemocného a všeznalého“, neboť nabýváním nových zkušeností a navazováním různých vztahů poznává dospívající cizí osoby, které se mohou svými znalostmi či osobnostními vlastnostmi stát pro pubescenta zajímavějšími a atraktivnějšími.

Toto náročné období osamostatňování se je jen přechodnou životní etapou. Transformace vztahů v rodině pomůže pubescentovi získat nové sebevědomí a vědomí si nejen vlastních práv a kvalit, ale i povinností.

## **Škola**

S rozvojem rozumových schopností starších žáků se mění i jejich postoj ke škole a školní práci. Zvládnutí školních povinností a požadavků je nutností, vedoucí k dosažení stanovených cílů, tj. absolvování základní školy a přijetí na vybranou školu pro profesní přípravu. Mnohdy je cílem pouze stabilizovat vztahy s autoritami, které vyvíjejí na dospívající tlak.

Kritičnost dospívajících se samozřejmě projevuje i ve škole, kde je předmětem kritiky jak obsah učiva, učitel, tak i školní regulativy. „*Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva*“ (Vágnerová, 2005, s. 362). Pokud je učivo považováno žáky za zbytečné a bezvýznamné, není žádný důvod pro jeho osvojování. Bezesporu zde hraje důležitou roli i způsob předávání poznatků, tj. metody vyučování, které mohou žáky buďto zaujmout a vztáhnout do výuky, nebo demotivovat. I zdánlivě nezajímavý obor se může proměnit v atraktivní, pokud učební činnost probíhá pod vedením kvalitního a empatického pedagoga.

### **Vztah k učitelům**

V období rané adolescence není práce kantora snadná. Z dříve hodných žáků usilujících především o dobré výkony a učitelovu pochvalu se stávají emocionálně nestabilní pubescenti,

kteří vynikají schopností diskutovat o všem, co je od nich požadováno. Jejich potřeba kritizovat a zavrhnout to, co považují autority za správné či dobré je dána jejich dosavadní nezralostí a nejistotou. „*Negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem*“ (tamtéž, s. 365). Často reagují afektivně a situaci hodnotí iracionálně. Učitel také bývá vystavován zdánlivým útokům verbálního i neverbálního charakteru, které jsou výsledkem odporu dospívajících k nadřazeným autoritám. Za žádoucí vlastnosti učitele považují starší žáci především spravedlnost, stálost v názorech a emocích a profesní zdatnost.

Přestože již učitel zpravidla nemá pro žáky osobní význam, může se stát významným motivačním prvkem. V tomto citlivém období je nejcennějším nástrojem učitele kvalitní odborná připravenost, zejména v oblasti psychologie, a dále velká míra empatie. Dospívající potřebuje být především akceptován jako „téměř“ dospělý, a tak by s ním mělo být i jednáno. Vyslechnout názory dospívajících žáků a třeba jen částečně akceptovat jejich požadavky, vyhnout se povyšujícímu a nadřazenému přístupu, to je jen několik zásad, které by měl učitel při jednání se žáky dodržovat. „*Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci*“ (Vágnerová, 2005, s. 366).

## **Vrstevníci**

Doba dospívání představuje především dobu identifikování se. Síla vrstevnické skupiny spočívá ve sdílení podobných problémů, názorů a hodnot, navíc mají vrstevníci stejné sociální postavení. Potřebu hledání sebe sama dospívající lehce uspokojí tím, že se identifikuje se skupinou a převezme její identitu. „*Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty*“ (tamtéž, s. 371).

Ve skupině se odehrává značná část sociálního učení pubescentů, nacvičují zde způsoby chování i jednání a díky zpětné vazbě získávají cenné informace o účinnosti různých strategií.

Život ve skupině nahrazuje určitou intimitu, kterou dříve výhradně poskytovala rodina. Vrstevníci nyní saturují pocity bezpečí a jistoty, navíc si vzájemně poskytují tolik potřebnou akceptaci. I ve vrstevnické skupině však existuje stratifikace a systém pozic a rolí. Jedinec se samozřejmě snaží zaujmout výhodnou pozici a mít tak významný vliv. Důležité je být oblíbený a aktivně se podílet na skupinovém životě. Velkou roli zde hrají osobnostní vlastnosti a schopnosti. Bude-li jedinec skupinou pozitivně hodnocen, bude pozitivní i jeho sebehodnocení.

Ve skupině jsou platné regulativy, hodnoty a normy, které ovlivňují chování příslušníků. Směrodatné jsou idoly, které chtějí pubescenti napodobovat. „*Volbu identifikačního vzoru ovlivňují i intelektové schopnosti a sociokulturní zkušenost, která je dána celkovou úrovní rodiny*“ (tamtéž, s. 374).

Jistým nebezpečím je však situace, kdy jedinec ostatními akceptován není. Sociální odmítání a vyloučení má velmi negativní efekt a může vést k ohrožení správného sociálního a emocionálního vývoje. Tito jedinci pak hledají akceptaci kdekoliv a začleňují se do skupin, které jsou rizikové (např. skupiny užívající návykové látky).

Specifickou sociální skupinou, která není preferenční, ale v jejímž rámci se utváří i menší skupiny, je **školní třída**. Ve třídě stráví pubescent velkou část dne, a proto je osobně důležité mít zde dobrou pozici. „*Jedinec, kterému se podaří uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence*“ (tamtéž, s. 375).

Důležitým znakem sociálního života starších žáků je postupný zájem o druhé pohlaví. Skupiny jsou již smíšené a stoupá význam vlastního vzhledu. Dochází k transformaci skupin, které se mění podle zájmů jedinců, a ke konci školní docházky mnohé skupiny přirozeně zanikají.

Objevují se první lásky mající především platonický charakter. Dospívající experimentují s navazováním vztahů, které mají většinou krátkodobé trvání. Zakusují první intimní doteky, zpočátku tohoto období se však jedná převážně jen o autoerotické představy. Samotné navazování prvních vztahů je od vrstevníků očekáváno. Jak píše Vágnerová, „*může být výsledkem tlaku vrstevnických norem, projevem konformity ke skupinovým standardům*“ (Vágnerová, 2014, s. 435), nikoliv vlastní touhou.

## **Morální vývoj**

Adolescentovo chování a jeho činy se dle Kohlberga řídí osobně přijatou morálkou. Jedinec si postupně vytvořil vlastní systém morálních pravidel, která jsou v souladu s obecně platnými pravidly, existuje zde však prostor pro vlastní morální usuzování.

Mnohdy se však žák stále ještě nachází v období tzv. „konvenční morálky“, neboť dosažení výše zmíněné úrovně je záležitostí spíše starších adolescentů. Přejít k vývojově nejvyššímu stádiu morálky je mnohdy již patrný. Volně dle Vágnerové (Vágnerová, 2010, s. 333-334).

O vývoji žáka volně dle Vágnerové (Vágnerová, 2005, 2010, 2014)

## 1.2 Obecná motivace žáka

Motivace lidského chování a jednání je velmi komplikovanou oblastí vstupující na pedagogické pole. Pro správné pochopení žákova chování a docílení žákova maximálního výkonu je třeba porozumět obecné motivaci člověka a těchto vědomostí využívat pro stimulaci edukačních procesů a případnou korekci žákova nevhodného chování. Porozumění lidské motivaci může učitelovi navíc otevřít dveře k hlubšímu pochopení žákovy osobnosti a jeho životní situace. Zde se také nabízí prostor pro učitele jako rádce či průvodce nejen životem školním, ale také za zdmi školní budovy.

Definice motivace:

*„Motivaci rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:*

- 1. aktivují lidské jednání;*
- 2. navozují u jedince určitá očekávání;*
- 3. zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému cíli;*
- 4. udržují jednání v chodu;*
- 5. navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání“ (zkráceno, Mareš, 2013, s. 252).*

Existuje mnoho teorií lidské motivace, mezi nejznámější patří Teorie lidských potřeb od Abrahama Maslowa, amerického psychologa. Ten vysvětloval lidskou motivaci jako jednání s cílem uspokojit vlastní potřeby. Vytvořil hierarchické uspořádání lidských potřeb do podoby pyramidy, ve které základnu tvoří základní fyziologické potřeby, dále potřeba jistoty a bezpečí, potřeba lásky a sounáležitosti a potřeba sebeúcty. Tyto potřeby spadají do kategorie potřeb nedostatkových. Na ně navazují potřeby růstové jako potřeba znalosti a porozumění, potřeby estetické, a vrchol tvoří potřeba sebeaktualizace.

Volně dle Mareše (Mareš, 2013, s. 252-253).

*„Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho potřeby, vnější motivační zdroje jsou popudy – incentive“ (Pavelková, 2002, s. 12) Chování a jednání člověka, zejména pak žáka, by mělo být iniciováno jak potřebami, tak incentive. Právě incentive jsou cenným nástrojem pro motivování žáka učitelem.*

### 1.2.1 Motivace žáka k učení

U učební motivace není důležitá pouhá stimulace školního výkonu, tj. efektivita učení. Důležité je i rozvíjení motivačních a autoregulačních dispozic žáků jako rozvoj vůle či potřeb. Dalším žádoucím cílem učitelova úsilí je i rozvoj žákova vztahu k budoucnosti.

#### **Vnitřní motivace**

Jak již bylo výše zmíněno, motivaci k učení dělíme na vnitřní (potřeby) a vnější (incentivy). Aby byl efekt učebního procesu co největší a docházelo k maximálnímu výkonu žáka, je třeba akcentovat motivaci vnitřní, která vychází především z poznávacích potřeb. Samotný akt učení je pak pro žáka potřebou, kterou naplňuje prostřednictvím dobrovolné a přirozené učební činnosti. Vnitřně motivovaný žák pociťuje uspokojení z činnosti a lépe chápe učivo i souvislosti. *„Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá a napomáhá kontinuální motivaci k učení i po skončení povinné školní docházky“ (Pavelková, 2002, s. 17).*

#### **Flow motivace**

Tzv. flow motivace je zahrnuta do motivace vnitřní a navozuje stav hlubokého zaujetí činností, kdy se jedinec natolik do prováděné činnosti ponoří, až s ní splyne a ztrácí pojem o čase. Předpoklady tohoto „propadnutí se“ do činnosti jsou např. vyrovnaný stav schopností jedince a požadavků na něj, či rozčlenění činnosti do přehledných kroků. Tento fenomén není ještě plně pochopen, představuje však významný nástroj pro podpoření edukace ve škole, zejména v oblastech, které jsou pro žáky méně lákavé.

Volně dle Pavelkové (Pavelková, 2002, s. 16-18).

## Vnější motivace

Vnější motivaci může představovat jakýkoliv cíl, kterého se jedinec snaží dosáhnout, např. pochvala od učitele, odměna v podobě hračky či přijetí na vysokou školu. Dle časové charakteristiky těchto cílů ji dělíme na krátkodobou či dlouhodobou. Vnější motivace reprezentuje významný pedagogický nástroj, s jehož pomocí lze podnítit žáka v dosahování maximálního učebního výkonu.

**Dělení vnější motivace** dle stupně jejího zvnitřnění (tj. jak ji žák vnitřně přijme):

- a) Externí regulace – motivace vycházející z odměny či trestu. Jedince koná na základě pobídky či výhrůžky jiné osoby.
- b) Introjektovaná regulace – motivace založená na přijetí vnější regulace chování, které jedince ale vnitřně neakceptoval (tj. koná tak, protože je to např. společenským pravidlem).
- c) Identifikovaná regulace – typ motivace, kdy žák vnitřně přijal pravidla, identifikuje se s požadovanými hodnotami a chováním, uvědomuje si důvod platnosti těchto zásad.
- d) Integrovaná regulace – nejvyšší stupeň vnější motivace. Vnější požadavky – regulace – jsou plně interiorizovány a jsou součástí motivační struktury jedince, jeho zájmů, potřeb a hodnot.

V oblasti problematiky žákovské motivace je nutné nezapomínat na současné tendence v pedagogice, kdy nesnadným cílem učitele je i rozvoj žákovy autoregulace. V určitém bodě by měl být žák schopen převzít zodpovědnost za svůj rozvoj a učení.

Dle nejnovějších výzkumů vyplývá, že chápání vnější a vnitřní motivace jako vzájemně se vylučujících faktorů není platný předpoklad. „*Oba dva typy motivace se dostávají do velmi složitých vzájemných vztahů a mezipodob a zdaleka ne vždy vnější motivace tlumí vnitřní motivaci, dokonce ji někdy velmi vhodně doplňuje*“ (Pavelková, 2002, s. 21).

Také rozvoj vnitřní motivace představuje komplikovaný proces, ve kterém mají svou úlohu jak vnější regulace, tak rozvoj poznávacích potřeb žáků, podpora jejich zvědavosti i mimoškolních aktivit.

Volně dle Pavelkové (Pavelková, 2002, s. 20-22).

## 1.2.2 Poznávací, výkonová a sociální motivace - nejdůležitější zdroje učební motivace

Pro činnost každého jedince je nejvýznamnější poznávací, výkonová a sociální motivace, neboť jedinec má potřebu poznávat nové, má potřebu být v sociálním kontaktu a má potřebu dosáhnout nějakého výkonu a tím posílit své sebehodnocení. V učebním procesu by se měly všechny tyto potřeby propojit.

### **Poznávací motivace**

Potřeba poznávací činnosti vychází již z lidské fyziologie, např. z potřeby mozkové aktivity. Pokud dítě pocítuje nedostatek podnětů, může se i zastavit jeho celkový vývoj. Stejně tak dospělí mají potřebu kognitivních aktivit.

Pro potřeby školního učení dělíme poznávací potřeby na potřeby získávání nových informací/poznatků a potřeby vyhledávat a řešit problémy. V praxi se setkáváme se žáky, kteří se orientují především na získávání nových poznatků, aniž by tíhli k řešení problémů, a naopak na žáky dychtícími po rozplétání problémů, avšak odmítajícími hotové poznatky. Proto je třeba rozvíjet obě tyto motivace.

Dle Pavelkové mají úlohy probouzející poznávací potřeby tyto znaky: „*novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, vyvolání pochybnosti/rozporuplnost, záhadnost, možnost experimentovat*“ (Pavelková, 2002, s. 24).

To, do jaké míry bude poznávací motivace u žáků aktivována a rozvíjena, závisí z velké míry na zdatném pedagogovi, který bude volit vhodné učební strategie a zaujímat správný postoj k vlastní pedagogické práci. Jako účelné se nejvíce nabízí problémové vyučování dávající dostatek prostoru pro objevování a experimentování. Navíc je syntézou všech nejdůležitějších žákovských potřeb.

Volně dle Pavelkové (Pavelková 2002, s. 23-26).

Problémové vyučování je „*vyučování koncipované jako učení žáků prostřednictvím řešení problémů žáky. Rozumíme jím soubor takových činností, jako je organizování problémových situací, formulování problémů a poskytování nezbytné pomoci žákům při řešení problémů*“ (zkráceně, Kolář, 2012, s. 172).

## Výkonová motivace

Na počátku vzniku výkonové motivace stojí přirozená potřeba autonomie, kterou pozorujeme u dítěte kolem 3. roku věku, spolu s potřebou něco zvládat, být kompetentní.

Pro školní práci a optimální výkon je z hlediska výkonové motivace nejvýznamnější potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Tyto potřeby je nutné rozvíjet od nejtútlejšího věku, a to prostřednictvím vhodného povzbuzování rodiči, kteří pozitivně hodnotí úspěchy svého dítěte. Úkoly na dítě kladené musí být přiměřené a vést k prožívání příjemných pocitů (zážitků úspěchu, chvála a hrdost). Tím dítě získá pozitivní zkušenosti s úspěchem. Přílišná kritičnost a negativní reakce rodičů na dětské neúspěchy jsou nežádoucí, neboť by vedly k orientaci dítěte na potřebu vyhnout se neúspěchu. „*Vývoj výkonových potřeb nezávisí jen na charakteru nároků na dítě, důležitou roli sehrává i výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a jejich následky*“ (Pavelková, 2002, s. 33). Pokud jsou rodiče příliš orientovaní na výkon, začne být jejich potomek velmi citlivý na své úspěchy a neúspěchy. Velmi silně prožívá kritiku od rodičů a je tak posilňována jeho orientace na vyhnout se neúspěchu. Takové dítě nebude plně využívat svůj potenciál a může tak být narušeno i jeho sebehodnocení.

Lze zjednodušeně popsat některé sklony chování žáka podle toho, zda má potřebu úspěšného výkonu či potřebu vyhnout se neúspěchu:

- a) žáci s potřebou úspěšného výkonu:
  - žáci orientovaní na cíl, pracovití;
  - žáci vytrvalí, nevzdávají práci;
  - vybírají úkoly přiměřeně obtížné, velmi snadné úkoly pro ně nejsou lákavé;
  - žáci soutěživí, usilující o uznání;
- b) žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu:
  - žáci úzkostliví, s obavou z neúspěchu;
  - vyhýbající se úkolovým situacím a soutěžením;
  - úkoly volí buď příliš jednoduché či příliš složité;
  - hlavním motivem práce je strach.

Pro práci učitele je nejdůležitější vycházet při zadávání úkolů z aktuálního stavu vědomostí žáka a vytvářet přiměřené učební situace. Nejvíce efektivní způsob hodnocení žáků je srovnávání jejich dřívějších a současných výkonů.

Volně dle Pavelkové (Pavelková, 2002, s. 32-35).

## Sociální motivace

Sociální potřeby doprovází jedince od útlého dětství a to v podobě potřeby mateřské lásky a kontaktu s matkou. Postupně se tyto potřeby vyvíjí a narůstají, dítě navazuje kontakty s širším sociálním okolím a vstup do školy otevírá nový široký prostor pro získávání sociálních vztahů a zkušeností.

Další důležitou sociální potřebou motivující chování jedince je **potřeba identifikace** jedince.

### Identifikace

Identifikace je „jedna z forem sociálního učení. Ztotožnění se s chováním, způsobem jednání, s postoji druhé osoby, skupiny osob“ (Kolář, 2012, s. 52). Důvodem pro přejímání chování je citová vazba a obdiv vůči jedinci, který je napodobován. Identifikace umožňuje předávat přirozeně žádoucí vzory a ideály, což je zejména ve výchově účelné.

Identifikace má své zákonitosti a objekt identifikace se mění, dítě se nejprve identifikuje s rodičem, na prvním stupni je to většinou paní učitelka a na druhém stupni většinou oblíbený vrstevník nebo idol. „Kdo nebo co bude uspokojovat potřebu identifikace například na konci základní školy je však velmi těžké předpovídat“ (Pavelková, 2012, s. 37).

Identifikaci ovlivňuje bezesporu sociální prostředí, ve kterém se dítě nachází i z kterého vyrůstá. To, jaký charakter má sociální interakce v rodině, jak je dítě vychovááno, zda jsou uspokojeny základní potřeby lásky, bezpečí, zda je prostředí podnětné apod. Lze předpokládat, že dítě postrádající vzor pro identifikaci v rodině ho bude vyhledávat jinde, což může ohrozit jeho emocionální vývoj, zejména pokud se náhradním vzorem stane jedinec se sociálně-patologickými rysy. Ve škole se však dítěti nabízí jiný náhradní vzor pro identifikaci a to učitel či vychovatel.

Již v útlém dětství nabývají sociální vztahy dítěte jisté charakteristiky. Dítě začíná preferovat buď sociální vztahy kooperativní, nebo mocenské. Hovoříme tedy o **potřebě pozitivních sociálních vztahů (potřeba afiliace), nebo o potřebě vlivu.**

Potřeba pozitivních vztahů je uspokojována sociálními vztahy, které jsou partnerské, přátelské a vyznačují se prvky jako sociální akceptace a důvěra. Frustrace z neúspěšného navazování takovýchto vztahů vede k obavě z odmítnutí. Jedinec má stále stejnou potřebu vztahy

navazovat, ale zároveň pociťuje strach z případného neúspěchu. Dítě se začne chovat nepřírozně, úzkostně, vyhýbavě, což může ještě posílit jeho sociální nepřitažlivost pro ostatní.

Naopak dítě, které je orientováno na pozitivní sociální vztahy a zároveň je v jejich navazování úspěšné se těší oblibě, dosahuje dobrých výkonů především ve skupinových činnostech, je více konformní a závislé, méně úzkostné a přátelství si cení více než úspěchu. Učí se, aby bylo pozitivně hodnoceno rodiči, či učiteli a ve školní třídě pomáhá vytvářet pozitivní atmosféru.

Potřebu vlivu a moci uspokojuje jedinec prostřednictvím sociálních vztahů, ve kterých může uplatňovat svůj vliv (moc) negativní cestou, tj. ovládnutím ostatních pro vlastní potěšení, nebo také pozitivní cestou, kdy ostatní stimuluje a organizuje pro dosažení společného úspěchu. Vliv si žák udržuje svou rolí odborníka či vzoru, nebo nositele jisté pozice. Méně vhodným zdrojem vlivu je odměňováním ostatních.

Učitel by měl vytvářet situace pro podporování sociálních potřeb a stimulovat je. Základním nástrojem kantora jsou kooperativní a skupinové aktivity, ale i on sám může svým pozitivním sociálním působením a vlastními pozitivními vztahy ve škole působit jako faktor rozvíjející potřeby afiliace u žáků.

Volně dle Pavelkové (Pavelková, 2012, s. 37-41).

### 1.2.3 Odměny a tresty

Odměna či trest představuje ryze vnější motivaci žáků k učení. Odměna uspokojuje potřebu jedince, zatímco trest reprezentuje její frustraci. Odměna a trest jsou většinou chápány jako dárky, různé výhody či zamezení výhod a činností. Ve škole se však setkáváme s mnoha situacemi, které mají žádoucí výchovný a stimulační efekt.

Jako odměna působí následující výchovné situace: pochvala, poskytnutí pomoci, sdílení prožitků, zaujetí pro dětské názory, čas strávený s dítětem, ocenění před druhými, souhlas, zájem, úsměv, projev podpory či radosti.

Situace působící na dítě jako trest: zklamání očekávání, odvrácení pohledu, projevy nezájmu, vyloučení z komunikace, námitky, výčitky, projevy netrpělivosti, výsměch, sarkasmus či arogance.

Je však třeba pracovat s pochvalou i trestem opatrně, v rozumné míře a frekvenci, aby neměly negativní dopad na žákovu motivaci a případně i sebepojetí. Příliš časté chválení ztrácí svůj efekt, stejně jako časté trestání může zapříčinit úzkostné stavy jedince a únikové tendence, jako např. záškoláctví či útěky z domova.

Volně dle Pavelkové (Pavelková, 2012, s. 55-59)

#### 1.2.4 Motivační zdroje žákovského učení v mezinárodním srovnání

Neboť je motivace žákovu učení velmi důležitým faktorem ovlivňujícím žákův výkon, práci i nasazení, bylo provedeno mnoho studií zabývajících se tímto tématem (práce Hrabal, Man, Pavelková 1989; Hrabal, Pavelková 2010). Uvedené výzkumy opakovaně zjistily jako motivační zdroje žákovu učení perspektivní motivaci (s cílem dostat se na vysokou školu a získat tak dobré zaměstnání), výkonovou a poznávací motivaci a sociální motivaci. V rámci sociální motivace byla prokázána zejména potřeba afiliace, potřeba prestiže je méně významným motivačním zdrojem. „*Také obava ze selhání jako motivační pohnutka pro učební činnost je žáky uváděna řídčejí*“ (Pavelková, Hrabal, Hrabal in *Pedagogika* roč. LX, 2010, s. 97).

V rámci výzkumů byly také srovnávány názory žáků a učitelů na motivační zdroje žákovského učení. Velmi zajímavé je zjištění, že výkonová motivace je pro žáky mnohem silnějším zdrojem, než se domnívají učitelé. Zatímco obavu ze selhání a prestižní motivaci považují učitelé mylně za silnější motivační zdroje, než je vidí sami žáci. Učitelé podceňují i sílu poznávacích potřeb žáků. „*Motivaci k učení vyplývající z perspektivních cílů, připisují žáci na rozdíl od učitelů největší roli*“ (tamtéž, s. 98).

Ve studii prezentované v tomto čísle časopisu *Pedagogika* byly srovnávány výpovědi žáků ve věku 11 – 16 let ze škol v Česku, Anglii, Japonsku, Německu, Novém Zélandu a Skotsku, a to pomocí dotazníku motivačních zdrojů. Nejpodstatnějším zjištěním celé studie je, že „*žáci českého vzorku připisují všem motivačním zdrojům, kromě obavy před selháním, statisticky významně větší intenzitu, než většina žáků ostatních zemí*“ (tamtéž, s. 106).

Volně dle Pavelková, Hrabal, Hrabal (in *Pedagogika* roč. LX, 2010, s. 97-106)

## 1.3 Osobnost učitele

Učitel představuje druhý nejvýznamnější subjekt v edukačním procesu. Je hlavním aktérem vzdělávání a jeho schopnosti, dovednosti a osobnostní kvality jsou směrodatné pro úspěšnost edukace. Zda se žáci aktivně zapojí do vyučování je otázkou učitelovy promyšlené přípravy na hodinu, jeho brilantní znalosti pedagogických a psychologických zásad a vhodným přístupem k žákům vyznačujícím se prvky autority, ale také empatie. Učitel je nositelem morálních hodnot a měl by být pro své žáky vzorem, stejně jako by měl být schopen poskytnout jim oporu a pomoc v oblasti osobního života. Tyto a mnohé další aspekty kladou na osobu učitele velké nároky a značný tlak, proto je důkladná a kvalitní příprava na učitelskou profesi základním kamenem pro její úspěšné vykonávání.

V dnešní společnosti je učitel navíc konfrontován se situacemi, na které ze svých studií není připraven. Je verbálně i fyzicky atakován, musí řešit případy brutálního chování mezi žáky či zneužívání návykových látek a čelí stále se zhoršujícímu chování ze strany žáků. Mezi pedagogy se hovoří o absenci nástrojů pro nápravu této neudržitelné situace a sám pedagog je navíc frustrován vlastním nízkým hodnocením prestiže své práce související s jejím neadekvátním finančním ohodnocením. Negativní pohled na práci učitele je navíc dotvářen ne vždy pozitivním vnímáním kantořiny dnešní společnosti.

Tento krátký a jistě nekomplexní úvodní pohled na práci pedagoga by snad mohl působit odstrašujícím dojmem, cílem této kapitoly je však vytvořit u čtenáře celistvý vhled do problematiky učitelské profese.

### 1.3.1 Základní definice

Jak zní definice učitelského povolání?

*„Kvalifikovaný pedagogický pracovník. Pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Dále pak „řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu“ (Kolář, 2012, s. 156).*

Průcha však upozorňuje na nesprávné zaměňování pojmu pedagogický pracovník a učitel. „Učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny“ (Průcha, 2002, s. 18). Pedagogickým pracovníkem je také označován např. ředitel školy či vychovatelé v zařízeních sociální péče. Pro správné chápání pojmu „učitel“ je nutné vnímat úvodní Kolářovu definici jako kompaktní celek.

### 1.3.2 Stávání se učitelem

Od dob Lindnerových, kdy učitelstvo bojovalo za vysokoškolskou přípravu na povolání kantora, došlo v této oblasti ke značnému vývoji. Učitelé získávají důležité poznatky pedagogicko-psychologické i znalosti odborných oborů (tzv. pedagogickou a odbornou způsobilost) na pedagogických fakultách a univerzitních fakultách matematicko-fyzikálních, filosofických, přírodovědných aj., vysokoškolské studium je zakončeno absolutoriem. Během studia se věnují nejen teoretické přípravě, ale též praktickému nácviku v podobě povinných praxí. Cílem je připravit zdatné profesionály, kteří budou kompetentní pro výchovu a vzdělávání žákovské populace.

V poslední době se však setkáváme s negativním jevem, kdy mladí učitelé-absolventi nezačnou vykonávat svou profesi, nýbrž si hledají pracovní umístění v jiném resortu. Jako zdůvodnění je nejvíce zmiňováno nízké platové ohodnocení učitelů. Havlík a Kořa však udávají i jiné aspekty tohoto jevu, plynoucí z učitelské přípravy: „Zdá se, že způsob výuky a realizace pedagogických praxí, které umožňují studentům nahlédnout do poměrů ve školství, vedou ke ztrátě prvotního entuziasmu a iluzí, nemají posilující, ale naopak demotivující důsledky“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 160). Je samozřejmé, že významným faktorem je i stupeň školy, na kterou se učitelé připravují. První zážitky z praxe budoucího středoškolského učitele se mohou markantně lišit od těch, které si z hodiny praxe odnese budoucí kantor školy základní, zejména setká-li se tam se žáky s problémovým chováním.

I učitel jako profesionál prochází určitým **vývojem**. Zmíníme šest základních fází učitelova vývoje: fáze nástupu do povolání, fáze stabilizace, fáze experimentování a modifikování dosavadních postupů, fáze přehodnocování dosavadních snah, fáze vyrovnanosti a zklidnění a

fáze opouštění profese (volně dle Mareš, 2013, s. 436). Již z názvů jednotlivých etap jsou patrné jejich základní znaky. Po prvotním „šoku“ mladého učitele dochází k postupnému získávání zkušeností, díky kterým se učitel zapracovává a ztotožňuje se svým povoláním. Díky nově nabyté jistotě počíná učitel přehodnocovat dříve získané vědomosti a dovednosti a modifikuje je. Následuje etapa, ve které učitel vyhodnocuje své snahy, bilancuje a podle výsledku své práce osciluje mezi spokojeností a rezignovaností. Přichází etapa vyrovnanosti, a před žáky stojí buď učitel spokojený a motivovaný do dalších snah o vylepšování edukačních procesů, nebo zkušený skeptik, který rezignoval na reformní snahy. V závěru své kariéry učitel pomalu opouští katedru, odchází do důchodu, nebo naopak stále aktivně vyučuje.

### 1.3.3 Učitel profesionál

*„Zkušeným profesionálem se učitel stává asi po pěti a více letech výkonu povolání“* (Průcha, 2002, s. 27). Musí mít nejen pedagogickou a odbornou způsobilost, ale také specifické osobnostní vlastnosti a kvality, jako je spravedlnost, čestnost, morálka či zodpovědnost. Ne všechny zmíněné kvality lze osvojit studiem, např. učitel s přirozenou autoritou bude mít jistě větší úspěch při výkonu svého povolání než ten, kdo sice disponuje ohromným množstvím vědomostí o autoritě, ale postrádá autoritu vycházející z vlastního nitra. V. Pařízek rozlišuje:

- odbornou způsobilost (pedagogicko-psychologická, didaktická),
  - výkonovou způsobilost (fyzická a neuropsychická schopnost zvládat výkon povolání),
  - osobnostní způsobilost (volní a charakterová, sociální),
  - společenskou způsobilost (zejména morální),
  - motivační způsobilost (angažovanost, ztotožnění se s rolí učitele),
- volně dle V. Pařízka (Pařízek in Průcha, 2002, s. 32).

V současné době se setkáváme i s termínem „**učitelova profesionální zdatnost**“. Je vysvětlována jako *„učitelovo přesvědčení o své kompetentnosti vyučovat a vychovávat lidi, vyrovnávat se s pedagogickými úlohami na určité úrovni obtížnosti v měnících se pedagogických situacích a naučit lidi tomu, co si stanovil“* (Mareš, 2013, s. 445). Je nesporné, že vědomí vlastních schopností a přesvědčení o smysluplnosti své práce má značný dopad na

kvalitu vykonávané profese. Učitel si uvědomuje a hodnotí své pedagogické postupy a způsoby jednání, vytváří v podstatě sebeobraz a na jeho základě se může pozitivně rozvíjet. Vnímání vlastní zdatnosti je významným motivačním prvkem práce kantora. Shledává-li vlastní práci úspěšnou a perspektivní, je jeho angažovanost ve školských reformách a úsilí o seberozvoj významně větší než u pesimističtějších protějšků.

#### 1.3.4 Učitelovo myšlení a pojetí výuky

Jako v každé profesi i učitel se vyznačuje svým specifickým vnímáním vlastní činnosti. Přemýšlí o své práci, svém přístupu a úspěšnosti využívaných metod. Hodnotí a modifikuje méně přínosné postupy, zamýšlí se nad smyslem vlastní práce a nad zodpovědností, již vůči mladé generaci má. Zaujímá stanovisko vůči požadavkům nadřízených orgánů i společnosti a je důležitým elementem ve vývoji výchovy a edukace.

V odborné literatuře se často vyskytují drobné nuance v chápání termínů „učitelovo myšlení“ a „učitelovo pojetí výuky“. Učitelské myšlení je široký pojem a zahrnuje všechny v úvodu zmíněné jevy, kdežto pojetí výuky se více vztahuje k edukačnímu procesu samotnému.

*„Učitelovým pojetím výuky rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základu pro učitelovo uvažování o edukaci“ (Mareš, 2013, s. 455).*

#### 1.3.5 Vyučovací styl učitele a jeho postoj k žákům

Vyučovací styl učitele můžeme charakterizovat jako osobně specifické postupy práce zvolené pro edukační činnosti. Nejedná se pouze o volbu preferovaných učebních metod a organizačních forem vyučování, ale také o specifický přístup k žákům, volbu sociálních rolí a komunikačních vzorců v rámci vzdělávacích činností. Tyto postupy jsou pro daného učitele typické, jejich preferenci si nemusí vždy uvědomovat.

Z. Kolář obsáhle charakterizuje vyučovací styl jako „určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků“ (Kolář, 2012, s. 169).

### **Typologie vyučovacích stylů**

Existuje mnoho různých typologií, některé se opírají o pedagogovo pojetí výuky, jiné o jeho sociální roli. Budeme se hlouběji zabývat typologií s akcentem na učitelovu sociální roli (volně dle Grashy):

- a) Expert – pedagog s výbornými odbornými znalostmi, které žákům detailně předává. Usiluje o kvalitní přípravu žáků a adekvátní úroveň poznatků a dovedností, často však zanedbává vysvětlení učiva vedoucí k jeho nepochopení.
- b) Formální autorita – pedagog, který je žáky respektovaný díky svému odbornému a pedagogickému postavení. Ve výuce zdůrazňuje řád a jasnost, žák se přesně orientuje v požadavcích i v učivu. Používá takové postupy a metody, které jsou pochopitelné pro všechny. Tento styl může vést k malé kreativitě a flexibilitě žáků.
- c) Osobní vzor – ve vyučování tohoto pedagoga jde především o napodobování a následování vzoru. Vlastním příkladem se snaží u žáků vytvořit a upevnit takové způsoby jednání a práce, které by vedly k vytyčenému cíli. Účinnost tohoto stylu je však omezená, méně nadané jedince může frustrovat.
- d) Facilitátor – pedagog zdůrazňující žákovu schopnost samostatně pracovat a rozhodovat se. Využívá především problémového a projektového vyučování, ve kterém povzbuzuje žáky k odpovědné práci. Akcentuje osobní vztah k žákům, je jim rádcem a konzultantem. Jedná se o velmi náročný vyučovací styl, jak po stránce časové, tak odborné.
- e) Učitel delegující své kompetence na žáky – vyučovací styl, ve kterém žáci samostatně pracují v týmech a učitel je pouhým rádcem. Na žáky je přenášena příliš velká zodpovědnost za vlastní práci, což může vést k nízké efektivitě výuky u méně vyspělých jedinců.

(Grasha in Mareš, 2013, s. 469-473).

Při vlastní pedagogické činnosti může učitel samozřejmě styly kombinovat, přesto u něj můžeme rozeznat převažující styl vyučování. V současném světě zdůrazňujícím především nutnost žáků se orientovat a zpracovávat informace bychom mohli posuzovat facilitátorský styl za ideální přístup k edukaci moderního žáka. Je však nutné uvažovat komplexně, se zřetelem na vyučovací předmět, stáří žáků a specifika školské instituce. Každý z výše zmíněných vyučovacích postupů má svá pozitiva i úskalí a pedagog odborník by měl být schopen zvolit pro složité výukové procesy ten nejvhodnější a nejúčinnější.

### **Postoje učitele k žákům**

Postoj je „na zkušenosti založená tendence (přípravenost, pohotovost) chovat se určitým způsobem vůči objektům, jevům, lidem“; dále „Jde o vyjádření osobního vztahu, který je podložen poznáním (úrovní poznání) daného jevu, prožitky vztahu k jevu, potřebami a zájmy osobnosti vůči danému jevu a hodnocením daného jevu“ (Kolář, 2012, s. 102).

Kantor jako každý člověk zaujímá postoje k druhým lidem (zejména žákům), situacím ve vyučování i mimo něj, ke kolegům i rodičům. Jelikož učitel vyučuje velké množství dětí najednou, představují pro něj osobní postoje jakési ulehčení v orientaci ve třídě. Na základě zkušeností žáky rozdělil dle vědomostí a nadání a díky tomu ví, které z dětí je třeba více rozvíjet náročnějšími otázkami a které je třeba motivovat jednoduššími a jasnými dotazy.

Učitelovy postoje mohou mít i negativní dopad zejména při vzdělávání jedinců, kteří jsou v učitelově „žebříčku“ méně hodnoceni. Jelikož mají postoje často rigidní charakter, mohou omezovat objektivní pohled na žáka. Ustálený způsob hodnocení může bránit žákovu progresu a demotivovat jej k další školní práci.

Učitelův negativní pohled na žáka může být způsoben nejen jeho nízkou úrovní vědomostí, ale také žakovým charakterem a temperamentem. Z praxe je patrné, že žáci slabší, avšak nekonfliktní a pracovití, bývají lépe hodnoceni než jedinci, kteří mají dobré znalosti, avšak vyrušují a jsou agresivnější.

### **Typologie postojů**

Postoje, které učitel zaujímá vůči žákům, můžeme rozdělit na kladné, záporné a neutrální. J. Mareš navíc odlišuje výrazně kladný a mírně kladný postoj (dále volně dle Mareše).

- a) Výrazně kladný postoj zaujímá pedagog vůči žákům s velmi dobrými vědomostmi, kteří jsou aktivní, pracovití a samostatní. Tito žáci jsou více rozvíjeni a jsou na ně kladeny větší nároky než na ostatní. Učitel jim projevuje sympatie.
- b) Mírně kladný postoj zastává učitel k žákům s průměrnějšími znalostmi a výkonem, kteří jsou snaživí a bezproblémoví. Příliš se nehlásí, potřebují učitelovo vedení a podporu, čehož se jim však díky jejich potenciálu dostává.
- c) Neutrální postoj zaujímá pedagog vůči neaktivním a nenápadným žákům, jejichž výkony a výsledky nejsou sice podprůměrné, ale kontakt s učitelem omezují na nutné minimum. Tito žáci nebývají problematičtí.
- d) Záporný postoj přirozeně zastává kantor k žákům vyrušujícím, agresivním, výkonově podprůměrným, s neuspořádanými a neúplnými znalostmi a slabými učebními návyky. Usměrnování nevhodného chování je zde často významnější, než samotná edukační činnost. (Mareš, 2013, s. 486-489).

V rámci vztahu učitele a žáka je nutné charakterizovat ještě další důležitý fenomén, a tím je učitelovo očekávání.

### **Učitelovo očekávání**

Pedagog by měl být i dobrý diagnostik, který se vedle diagnostiky školní třídy a třídního klimatu koncentruje na žáka jako jednotlivce, na jeho chování a především školní výkon. Na základě svých pedagogicko-psychologických a diagnostických dovedností kantor usuzuje, zda se žák může nebo nemůže zlepšit. Výsledkem tohoto predikativního procesu je pozitivní nebo negativní očekávání vůči žákovi a vytvoření takových podmínek, které vedou k potvrzení učitelova predikování.

*„Učitelovo očekávání vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšíka, i z toho, jak se žák aktuálně učí i chová. Na základě pozorování, úsudku a rozumové úvahy si učitel o žákovi vytváří svůj odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu“* (Mareš, 2013, s. 491).

Učitel tedy na základě svého odhadu vytvoří takové podmínky, které budou žáka podporovat v jeho vývoji a nasměrují jej k většímu výkonu, případně i lepšímu sebehodnocení. Učitelovo očekávání však musí být přiměřené. *„Obvykle učitelé své nepřiměřené očekávání korigují, ale ve speciálních případech na něm někteří učitelé trvají“* (tamtéž, s. 491).

Pozitivní očekávání pedagoga má za následek buď tzv. PYGMALION efekt, nebo GALATEA efekt. Zatímco v případě Pygmalion efektu je učitel primární osobou podporující žákovo zlepšení, u Galatea efektu je žák sám nejdůležitějším činitelem změny:

*„Pygmalion efekt je případem učitelovy pozitivní sebesplňující předpovědi. Učitel zaujme nepřiměřené očekávání vůči žákovi či několika žákům: přisuzuje jim vyšší předpoklady, než jaké ve skutečně mají“; dále „Daný žák postupně zvyšuje svá očekávání, zaujímá příznivější postoje k učení, jeho výkon se zlepšuje. To zpětně jenom posiluje učitelovo přesvědčení, že původní předpověď byla správná“ (Mareš, 2013, s. 493).*

Z definice je jasně patrná učitelova stěžejní role vedoucí k žákovu pozitivnímu vývoji. U Galatea efektu je tomu taktéž, ale pedagog si svou roli uvědomuje, koriguje ji a zůstává v pozadí, zatímco žák na sobě začíná pracovat, zvětšuje se jeho sebedůvěra a tím efektivněji využívá své možnosti. Jak píše Mareš: *„Žák postupně mění očekávání, které měl vůči sobě, mění názor na své možnosti“ (tamtéž, s. 493).*

V případě, že však učitel nevěří v žákův možný vývoj, nepřisuzuje mu pozitivní vlastnosti vedoucí ke zlepšení (ať už na základě reálného nebo přespříliš kritického úsudku) a nepředstavuje pro žáka podporu, hovoříme o tzv. Golem efektu.

*„Golem efekt je případem negativní sebesplňující předpovědi. Učitel zaujme nepřiměřené očekávání vůči žákovi“; dále „daný žák postupně snižuje svá očekávání, jeho výkon se zhoršuje, zaujímá negativní postoje k učení, zhoršuje se jeho sebepojetí“ (Mareš, 2013, s. 496).*

Z předešlého textu je patrné, že učitel musí neustále zvažovat svůj přístup k žákovi, musí volit promyšlené a ověřené postupy pro jednání s třídou i jednotlivci a to takové, aby byl sám oporou pozitivních změn a aby podporoval zdravé sebepojetí svých žáků.

### 1.3.6 Učitelský stres

Práce pedagoga je velmi stresujícím povoláním. Očekává se od něj, že naplní výchovně vzdělávací cíle, udrží kázeň ve třídě, bude aktivně spolupracovat s kolegy a rodiči, bude diagnostikem, bude se dále vzdělávat, spolupracovat na změnách ve školství, aktivně se podílet na veřejných akcích atd. Učitel se neustále nachází pod tíží nároků ze všech stran a navíc musí

čelit mnoha situacím, na které není ze svého vysokoškolského studia připraven (viz kapitola o učitelích v nezvyklé školní situaci). Je neustále hodnocen nejen žáky, kolegy, vedením školy, rodiči, ale i širokou veřejností.

Dle D. Fontany je stres zvýšeným nárokem na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla (Fontana, 2010). Stres může působit i stimulačně, pokud je jeho míra přiměřená, avšak pro každého člověka má tato míra individuální podobu a je třeba umět stres rozpoznat a pracovat s ním.

Pro vypořádání se se stresem existuje mnoho rad a doporučení, např.:

- být realistický v očekávání vůči sobě i okolí,
- pracovat na sebepřijetí a sebeporozumění, zejména
- poznávat vlastní reakce,
- hledat podporu a radu u druhých lidí (kolega, přítel, specialista).

Volně dle Fontany (Fontana, 2010, s. 370-374)

## 1.4 Autorita učitele

Autorita je pojmem v posledním desetiletí velmi často skloňovaným a diskutovaným. Autoritou se zabývá nejen každý pedagog a pedagogický pracovník, nýbrž také každý rodič i vedoucí týmu zaměstnanců. Autorita je pojmem často chybně chápaným a interpretovaným, velmi podceňovaným a nedoceneným. Současní pedagogové často hovoří o krizi autority a nedostatku úcty ze strany žáků, rodičů i veřejnosti. Zdá se, že autorita je oslabena, je však třeba její hlubší porozumění a pochopení kontextu autority v současné postmoderní společnosti.

*„Autorita bývá obvykle pojímána v trojí rovině:*

- *jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv;*
- *jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;*
- *ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie)“*  
(Vališová, Kasíková, 2011, s. 446).

Pojem autorita je chybně zaměňován s pojmy jako moc či autoritářství. *„Představa, že autorita se přičí svobodě a demokracii, vznikla neoprávněným ztotožněním moci a autority či redukcí moci pouze na násilí a potlačování“* (tamtéž, s. 447).

Jako potvrzení správného chápání významu slova autorita zmiňme latinský pojem *auctoritas*, který znamená mj. záruku, oporu, jistotu, spolehlivost a podporu.

S autoritou se setkává každé dítě již v útlém dětství, a to v podobě rodičovské autority. Dítě se podřizuje požadavkům rodičů, učí se chápat a přijímat nadřizenou pozici autority. Rodiče však musí svým spravedlivým zacházením s touto mocí naučit dítě chápat autoritu jako pozitivní sílu, která vnáší do života a vztahů mezi lidmi řád, spravedlivost a jistotu.

Dle Z. Koláře je autorita mj. *„garantem pozitivních hodnotových struktur. Jedná se o přiměřený a žádoucí poměr mezi osobními zájmy jedince a zájmy skupinovými“* (Kolář, 2012, s. 19).

### 1.4.1 Typologie autority

Mezi veřejností často slyšíme o autoritě přirozené, která bývá základním měřítkem pro posuzování zdatnosti učitele vést žákovský kolektiv a předat mu předepsané učivo. Obvyklým je i soud, že autorita je buď vrozená, nebo žádná. Tento zavádějící a příliš zjednodušující výrok však lze vyvrátit samotným faktem, že autorit existuje velké množství a samotný sociální status, např. status rodiče, s sebou nese odpovídající autoritu. Dále volně dle A. Vališová, H. Kasíkové.

#### **a) Autorita skutečná a zdánlivá**

- Autorita skutečná je chápána jako respekt příjemců autority. Jedinci projevují vstřícnost k pokynům i soudržnost v krizových situacích
- Pro zdánlivou autoritu jsou typické projevy nedůvěry podřízených, neochoty ke spolupráci a neuznávání nositele autority jako autority skutečné.

#### **b) Autorita přirozená a získaná**

- Autorita přirozená vyplývá ze spontánnosti, z osobnosti nositele autority, jeho dovedností a schopností
- Získaná autorita je výsledkem výchovy a cílevědomého úsilí jedince o její dosažení. Staví na přirozené autoritě.

#### **c) Autorita osobní, poziční a funkční**

- Autorita osobní je přirozeným vlivem založeným na specifčnosti jedince, jeho individualitě, schopnostech a dovednostech a osobnostním působení.
- Autorita poziční / statutární vzniká na základě pozice, kterou jedinec zastává. Je to oficiální a úředně daný vliv.
- Autorita funkční představuje vliv na základě očekávání druhých o plnění úkolů a zodpovědnosti zastáncem dané funkce.

#### **d) Autorita formální a neformální**

- Autorita formální je míra vlivu vyplývající z postavení jedince v hierarchii společnosti či podniku, neovlivňuje ji osobnost jedince.
- Autorita neformální je založena na lidských a odborných vlastnostech jedince.

#### e) **Autorita odborná a morální**

- Odbornou autoritou se jedinec stává na základě svých profesních znalostí a dovedností.
- Je rozvíjena v jedinci jeho morálním jednáním a zodpovědností vůči sobě a druhým (Vališová, Kasíková, 2011, s. 447-448).

#### 1.4.2 Autorita učitelská

Autorita učitele je jedním ze základních předpokladů úspěšného pedagoga. Vychází ze sociálního postavení učitele v edukačním procesu a je utvářena učitelovými osobnostními a odbornými kvalitami.

*„Autorita učitele spočívá ve třech základních dimenzích: a) kognitivní a oborová (profesní znalosti a dovednosti); b) sociální (zohledňuje sociální pozici a status); c) osobnostní (respektování etických hodnot a norem společnosti, vřelý a opravdový vztah k lidem, zdravé sebevědomí)“ (Kolář, 2012, s. 19).*

V literatuře se setkáváme se spojením termínu autorita učitele a profesní kompetence jakožto jejím předpokladem. K profesním kompetencím řadíme komplex osobnostních a odborných kompetencí pedagoga, které jsou podmínkou pro vykonávání výchovně-vzdělávací činnosti.

Zdrojem autority v oblasti osobních kompetencí je právě samotná osobnost učitele, která přirozenou autoritu vyzařuje a vzbuzuje důvěru v učitelovu způsobilost účastnit se sociální interakce. Do této oblasti spadají také osobnostní vlastnosti jako morálka, spravedlivost, empatie, tvořivost, schopnost řešit konflikty, postoje, otevřenost vůči změnám či angažovanost ve společnosti.

Odborné kompetence zahrnují soubor vzdělanostních předpokladů, znalostí svých aprobačních oborů, adekvátní pedagogicko-psychologické a diagnostické kompetence, didaktické, sociální a komunikativní kompetence a mj. i kompetence organizátorské a metodologické.

Je třeba chápat veškeré kompetence jako předpoklad pro autoritu pedagoga, zároveň je však nutné vnímat učitele jako individualitu, který studiem získané vědomosti, dovednosti, zkušenosti a postoje uplatňuje v praxi vždy v jedinečné a originální kombinaci.

Volně dle M. Procházka, P. Binderová (Vališová a kol, 2011, s. 181-188).

## 1.5 Současné pojetí autority nejen ve školním prostředí

Zabýváme-li se vztahem žáka s učitelem, je autorita velmi významným činitelem ovlivňujícím jejich koexistenci a interakci. Profesionální pojetí autority učitele a využívání vhodných typů autorit v edukačních procesech i mimo ně je důležitým prvkem utvářejícím vyrovnaný a harmonický vztah mezi účastníky edukace.

### 1.5.1 Proměna pojetí autority

Postavení autority jako hodnoty v dnešní postmoderní společnosti se však od toho tradičního značně odlišuje. Naše doba se značí přemírou informací, volností, multikulturalitou, povrchní vzdělaností a roztržitostí hodnot. Autorita je mnohdy považována za nástroj k potlačování osobnosti a demokracie, ačkoliv je nutným prostředkem úspěšné výchovy a vzdělávání. Jak píše J. Balvín, je třeba *„neopouštět ji jako hodnotu ověřenou, ale realizovat ji jako hodnotu vnitřně diferenciovanou, respektující a tolerující osobitost objektu výchovy, s citem pro realitu a změnu, ale neztrácející nic na své důraznosti ve vztahu k evidentnímu společenskému zlu“* (Balvín in Vališová a kol, 2011, s. 24).

Dle A. Vališové vedla neustálá snaha po modernizaci v edukaci k nepromyšlenému odsunutí autority mimo zorné pole pedagogické disciplíny. *„Výchova a demokratická společnost však vyžaduje i značnou míru odpovědnosti, sebeovládání, vnitřní kázně i nemalého volního úsilí při dosahování vytyčených cílů a překonávání náročnějších životních situací“* (Vališová a kol, 2011, s. 26).

Velkým problémem dnešní společnosti je také orientace na vlastnictví, o kterém pojednává např. E. Fromm, nebo K. Liessmann. Tento fenomén se týká také autority, neboť je možné díky majetku či financím získat ji i uznání. Současná společnost může být ale i inspirativní pro hledání nových cest, jak zachovat a uplatnit autoritu, a respektovat přitom pluralitu kultur s cílem dosáhnout společenského rozvoje. Je třeba akcentovat postmoderní dobu a obhajovat tradici ověřené hodnoty ve výchově, zejména autoritu.

Volně dle A. Vališové (Vališová a kol, 2011, s. 21-29).

## 1.5.2 Vztah mezi autoritou a výchovou

Autorita je s výchovou provázána od prvních interakcí dospělého jedince s dítětem, kdy se svými pokyny či laskavým doprovázením snažíme dítě uchránit od zranění a směřovat jej k rozvoji v autonomního a vyrovnaného jedince s neotřesitelným systémem hodnot.

A.Vališová zdůrazňuje, že *„normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány“* (Vališová a kol, 2011, s. 155).

Rozlišujeme tři dimenze vztahů mezi autoritou a výchovou, které musíme chápat jako vzájemně propojený systém. Jedná se o roviny makrosociální, mikrosociální a intraindividuální. Makrosociální rovina zahrnuje vztah autority a výchovy postavený na hodnotách a normách platných ve společnosti, mikrosociální rovina popisuje hodnoty a normy pramenící z rodinného či školního života a rovina intraindividuální zkoumá osvojování norem a hodnot subjekty.

Aby zůstala zachována funkčnost rodiny a školy, je třeba autoritu podporovat a vhodně interpretovat, tj.:

- autoritu nelze zjednodušovat
- autoritu nelze chápat izolovaně od ostatních společenských oblastí
- autoritu je nutno chápat správně a nezaměňovat ji s autoritářstvím
- autorita se nevyklučuje s kritikou
- autorita nemá vést slepě ke konformitě
- autorita je vztah
- rozvíjení autority je dlouhodobý proces
- mladí lidé potřebují autoritu dospělých; v případě její absence si ji mohou saturovat pomocí nevhodných sociálních skupin

Volně dle A. Vališové (Vališová a kol, 2011, s. 155-157)

## 1.6 Sociologické aspekty práce učitele

### 1.6.1 Sekundární socializace žáka

Již v první kapitole o vývoji žáka jsme hovořili o socializaci v rodině jako primární sociální skupině. Dítě v rodině získává první sociální zkušenosti, získává pocit jistoty a bezpečí díky péči láskyplných rodičů a osvojuje si první sociální dovednosti. Postupně se zvyšuje jeho autonomie a dochází k jeho osamostatňování. Tento celistvý proces lze označit jako primární socializace.

Škola je institucí, která pokračuje v socializaci jedince prostřednictvím tzv. sekundární socializace. Jak píše R. Havlík a J. Kořa: „*Učitelé nezačínají ex nihilo, ale navazují na výsledky primární rodinné socializace*“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 152).

Ve škole si žáci osvojují zcela nové sociální dovednosti, získávají nové sociální role, role žáka, spolužáka a kamaráda. Učí se náročnější sociální interakci, řešit konflikty a podřídit se autoritě učitele, která je odlišná od autority rodičů. Škola působí na dítě jako komplexní prostředí, ve kterém získává vědomosti, dovednosti či kompetence z různých oblastí, a to prostřednictvím základního, ale i skrytého kurikula. Do skrytého kurikula zahrnujeme „*řadu osvojených návyků, technik řešení problémových situací i sociálních norem a postojů*“ (tamtéž, s. 114).

V rámci sekundární socializace působí na jedince mnoho aspektů jako nové sociální role, sociální skupiny, sociální interakce, sociální prostředí i autority. Jedinec je dále formován vzdělávacími a výchovnými cíli a prostřednictvím vzorů, které ztělesňují učitelé, vychovatelé či obdivovaní spolužáci.

### 1.6.2 Sociální interakce a komunikace mezi učitelem a žákem/žáky

Učitel by měl být schopen plně porozumět tomu, co mu žák sděluje, tj. správně dešifrovat nejen verbální, ale také nonverbální prvky komunikace, zejména sdělované emoce. Modifikováním

vlastní komunikace může učitel pomáhat žákům rozvíjet jejich vlastní konverzační schopnosti. „*Například využíváním toho, co sociální psychologové nazývají proaktivním stylem konverzace*“ (Fontana, 2010, s. 280). Tzn. podněcováním konverzace a používáním otevřených otázek.

Vzájemná komunikace ve třídě by měla být sociálně zaměřená. Pro optimální komunikaci ve třídě by se měl pedagog např. zamyslet nad tím, zda:

- podněcuje žáky k přemýšlení,
- nepoužívá přespříliš příkazy, zákazy a hotové informace,
- využívá neformálního vyjadřování pro vytvoření přátelské atmosféry,
- je pozitivní k projevům žákovských emocí a učí s nimi žáky pracovat

Volně dle Fontany (Fontana, 2010, s. 271, 279)

### 1.6.3 Učitel jako nositel sociálních rolí

Sociální role je sociologický termín vázaný na sociální pozici ve společnosti. „*Ke každé pozici, tj. postavení na společenském žebříčku, patří příslušná role definovaná jako soubor očekávaného a společensky normovaného chování*“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 161).

Každý jedinec zastává naráz několik rolí, např. roli pracovníka, rodiče, manžela, přítele a člena zájmové organizace. Nejinak je tomu v případě učitelské profese. Kantor zastává mnoho rolí, zejména role pracovní jako role učitele, vychovatele, poradce, rádce, kolegy, organizátora, kontrolora, dozorce, vyšetřovatele atd. Současně je také manželem, rodičem, přítelem. Tato pestrost rolí může vyvolávat a mnohdy také vyvolává tzv. konflikt rolí, neboť požadavky na učitele a očekávání jsou často protichůdné. Výsledkem je psychické napětí a stres, který pokud trvá delší dobu, stává se živnou půdou pro vznik syndromu vyhoření.

Volně dle R. Havlíka a J. Koti (Havlík, Kořa, 2007, s. 161-162)

#### 1.6.4 Sociální učení ve škole

Ačkoliv je učitel nositelem mnoha rolí, měl by vykazovat stabilitu v chování a jednání. Učitel je žáky neustále sledován a posuzován, proto snaží-li se žákům předat správné vzory, hodnoty a postoje, je třeba, aby je uplatňoval ve všech školních situacích, v hodině i přestávkách, k žákům i kolegům.

Nejvýznamnějšími druhy sociálního učení je nápodoba a identifikace.

##### Nápodoba

Nápodoba je nejpřirozenějším druhem sociálního učení. „*Dítě má vrozený sklon napodobovat chování druhých, zvláště těch lidí, kteří se těší vysoké prestiži či statusu*“ (Fontana, 2010, s. 298). Stane-li se jedinec pro dítě vzorem, pak je jeho chování dítětem nekriticky imitováno. Nápodoba je většinou neuvědomovaná, děti navíc snáze napodobují takové chování a jednání, které je jim známé a něčím blízké. Významnou funkci zde má také zpevňování. Pokud dítěti přináší napodobené chování úspěch či ocenění, pak je automaticky zpevněno a využíváno. Naopak pokud nepřinese žádoucí reakce okolí, pak je oslabeno a není již více napodobováno. Prostřednictvím nápodoby si jedinec může osvojit nejen vhodné, ale i nežádoucí způsoby chování.

##### Identifikace

Identifikace neboli ztotožnění je záměrné a nekritické přejímání forem chování a jednání osoby, která představuje vzor. „*Identifikace je založena na citové vazbě, případně obdivu k určité autoritě, kterou jedinec napodobuje, protože by chtěl být stejný*“ (Vágnerová, 2010, s. 89). Identifikace představuje komplexnější proces než nápodoba, je napodobováno nejen chování a jednání, ale také způsob odívání a komunikace. Lze také pozorovat převzetí postojů a hodnotového žebříčku obdivovaného idolu.

Volně dle Vágnerové (Vágnerová, 2010, s. 86-89)

### 1.6.5 Sociologické aspekty lokace školy

Na výchovu a vzdělávání jedince působí tedy mnoho sociologických aspektů. Po ukončení procesu primární socializace v rodině se jedince začleňuje do širokého sociálního okolí. Jak píše R. Havlík a R. Kořa, socializace probíhá v určitém sociálním prostoru, v konkrétní rodině, ale i daném místě, městě, venkově (Havlík, Kořa, 2007). Dojde-li k situaci, že škola plní svou nápravnou funkci (napravuje negativní vliv narušeného rodinného prostředí na dítě), pak je i lokace školy významným faktorem působícím při sekundární socializaci jedince. Dále je zcela přirozené, že učitel na venkovské škole může být pro žáky nositelem jiných rolí, než učitel na škole městské, neboť je součástí sociálního pole. „*Takové sociální pole je dynamické, jedinečné a charakteristické pro danou konkrétní rodinu, další sociální instituce, lokality*“ (Kraus in Havlík, Kořa, 2007, s. 26). Vztahy, které zde učitel a žák/žáci navazují, mohou mít proto odlišnou dynamiku a jiný charakter.

## 1.7 Postavení učitele v dnešní společnosti

Je nesporné, že postavení kantora v dnešní a dřívější společnosti se markantně liší. Učitel již není úctyhodný pán, kterého si celá obec či město vážily, a který sloužil jako měřítko morálnosti. Dnes se učitel mnohdy ocitá v situacích, kdy musí čelit agresivním žákům i rodičům, stejně jako opovrhování a neúctě veřejnosti. Paradoxně se však kantorská profese těší v sociologických výzkumech vysoké prestiži. Je také třeba vzít v úvahu rozdílné postavení učitele na škole vesnické a ve velkoměstě. Přesto každý pedagog ve své praxi získává zkušenosti s mnohými nestandardními situacemi, kterým často neumí čelit, neboť je na ně jako budoucí pedagog jen minimálně připravován. Výsledkem může být ztráta motivace pro pedagogickou činnost a odchod do jiné pracovní oblasti.

### 1.7.1 Prestiž učitelů

Otázka prestiže učitelského povolání je velmi komplikovaná, především díky dvojímu pohledu na tento fenomén. Jinak prestiž kantora vidí veřejnost, jinak ji hodnotí kantoři sami. Dle dlouhodobých výzkumů se profese učitele nachází vysoko na stupnici profesní prestiže, sami učitelé ji však hodnotí mnohem hůře. R. Havlík a J. Kořa vysvětlují tuto skutečnost následovně: *„Mnohé nasvědčuje tomu, že vlastní sebepodceňování je dáno povahou intelektuální práce, při níž je velmi nesnadné prokázat její efektivitu“* (Havlík, Kořa, 2007, s. 156).

Dalším faktorem ovlivňujícím nahlížení učitelů na vlastní prestiž je jejich nízké platové ohodnocení. *„Společenské uznání profese však zdaleka neznamená největší plat“* (tamtéž, s. 157).

Celkově je práce učitele veřejností i odborníky považována za velice náročnou a složitou činnost, která vyžaduje vysokou odbornost.

### 1.7.2 Platové ohodnocení učitelů v mezinárodním srovnání

Jak již bylo výše zmíněno, nízké platové ohodnocení učitelů je jedním z důvodů, proč učitelé považují své povolání za málo prestižní. Velmi cenné údaje přináší publikace „Education at a Glance 2014“, která srovnává vzdělávací systémy zemí OECD podle 29 indikátorů. Jedním z nich je indikátor **D3 „Jak moc jsou učitelé placeni a jak moc je to důležité“**. Výsledky tohoto srovnání jasně poukazují na špatné platové ohodnocení českých učitelů.

Plat učitele (v rámci nižšího středního vzdělávání) s maximálním vzděláním a po patnáctileté praxi v České republice patří mezi ty nejnižší v zemích OECD, vedle Polska, Slovenska, Maďarska či Estonska. Zatímco učitel v Lucembursku, Švýcarsku či Německu si vydělá až čtyřikrát více (viz příloha č. 1).

Dalším zajímavým zjištěním je velmi pomalý a nepatrný růst platu v průběhu učitelské kariéry. Učitelský plat navíc nedosahuje platu jiných vysokoškolsky vzdělaných profesí.

Je patrné, že za stávajících platových podmínek není učitel motivován pro pedagogickou práci a pro prohlubování své kvalifikace. Je otázkou, do jaké míry je proto povolání pedagoga pro mladou generaci atraktivní a zdali si nebudou ti nejlepší vybírat raději jiné obory, které jim přinesou lepší finanční ohodnocení.

### 1.7.3 Skutečná náplň práce učitelů

Laik by se mohl domnívat, že výhradní činností učitele je přímé vyučování. To vyvolává mylné představy veřejnosti o krátkém pracovním čase pedagogů vycházejícího z pracovních úvazků učitelů. Skutečná průměrná pracovní doba učitelů na základních a středních školách je dle výzkumných šetření více než 45 hodin týdně.

Faktická náplň práce učitelů je dle výzkumů (např. Urbánek, 1999) následující:

- 1/3 tvoří přímé vyučování,
- 1/3 tvoří činnosti související s vyučováním (příprava na vyučování, oprava žákovských prací aj.),

- jiné činnosti (mimoškolní aktivity, spolupráce s rodiči, veřejná činnost aj.).

Volně dle Průchy (Průcha, 2002, s. 38-40)

#### 1.7.4 Učitel v nestandardní školní situaci

Jako kontrast k standardním školním situacím, se kterými učitel ve své práci počítá (např. začátek vyučovací hodiny či hodnocení žákova výkonu), vstupují do pedagogického pole takové situace, které se odchyľují od rutiny a jejichž řešení je zkouškou učitelovy nejen profesní, ale především osobní sociální způsobilosti. Přehled takových situací a podněty k jejich řešení podal ve své práci V. Pařízek.

Právě nestandardní školní situace představují výchovnou oblast, ve kterých je učitel nositelem různých sociálních rolí. „*V nezvyklých situacích se výrazně projevuje mnohostrannost funkcí učitele, jež nejsou jen didaktické, ale také sociální pečovatelské, zdravotnické a někdy i rodičovské*“ (Pařízek, 1990, s. 8)

Nejčastějším zdrojem těchto situací jsou žáci, a to prostřednictvím svého nevhodného až patologického chování. Za příčiny těchto nedostatků lze považovat zejména špatné rodinné působení, dále pak vliv vrstevnické skupiny či masmédií. Dalším zdrojem pro vznik nestandardních situací může být učitel (např. z důvodu nedostatku odborné způsobilosti či problému s autoritou), nebo zásah z vnějšku. Takovými situacemi jsou zejména:

##### a) Nekázeň a protesty žáků

Jedná se o situace, kdy se žáci sjednotí a rozhodnou se nepracovat, odmítají psát písemnou práci či spolupracovat v hodině. Řešení takové situace je vždy individuální, záleží na složení třídy a postavení učitele ve třídě, na jeho znalosti kolektivu žáků, dále na kreativitě a odvaze učitele, na jeho pedagogických zkušenostech i autoritě. „*Učitel se v mnoha případech nemůže vyhnout konfliktům se žáky a musí je řešit, musí prosadit potřebná opatření i přes jejich odpor*“ (Pařízek, 1990, s. 23). Na učitele dopadá velký tlak, na základě své reakce buď posílí, nebo oslabí svou autoritu, zlepší nebo naopak zhorší svůj vztah se žáky. Může situaci řešit radikálně a využít své mocenské postavení, může zvolit kompromis či situaci vůbec neřešit, případně přenechat řešení

na třídním učiteli či řediteli školy. Avšak „*pokud učitel rezignuje na svůj výchovný úkol, snižuje tím i svou autoritu*“ (Pařízek, 1990, s. 27).

#### b) Nestandardní vztahy učitele a žáka

Nyní se zaměříme na situaci, ve kterých vznikají nezvyklé vztahy mezi učitelem a jednotlivými žáky. Tyto vztahy mohou zapříčinit silné komplikace v žákovském kolektivu, neboť žáci požadují spravedlivé a jednotné hodnocení učitelem vůči všem jedincům ve třídě. Případné zvýhodňování jednotlivce by mohlo ústít v jeho vyloučení z kolektivu, případně až k agresi vůči tomuto žákovi.

Mezi takové situace patří kupříkladu protekční žák, který vyžaduje od učitele jisté zvýhodnění, vyučování vlastních potomků nebo případ, kdy se žák či žačka do učitele/učitelky zamiluje. Ve všech zmíněných situacích je třeba jednat spravedlivě, nenechat se zastrašit ani vyprovokovat a především být morálním příkladem pro své svěřence. V případech, kdy trestáme, je nutné mít úplné informace a nedopustit se křivd a nespravedlností. „*Učitel navazuje zároveň kontakt se třídou jako celkem i se všemi jednotlivci a v tomto kontaktu se projevuje celá osobnost učitele i žáka*“ (Pařízek, 1990, s. 35).

#### c) Žákovské žerty

Žákovské žerty se nevyhnou praxi žádného pedagoga, neboť žáci jsou bezednou studnicí nápadů, pomocí kterých mohou vyzkoušet trpělivost či skutečný charakter učitele, mohou zkrátit vyučovací čas nebo vnést zábavu či protest proti nudné výuce. Pedagog musí s takovými situacemi počítat a zvolit správný způsob reagování, neboť žerty významně formují vztah mezi žáky a učitelem i vnímání učitelovy autority. Řešit dané žertovné činy by měl učitel sám, bez pomoci dalších pedagogů či vedení školy.

#### d) Přestupky žáků

Mezi nejčastější přestupky žáků patří krádeže a podvody. Krádeže se může dopustit i jinak velmi zodpovědný student, který doposud neměl žádné kázeňské postihy. Nebo se setkáváme s pachatelem krádeže, který pochází z narušeného rodinného prostředí (např. rodiče mají finanční problémy, dítě odmítají nebo na něj působí nevhodně a předávají mu špatné vzory

chování a jednání). Učitel se ocitá ve velmi náročné situaci, ve které musí reprezentovat spravedlnost a morální požadavky společnosti, zároveň však by se měl pokusit žákovi pomoci z jeho nepříznivé situace. Pedagog má k dispozici velkou škálu trestů vyplývajících ze školního řádu, od diskutování trestu ve třídě až po zhoršení známky z chování. Vždy je však třeba je kombinovat s výchovnými opatřeními. Jak píše Pařízek, v morální oblasti může být účinným trestem i ztráta důvěry spolužáků nebo učitelů.

#### e) Problémy žáků

Učitel musí být připraven ve své práci čelit i velmi komplikovaným situacím, jako jsou nemoci žáků a jejich projevy (např. epileptické záchvaty). Měl by mít základní znalosti o daných nemocech a umět správně zasáhnout v případě potřeby.

V současném světě se však mnohem více učitelů setkává s požíváním alkoholu a drog nejen v mimoškolní době, ale také v době vyučování, na exkurzích či o volných hodinách žáků. Důvody pro abúzus jsou obšírné, od problematického rodinného zázemí až po osobní problémy dětí. Je nutné zdůraznit, že takové situace škola musí řešit, ale je potřeba vždy spolupracovat s rodiči, případně i s dalšími specialisty (např. dětský psycholog) a s veřejností. Jednorázové řešení nikdy není konečné, vždy je nutná dlouhodobá péče a dohled nad všemi zúčastněnými.

Pedagog se ve své praxi mnohdy dostává do role poradce či důvěrného přítele. „*Mezi učiteli a žáky vzniká vztah důvěry založený na tom, že základním hlediskem učitelovy práce je pomoc žákovi. Proto se žáci někdy právem obracejí na své učitele se žádostí o radu i ve svých osobních problémech*“ (Pařízek, 1990, s 75)

Učitel není na rozdíl od rodičů zaujatý, dokáže žáka v klidu vyslechnout a nabídnout mu řešení, pro které se žák sám může, ale také nemusí rozhodnout. Jak ale píše Pařízek, důvěra žáků staví učitele do nesnadné pozice, neboť jeho rada je i morálním závazkem účinné pomoci žákovi. Navíc má učitel jen omezené možnosti a pravomoci.

Volně dle Pařízka (Pařízek, 1990, s. 48-76)

Dle současných výzkumů jsou však učitelé v praxi konfrontováni stále častěji s nežádoucím chováním žáků či jejich zákonných zástupců. Z výzkumu Jana Tomáška (2006/2007) vyplývá, že se s nějakou formou agresivního jednání setkala 43% dotázaných učitelů středních škol, což je varovným signálem pro celou učitelskou obec.

## 2. PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Základní informace a výzkumný vzorek

Pro praktickou část mé diplomové práce jsem zvolila kvantitativní výzkum - dotazníkové šetření. Dotazníkem jsem oslovila žáky 8. a 9. tříd vybraných základních škol v Libereckém kraji. Podařilo se mi sebrat 217 vzorků, z nichž 60 vyplnili žáci z vesnických škol, a 157 žáci ze škol městských. Před zahájením šetření byl proveden předvýzkum, ve kterém bylo zjištěno, že otázky v dotazníku jsou sepsány srozumitelně a jednoznačně, dále že dotazník není příliš dlouhý a nezatěžuje nadměru žákovu pozornost.

Posuzovanými kritérii v dotazníku byly bydliště a rodinné zázemí respondentů.

Základní identifikátory:

1. „Identifikace žáka s učitelem“
2. „Učitel jako rádce o žakově budoucí kariéře“
3. „Učitel jako osobní rádce“

Hypotézy a výzkumné otázky jsem stanovila na základě svých praktických zkušeností s edukací žáků na základní škole. Při své práci s dospívajícími jsem zjistila, že žáci ne vždy mají v rodičích vhodné vzory pro identifikaci. Nezřídka jsem se setkala se situacemi, že rodiče přenechali rozhodování o budoucím povolání svého potomka pouze na dítěti a jeho učiteli, který měl pro svého žáka vybrat nejvhodnější školu.

Dále jsem byla ve své praxi konfrontována se silnými tendencemi žáků navazovat přátelské vztahy s učiteli, kteří se jim stávali nejen rádci v současném i budoucím vzdělávání, ale také osobními poradci a někdy i náhradními rodiči.

Pomocí tohoto výzkumu jsem si chtěla ověřit, zdali a do jaké míry vykazují dané tendence žáci na dnešních základních školách, případně jaké rozdíly existují mezi žáky škol městských a venkovských.

## 2.2 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjištění, zdali a do jaké míry dochází k identifikaci žáka s učitelem v současné škole.

Dalším důležitým cílem je zjistit, jaké role zastává učitel jakožto významný dospělý v životě žáka. Zda se jedná pouze o role edukátora, nebo také role osobního rádce, dále je-li nositelem role poradce při volbě budoucího povolání.

## 2.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky:

1. „Do jaké míry se žák s učitelem identifikuje“
2. „Jak významnou roli hraje učitel pro žáka při volbě budoucího povolání“
3. „Do jaké míry je učitel nositelem role rádce v osobním životě“

Hypotézy:

1. „Ve vesnicích má učitel významnější roli jako rádce o budoucí kariéře, než ve městech“
2. „Ve městech dochází méně často k identifikaci žáka s učitelem, než ve vesnicích“

## 2.4 Charakteristika výzkumného nástroje – dotazník

Dotazník je velmi frekventovanou metodou využívanou v pedagogickém výzkumu. Umožňuje získat velké množství informací od mnoha dotazovaných, resp. respondentů při malé investici času. *„Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky“* (Pelikán, 2011, s. 105).

Pro samotný výzkum jsem vytvořila dotazník obsahující 11 otázek, které jsou otevřené, polootevřené i uzavřené. V případě uzavřené otázky si respondent mohl odpověď zvolit, u polootevřených otázek jsem nabídla škálu odpovědí. Otevřené odpovědi nabízely prostor pro osobní vyjádření dotazovaných.

Ukázku dotazníku nalezneme v přílohových materiálech.

Dotazníkové šetření jsem zvolila jakožto vhodný nástroj pro zjišťování informací s ohledem na specifika výzkumné oblasti a dotazovaných. Usuzuji, že v citlivém období pubescence je ryze anonymní, neosobní a písemné zjišťování informací tím nejvhodnějším způsobem, jak získat co nejvíce pravdivé informace o zkoumané problematice. Navíc zjišťovanou oblast – vztah učitele a žáka – můžeme charakterizovat jako pro žáka privátní a emocionálně podmíněnou, tudíž můžeme předpokládat, že by osobní rozhovory se žáky mohly být problematické a zjištěné informace nedůvěryhodné.

## 2.5 Vlastní šetření

### 2.5.1 Hypotéza 1

**„Ve vesnicích má učitel významnější roli jako rádce o budoucí kariéře, než ve městech“**

Platnost první hypotézy ověřuji na základě vyhodnocení otázek 4 a 7 z dotazníku. Vyhodnocení čtvrté otázky nalezneme v tabulce č. 1, otázku sedmou znázorňuje tabulka č. 2.

Znění otázek:

otázka č. 4: „Pomohl/pomáhá ti tvůj učitel při rozhodování o volbě tvého budoucího povolání?“

otázka č. 7: „Byl to právě učitel, kdo ti pomohl při konečném rozhodování o výběru budoucí školy?“

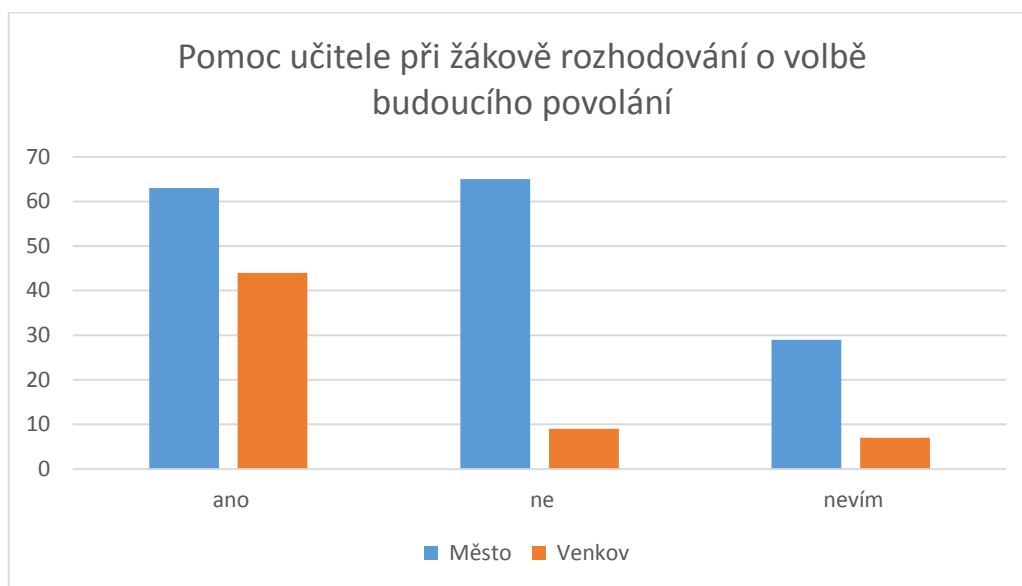
Tabulka č. 1

„Pomoc učitele při žákově rozhodování o volbě budoucího povolání“

	Město	Venkov
ano	63	44
ne	65	9
nevím	29	7

Čísla v tabulce vyjadřují počet odpovědí dotazovaných žáků. Pro zajímavost uvádím také graf (graf č. 1) vyhodnocení otázky č. 4, neboť je překvapující vysoký počet jednoznačně kladných odpovědí dětí z vesnických škol.

Graf č. 1



Tabulka č. 2

„Pomoc učitele při konečném rozhodování žáka o výběru budoucí školy“

	<b>Město</b>	<b>Venkov</b>
ano	27	32
ne	130	28
nevím	0	0

Čísla v tabulce vyjadřují počet odpovědí dotazovaných žáků. Odpovědi dětí z venkovských škol již nejsou tak jednostranně kladné, stále však je počet pozitivních odpovědí vysoký.

## Celkové vyhodnocení hypotézy č. 1

Tabulka č. 3

„Celkové vyhodnocení získaných odpovědí k hypotéze č. 1“

	Město	Venkov
ano	90	76
ne	195	37
nevím	29	7
Celkový počet odpovědí	314	120
<b>Počet kladných odpovědí v %</b>	29	63

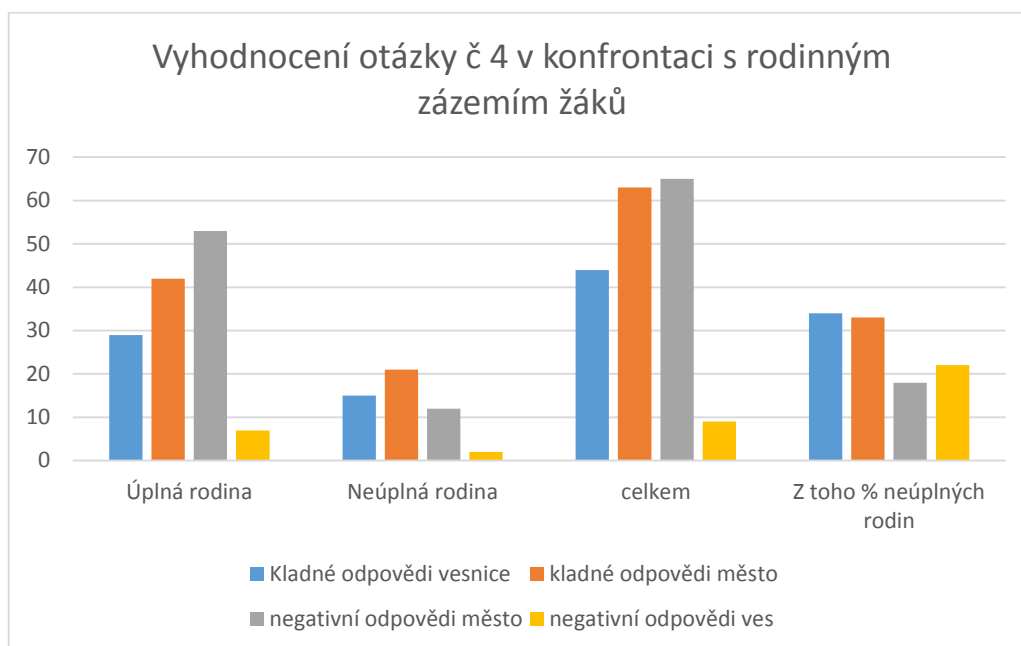
Z tabulky č. 3 je patrné, že z celkového počtu 120 odpovědí žáků vesnických škol zvolilo 63% kladnou odpověď na otázky č. 4 a 7. Tudíž můžeme považovat **hypotézu číslo 1 za potvrzenou**.

Žáci škol městských zvolili jednoznačně kladnou odpověď pouze v 29%. I přesto je patrný značný význam učitele jakožto rádce o budoucím povolání jak ve vesnických, tak městských školách. Učitel je tedy důležitým poradcem při rozhodování žáka o jeho životní pracovní dráze.

### **Vliv rodinného zázemí na kladné odpovědi žáků v otázce č. 4**

Pro zajímavost jsem konfrontovala odpovědi žáků na otázku č. 4 s jejich rodinným zázemím. Cílem bylo zjistit, zdali význam učitele jakožto rádce o budoucím povolání souvisí s úplností nebo neúplností rodinného zázemí žáků. Výsledek znázorňuje graf č. 2.

Graf č. 2



Z grafu můžeme vyčíst důležitou informaci, že z celkového počtu žáků odpovídajících na otázku kladně, bylo jak ve městech, tak ve vesnicích víc jak 30% z neúplných rodin. Ačkoliv by se mohlo zdát přirozené, že pro žáka z neúplné rodiny bude role pedagoga jako rádce o budoucím povolání významnější, výzkum tento předpoklad neprokázal.

### 2.5.2 Hypotéza 2

**„Ve městech dochází méně často k identifikaci žáka s učitelem, než ve vesnicích“**

Platnost druhé hypotézy ověřuji na základě vyhodnocení otázek č. 6, 8, 9 a 11 z dotazníku. Pomocí nich jsem zjišťovala míru identifikace žáka s učitelem.

Znění otázek:

Otázka č. 6: „Ovlivnil tě učitel natolik, že jsi přejal jeho chování či jednání?“

Otázka č. 8: „Přál by sis, aby tvůj učitel s tebou trávil volný čas?“

Otázka č. 9: „Je pro tebe učitel vzorem?“

Otázka č. 11: „Chtěl bys být jako tvůj učitel?“

V tabulce jsou uvedeny celkové počty kladných a záporných odpovědí respondentů na výše zmíněné otázky a procentuální podíl kladných voleb.

Tabulka č. 4

Celkové vyhodnocení hypotézy č. 2

Celkem	Město	Venkov
ano	167	78
ne	461	162
Celkem odpovědí	628	240
% podíl kladných odpovědí	27	33

Z mého šetření jasně vyplývá, že **lokace školy nemá výrazný vliv na míru identifikace žáka s učitelem**, neboť ve školách městských i venkovských se procentuální míra kladných odpovědí pohybuje s mírným odchýlením kolem 30%. **Hypotéza 2 se tímto nepotvrdila.**

### 2.5.3 Učitel jako rádce v osobním životě

Velmi zajímavé výsledky šetření se týkají výzkumné otázky č. 3: „**Do jaké míry je učitel nositelem role rádce v osobním životě**“. Vyhodnocení otázek č. 3 a 10 z dotazníku ukazuje na velmi výraznou roli učitele jako rádce v osobním životě, a to zejména u dětí venkovských škol. V tabulce uvádím celkové vyhodnocení otázek spolu s procentuálním podílem kladných odpovědí.

Znění otázek:

Otázka č. 3: „Obraciš se na svého učitele při řešení nějakých osobních potíží nebo problémů?“

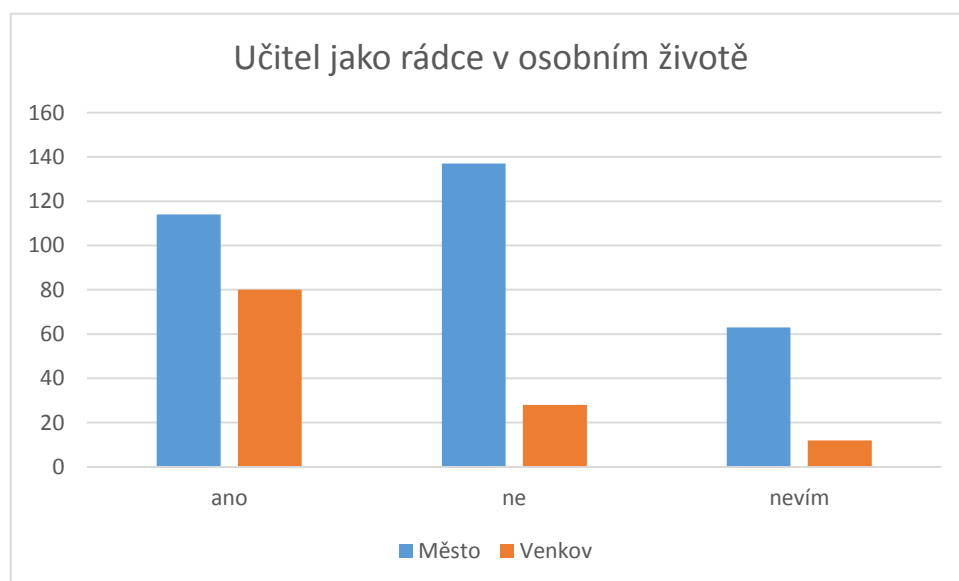
Otázka č. 10: „Obrátil by ses na svého učitele jako rádce při řešení nějakého problému nebo nedorozumění?“

Tabulka č. 5

Učitel jako rádce v osobním životě – vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3 a 10.

Celkem	Město	Venkov
ano	114	80
ne	137	28
nevím	63	12
	Město	Venkov
% podíl kladných odpovědí	36	67

Grafické znázornění výsledku šetření uvádí graf č. 3



Graf č. 4



Graf č. 4 vyobrazuje procentuální podíl kladných odpovědí žáků. Pro 36% žáků městských škol a 67% žáků škol vesnických je učitel nositelem role rádce v osobním životě. Zejména u vesnických žáků se jedná o velmi významné zjištění.

#### 2.5.4 Vyhodnocení některých dílčích otázek

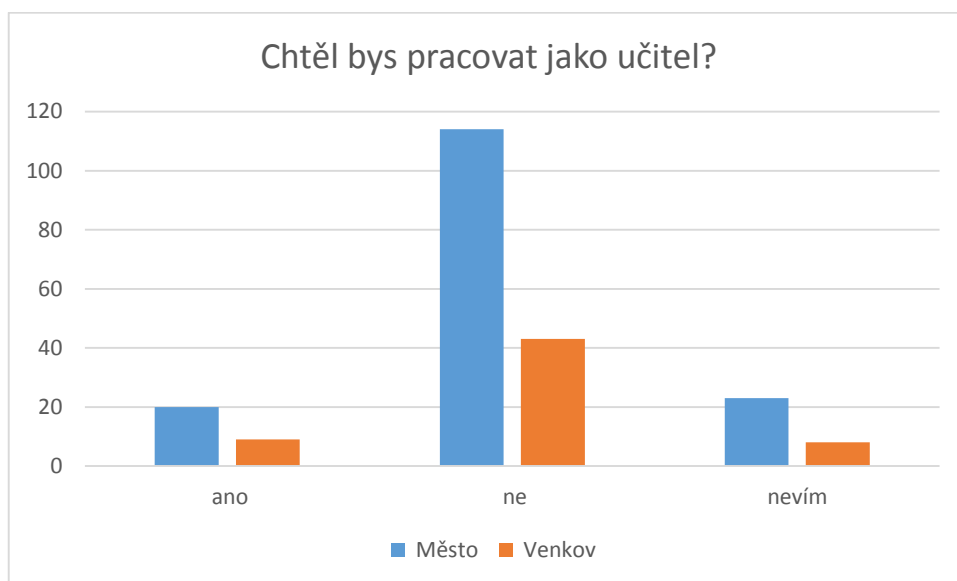
Zajímavé informace lze zjistit i vyhodnocením některých dílčích otázek. Zaměříme se nyní na otázku č. 2: „**Chtěl bys pracovat jako učitel?**“ Vyhodnocení znázorňuje tabulka č. 6.

Tabulka č. 6

Chtěl bys pracovat jako učitel?

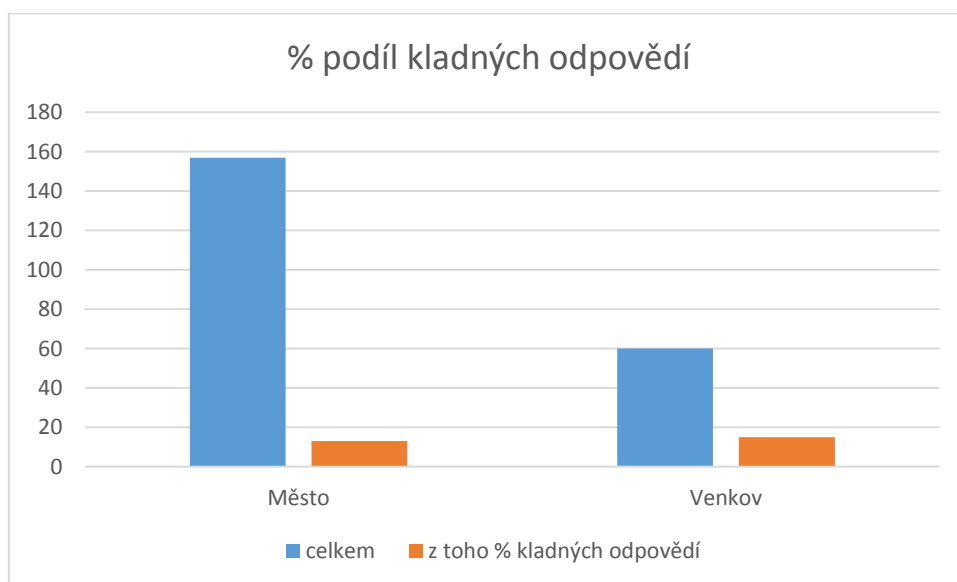
	Město	Venkov
ano	20	9
ne	114	43
nevím	23	8

Graf č. 5



Pro lepší názornost uvádím graf č. 6, který kladné odpovědi žáků uvádí v %.

Graf č. 6



Ve městě uvedlo 13% žáků a ve vesnici 15% žáků přímo, že by rádi pracovali jako učitel, což nejsou zanedbatelná čísla. Je zajímavé, že % podíl kladných odpovědí je celkem vyrovnaný.

Navíc je nutné nezapomínat na žáky, kteří odpověděli „nevím“ a tudíž tuto variantu nevyloučili. Reálný počet žáků, kteří by chtěli pracovat jako učitelé, je tedy ještě větší.

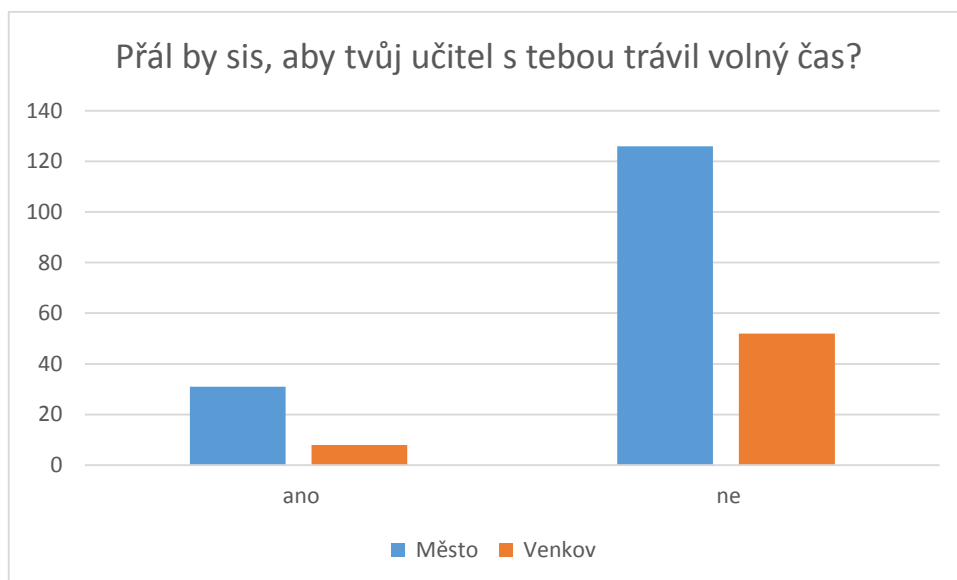
Dalším zdrojem inspirativním informací je otázka č. 8 z dotazníku: „**Přál by sis, aby tvůj učitel s tebou trávil volný čas?**“ Vyhodnocení nalezneme v tabulce a grafu č. 7.

Tabulka č. 7

Přál by sis, aby tvůj učitel s tebou trávil volný čas?

	Město	Venkov
ano	31	8
ne	126	52
% podíl kladných odpovědí	25	13

Graf č. 7



Je nanejvýš překvapující, že procentuálně více volili žáci škol městských kladnou odpověď na otázku č. 8.

## 2.6 Diskuse výsledků dotazníkového šetření

Prostřednictvím získaných dat z dotazníkového šetření jsem došla k následujícím závěrům:

1. Hypotéza 1: „Ve vesnicích má učitel významnější roli jako rádce o budoucí kariéře, než ve městech“ byla potvrzena, neboť 63% žáků venkovských škol odpovědělo kladně na otázku vážící se k první hypotéze. Ve školách městských dosáhl součet kladných odpovědí žáků 29% z celku, což je méně než na školách venkovských, přesto se jedná o významný podíl žáků.

Ačkoliv je jedním z úkolů zejména třídních učitelů a výchovných poradců pomoci žákovi při výběru vhodné školy, ve které bude žák ve vzdělávání pokračovat, přesto mě překvapil velký počet žáků venkovských škol, pro které učitel představoval rozhodující pomoc při výběru školy (32 žáků z 60 odpovědělo kladně). Předpokládala jsem, že zásadní a nejdůležitější pomoc budou představovat pro žáky jejich rodiče.

Jak z výsledků šetření vyplývá, učitel je významným nositelem role rádce při výběru školy a budoucího povolání žáků. Na základě tohoto zjištění je tedy žádoucí, aby učitel byl zároveň velmi dobrým diagnostikem, který dokáže odhalit žákovy studijní předpoklady, osobnostní předpoklady a talent jakožto důležité faktory ovlivňující správnou volbu profese.

2. Můj předpoklad, že kladné odpovědi žáků na otázku č. 4 (zdali učitel žákům pomáhá při rozhodování o volbě budoucího povolání) budou spjaté s rodinným zázemím žáků, se nepotvrdil. To považuji za překvapivé zjištění, neboť jsem očekávala prokazatelnou souvislost. Lze tedy usuzovat, že žáci mají v rodinách úplných i částečných stejnou míru pomoci při volbě budoucího povolání.
3. Hypotéza 2: „Ve městech dochází méně často k identifikaci žáka s učitelem, než ve vesnicích“ nebyla na základě výzkumu potvrzena. Na otázky týkající se druhé hypotézy odpovědělo kladně zhruba 30% žáků jak městských, tak i venkovských škol. Nelze tedy považovat druhou hypotézu za pravdivou.

Výzkum však prokázal, že k identifikaci žáka s učitelem dochází zhruba u 30% žáků 8. a 9. tříd základní školy. Toto samotné zjištění je jedním z nejdůležitějších výzkumných výsledků předkládaného praktického šetření, neboť prokazuje existenci identifikace a

míru identifikace žáků v pubescentním věku s učitelem. Učitel je tedy prokazatelně velmi významným dospělým v životě žáka, ovlivňuje ho a představuje pro něj důležitý vzor.

4. Dalším důležitým zjištěním je významnost role učitele jakožto rádce v osobním životě žáka. Na základě vyhodnocení otázek týkajících se této výzkumné oblasti jsem došla k závěru, že pro 67% žáků škol venkovských představuje učitel rádce v osobním životě! Pro žáky škol městských je kantor nositelem této role z 36%.

Je důležité, aby již budoucí učitelé byli s touto skutečností seznámeni a připravováni na svou budoucí úlohu nejen ve výchovné a vzdělávací oblasti. Zejména znalosti z oblasti pedagogicko-psychologické a poradenské považují za stěžejní pro dobré zastávání všech rolí, jichž je učitel nositelem.

5. Pro velkou část žáků představuje učitel významného dospělého, se kterým by rádi trávili volný čas. Odpovědělo tak 25% žáků městských škol a 13% žáků vesnických škol. Přestože jsem očekávala opačný trend, tj. více kladných odpovědí od žáků vesnických škol než městských, hlavní informací je zde touha dětí trávit mimoškolní čas se svým kantorem, což jen posilňuje význam učitele jako mimoškolně důležité osoby v žákově světě.

Velmi podnětným by byl výzkum zabývající se časem, který stráví učitel se žáky v mimoškolní době, např. v konfrontaci s lokací školy či rodinným zázemím respondentů.

6. V knize R. Havlíka a J. Koti se v kapitole o sekundární socializaci dočteme tezi, že „*učitelé jsou v principu zaměnitelní, neboť jejich role lze oddělit od jednotlivých vykonavatelů*“, nebo jak uvádějí P. L Berger a T. Luckmann: „*Řečeno na rovinu: je nutné mít rád svou matku, ale ne svého učitele*“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 152). S těmito tvrzeními nemohu souhlasit, neboť jak na základě vlastních praktických zkušeností, tak i dle výsledků mého dotazníkového šetření vyplývá, že učitel se ve velké míře stává důležitou osobou pro žáka, mnohdy pro něj představuje rádce v privátní oblasti a nahrazuje mu nefunkční či chybějící oporu v rodině. Ať už je míra osobnějšiho vztahu žáka k učitelem (a jistě také učitele k žákovi) větší či menší, nelze se dle mého názoru vyhnout emocionálním vazbám. Řečeno mými slovy, nelze se vyhnout citovému

vztahu, má-li být učitel žákovi oporou a představovat pro něj role, které byt' přísluší více jeho rodičům, tak v dnešním nevyrovnaném světě zastává často právě kantor.

Jsem dále přesvědčena, že pro správnou funkčnost celého edukačního procesu je žádoucí, aby se vytvářely emocionální vazby mezi učitelem a žáky, neboť učitel vždy měl a má představovat pro žáky vzor a model pro spravedlivé a správné morální chování a jednání. A jak je známo, identifikování se vyžaduje jistou míru emocí. Ne všechny děti mají v domácím prostředí vhodné vzory, se kterými by se mohly identifikovat. Tento úkol často zůstává na učiteli, který má jedinečnou možnost napravit negativní vliv chybných modelových vzorů jednání z rodin. Je samozřejmé, že emocionální vztahy, jež učitel a žák/žáci navazují, nemohou mít takový rozsah a sílu, jako je vztah dítěte k rodičům, neboť míra emocí musí být pro kantora únosná.

Dle mého přesvědčení se neobejdeme bez toho, aby dítě mělo rádo svého učitele, a učitel uměl správně jednat s citlivou dětskou osobností, pro kterou může představovat blízkého přítele i substituovat rodiče.

7. Věřím, že v oblasti identifikace žáka s učitelem by mohl být uskutečněn mnohem hlubší výzkum, který by poskytl podrobnější informace. Větší počet získaných dotazníků od žáků škol městských i venkovských by umožnil rozlišit více kritérií, např. pohlaví či finanční zázemí žáka. Víím, že dané šetření nikterak nedosahuje významu obsáhlých výzkumů, nicméně si mi podařilo zjistit důležitá fakta týkající se koexistence žáka a učitele v dnešní škole a dnešním světě.

## ZÁVĚR

Všichni jsme součástí rychle se měnícího světa, ve kterém jsou otřásány základní hodnoty, diskutovány současné instituce a zpochybňovány dlouholeté tradice. Volí se nové profesní pozice téměř v každém oboru, zavádí nové postupy a nové role. Máme novou zodpovědnost a nové úlohy. Pro všechny osoby působící ve výchově a vzdělávání mladé generace to platí dvojnásob.

Můžeme však tvrdit, že je vývoj v oněch zmíněných i dalších oblastech edukace tou nejlepší cestou? Že jsou v nich dostatečně akcentovány skutečné potřeby dětí? Že jako učitelé opravdu plníme všechny úlohy, které jsou následkem společenských změn a změn tradiční rodiny?

Jedním z největších cílů této práce bylo poukázat na komplikovanou koexistenci žáka a učitele v současném světě. Zdůraznit náročnou práci kantora, jeho nesnadnou pozici v práci i společnosti. Akcentovat nesnadný život žáka, jehož pozice, úkoly ale i potřeby také prošly jistou transformací.

Hlavním cílem praktické části bylo popsat důležité role učitele a pomocí nich charakterizovat jeho pozici jakožto významného dospělého v životě žáka. Dalším úkolem výzkumného šetření bylo zjistit existenci a míru identifikace žáka s učitelem, dvou nejdůležitějších subjektů edukačních procesů.

Věřím, že všechny důležité cíle této diplomové práce byly naplněny. Byla potvrzena role učitele jako poradce žáka při rozhodování o budoucí kariéře i jako významného rádce v osobním životě žáka. Na základě výzkumného šetření nelze popřít roli učitele jako žakovského vzoru. V teoretické části byla předložena čtenáři plejáda témat týkající se osobnosti učitele, jeho současné situace ve společnosti a koexistence žáka a učitele v dnešní škole a světě.

Velkým přáním autorky je, aby se stále více budoucích i současných pedagogů zamýšlelo nad možnými dopady vlastního jednání se žáky a aby si uvědomovalo moc a význam vlastní pozice v životě žáka. Stáváme se součástí žakova světa, naše hodnoty a postoje se mohou stát vzorovými pro žáka, naše chování a jednání může být žákem přejímáno. Je jen na učitelích, zdali po nich zbude v žakově mysli příjemná či hřejivá vzpomínka, nebo zda žák čas strávený ve školní lavici raději zapomene. V moci učitelů je mnohé, naučit důležité vědomosti a poznatky pro povolání, dát radu, vyskytne-li se problém či poskytnout útěchu v případě nouze.

To vše činí z učitelského povolání krásné poslání, které bychom měli brát vážně, s úctou a díky. Díky, že můžeme pomoci, a že máme možnost stát u zrodu nové společnosti a nových nadějí.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-717-8635-7.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vydání 1. Praha: Grada, 2012, 192 s., ISBN 978-80-247-3710-2

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Postál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 102 s. Knihovnička učitele. ISBN 80-042-3897-1.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 248 s. ISBN 80-729-0092-7.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 807184487X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Relativizace autority a dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha : ISV, 2005. 314 s. ISBN 8086642437

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

ISABELLA, Pavelková, Hrabal K a Hrabal V. Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika* [online]. 2010, 2015-11-13, **2010**(3-4): 97-107 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=900>

OECD. Directorate for Education and Skills: Education at a Glance 2014: OECD Indicators. *Www.oecd.org* [online]. 2014 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>

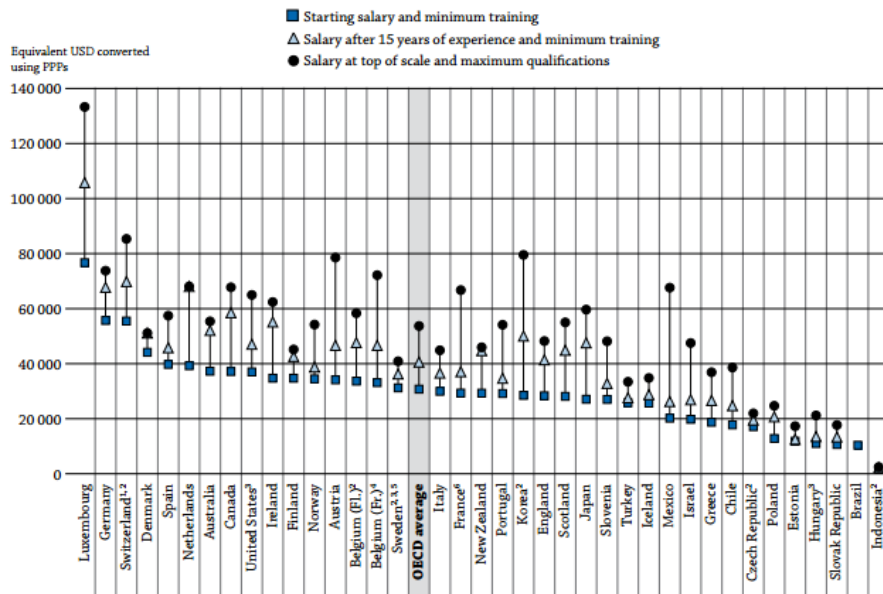
TOMÁŠEK, Jan. Učitel jako oběť násilí - poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. *Pedagogika* [online]. 2008, 2015-11-13, **2008**(4): 379-391 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1091&lang=cs>

# PŘÍLOHOVÉ MATERIÁLY

## Příloha č. 1

Identifikátor D3: Platy učitelů nižších středních škol na různých místech ve své kariéře

**Chart D3.2. Lower secondary teachers' salaries at different points in their careers (2012)**  
Annual statutory teachers' salaries, in public institutions, in equivalent USD converted using PPPs



1. Salaries after 11 years of experience, instead of 15 years.
2. Salaries at top of scale and minimum training, instead of maximum qualifications.
3. Actual base salaries.
4. Salaries of teachers with typical qualification instead of minimum.

Zdroj: Education at Glance 2014

## Příloha č. 2

Vzor dotazníku

### **Dotazník**

**Ahoj,**

Pracuji na diplomové práci a ráda bych tě požádala o pomoc. Odpověz prosím na následující otázky zcela upřímně a pravdivě. Přečti si pozorně otázky a zaškrtni variantu, se kterou souhlasíš. Nepodepisuj se, dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Ti za vstřícnost.

.....  
**Zaškrtněte prosím následující informace:**

Pohlaví:       dívka                                       chlapec

Uveď třídu:    8. třída                                       9. třída

Bydliště:       město     venkov

Žiji s matkou i otcem                               žiji jen s matku nebo jen s otcem       žiji s prarodiči

Žiji v pěstounské péči                               žiji v dětském domově

jiné:.....

.....  
**Otázky:**

1. Chodíš rád do školy?

ANO                       NE                       NEVÍM

2. Chtěl bys pracovat jako učitel?

ANO                       NE                       NEVÍM

***Pokud odpovíš ano, svoji odpověď zdůvodni:***.....

3. Obracíš se na svého učitele při řešení nějakých osobních potíží nebo problémů?

ANO                       NE                       NEVÍM

4. Pomohl/pomáhá ti tvůj učitel při rozhodování o volbě tvého budoucího povolání?

ANO                       NE                       NEVÍM

**Pokud ANO, zaškrtni jak:**

*Opakovaně se mnou hovořil o tom, která škola by byla pro mě nejvhodnější.*

*Navštívil mé rodiče, aby s nimi hovořil o výběru mé budoucí školy.*

*Přinesl mi konkrétní materiály k vybraným školám a oborům.*

*Byl to právě učitel, který mi pomohl při výběru školy.*

*Jiné:.....*

5. Máš svého oblíbeného učitele?

Ano                       ne

**Pokud ano, proč: (lze zatrhnout více variant)**

*Pomohl mi při řešení osobních problémů.*

*Libí se mi, jak se obléká, jeho styl atd.*

*Libí se mi, jak se ke mně chová.*

*Je spravedlivý, můžu se na něho spolehnout a důvěřovat mu.*

*Libí se mi jeho vystupování, řeč a jak s námi hovoří*

*Jiné:.....*

6. Ovlivnil tě učitel natolik, že jsi přejal jeho chování či jednání?

Ano                       ne

7. Byl to právě učitel, kdo ti pomohl při konečném rozhodování o výběru budoucí školy?

Ano                       ne

8. Přál by sis, aby tvůj učitel s tebou trávil volný čas?

Ano                       ne

9. Je pro tebe učitel vzorem?

Ano                       ne

10. Obrátil by ses na svého učitele jako rádce při řešení nějakého problému nebo nedorozumění?

ANO                       NE                       NEVÍM

11. Chtěl bys být jako tvůj učitel?

ANO                       NE                       NEVÍM

**Proč?** :.....