

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Zuzana Smetanová

Impulzy humanistické psychologie pro posílení osobnostního přístupu  
učitele k žákům

Impulses of humanistic psychology to strengthen teacher's personal  
approach to pupils

Praha 2010

vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Velmi děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování této práce poskytla.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 18. 5. 2010

## **Anotace:**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou významu osobnostní stránky učitele z hlediska jeho přístupu k žákům a k celému výchovně vzdělávacímu procesu. Pojednává o vlivech, které osobnostní přístup učitele zakládají a programech vedoucích k podpoře jeho rozvoje. Při zpracování tématu bylo využito studia psychologických směrů a teorií osobnosti se zaměřením na využití prvků humanistické psychologie v celostním přístupu kognitivně-osobnostně-sociálních aktivit učitele. Práce má charakter přehledové studie, vypracované na základě teoretických poznatků oboru pedagogika, doplněných osobními praktickými zkušenostmi.

Úvodní část je věnována teoretickému rozboru osobnosti a vlivům, působících na její utváření, tedy i na utváření osobnosti pedagoga. Cílem je zdůraznit individualitu a jedinečnost člověka, s kterou je nutno v edukačním procesu počítat. V dalších částech se práce zabývá potřebnými vlastnostmi učitele k zvládnutí pedagogické činnosti, popisem soudobých teorií vzdělávání se zaměřením zejména na humanistickou psychologii a dále rozбором využitelnosti prvků humanistické psychologie C. R. Rogerse v procesu pedagogické činnosti učitele. V poslední části jsou popsány příklady nových programů, vedoucích k podpoře a posílení osobnostního přístupu učitele a využívajících principy humanistické psychologie.

Práce poukazuje na význam znaků humanistické psychologie pro posílení osobnostního přístupu učitele, zejména jeho kongruentnosti a vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem. Závěry bakalářské práce se vztahují k aktuální problematice současné doby – rychlému životnímu tempu a nedostatečnému rozvoji žákovy osobnosti.

## **Klíčová slova:**

Osobnost žáka, osobnost učitele, teorie osobnosti, základní znaky humanistická psychologie, jedinečnost člověka, osobnostní přístup učitele, rozvoj žákovy osobnosti

## **Annotation:**

The main concern of this bachelor thesis is to describe the importance of a teacher's individuality in his or her approach to the children and the whole educational process. The paper covers the factors which serve as a foundation to this personal approach and some programs to stimulate its development. The theoretical background of this research consists of those schools of psychology and theories of personality which focus on the use of elements of humanistic psychology in the holistic approach to cognitive-personal-social activities of the teacher. The thesis has a character of a survey based on theoretical findings in pedagogy and personal practical experience.

The introductory section is devoted to the theoretical analysis of personality and the influences participating on its formation and therefore also in forming personality of a teacher. The aim is to emphasize the individuality and uniqueness of man, which must be taken into account in the educational process. In the latter parts the paper focuses on the qualities of a teacher, which are necessary for his or her pedagogical activities. Furthermore it describes contemporary theories of learning with a special focus on humanistic psychology and analyzes potential application of C. R. Rogers' humanistic psychology in the process of pedagogical activity. The last section describes examples of new programs, encouraging and strengthening the personal approach of a teacher, using the principles of humanistic psychology.

The study depicts the importance of the traits of humanistic psychology in enhancing the teacher's personality, especially his or her congruency and mutual trust between the teacher and the pupil. Findings of the thesis are related to contemporary problems – fast pace of life and insufficient development of pupils' personality.

## **Keywords:**

Pupil's personality, personality of the teacher, personality theory, basic characteristics of humanistic psychology, uniqueness of man, personal approach of teacher, developing pupils' personalities

## Obsah

1.	Úvod .....	8
2.	Učitel a pojetí jeho osobnosti .....	10
2.1.	Pojem osobnost .....	10
2.2.	Vnitřní a vnější zdroje utváření osobnosti .....	11
2.3.	Vlivy utvářející osobnost učitele .....	15
3.	Základní charakteristiky úspěšného vykonávání učitelské profese .....	18
3.1.	Názor dlouholetých praktiků .....	18
3.2.	Potřebné vlastnosti učitele k úspěšnému zvládnutí výuky .....	19
4.	Teorie osobnosti v soudobých teoriích vzdělávání se zaměřením na humanistickou psychologii .....	23
4.1.	Přehled soudobých teorií vzdělávání .....	23
4.2.	Humanistické teorie .....	24
4.3.	Prvky humanistické psychologie v ostatních teoriích .....	27
5.	Význam humanistické psychologie pro rozvoj osobnostního přístupu k žákům ...	29
5.1.	Individualita a úcta k člověku .....	29
5.2.	Právo být sám sebou .....	30
5.3.	Sebeaktualizace .....	31
5.4.	Kongruence .....	31
5.5.	Potřeba aktivního naslouchání, empatie a rozvoj emocionality .....	32
5.6.	Nedirektivita a zodpovědnost .....	33
5.6.1.	Konflikt direktivita – nedirektivita .....	33
5.6.2.	Výchova k osobní zodpovědnosti .....	35
5.7.	Důvěra v člověka .....	35
5.8.	Touha po smyslu, význam zkušenosti .....	36
5.9.	Prevence .....	37
6.	Nové podněty pro rozvoj osobnostního přístupu učitele k žákům .....	39
6.1.	Osobnostní a sociální výchova .....	39
6.2.	Filozofie pro děti .....	41
6.3.	Další vzdělávání jako možnost podpory svého rozvoje .....	44
6.4.	Závěry z konference „Učitel v současné škole“ .....	45
7.	Závěr .....	50
	Seznam použité literatury .....	52

*„Nacházíme-li ve třídě postoje upřímnosti, úcty k člověku, porozumění osobnímu světu studenta, dějí se vzrušující věci.“*

*(C. R. Rogers)*

# 1. Úvod

Po celou dobu své práce se žáky ve škole si kladu otázky, jaký je ten správný přístup učitele k žákům a celé své profesi, aby dovedl žáky k naplnění jejich možností poznání a přiblížení se naplnění jejich životních cílů, tedy uskutečňování kvality života.

Čím to je, že některý učitel na mne působí, jakoby se „učitelem narodil“, práci dělá s chutí, s lehkostí, jaksí samozřejmě. Takový učitel působí také spokojeně, na žáky nezvyšuje hlas, a žáci mají i dobré výsledky znalostní. Některé učitele naopak vnímám tak, že jim pedagogická činnost působí velkou námahu, se žáky to také myslí dobře, ale pracují jakoby „silou“ a jejich hlas je za dveřmi třídy slyšet velmi zřetelně. Často si stěžují na zhoršující se chování i celkovou úroveň žáků, někteří se o nich vyjadřují jako o nevzdělavatelých. Přitom si uvědomuji dle vlastní zkušenosti, že i tito učitelé ovlivňují, alespoň zpočátku, přístup a styl výuky nově příchozího a ještě nezkušeného, začínajícího pedagoga.

Při těchto úvahách a ve volbě tématu mé bakalářské práce mne ovlivnilo určitě i mé současné studium. Při studiu teorií osobnosti jsem se zamýšlela nad tím, které z teorií lze úspěšně použít při práci učitele a které méně. Velmi blízká mi byla humanistická psychologie, představovaná Carlem R. Rogersem, a i v některých dalších teoriích jsem nacházela prvky, které jsou pro humanistickou psychologii popisovány jako stěžejní. Dalším studiem jsem znejistěla ve správném příklonu k této teorii, když učitel má naučit, v knihách o poradenství se uvádí, že práce učitele a vztah učitel – žák patří mezi techniky direktivní, přičemž humanistická psychologie je nazývána jako metoda práce nedirektivní. Je tedy třeba zařazovat také prvky behaviorální?

Zároveň jsem se začala zabývat otázkou, proč právě mne zaujaly nejvíce prvky humanistické psychologie, do jaké míry v příklonu k určité teorii rozhoduje osobnost studujícího tyto teorie, a které složky a výrazné životní zkušenosti ovlivňující vývoj osobnosti vytvářejí osobnost učitele.

Práce tedy pojednává o významu osobnostní nadstavby učitele pro jeho přístup k žákům a celému výchovně vzdělávacímu procesu, o vlivech, které osobnostní přístup učitele vytvářejí, včetně ovlivnění individuálními životními zkušenostmi, a o nových podnětech pro rozvoj osobnostního přístupu.



Opírá se o důležitost přístupu učitele k žákovi a k individualitě každého žáka, o základ ve vytvoření vztahu mezi učitelem a žákem, tedy o obratu k dítěti a vnímání osobnosti dítěte na prvním místě k možnému zajištění úspěšnosti edukačního procesu jak žáků s bezproblémovými podmínkami a předpoklady ke vzdělávání, tak i k zajištění stejných šancí pro žáky nějakým způsobem znevýhodněné, ať již sociokulturně či zdravotně.

Při zpracování tématu bylo využito studia psychologických směrů a teorií osobnosti se zaměřením na soudobé teorie vzdělávání Yvese Bertranda a bylo zdůrazněno využití prvků humanistické psychologie v celostním přístupu kognitivně-osobnostně-sociálních aktivit učitele s oporou o prostudovanou odbornou literaturu o humanistické psychologii různých autorů včetně Carla R. Rogerse.

Bylo využito především odborných děl autorů Viktora Drapely a Vladimíra Hrabala o teoriích osobnosti a poradenských směrech, doplněných o členění teorií osobnosti dalšími autory, a Yvese Bertranda o soudobých teoriích vzdělávání. Dále bylo využito díla Carl R. Rogerse o humanistické psychologii. Oporou při vytváření práce se mi staly také znalosti z děl dalších autorů z oblasti obecné, vývojové, pedagogické a sociální psychologie, s důrazem na jedinečnost osobnosti a na důležitost primární socializace pro vývoj osobnosti i na význam vlivu zkušeností.

V části pojednávající o nových podnětech pro rozvoj a podporu učitelova osobnostního přístupu jsem využila také poznatky z osobního rozhovoru s Evou Zoller Morf o programu Filozofie pro děti a nyní připravované knihy Učitel v současné škole, obsahující odborné studie a příspěvky z pedagogické konference, konané v minulém roce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Práce má charakter přehledové studie, vypracované na základě teoretických poznatků oboru pedagogika, doplněných též osobními zkušenostmi.

## 2. Učitel a pojetí jeho osobnosti

### 2.1. Pojem osobnost

V hovorovém jazyce je pokládána za osobnost osoba nějak zajímavá a výrazná, společensky významná, odlišující se něčím od ostatních lidí.

Z psychologického hlediska je však osobností každý člověk se svým svérázem. Každý člověk je zajímavý, výrazný, významný, odlišující se nějak od ostatních.

Karel Balcar k pojmu osobnost uvádí: „Psychologický pojem osobnosti vyjadřuje vnitřní jednotu a strukturovanost obsahu duševního života lidského jedince, a to v daném okamžiku i v průběhu času, kdy jde o totožnost jedince po duševní stránce se sebou samým v různých obdobích a za různých okolností jeho života. Dalším znakem osobnosti je její individuální svéráz, psychologická odlišnost jedince od ostatních příslušníků svého rodu. Osobnost, stejně jako člověk, její nositel, má povahu soustavy živé, která je zdrojem činnosti a je ve stálém vztahu vzájemného působení s okolím. V průběhu své existence a interakce s vnějškem také sama prochází změnou“ (1983, s.13,14).

Popis pojmu osobnost se u různých psychologů liší, ale všem jsou společné pojmy jedinečnost, individualita osobnosti, celostnost její struktury tvořené stránkou biologickou, sociální a psychickou, které nelze oddělovat, interakce s prostředím, neustálý vývoj a směřování k cíli.

Osobnost je individuální jednota člověka, jeho duševních vlastností a dějů, která se projevuje svým chováním a prožíváním. Jedná se o uspořádání psychických vlastností člověka do určitého systému, který je jedinečný. Ve svém centru má svou identitu, ego, které se vytváří v prvních letech života a tvoří osobnostní základ. V průběhu neustálých procesů dochází na základě zrání a učení k interakci vnitřních a vnějších zdrojů osobnosti, adaptaci na prostředí a k určitému chování a prožívání. Osobnost ovlivňuje prostředí, vztahy mezi lidmi, společnost, kultura. Projevuje se vždy jako celek, celostnost individuality, jejímž cílem je realizovat životní cíle a rozvíjet své možnosti.

## 2.2. Vnitřní a vnější zdroje utváření osobnosti

Je zřejmé, že osobnost má vnitřní základ, daný výsledkem dědičnosti. Ten je však rozvíjen a přetvářen prostředím. Dochází k interakci mezi vnitřními dispozicemi jedince a vnějšími vlivy prostředí, ve kterém se nachází. Vnitřní a vnější zdroje postupně navzájem prorůstají a stávají se součástí osobnosti, přičemž dochází k ovlivňování vnitřních dispozic pozitivně, jejich obohacováním a rozvíjením, ale i k omezení možného vývoje vloh podle vlivu prostředí, pokud nejsou vnitřní zdroje osobnosti respektovány.

Každý z nás má dispoziční základnu, biopsychické dispozice, které jsou převážně geneticky podmíněné a pro každého jiné. Ty pak ovlivňuje proces vývoje a učení, vytvářejí se dispozice psychické, které opět ovlivňují ty biopsychické, a zároveň se formují vlivem socializace a učení sociálního dispozice sociopsychické.

Dispozice tvoří vlastnosti, které mají své obsahy, podle kterých je dělíme na vlastnosti temperamentové, výkonové a aktivačně motivační.

Osobnost je dána již geneticky individuálně různým temperamentem, aktivační silou k motivaci a dispozicí k schopnostem.

Temperament – vrozený základ osobnosti:

Velmi výrazně určuje osobnost již v jejím biologickém základu temperament. Ten je rozdílný podle míry vzrušivosti nervového systému jedince a určuje tak naši emoční odolnost. Důkazy přinášejí výzkumy Alexandra Thomase a Stelly Chessové z roku 1986. Ty poukazují na rozdílnost projevů chování již u dvanáctitýdenních kojenců, přičemž udávají, že sledované děti pocházely z podobně podnětného prostředí velmi dobré primární socializace. David Fontana k výzkumu uvádí: „Nevyhnutelným závěrem proto bylo, že pozorované rozdíly mezi dětmi jsou způsobeny dědičností. Zdá se, že děti obdržely tuto surovinu pro svou osobnost, svůj temperament, při narození.“ (2003, s.188)

Na základě svých pozorování zařadily děti do tří temperamentových skupin na děti „snadno vychovatelné“, „obtížně vychovatelné“ a „pomalu reagující“.

Zdeněk Helus píše ve své knize „Dítě v osobnostním pojetí“:

„Jako temperament označujeme soubor vlastností vztahujících se k citovému prožívání a reagování jedince. Temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny; snaha měnit je nebývá úspěšná, výsledek zpravidla vychovatele rozladí a chovanci ublíží. Spíše jde o to daný temperament kultivovat, resp. napomáhat jedinci se svým temperamentem žít“ (2004, s.109).

Temperament lze tedy citlivým způsobem vhodně usměrňovat, nelze ho ale měnit bez záporného ovlivnění vývoje osobnosti v jejím směřování, domnívám se, že pokusem o změnu by došlo k zásahu do individuality osobnosti a její jedinečnosti a tím k potlačení její identity. Citlivým a trpělivým způsobem s cílem zachování individuality je však možné temperamentové vlastnosti vlivem učení podpořit tak, aby se staly dobrým prostředkem k naplňování možností a snah jedince.

### Schopnosti a dovednosti:

„Schopnostmi označujeme ty vlastnosti osobnosti, které jedinci umožňují naučit se a úspěšně vykonávat určité činnosti. Schopnosti mají svůj vrozený základ, označovaný jako vlohy. Působením prostředí se vloha vyvíjí v konkrétně se projevující schopnost. Není-li tomu tak, pak neaktualizovaná vloha postupně tuto svou způsobilost přetvářet se ve schopnost ztrácí“ (Helus, 1995, s.36).

Nejvýznamnější schopností, podílející se na úspěšnosti jedince, je inteligence – schopnost učit se ze zkušenosti, řešit problémy, rozpoznávat vztahy, orientovat se v nových situacích. Howard Gardner rozlišuje až 9 druhů inteligencí, inteligenci verbální, logicko – matematickou, hudebně – rytmickou, prostorovou, tělesně – kinestetickou, přírodní, interpersonální (sociální), intrapersonální, uvažuje i o možnosti inteligence existencionální.

Schopnosti mají také biologický základ, ale na rozdíl od temperamentu bez péče o vlohy potřebné ke schopnostem jsou potlačeny a nerozvinou se. Vliv prostředí je velmi důležitý. Příkladem mohou být nejen příběhy „vlčích dětí“ Kamaly a Amaly nebo „divokého hochy Aveyronského“, kdy došlo k trvalému zaostání intelektového vývoje pravděpodobně absencí socializace mezi lidmi, ale také studie dvojčat Thomasem Bouchardem, jejichž výsledky ukazují na podíl genetického vkladu i prostředí na úroveň inteligence.

D. Fontana píše k podílu dědičnosti na intelektových schopnostech: „Ať už jsou děti nadány jakoukoli vrozenou vlohou, pokud jim prostředí, v němž vyrůstají, neposkytne nezbytné podněty pro její rozvoj, bude jim taková vloha málo platná. A na druhé straně ať je prostředí jakkoli stimulující, pokud dětem schází nezbytná míra vlohy, může jim být navždy odepřeno dosáhnout takových výkonů, jakých dosahují děti štědřeji nadané“ (2003, s.120).

I dovednosti mohou být podle D. Fontany v určité míře vrozené a projevují se tak v zájmu jedince o určitou činnost i přesto, že u něj dosud nebyla rozvíjena. Zda-li bude ale takový zájem skutečně rozvinut, záleží velkou měrou opět na podmínkách vnějšího prostředí.

## Motivace:

„Pojmem motivace označujeme hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení: tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle. Subjektivně je lze pozorovat jako prožívání směřující k jednání, objektivně jako chování směřující k cíli“ (Balcar, 1983, s. 114).

Zdá se, že i motivace má svůj genetický základ v dispozici ke vzniku a uplatňování jakési hypotetické hybné síly. D. Fontana nazývá tento vnitřní základ přirozeným pudem, pudem k přežití, podněcujícím například vyhledání potravy, i pudem zvědavosti, který podněcuje zkoumání a objevování (viz. 2003, s. 153, 214). Jedná se tak vlastně o pud k uspokojování potřeb. Základem vrozené motivace jsou tak vnitřní potřeby, z nichž se uvádí podle Maslowovy struktury potřeb jako největší měrou vrozené ty nejzákladnější, potřebné pro přežití, což jsou potřeby fyziologické a potřeby bezpečí. Abraham Maslow se domnívá, že se vrozené faktory osobnosti podílí i na potřebách umístěných v jeho hierarchii výše (potřeby příslušnosti a lásky, potřeby sebeúcty, kognitivní potřeby, potřeby estetické a nejvýše uváděné potřeby sebeuskutečnění) a tyto mohou být uspokojovány pouze, pokud jsou splněny podmínky pro naplnění potřeb základních.

Hybnou silou motivace může být také samotný smysl života.

Aktivace hybné síly je ale podmíněna motivací vnější, její aktualizací působením různých motivů podle podmínek prostředí a možností, které člověk ve světě má a podle toho, v jakém stavu se nachází.

Motivace je tak značně podmíněna prostředím a podmiňuje vytváření žádoucích vlastností a schopností lidí a tím jejich sebeuskutečnění.

Například při snaze dítěte o uskutečnění jeho kognitivní potřeby, jeho pudu k zvědavosti, mu pomáhá pochvala a úspěch při tomto uskutečňování, tedy vnější motivace.

I potřeba uskutečnit některé své zájmy, zájmovou zaměřenost, má pravděpodobně vrozený základ.

*Můj syn od útlého dětství staví lodičky, aniž by takovou zaměřenost u kohokoliv blízkého viděl. Stavěl je z odpadků, z kůry stromů, dřeva. Nyní pokročil – začíná stavět modely lodí, navíc na dálkové ovládání. Má to těžké, těžko vyhledává někoho, kdo by mu poradil –v rodině není nikdo, kdo by se takovou činností zabýval, v modelářských kroužcích jeho vrstevníci staví pouze auta či letadla, stavbou lodí se zabývá jen několik málo dospělých nadšenců individuálně. Pokud by jeho zájem pocházel ze snahy o uskutečnění vloh k podobné dovednosti, bude ochotně stavět místo lodí auta či letadla.*

*Podobně starší syn, který má odmalička velmi rád hudební aktivity a zjevně má vlohy k dovednosti hudebního sluchu. Od nejtělejšího dětství se setkával s hrou na různé nástroje, ale on věděl ve svých sedmi letech, že chce hrát konkrétně na housle, ne že chce hrát na nějaký hudební nástroj. Z uvedené zkušenosti usuzuji, že jeho zájem hrát právě na housle pochází z motivace dané genetickým základem.*

### Vliv prostředí na vývoj osobnosti:

Na rozboru vlastností osobnosti, které mají vrozený základ, je patrný vliv tohoto genetického a biologického základu na další vývoj člověka, ale i důležitost sociokulturních faktorů, důležitost prostředí a výchovy jedince a důležitost zachování individuality při této výchově.

Je stále otázkou výzkumů, jaký podíl na našem chování a prožívání, na naší adaptaci na prostředí, na našem sebepojetí tvoří náš genetický, biologický základ, a do jaké míry může být tento základ prostředím ovlivněn, rozvinut či snad změněn.

Je vědecky dokázán vliv prostředí již na vývoj plodu, tedy přetváření genetických vlastností již v prenatálním věku. Thomas Verny a John Kelly ve svých výzkumech dokazují negativní vliv stresu matky na plod a pozitivní vliv při její spokojenosti, souhlasném vnímání a přijímání svého těhotenství, ale i vliv hudby a různých zvuků, hlazení a dotyků břicha matky. Již Aristoteles píše o nutnosti vytvoření pohody pro nastávající matku pro dobrý vývoj plodu a úspěšnost narozeného dítěte v jeho dalším životě (viz. Schetelig, 1980, s.13).

Významné ovlivnění prostředím pak přichází ve chvílích porodu a v prvním roce života, kdy si vytváří dle Eriksonových vývojových stádií bazální důvěru ve svět, podle toho, je-li bezpodmínečně přijato okolím, tedy především svou matkou, či zda dojde v této době k psychické deprivaci nedostatkem citového přijetí až odmítání.

*V kojeneckém ústavu v Praze 4 – Krč jsem se setkala před lety s odloženými kojenci, kteří zde přečkávali dobu do možné adopce, tedy do vyjasnění problematiky okolo státní příslušnosti jejich biologické matky či určení jejich zdravotního stavu, kdy se očekávalo možné předání různých infekčních nemocí z matky na plod. Děti zde pobývaly od šesti týdnů věku, kdy byly předány porodnicí, do jednoho roku.*

*V místnosti bylo několik postýlek s dětmi a všechny byly potichu. Jen jedno miminko, půlroční holčička romského původu, vycítila, kdykoliv vešel někdo do místnosti, začala se hlasitě ozývat pláčem a vyžadovala chování. Měla jsem dobrý pocit, že ten život a bazální důvěru ve svět ještě „nevzdala“.*

*Na tomto příkladu je patrná naše individualita, náš genetický vklad vrozených dispozic, který ale jistě již v této době byl ovlivňován růzností prostředí i podmínkami v prenatálním věku.*

*Stejně tak jsem nyní v tomtéž ústavu měla možnost při mých pozorováních při muzikoterapii pocítit vliv prostředí na kojence a batolata, jejich zklidnění, zpozornění a postupné vyladování na hudbu a rytmus (úplně každé dítě začalo nějak vyjadřovat vnímání hudby a souhlas, ať pohybem těla či použitím chrastítka), i jsem se zde dozvěděla o pozitivních dlouhodobých výsledcích muzikoterapie na jejich zdravotní stav.*

Tak jako má v prvních letech života pro vývoj jedince zásadní význam matka či jiná blízká osoba ji zastupující a rodina, v níž probíhá primární socializace, po nástupu do školy ho na mnoho let začne významně ovlivňovat školské prostředí a s ním především učitel.

### **2.3. Vlivy utvářející osobnost učitele**

„[...] osobnost učitele podmiňuje významnou měrou kvalitu průběhu jeho setkání s žákem ve výchovně vzdělávacích situacích a tím i jeho profesionální úspěšnost [...]“  
(Langová, 1992, s.17).

Jaké vlivy vytváří osobnost pedagoga?

#### **Vliv genetických předpokladů:**

I osobnost pedagoga je dána jeho vnitřními předpoklady. Například schopnost empatie jako základ prosociálního chování, komunikační schopnosti, inteligence interpersonální a intrapersonální, nejspíš i dobrá schopnost adaptační, dispozice potřebná k aktivaci určité hybné síly při vhodné motivaci, jsou determinovány vnitřními předpoklady.

Avšak tento základ je teprve prostředím a neustálým učením, zkušenostmi formován a vytváří individuální osobnostní přístup učitele.

Osobnostní přístup, který vzniká na základě studia učitelství, tedy vzdělaností v odbornosti, kterou bude vyučovat a v odbornosti pedagogicko-psychologické, a určité z velké části na základě prostředí, ve kterém vyrůstá a žije, které ho ovlivňuje.

#### **Vliv prostředí na osobnost pedagoga:**

Osobnost je rozvíjena a ovlivňována výchovou, kulturou, zkušenostmi.

Důležitou zkušeností, která ovlivňuje chuť se učit neustále novým poznatkům i má vliv na samotnou volbu učitelského povolání, tedy zájem tuto profesi vykonávat a vzdělávat se pro ni, je vlastní školní docházka – školské prostředí zná každý z nás, vliv má nejspíš také postavení učitele ve společnosti. Velikou zkušeností se stává přítomnost učitele v rodině vyrůstajícího jedince, motivace, která vlivem zkušeností může být u jedinců s určitou dispozicí zdrojem zájmu o pedagogickou profesi. Na další vývoj osobnosti k pedagogickému působení má pak vliv vlastní pedagogická praxe.

Do vlivu prostředí patří také vliv životně důležitých situací.

### Vliv životně důležitých situací na pedagogické působení:

Jsou osobně významné životní situace, které se stávají důležitými jen pro někoho, podle jeho připravenosti je vnímat, a dokonce podobné situace z tohoto důvodu někdy i opakovaně vyhledává. Někdo jiný by takovou situaci ani nezaznamenal. Vnímání takové situace záleží na jeho psychickém stavu, na subjektivně vnímaném smyslu, který situaci přiřazuje, situace se může stát důležitou i proto, že ji tak vnímají jemu citově blízcí lidé.

Jsou však životně důležité situace, které nějakým způsobem ovlivní každého při setkání se s nimi. Mezi takové patří setkání se s handicapem někoho blízkého. Prožití takové situace může značně ovlivnit osobnost člověka, a určitě ovlivňuje osobnostní přístup člověka, který pracuje s lidmi, zejména pak učitele a vychovatele.

*Z vlastní zkušenosti s poúrazovým stavem svého syna, spojeným zpočátku s bezvědomím a ohrožením života a poté s roky snahy přiblížit se co možná nejvíce cílům a možnostem, které měl před tímto úrazem, to mohu potvrdit.*

*Taková zkušenost strachu o život člověka z nejbližších ovlivní důležitost hodnot, následné roky pak obsahují učení se účinné pomoci při výchově, vyvažování hranice mezi pomocí a vedením k přijetí zodpovědnosti, výchově k vyrovnanému, realistickému atribučnímu stylu. Jestliže D. Fontana píše, že je správné pomáhat dětem, aby pokaždé dospěly k přesnému pochopení příčiny a účinku proto, aby nehledaly příčiny svých úspěchů či neúspěchů pokaždé v někom jiném než v sobě (viz. Fontana, 2003, s. 218), platí to u nějak znevýhodněných dvojnásob, vystihnout takovou pomoc je ale daleko těžší, spočívá v pomoci s vyrovnáváním se se svými možnostmi. Tím těžší, čím je handicapovaný člověk pomáhajícímu bližší.*

*Vychovávající tak získá další zkušenost o důležitosti důslednosti ve výchově v zaměření na přijetí vlastní zodpovědnosti vychovávaného i k jeho uvědomění si svých možností a přijetí svého znevýhodnění.*



*I před touto pro mne velmi významnou zkušeností mne zajímaly osudy lidí a práce učitele mi byla velmi blízká, můj přístup se ale touto zkušeností stal tolerantnější, více vnímající individualitu jedince, s jakousi větší úctou k životu.*

*Také mne tato zkušenost nejspíš naučila větší zodpovědnosti v mém přístupu k žákům s důrazem na důslednost, která podmiňuje pěstování také jejich zodpovědnosti, a tím mi umožňuje podle mého názoru nedirektivní či co možná nejméně direktivní přístup k nim, v duchu mého přesvědčení.*

*Již několik let si všímám velmi pěkného klimatu ve školních třídách, které vede moje kolegyně, včetně dobré úrovně znalostí i úspěchů mimoškolních u těchto žáků. Ona sama popisuje svůj přístup jako mírný, bez donucování k činnosti, ale důsledný, s důrazem na vlastní zodpovědnost při dosahování výsledků. Svě žáky a práci, kterou vykonává, má zjevně ráda.*

*Teprve před několika dny jsem se dozvěděla, že má dospělého chronicky nemocného syna. Tato situace také nejspíš ovlivňuje její přístup k učitelské práci.*

## Důležitost výchovně vzdělávací základny – vysokoškolské studium učitelství:

Budoucí učitel působí na rozvoj složek dítěte osobnostních, kognitivních a sociálních. I jeho vzdělávání je zaměřeno tímto směrem, k rozvoji jeho složek osobnostních, kognitivních a sociálních. Vzdělání je tak zaměřeno na získání znalostí a dovedností:

1. odborných – umět velmi dobře předmět, který bude vyučovat

2. pedagogických a psychologických

- umět předmět naučit, znát učební postupy i mít znalost svých procesů učení, a s pomocí těchto znalostí a dovedností rozvíjet kognitivní složku žákovy osobnosti a jeho složku metakognice,

- mít znalosti a dovednosti v sociální oblasti – ohledně klimatu školní třídy, sociálních rolí a komunikace ve třídě, specifík interakce mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem, sociální zdatnosti učitele vytvářet dobré prostředí pro učení žáků,

- získat znalosti a dovednosti k osobnostnímu rozvoji žáka i sebe, znát skladbu osobnosti, její vývoj, teorie osobnosti, znát sebe samého. Na některých vysokých školách mohou dnes již studenti absolvovat osobnostní a sociální výcvik k posílení svého osobnostního potenciálu.

Student učitelství se tedy vzdělává ve znalostech a dovednostech. K tomu, aby si mohl vytvořit svůj osobnostní přístup k žákům i se vzdělával v dovednosti učit je třeba, aby jeho vysokoškolské studium probíhalo v rovině teoretické i praktické, a také aby bylo následně

během vykonávání již samotné pedagogické profese prohlubováno celoživotním vzděláváním.

### **3. Základní charakteristiky úspěšného vykonávání učitelské profese**

#### **3.1. Názor dlouholetých praktiků**

Na názor jsem se zeptala dvou učitelů, kteří pro mne jsou určitým vzorem. Vzorem pro učitele, který má svoji práci rád i po dlouholeté učitelské praxi, žáky je stále vyhledáván, a zároveň dosahují jeho žáci výjimečných výsledků v soutěžích oboru, který tento učitel vyučuje. Přístup obou učitelů k žákům je laskavý, mírný, požadavky na výkon však náročné, úměrně možnostem jejich žáků. Vnímám v těchto učitelích především velikou „lidskost“, znalost toho, co vyučují, a zálibu ve své práci a ve svých žácích.

1. Praxe – více než 50 let, věk 81 let,  
středoškolský učitel předmětů Německý jazyk, Matematika, Chemie, stále učí  
Říká:

„Nejdůležitější – učitel musí „chtít“, mít rád lidi a práci s lidmi, mít určité charisma, to je dané jeho zkušenostmi, ale i vrozenými faktory. Účinné vyučování je závislé na neustálém procvičování. Vzorem mi byla i Tolstého škola v Jasně Poljaně.

Zabýváme-li se slovy direktivní a nedirektivní, pokud slovem direktivní máme na mysli řízené, je práce učitele určitě téměř vždy direktivní. Jinak může být nedirektivní, někdy se mi však zkušenostní učení neosvědčilo, například při pokusech v chemii. Pak je lepší postupovat opačně, učení nejprve „nadrilovat“, naučit teorii, pak teprve ukázat prakticky, jak naučené lze použít. Někdy je nutno používat „selský rozum“, neboť každý žák je jiný.“

2. Praxe – více než 50 let, věk 83 let,  
učitel hudby a hry na housle v hudební škole a ředitel tehdejší lidové školy umění, stále učí, žáci navštěvují jeho výuku nadále, přestože již jsou často studenty vysokých škol a mají ukončeny oba cykly hudební školy; zároveň vystudoval práva  
Říká:

„Základem je vytvořit vztah mezi učitelem a žákem, „nelámat hůl“ nad žakovy neúspěchy, neusuzovat z neúspěchu, že žák není nadán. Učitel toho musí hodně umět a stále se vzdělávat,

já sám jsem vyhledal za svůj život různé druhy houslových škol a svoji výuku s novými poznatky přehodnocoval. Učitel je jako lékař, musí umět vyhledat u žáka to, co zrovna jemu dělá problémy, a zde pomoci toto místo posílit. Je třeba hrát skladby z mnoha okruhů, aby žák uměl nejen techniku, ale vyznal se i v hudbě obecně. Základem je ale skutečně navázat pozitivní vztah se žákem, jinak výuka nemůže úspěšně proběhnout.“

### 3.2. Potřebné vlastnosti učitele k úspěšnému zvládnutí výuky

„Hodnotové ukazatele podmínek vyučování stále pozitivně a významně korelují s pozitivním rozvojem žáků“(Rogers, 1998, s. 255).

Píše Carl R. Rogers k výsledkům výzkumů Davyda Aspyho, zaměřených na otázku vlivu humanistického přístupu učitele na žáky ve třídě.

Stejně tak uvádí k vlivu učitele na žáky Vladimír Hrabal:

„Zjistilo se, že chování učitelů bylo po změně třídy v podstatě totožné s chováním před změnou třídy, zatímco po krátkém ‚období adaptace‘ se vzorce chování dětí změnily tak, že odpovídaly vzorcům jejich nových učitelů“ (K. M. Evansová, in. Hrabal, 2003, s.118).

Jednalo se o dvouletý výzkum chování stejných tříd při změnách učitelů. V. Hrabal uvedením této citace dokládá důležitost vlivu učitele na chování žáků. Zároveň píše ve své knize o důležitosti sociálního působení na celý edukační proces: „Aktivní, k pochopení směřující postoj k sociálním jevům ve třídě je základní komponentou dovednosti učit[...]" (2003, s. 21). Potřebné vlastnosti učitele k pozitivnímu vlivu na žáky uvádí na podobnosti vlivu terapeuta, vyvozené ze závěrů z výsledků výzkumů stylů vedení u učitelů a rozboru efektivit různých typů vedení u terapeutů. Podle jeho závěrů jsou tak úspěšnější učitelé, které žáci přijímají jako experty, kteří vědí, co činí, a jako lidé jsou otevření, upřímní, opravdoví, srozumitelní a mající své žáky docela prostě rádi (viz. 2003, s. 121).

Je zřejmé, že charakter výchovně-vzdělávacího procesu ovlivňují především učitelé.

*Přemýšlela jsem o tom, s jakými hlavními zásadami přístupu k žákům jsem šla učit já:*

- *s vědomím, že každý žák je jiný, každý je individualitou a každý žák je dobrý*
- *s vědomím, že úspěšná komunikace funguje všude podobně a je založena na toleranci a neovládání druhého, tedy se vyplatí jednat se žáky s úctou, s důvěrou, brát je vážně*
- *hledět na přiměřenost učiva k možnostem žáků.*

Učitel s padesátiletou praxí, jehož názory jsem citovala v předchozí stati, vyslovuje domněnku vycházející ze svých dlouholetých zkušeností pedagoga, že se člověk musí učitelem již tak trochu narodit.

Učitel potřebuje mít vlastnosti, bez nichž jen obtížně zvládne dobře vychovávat a odpovědně a efektivně vyučovat.

Které jevy jsou pro jeho práci nejpodstatnější?

1. Učitel by měl mít jakési osobní charisma, vyznačující se přirozenou autoritou. Zkušeností lze jistě autority dosáhnout, ale její udržování stojí mnohdy značné úsilí, obvykle za současné újmy v didaktickém či výchovném procesu.

Osobnost pedagoga s přirozenou autoritou se vyznačuje opravdovostí, otevřeností, upřímností, indirektivním přístupem, slušností, úctou k člověku, důsledností, spravedlivým přístupem, přirozenou schopností užití emocionality, vytvářením vzájemné důvěry.

2. Domnívám se, že učitel musí pro vykonávání své profese především mít rád lidi, pracovat rád s lidmi a mezi lidmi a rád je poznávat, mít rád aktivitu, různorodost, být tvořivý, mít chuť získávat nové poznatky – o sobě, o druhých, všeobecné i odborné, umět nadchnout sebe i druhé pro věc a pro nové poznatky, a tedy být vnímavý k sobě i druhým a být empatický a tolerantní. Pomocná je nejspíš též schopnost estetického vnímání.

3. Důležitý je samotný přístup k žákům ve vlastním vyučovacím procesu. Jiný bude přístup k žákům podle věku, ale i podle typů škol, dle toho, jak žáci přistupují k dosažení svého vzdělání na daném druhu školy. Studenti vysokých škol, gymnázií a středních odborných škol mají většinou lepší vztah k výuce, cítí vyšší odpovědnost ve svém přístupu ke studiu. Žáci v učňovských zařízeních, jejichž zájmy jsou jiné a navíc bývají značně rozptýlené, potřebují motivovat jinak, častěji jsou mezi nimi žáci handicapované svým rodinným prostředím i daleko častějším zažíváním neúspěšnosti, nastolení důvěry je zde ještě významnější, zároveň s větší důsledností učitele v dodržování pravidel. U učňů je tak kladen větší důraz na výchovnou práci a je ještě důležitějším pedagogickým požadavkem kladeným na učitele umět vhodně redukovat a vybírat učivo, využívat různé učební materiály, být důsledným, mnohdy spolupracovat s rodiči, spravedlivě hodnotit, podporovat aktivitu žáků a aktivizovat je, i „hrou“, zahrnutím pohybu do výuky, podporovat jejich spolupráci. Umění aktivizovat žáky pomáhá k motivaci i k samotnému učení i k učení opakováním, které je účinným prostředkem k úspěšnosti, pokud je uskutečňováno různorodou činností tak, aby nebylo žáky vnímáno jako nudné.

K účinnosti učení je důležitá tolerance, vnímání individuality každého žáka a individuální přístup k jednotlivcům. Je dobré, když má každý žák pocit, že učitelovo působení je určeno také jemu.

4. k úspěšnému splnění výuky podle předešlého odstavce i k udržení autority je bezpodmínečně nutné ze strany učitele zvládnout vlastní odbornou část vyučovaného předmětu. Z přednesu i zkoušení musí vynikat jistota, odborná znalost a kladný vztah k předmětu. Časté úpravy omylů vedou nutně ke ztrátě pozornosti žáků. Odborná znalost musí být teoretická i praktická, k možnosti uplatnění zkušenostního učení. Je-li si učitel jist sám sebou, důvěrou ve své znalosti a dovednosti, může přistupovat s důvěrou také k druhému, s důvěrou v jeho schopnosti, a také být schopen vybírat to podstatné pro výuku, vyučovat srozumitelně a se smyslem naučit žáky rozumět vlastním učebním postupům.

K efektivnímu vyučování potřebuje mít a umět použít také znalosti didaktiky vyučovaného předmětu i didaktiky obecné. Kromě znalosti potřebuje také umět didaktické metody použít a umět je přizpůsobit svým žákům tak, aby byly přiměřené jejich možnostem.

Stejně tak potřebuje mít učitel znalosti pedagogicko – psychologické, které jsou prohlubovány i vlastní pedagogickou praxí a zkušenostmi, a všeobecně – kulturní přehled.

5. Učitel potřebuje mít komunikativní dovednosti – umět aktivně naslouchat i umět vyjádřit to, co chce tak, aby mu žáci rozuměli, umět učivo žákům přiblížit. Schopnostmi verbálními, ale i celým svým výrazem, schopnostmi expresivními. Důležitý je také způsob dialogů s jednotlivými žáky. Je třeba s nimi jednat s přirozenou úctou, nenechat se vyprovokovat k nervóznímu a autoritativnímu jednání, kterým zpravidla autoritu u žáků učitel ztrácí. Význam způsobu komunikace se uplatňuje také při spolupráci s rodiči, kolegy a vedením školy.

6. Důležitý pro motivaci žáka je způsob hodnocení, jasné a srozumitelné nastavení pravidel, umění pochválit, i za zdánlivé maličkosti, umožnit žákovi být úspěšným. Ale i být důsledným při dodržování dohodnutých pravidel. Z obojího vyplývá pro účinnost učitelova počínání nutnost, aby žáci pocítovali učitelův přístup jako spravedlivý a bezpečný.

7. Velmi cenným přínosem pro proces učení a návod pro žákovo vlastní učení je možnost a umění bezprostředně spojit danou látku s praktickým využitím v běžném životě nebo na příslušném odborném pracovišti či spojit získané poznatky s kulturními vědomostmi, např. propojováním poznatků různých vyučovacích předmětů, tak aby žáci vnímali jeho smysl. K tomu potřebuje učitel mít opět všeobecný kulturní rozhled a teoretické i praktické znalosti oboru.

8. K hlubšímu vzájemnému poznání je cenné, účastní-li se učitel se žáky exkurzí, výletů či jiných společných mimoškolních akcí; zde se dobře poznávají i jiné vlastnosti a charakter jednotlivých žáků. Sdílení společných zážitků stmeluje třídu a napomáhá tak následně i ve výchovně – vzdělávací práci v prostředí školy.

9. Zodpovědný přístup je nutný k vykonávání jakékoliv činnosti, v učitelské profesi je však o to důležitější, že je učitel žákovi vzorem pro přijímání jeho vlastní zodpovědnosti. Pro zvládnutý edukační proces je třeba kromě zodpovědného přístupu v přímé výuce učitelovy pečlivé přípravy, systematickosti i přístupnosti k novým, alternativním výukovým metodám tak, aby učební proces byl účinný, jeho dalšího vzdělávání a sebevzdělávání k prohlubování svých znalostí a nutnému přehledu o nových tendencích v oboru i výukových metodách, schopnosti sebereflexe, korekce svých neúspěšných poznatků, i prohlubování svého sebepoznání, znalosti sebe sama a uvědomění si svých vlastních učebních postupů.

10. Svoji práci by měl mít pedagog rád, stejně tak i své žáky, nelze zřejmě mít pedagogické úspěchy, bere-li školu pouze jako zdroj výdělků. Rovněž, nenalezne-li kladný vztah ke svým žákům, trápí se on sám i oni.

Ke všem vyjmenovaným jevům pedagogovi napomáhá jeho pedagogická praxe a zkušenosti a určitě významně pomáhá dobrá atmosféra ve škole, spolupráce s kolegy a podporující přístup vedení školského zařízení.

Po výčtu vlastností potřebných k úspěšné práci učitele, který je výsledkem mého prostudování odborné literatury na toto téma a mých vlastních postřehů z pedagogické praxe, je zřejmé, že se jedná o prolínání dovedností sociálních, odborných a sebedovedností (sebeoznání, sebevědomí, sebeovládání). Ve všech se odráží důležitost učitelovy osobnosti. Osobnost učitele s jeho osobnostním přístupem (daným sebeoznáním a sociálními dovednostmi) v duchu jeho přesvědčení, se znalostí vyučovaného oboru a znalostí didaktických postupů, jejichž výběr je ovlivněn opět dobrou znalostí oboru i osobnostním přístupem.

*Například při výuce cizího jazyka (podle mé zkušenosti) je nutné zvládnout jeho teoretickou část i ho umět použít v praxi. Zároveň si učitel, který chce učit, vytváří určitý osobnostní přístup k žákům takový, který podporuje podle jeho přesvědčení efektivní výuku. Tento přístup ovlivní jeho didaktický postup, výběr učebního postupu. Například při humanistickém přístupu bude klást důraz na naučení se mluvit a rozumět v cizím jazyce před perfektním zvládnutím gramatických pravidel a bude tedy volit učební postupy s prožitkovým učením, založené více na zkušenosti (výuka bude více aktivizační), jeho dobrá znalost předmětu, v tomto případě cizího jazyka, ovlivní opět výběr didaktického postupu, posloupnost prvků k naučení předmětu a důraz na ty významné k možnosti praktického využití jazyka, výběr výukových materiálů.*

## **4. Teorie osobnosti v soudobých teoriích vzdělávání se zaměřením na humanistickou psychologii**

Již při svém studiu se student dozvídá také o teoriích osobnosti, jejichž znalost a trénink pomáhá, aby se učitel stal skutečně osobností. Z vlastní zkušenosti vím, jak studium teorií osobnosti pomáhá a ovlivňuje člověka při vymezování jeho přístupu k práci učitele, při hledání toho pro něj nejvhodnějšího přístupu s cílem stát se dobrým učitelem.

Mne osobně při studiu teorií osobnosti nejvíc zaujaly prvky humanistické psychologie.

### **4.1. Přehled soudobých teorií vzdělávání**

Ke studiu vlivu humanistické psychologie k celostnímu přístupu kognitivně-osobnostně-sociálních aktivit učitele v jeho práci jsem využila kromě jiného knihy Yvese Bertranda o soudobých teoriích vzdělávání (Bertrand, 1998).

Autor v teoriích vzdělávání používá z hlediska důrazu na žáka, obsah, společnost a pedagogickou interakci mezi těmito třemi póly následující členění :

1. Spiritualistické
2. Personalistické /Humanistické
3. Kognitivně psychologické
4. Technologické
5. Sociokognitivní
6. Sociální
7. Akademické

Humanistické a spiritualistické teorie kladou důraz na vnitřní dynamiku osobnosti, sociální na společnost, akademické na obsah předmětů a disciplíny a kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní jsou řazeny mezi interakční s důrazem na didaktické aspekty, přičemž technologické zdůrazňují důležitost informací a médií, kognitivně psychologické didaktických aspektů psychologie učení a sociokognitivní teorie důležitost sociálních a kulturních aspektů na učení.

## 4.2. Humanistické teorie

Mezi teorie kladoucí důraz na subjekt, tedy žáka, zařazuje vedle spiritualistických teorií především humanistické teorie, orientované na vnitřní dynamiku osobnosti, které jsou nedirektivní, svobodné, zaměřené na člověka a jeho autonomii. Úkolem učitele je pak vést dítě k seberealizaci a usnadňovat mu učení.

*Cituji:*

„Pánem svého vzdělání musí být sama osoba, která se nachází v procesu učení, to ona musí řídit své vzdělání a užívat při tom své vnitřní energie“ (1998, s.17).

*Vnímám zde souvislost s mojí zkušeností z praxe ve škole, kde učím. Neboť učím většinou skupiny žáků složené z několika tříd, zaujalo mne, že v některých třídách nemají žáci v mých hodinách absenci žádnou nebo výjimečně z důvodu nemoci některého žáka velmi nízkou a žáci z jiných tříd téže skupiny (důvod rozdílnosti absence by tedy neměl být ve způsobu výuky) naopak pravidelně velmi vysokou. Zeptala jsem se proto kolegyně, co ovlivňuje, že její třídy mají vždy téměř či zcela stoprocentní docházku do vyučování, ať se jedná o učně či maturanty. Říká, že žáky k ničemu nenutí, jedná s nimi mírně, ale je důsledná. Sama pokládá svůj přístup k žákům za nedirektivní. Absenci omluví, dá najevo, že se nedá nic dělat, ale je to žákova zodpovědnost, aby výuku zvládl. V těchto třídách je také kromě dobré docházky příjemná atmosféra, vysoká aktivita žáků i kladný přístup k učení. Napadá mne souvislost i s vítězstvím jedné z těchto tříd v přeboru školy v kopané, který se konal v nedávné době. Na první pohled je na této vyučující především znát, že má své žáky a svoji práci ráda. V této mé zkušenosti vnímám hned 3 prvky, které připisuji humanistické psychologii: nedirektivnost v jednání či direktivnost co nejmenší, důraz na zodpovědnost žáků i zodpovědnost vyučující (důslednost), emocionalitu.*

Využití humanistických teorií ve vzdělávání má být v zaměření na subjektivní dynamiku dítěte a žáka, v „konstrukci svobodné osoby“, v tvůrčím vzdělávání pomocí smysluplných aktivit, kde tvořit znamená tvořit sebe sama, s pomocí učitele a v interakci učitel – žák.

První impulzy k humanistickým teoriím ve vzdělávání přichází od pedagogů, zakládajících na počátku dvacátého století nové, „svobodné“ školy, Alexandra S. Neilla s jím založenou Summerhillskou školou a Marie Montessoriové se školou zaměřenou na



jednotlivce jako aktivního tvůrce svého vlastního rozvoje, s cílem osobního růstu a sebevzdělávání.

Mezi další zdroje řadí Bertrand práce Abrahama Maslowa a Kurta Lewina.

A. Maslow přichází po odmítnutí předchozích směrů psychoanalýzy i behaviorismu s důrazem na interakční pojetí jedince.

K. Lewin předpokládá při svém celostním přístupu celostnost vnímání určité situace dítětem. To si v ní samo podle svých potřeb stanovuje svobodně své cíle. Rozvoj osobnosti se opírá o tuto vnitřní potřebu. K dosažení objektivitu potřebuje dítě zažít odpor kladený jeho vůlí a obtížnost dosažení cíle a tím poznávat nezávislost skutečnosti na jeho přáních. K tomu ale potřebuje mít onu možnost svobodného stanovování cílů jako základního principu pedagogiky. Objektivita se nemůže zrodit v situaci charakterizované donucováním.

Mezi zdroje ovlivňující vývoj humanistických teorií zahrnuje Y. Bertrand také zavádění skupinových forem práce organizací National Training Laboratory s cílem poznávání své motivace jednotlivcem i učení se vytváření vztahů s ostatními.

Na základě těchto vlivů vznikly dva základní proudy, interakční pedagogika a nedirektivní vzdělávání, jehož hlavním představitelem se stal Carl R. Rogers.

C. R. Rogers se stal novým pojmem v psychoterapii pro prosazování principu nedirektivního, na člověka soustředěného přístupu ke klientovi, s důrazem na dynamiku proměny osobnosti a důvěru v člověka a jeho přirozené pozitivní směřování. Hlavními pojmy jeho psychologie jsou pojmy: být sám sebou, autenticita, empatie, kongruence, zkušenost, důvěra, přijmout sebe takového, jaký jsem a stejně tak i druhého, zodpovědnost, svoboda. Rogers napsal:

„Je vskutku paradoxní, že čím více postupně každý z nás přijme sám sebe, objeví nejenom, že se mění sám, ale že se mění i ostatní osoby, s nimiž je ve styku“ (in Bertrand, 1998, s. 4).

*Toto pokládám za důležitou myšlenku i pro vztah učitel – žák a ze své zkušenosti, kdy jsem si zejména první rok své práce se žáky uvědomovala, jak moc mé chování a má nálada ovlivňují pohodu a chování žáků, mohu tato Rogersova slova potvrdit. Žáci potřebují vnímat bezpečí, tedy učitele, který je sám sebou, i s jeho náladami či nedostatky, které se ale nebojí přiznat. Stejně tak ovlivňuje mé současné studium a další vzdělávání se i stále nově nabývané zkušenosti se žáky můj přístup k nim a vlastně mé vnitřní přijetí.*

Strategie této vzdělávací teorie je postavena na zkušenostním učení, tedy také na sebehodnocení žáka, které by mělo pro něj být prvotní před hodnocením jiných osob a dodávat mu důvěru sama v sebe, smysluplnosti poznatků, nedirektivity či direktivity na

nejnižší možné míře, zkušenosti založené také na činnostním učení, ponechání zodpovědnosti žákovi za jeho část učebního procesu, podpoře přirozené schopnosti se učit, na efektivitě učení získané spojením inteligenčních schopností s emotivní složkou a na naučení se učit.

*Zde se ptám: je sebehodnocení možné požadovat od každé skupiny žáků či může být v některých případech příliš náročné? – přirozená schopnost učit se – je třeba ji podpořit, aby učení bylo co nejúčinnější, ale popisuje C. R. Rogers někde přímo didaktický systém naučit se učit? Je tedy vhodný přístup učitele na základě humanistické psychologie, doplněné o sociokognitivní teorie (které obsahují mnoho humanistických prvků v součinnosti se sociálními a kulturními), ale s využitím postupů teorií vzdělávání, zaměřených na didaktické aspekty, tedy teorií kognitivně psychologických?*

Tento popis strategií učení založených na zkušenosti vymezuje učiteli dle Y. Bertanda pouze velmi doprovodnou roli. Od učitele se očekává především vytvoření počátečního klimatu ve třídě, plného důvěry, pomocí jeho emotivního přístupu a velmi dobré schopnosti organizace učení a zprostředkování učebních zdrojů potřebných ke zkušenostnímu učení, kdy učitel sděluje, ale nevyžaduje, nevnucuje. „Je-li to však vhodné a potřebné, musí také vyjádřit svou úzkost, hněv, strach“ (1998, s. 51).

*Nároky na žákovo samostatné učení jsou tedy velmi vysoké. Domnívám se ale, že tímto přístupem učitele může být žák připraven těmto nárokům dostát. Učitel musí však mít velmi dobré znalosti odborné a veliký důraz je zde kladen na jeho osobnostní přístup a přesvědčení o vhodnosti tohoto humanistického přístupu. Přístup učitele má pak značně motivační charakter a podporuje žákovo učení se učit.*

Y. Bertrand se zmiňuje mezi personalistickými neboli humanistickými teoriemi také o teoriích neohumanistických, vycházejících z humanistických, zastoupených Alfredem Adlerem a jeho pokračovateli, opět s důrazem na jedince a na rozvoj vyučovacích metod zaměřených především na osobnost žáka, tvořenou svým genotypem a vlivem prostředí, a o interaktivních teoriích rozvoje osoby, vycházejících také z nedirektivního přístupu, ale se zdůrazněním potřeby dětí mít pro potřebu bezpečí a získání důvěry v člověka jasné hranice, avšak při respektování jejich individuality a zdůrazňováním jedinečnosti člověka.

Závěrem humanistických teorií píše Y. Bertrand o konfliktu direktivity a nedirektivity v přístupu humanistických teorií ke vzdělávání a organizaci vzdělávacího prostředí a o řešení ve skupinovém vyučování, například v možnosti kooperativního učení, které zajišťuje vyšší stupeň vnější organizace.

### 4.3. Prvky humanistické psychologie v ostatních teoriích

Z pohledu důležitosti přístupu učitele k osobnosti žáka mne zaujaly z ostatních teorií především teorie kognitivně psychologické a teorie sociokognitivní.

Kognitivně psychologické teorie se opírají především o procesy učení, zabývají se tedy poznávacími funkcemi člověka. Jedná se o učení pomocí konstruktů, jehož základem a výchozím článkem jsou prekoncepty, poznatky, které si již zpracované žák přináší z předchozích zkušeností a ovlivňují jeho zpracování informací nových. Toto učení zdůrazňuje také důležitost vývojového stadia na učení dítěte.

Tato teorie říká, že je nutné počítat u žáka s procesy učení a s jeho dosavadními poznatky.

Mezi hlavními představiteli této teorie jmenuje Y. Bertrand Jeana Piageta a také Lawrence Kohlberga s jeho teorií etap morálního vývoje.

*K úspěšnému používání prekonceptů je ale důležitý postup a přístup učitele, je třeba žáka motivovat, umožnit mu navazovat na své prekoncepty. Tady se domnívám, že je velmi vhodná kombinace s principy humanistické psychologie.*

Sociokognitivní teorie se zabývají sociálním učením s důrazem na sociální interakci při učení. Mezi hlavní představitelé teorie patří Albert Bandura a Lev Semjonovič Vygotskij. Důraz je kladen na prostředí, práci ve skupině, kooperativní učení, kde dochází k interakci chování s prostředím a poznávacími funkcemi. A. Bandura vyzdvihuje důležitost učitele při učení nápodobou, L. S. Vygotskij důležitost sociální pomoci při učení k úplnému naplnění žákových možností.

Cíle kooperativního učení jsou podle Célestina Freineta v právu na sebevyjádření, kritické analýze reality, převzetí zodpovědnosti za sebe i za skupinu. Má docházet k lepšímu sebepojetí žáka.

*Toto vše jsou i cíle humanistické psychologie, zde ale obohacené o důležitost vzájemných vztahů mezi žáky, s návodem na aktivizaci žáků kooperativní činností, jejímž prostřednictvím dochází k individualizaci, k toleranci individuality každého člověka a k zajištění psychické pohody každého žáka. Kooperativní učení a celá sociokognitivní teorie se tak může stát návodem pro učitele, jak uskutečnit formou humanistického přístupu učení žáků, a tedy naplnit cíl rozvoje žákova učení spolu s rozvojem jeho osobnosti.*

Principů humanistické psychologie využívají i směry tvarová psychologie a transakční analýza, které mají využití též v pedagogice.

Zásady gestaltismu neboli tvarové psychologie jsou žít „tady a teď“, to znamená důležitost pochopení té konkrétní situace a k tomu potřebné principy jako otevřenost k sobě i druhým, uvědomění si sebe sama, které je podmínkou k možnosti kontaktu se sebou i druhými, umění přijmout sebe takové, jací jsme, zodpovědnost, empatický přístup, důležitost zkušenosti. V pedagogice se uplatňuje jeho celostní charakter s důrazem na propojení emocionálních a kognitivních aspektů učení prostřednictvím zkušenostního učení, vnímáním prožitku, vnímáním svých procesů učení, empatického přístupu.

Základem transakční analýzy, psychologického směru zaměřeného na lidské jednání, vztahy a komunikativní dovednosti, je zásada komunikace na úrovni: „Já jsem OK – ty jsi OK“. k uskutečnění tohoto přístupu využívá také principy jako je kongruence, úcta k člověku, odpovědnost za sebe, informovanost, aktivní naslouchání.

Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní technologie se orientují na řešení reálných problémů učení a vyučování. Proto by spolu s přístupem v duchu humanistické psychologie mohly tvořit přístup učitele v jeho kognitivně-osobnostně-sociálních aktivitách.

Dle Y. Bertranda je nejlepší teorií vzdělávání ta, která u žáka podporuje získávání odborných znalostí založených na pochopení ekologických, sociálních a kulturních problémů. K tomu budou potřebovat vzdělání, které jim umožní vyřešit jejich vlastní sociální problémy. Teorie musí kromě jiného obsahovat multikulturálnost vztahů a principů demokracie a zahrnovat kooperativní učení, tedy týmovou práci. Mezi teoriemi vyzdvihuje Bertrand především význam sociálních teorií.

*Jestliže knihu uzavírá její lektor S. Štech námitkou o potřebnosti využívání prvků všech teorií, pro mne se staly nejzajímavějšími v hledání využitelnosti prvků humanistické psychologie v edukačním procesu teorie sociokognitivní, prolínající se s humanistickými pro přístup učitele k žákům, a kognitivní teorie, zabývající se především teoriemi učení. Oporu pro mé směřování k humanistické psychologii budu hledat v prostudování odborné literatury C. R. Rogerse.*

## **5. Význam humanistické psychologie pro rozvoj osobnostního přístupu k žákům**

Jaké jsou tedy prvky humanistické psychologie, impulsy, které mne ovlivnily k jejímu směřování?

- individualita, zaměřenost na člověka, důležitost jeho osobnosti, jedinečnosti
- úcta k člověku
- kongruence, být sám sebou a právo být sám sebou
- sebeaktualizace
- potřeba aktivního naslouchání a empatie
- emocionalita
- nedirektivita
- zodpovědnost, podmiňující svobodu
- důvěra v člověka, víra v jeho dobrotu a tedy jeho pozitivní hodnocení
- touha po smyslu
- důležitost zkušenosti jako základu učení
- prevence

### **5.1. Individualita a úcta k člověku**

„Může učitel změnit rysy dětské osobnosti[...]?[...]patrně nemůžeme kromě malých změn dosáhnout ničeho“(Fontana, 2003, s. 198).

Již v části rozboru osobnosti jsem zmiňovala jako její základní vlastnost individuální svéráz, její jedinečnost, psychologickou odlišnost jedince od ostatních příslušníků svého rodu, jejíž vývoj může být nerespektováním vnitřních zdrojů osobnosti negativně ovlivněn – omezen.

Z popisu temperamentu [„temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny; snaha měnit je nebývá úspěšná“ (in Helus, 2004, s. 109)] vyplývá jednoznačně důležitost respektování individuality člověka a nebezpečí vyplývající z pokusu o její potlačení.

Stejně tak i schopnosti a dovednosti: pro rozvoj jejich vloh je velmi důležitý vliv prostředí

(„Ať už jsou děti nadány jakoukoli vrozenou vlohou, pokud jim prostředí, v němž vyrůstají, neposkytne nezbytné podněty pro její rozvoj, bude jim taková vloha málo platná. A na druhé straně ať je prostředí jakkoli stimulující, pokud dětem schází nezbytná míra vlohy, může jim být navždy odepřeno dosáhnout takových výkonů, jakých dosahují děti štědrěji nadané“ (Fontana, 2003, s.120))., přičemž každý máme vlohy jiné, záleží proto opět na vnímání individuality každého člověka při jeho ovlivňování k možnému rozvoji a podpoře jeho vloh.

U motivace opět souvisí podpora aktivace hybné síly, která je individuálně, geneticky daná, se zajištěním motivačních podmínek pomocí citlivého přístupu s vědomím individuality každého z nás.

„Dítě vyrozumívá ze vztahu vychovatelů k němu, že je akceptováno takové, jaké je. Díky této akceptaci se dítě nebojí a nestydí projevovat své emoce, uvědomuje si, že mu patří“ (Helus, 2004, s. 49).

Pouze s vědomím individuality každého žáka, jeho přijetím takového, jaký je, může jedinec propojit svou emocionalitu s učením a naplnit co nejvíce své možnosti.

I C. R. Rogers potvrzuje svými výzkumy, že se vyplatí být ve třídě důvěrný a lidský.

„Humánní atmosféra nejen že je příjemnější pro všechny zúčastněné, ale umožňuje také lepší a smysluplnější učení“ (1998, s. 230).

## 5.2. Právo být sám sebou

Ve své úvaze o míře nutné direktivity či možnosti nedirektivity při učitelské profesi píšou dále o mém porozumění nutnosti být sám sebou, „říkat, co si myslím a myslet si, co říkám“ pro získání a udržení přirozené autority u žáků. I v přístupu k vývoji žákovy osobnosti je proto třeba, aby učitel dbal na jeho možnost, právo být sám sebou, se svojí individualitou, aby se nesnažil žáka změnit a donutit, ale pomáhal v žákově usilování být sám sebou, sebeaktualizovat se ve všech svých možnostech.

„[...]souhlas s nezávislostí druhého člověka podle mne umožňuje autonomní rozvoj jeho osobnosti“ (Rogers, 1998, s. 30).

Každý člověk je osobnost, osobnost jedinečná. Měl by tedy mít tu možnost rozhodovat o svém směřování. On má být schopen znát sebe a on musí naplnit své sebepoznání k tomu, aby mohl dostat svým možnostem.

Umět být sám sebou a umožnit druhému být sám sebou nazývá C. R. Rogers setkáváním se v rovině člověk – člověk. „Facilitátor je žákům k *dispozici*“ (1998, s. 225).

### 5.3. Sebeaktualizace

O tendenci lidského organismu k naplňování základních potřeb a o směřování k sebeaktualizaci píše C. R. Rogers:

„Podstatou veškeré motivace je směřování organismu k naplnění. Lidský organismus disponuje jedním centrálním zdrojem energie. Nejsnadněji si ho představíme pod pojmem tendence k naplnění, k aktualizaci, [...]“ (1998, s. 112).

V Maslowově struktuře lidských potřeb je uváděna jako nejvyšší lidská potřeba sebeuskutečnění – sebeaktualizace. Snahou o sebeaktualizaci se projevuje základní lidská motivace. Člověk tak směřuje k naplnění svých možností, k seberealizaci jako k nejvyšší své potřebě, jejíž naplnění je závislé na naplnění potřeb nižších – kromě potřeb fyziologických jsou to potřeby bezpečí, lásky, sebeúcty, kognitivní a estetické. Neuspokojení potřeb nižších ztěžuje či znemožňuje uspokojení potřeb vyšších.

Uspokojení všech těchto potřeb je závislé na vnějších podmínkách, na prostředí, podporujícím rozvoj vnitřní motivace člověka. Prostor obsahující bezpečí, lásku, úctu k člověku pomáhá k naplnění potřeb kognitivních, estetických a k možné sebeaktualizaci.

Učitel, který akceptuje osobnost žáka, podporuje jeho sebedůvěru a umožní mu být sám sebou, pomáhá mu v jeho směřování k sebeaktualizaci. Vhodné školské prostředí a přístup učitele, učitele kongruentního, který je a může být sám sebou, umožňuje rozvoj vnitřní motivace, vedoucí k sebeaktualizaci jeho žáků, a vhodné pracovní prostředí zároveň pomáhá i učiteli v jeho seberealizaci.

### 5.4. Kongruence

Kongruence znamená souhlas člověka se sebou samotným, souhlas jeho vnitřního požadavku se svojí vnější rolí, dosažitelné umožněním a uměním být sám sebou a tím mít možnost se sebeaktualizovat v duchu svých potřeb a naplnění smyslu svého života.

Takový člověk prožívá život také vyrovnaněji, spokojeněji, pozitivněji a tím i zdravěji, je úspěšný a stává se tak významnějším i pro společnost, ve které žije. Pokud se ocitá člověk v souhlasném stavu se sebou, může být i sám sebou.

K tomu napomáhá opět citlivý, empatický přístup akceptující individualitu jedince. Učitel, který umí být sám sebou, působí důvěryhodně, upřímně a bezpečně. Takovým může být, pokud je zralou osobností, znající dobře sám sebe, se schopností sebereflexe. V takové

atmosféře pak dochází k vzájemné důvěře mezi žáky a učitelem, k možnosti spolupráce mezi žáky, která opět umožňuje souhlasné vnímání sama sebe.

## **5.5. Potřeba aktivního naslouchání, empatie a rozvoj emocionality**

„Když jsem si nebyl jist, co mám dál podniknout, naslouchal jsem. Byl jsem velice překvapen, do jaké míry může být tak pasivní způsob interakce užitečný“ (Rogers, 1998, s. 123).

Empatie je podle Rogerse proces „zabydlování se“ ve světě druhého, dočasným odložením vlastních názorů a hodnot. „Snaha co nejcitlivěji a nejpřesněji porozumět klientovi z jeho vlastního úhlu pohledu“ (Raskin, 1974, in Rogers, 1998, s. 130).

*Napadá mne zde možná souvislost mezi zvířecím instinktem a lidským vnímáním. Zvířecí matka pozná u svého mláděte, co mládě potřebuje. Stejně tak rozpozná většinou lidská matka, co miminko potřebuje a proč pláče, přestože ještě neumí mluvit.*

*Lidské mládě se posléze mluvit naučí, ale přesto jím vyslovovaná slova a celý jeho projev má ještě vnitřní podtext, je třeba, aby mu druhý člověk uměl i nadále porozumět, co chce říci, nejen co vyslovuje. Člověk v kongruenci bude říkat, co cítí a co chce říci, ale i u zralého člověka, který zažívá souhlas svého prožitku s vnějším projevem, je míra kongruence stavem proměnlivým.*

Proto je potřeba, abychom se uměli navzájem vnímat, vnímat smysl toho, co druhý chce říci, umět být empatičtí.

K tomu je třeba druhému umět aktivně naslouchat, slyšet, co tím vysloveným a celým svým projevem chce druhý říci, co prožívá, tak, aby ten druhý věděl, že je mu nasloucháno.

Aktivní naslouchání je proto právě ve škole, kde se jedná neustále na úrovni mezilidských vztahů, velmi důležité ve vztahu učitele k žákům, aby se takovými mohli stát i oni sami. Aby se žáci mohli stát sami sebou, měli možnost získat odpovídající sebepojetí, aby si byli vědomi své hodnoty a velké hodnoty lidskosti – a tak mohlo dojít i k efektivnímu učení, s využitím jejich emocionality při učení. „Častokrát jsem si všiml toho, že čím intenzivněji druhému člověku naslouchám, tím více věcí se přihodí“ (Rogers, 1998, s. 24).

Umění aktivně naslouchat pak posiluje i samotného naslouchajícího, vědomím vlastního stavu kongruence, jakési vnitřní rovnováhy a souhlasu, a tedy i spokojenosti.



Vliv samotného naslouchání vystihuje C. R. Rogers ve své knize citací Martina Bubera: „Ten, kdo se vnucuje, má malou, zřejmou moc; ten kdo se nevnučuje, má obrovskou, skrytou moc...“ (1998, s. 50).

Učitel tak má mocnou sílu pomoci druhým, pokud je sám empatický a umí a chce aktivně naslouchat.

K tomu je potřeba mít rád – mít žáky rád, vykonávat s chutí učitelskou profesi.

## **5.6. Nedirektivita a zodpovědnost**

### **5.6.1. Konflikt direktivita – nedirektivita**

Již při studiu teorií vzdělávání Y. Bertranda, kde se v závěru statě o humanistických teoriích zmiňuje o konfliktu direktivity a nedirektivity v přístupu humanistických teorií ke vzdělávání, jsem se sama zamýšlela o vztazích k pojmům direktivita a nedirektivita, neboť jsem nacházela v tomto popisu humanistické, nedirektivní psychologie také prvky direktivity či přímo slova o direktivitě.

Dalo by se říci, že již samo prostředí školy je direktivní, žáci mají povinnost školní docházky, škola a vyučování je téměř vždy nějakým způsobem řízené.

Vyžaduje požadavek dítěte na určité vymezení (“pevné meze“) direktivitu? Přímo v popisu strategií humanistického učení se píše o nutnosti přístupu nedirektivního či direktivního na nejnižší možné míře, je tedy počítáno i s možností direktivity. Ve výčtu požadavků na učitele se píše o nutnosti učitele vyjádřit žákům svoji úzkost, hněv a strach, je-li to vhodné a potřebné.

Zároveň humanistická psychologie klade důraz na zodpovědnost a učení vedoucí k zodpovědnosti a domnívám se, že k zodpovědnosti k práci a nutné schopnosti učitele patří také jeho důslednost a tím vytváření pocitu bezpečí a jasnosti pro své žáky. Učitel využívající tyto principy může být i náročný ke svým žákům, s ohledem k jejich možnostem. A je výchova k zodpovědnosti direktivitou, jestliže každý něco “musíme“, abychom mohli žít ve společnosti a využívat svobody v rámci této společnosti? Znamená tedy užití direktivity na nejnižší možné míře její snižování postupně s věkem žáka a jeho postupným přijímáním principů osobní zodpovědnosti?

Na příkladu mého syna, který má život těžší po proběhlém úrazu a sám má snahu se celé roky přiblížit co možná nejvíce cílům a možnostem, které měl před úrazem, jsem si ověřila,

jak důležitá je důslednost ve výchově v zaměření na přijetí jeho vlastní zodpovědnosti, i k uvědomění si svých možností a přijetí svého znevýhodnění.

Kde je tedy hranice mezi direktivitou a nedirektivitou? Domnívám se, že důslednost a výchova k zodpovědnosti může probíhat formou postupně nedirektivní.

Jak se dívá na problém direktivity Karel Kopřiva z hlediska pomáhajících profesí?

Podle učebnic poradenství patří práce učitele mezi pomáhající profese a ty pracují vždy také s mocí (pomáhání znamená zároveň moc nad klientem). Pomáhající však může volit mezi direktivním a nedirektivním přístupem, přičemž nedirektivním přístupem dosáhne spíše trvalého účinku, je-li v možnostech klienta nedirektivní přístup přijmout (viz. Kopřiva, 2000, s. 45).

Vzpomínám si sama, jak jsem se asi po roce práce ve škole začala obávat, abych nevědomky nezačala využívat moci mi mým povoláním dané a hledala cestu takovou, aby žáci přinesli vypracovanou domácí úlohu i při zachování nedirektivního přístupu.

Jestliže tedy Y. Bertrand píše o roli učitele v Rogersově teorii spíše jako o roli průvodce, znamená to, že učitel omezuje své vedení, svoji moc, což vede k posílení samostatnosti a kreativity žáka. Záleží ale také na typu žáka a jeho připravenosti k tomuto přístupu, a tedy na citlivém emotivním přístupu učitele s vnímáním individuality každého žáka.

Alena Vališová píše ve své knize o asertivitě: „Doporučené a ověřené postupy, spolu s individuálním pojetím výuky, napomáhají učitelům úspěšněji zvládat základní povinnosti. Jako asertivní učitele můžeme definovat ty, kteří „řikají,co si myslí a myslí si, co říkají“. Podobu vztahu učitele a žáka je možné vyjádřit spíše než kategoriemi nadřizený a podřizený raději poměrem vedení a následování. Pojetí autority učitele, které je založeno na užití pozitivních zpětných vazeb i sankčních mechanismů, na toleranci, laskavosti, taktu, ale i na určité míře direktivnosti, tvoří v podstatě základní teoretická východiska metody Canterových „asertivní kázně““(2002, s. 144, 145, 146).

Rozumím tomu tak, že určitá míra direktivity, o které se zde píše, je vymezena danými pravidly a důsledností jejich dodržování.

To však nevylučuje plnou akceptaci žáka učitelem v duchu humanistické psychologie, spolu s jeho empatickým přístupem a splněním předpokladu „být sám sebou“ („řikají, co si myslí a myslí si, co říkají“).

## 5.6.2. Výchova k osobní zodpovědnosti

„Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů [...] výchovné autoritářství, jemuž je dítě masivně vystaveno ze strany rodičů, ovlivňuje vývoj jeho osobnosti. Z takového dítěte zpravidla vyrůstá jedinec, který je vůči nadřazeným osobám podřídivý, ale vůči osobám mu podléhajícím reprodukuje otcovo autoritářství. Za „příznivých“ podmínek se dokonce stává nositelem společenského teroru“ (Helus, 2004, s. 46).

Pomáhající profese nesmí zneužívat své moci, k výchově žáka – osobnosti. Opět je zde zjevná nutnost vnímání individuality člověka, k tomu, aby se žák neměnil v podřídivého, bojácného jedince.

Jestliže Gordon Allport mluví o nutnosti svobodného stanovování cíle podle svých potřeb pro dosažení objektivitu, nelze tohoto docílit autoritářským, direktivním přístupem. Výchovným přístupem direktivním nedosáhne učitel u žáka motivace k jeho potřebě sebeaktualizace, nepomáhá mu v jeho sebepoznání.

Podle C. R. Rogerse (1998, s. 248) mají žáci postupně přebírat kontrolu nad směřováním svého učení a svých životů. Učitel má vytvářet psychologickou atmosféru, ve které je žák schopen převzít odpovědnou kontrolu (s. 248). Chápu jeho stanovisko podobně jako domněnku, ke které jsem došla ve své úvaze o konfliktu direktivity a nedirektivity. Člověk se má učit řídit rozvoj své osobnosti a rozumět svému směřování, aby mohl on sám mít moc nad sebou, se zodpovědností za sebe a tím dosažitelnou osobní svobodou.

K neautoritářskému přístupu učitele, k výchově k osobní zodpovědnosti žáků je nutný zodpovědný přístup vychovatele a učitele, jeho důslednost a vědomí si své role vzoru pro své žáky, tak, aby žáci vnímali bezpečí při svém směřování.

## 5.7. Důvěra v člověka

Aby se mohl stát žák osobností, zachovávající svou individualitu, měl by mít možnost reflexe svého jednání, názorů, mínění. Potřebuje zažívat, že je „brán vážně“ a také poznávat hranice vlastní svobody. Zažíváním důvěry, pochvalou za snahu, akceptací jeho osoby, zažíváním úspěšnosti při svém snažení.

Aby mohl žák převzít odpovědnost za sebe, za svůj učební proces i své jednání, je třeba mu podle C. R. Rogerse dát možnost rozhodování za sebe – je třeba mu dát důvěru.

„Je mou nezvratnou zkušeností, že lidé v podstatě směřují k pozitivnímu vývoji. A jsem přesvědčen, že čím upřímněji přistupujeme s tímto přesvědčením k druhému člověku – tzn.

akceptujeme jej, tím více mu pomůžeme, aby opustil falešné fasády a osvobodil se pro svůj opravdový vývoj“(Rogers in Helus, 2004, s. 60).

*Vzpomínám si, jak nám na semináři na Pasovské univerzitě prof. Norbert Seibert vyprávěl o svých zkušenostech s mladými delikventy ve školách a přednášku zakončil slovy: „Přestože opět něco provedou, je třeba jim vždy znovu a znovu ukázat pocit důvěry, **„přijmout je“**.“*

Učiteli je podporou pro jeho přístup opět důvěra – důvěra vedení školy.

## **5.8. Touha po smyslu, význam zkušenosti**

Již jsem psala při popisu vlivů na vývoj osobnosti pedagoga o významu zkušenosti. O tom, jak zkušenosti ovlivňují jeho osobnostní přístup, jeho přístup k žákům, jeho celou profesi.

Veliký význam má zkušenost pro učení dítěte a žáka. „[...] nejen nové informace mění naše stávající pojetí dané skutečnosti, ale také [...] naše stávající pojetí působí na osvojování oněch nových informací“ (Barlett in Helus, 2004. s. 55). Dosavadní zkušenosti tak ovlivňují interpretaci nově přijatých informací. Učitel si musí být vědom významu zkušenosti při svém přístupu k žákům a k jejich učení, a také opět musí stavět na individualitě každého žáka při učení na základě těchto prekonceptů.

Učením spojeným se zkušeností, s prožitkem se stává učení smysluplným a tím také hlubším, využitelným pro život. Učí tak klíčovými kompetencím, jak dnes nabádají i rámcové vzdělávací plány pro vzdělávání. Horst Belz a Marco Siegrist citují ve své knize o rozvíjení klíčových kompetencí W. Brassarda :

„Pochopení rolí a jednání orientované na cíl „klíčové kompetence“ musí poskytnout více volnosti [...]. To všechno proto, že úspěch je tím větší, čím více se v procesu vzdělávání dbá na možnost bohatých zkušeností a podnětů k učení“ (2001, s. 34).

Nutností smyslu pro život se zabýval nejintenzivněji Viktor Frankl. Podle něj zaujímá touha po smyslu životní existence každého jedince ústřední místo v životě člověka a její zanedbávání je příčinou vážných krizí (viz. Drapela, Hrabal, 1995, s. 22). Jeho myšlenka o nutnosti „mít pro co žít“ k přežití a náplni života jako stále probíhajícímu procesu nacházení smyslu se opírá především o vlastní zkušenosti z věznění v koncentračním táboře.

Zkušenosti, podněty a prožitky potřebuje k učení každý z nás. Tak jak popisuje C. R. Rogers o sobě: „Vážím si okamžiků, ve kterých nahlížím své nitro – hledám porozumění pro své činy, medituji a přemýšlím. Musí však být vyvažovány aktivitou – setkáváním se s lidmi, vytvářením čehosi, ať už je to květina, kniha nebo opracovaný kus dřeva“ (1998, s. 52).

## 5.9. Prevence

Všechny uvedené prvky vedou zároveň k prevenci negativních jevů, k omezení kázeňských problémů, negativních postojů ke škole, zajištění dobrého klimatu ve třídě, rozvoji hodnot a postojů žáků s naplněním Kohlbergových morálních stádií.

Z. Helus se ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí* zmiňuje o stoupající agresivitě dětí a o příčině v nedostatku přirozené včítivosti – empatie.

Michal Kolář ve své knize *Bolest šikanování* píše o osobnostních charakteristikách iniciátorů a obětí jako o nejvýznamnějších rizikových faktorech pro nastartování šikany a o důležitosti přístupu pedagoga k prevenci šikany. „Hlavním „nástrojem“ pedagoga při ovlivňování skupiny a jednotlivců je jeho osobnost. Pedagog musí sám sobě rozumět a znát své možnosti.“ (2001, s. 91) Důvod příčiny nárůstu násilí vidí v nedostatku morálních hodnot lidí ovlivňujících mladou generaci, v zahánění nudy dětí, ve školní neúspěšnosti.

C. R. Rogers potvrzuje svými výzkumy, že postoje jsou „pochyceny“ od druhého člověka, učitel tak může ovlivnit postoje žáků. Svým osobnostním přístupem ovlivňuje vývoj osobnostního přístupu svých žáků.

C. R. Rogers také dochází na základě svých studií a studií Davida Aspyho k důkazům o pozitivním působení aspektů humanistické psychologie na žáky ve vyučování: „Hodnotové ukazatele podmínek vyučování stále pozitivně a významně korelují s pozitivním rozvojem žáků.“ (1998, s. 255).

Žáci mají podle jeho studie pozitivnější sebepojetí, jsou aktivnější, mají menší míru výchovných problémů a menší absenci ve škole. V jedné studii se projevilo i zvýšení IQ.

Smysluplné vyučování v prostředí naplněném důvěrou a empatickým porozuměním akceptujícím každého žáka spolu se zodpovědným přístupem učitele se tak stává dobrým základem prevence negativních jevů.

Na popisu jednotlivých impulzů humanistické psychologie je vidět, jak se prolínají a navzájem spolu souvisí. Ponechání individuality člověka a důvěra v člověka souvisí s nedirektivitou, s možností sebeaktualizace, emocionality, to vše podmiňuje možnost kongruence, vznik jedince zodpovědného za své jednání s možností dosažení nejvyššího Kohlbergova morálního stadia a tím i možností dosažení osobní svobody. K tomu všemu je třeba přístupu v duchu aktivního naslouchání, schopnosti empatie.

Touha po smyslu vystupuje jako základní motiv člověka, opět při nepotlačení individuality a při využívání zkušenosti při učení, při vhodné vnější motivaci a možnosti naplnit svoji potřebu sebeaktualizace.

Domnívám se, že právě tyto znaky v osobnostním přístupu učitele spolu s jeho zodpovědností napomáhají ke vzniku zdravě sebevědomé osobnosti, která má touhu sama se učit a poznávat, k osobnosti v kognitivně-osobnostně-sociální celostnosti.

Zároveň se takový přístup stává prevencí negativních jevů mezi žáky i prevencí negativního rozvoje osobnosti žáka.

Jedná se o přístup, pomáhající ať se jedná o jedince bez znevýhodnění či jedince s jakýmkoliv handicapem.

Učitel si musí být vědom svého vlivu na žáka při svém výchovném a vzdělávacím působení, toho, že jeho působení může pomoci, ale i uškodit, zároveň musí také vědět o danosti vrozeného základu každého žáka, který byl již před učitelovým působením navíc ovlivňován u každého žáka jinými vlivy, tedy o tom, že každý žák je jiný a on mu má pomáhat se sebeaktualizovat se svou originalitou, ne se snažit ho změnit tak, aby „zapadl“ do učitelovy představy ideálního žáka, chápat žáka jako skladbu originální osobnosti, přijmout ho.

K naplňování těchto principů pomáhá také samotnému učiteli prostředí, podporující tyto principy. Potřebuje ke své práci pociťovat důvěru vedení školy, potřebuje pracovat v prostředí podporujícím, klidném, s odpovídajícími nároky na učitelův výkon, ponechávajícím mu jeho individualitu pro jeho možný osobnostní přístup.

## 6. Nové podněty pro rozvoj osobnostního přístupu učitele k žákům

Z celé mé práce vyplývá důležitost osobnostního přístupu učitele. Jsem ráda, že dnešní pedagogická psychologie se opírá o tuto důležitost:

- při vysokoškolském studiu již někde probíhá osobnostní a sociální výchova,
- existují nové předměty, metody a přístupy ve vyučování, které vyžadují ke svému uskutečnění učitelovu osobnost a jeho přesvědčení o významu těchto postupů a jsou přímo zaměřené na rozvoj žákovy osobnosti, jako již výše zmíněná osobnostní a sociální výchova, jež se stala i jedním z průřezových témat rámcových vzdělávacích programů, či například Filozofie pro děti nebo Program instrumentálního obohacení R. Feuersteina,
- o nových impulzech se dozvídají také učitelé při dalším vzdělávání, velmi dobrou možností pro rozvoj a podporu učitelova přístupu by mohlo být navštěvování balintovských skupin,
- toto téma zaznělo na pedagogické konferenci „Učitel v současné škole“.

Všechny tyto programy čerpají také z principů humanistické psychologie.

### 6.1. Osobnostní a sociální výchova

„Osobnostní a sociální výchova OSV je praktická disciplína [...], zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích“ (Valenta, 2006, s. 13). „[...] v OSV se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života“ (s. 44).

Cílem osobnostní a sociální výchovy (OSV) je umět lépe porozumět sám sobě, zvládat vlastní chování, utvářet dobré mezilidské vztahy, komunikovat, spolupracovat, řešit sociální situace, formovat studijní dovednosti, utvářet pozitivní postoj k sobě, k různosti lidí, mravním hodnotám, čímž zároveň plní funkci prevence sociálně patologických jevů.

Základním smyslem OSV se tak stává vytváření zralé osobnosti, která se umí orientovat v sobě samé a na základě dobrého vztahu k sobě i druhým je schopna řešit problémy každodenního života.

Cílovými oblastmi OSV jsou rozvoj osobnostní, sociální a morální, se základními tématy:  
– rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, kreativita pro rozvoj osobnostní,

- poznávání lidí, tvorba mezilidských vztahů, komunikace, kooperace a kompetice pro rozvoj sociální,
- řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a mravní vlastnosti člověka pro rozvoj morální.

OSV má probíhat prakticky – navozováním obecných situací a rolí, v nichž se žák nachází nebo může nacházet či by si je měl umět představit, a reflexí těchto situací a rolí, má být zosobněná – vztažená ke konkrétním žákům, a má být provázející, kdy učitel vytváří podmínky k praktickému provádění a k reflexi, ale nenutí, respektuje přání žáka a vytváří tak podmínky k vlastnímu učení se o sobě i o druhých.

Mezi metody používané pro OSV patří například diskuze, různé hry, problémové metody, zkušenostní metody, hraní rolí, velmi dobře jsou pro OSV využitelné techniky dramatické výchovy, zážitková pedagogika. Měly by být vždy činnostní, aktivizující, praktické, pestré. Metodu můžeme pojmut buď obecně, s různými obsahy, nebo jako konkrétní aktivitu, předem přesně určenou, s jasně určeným účelem.

OSV nachází využití v běžných školních situacích, například ve vztazích mezi žáky, při samovolně vzniklých konfliktech, včleněním témat do jiných předmětů či uskutečňováním v samostatných časových celcích jako samostatný předmět.

Základem možnosti uplatnění témat OSV ve výuce je však osobnostní vzor učitele a uplatňování jeho efektivního sociálního chování. Ten je prostředníkem k možnému osobnostnímu, sociálnímu a morálnímu rozvoji žáků, on potřebuje mít prvotně kvality, vyplývající z témat OSV, aby mohl být vzorem žákům a jeho osobnostní kvality a jeho podporující, nezraňující přístup pomáhal vytvářet dobrou atmosféru ve třídě – nutnou podmínku pro uskutečňování OSV.

Ilona Gillnerová vyjmenovává mezi sociálními dovednostmi učitele, potřebnými pro aplikaci OSV akceptování osobnosti žáka, autenticitu, empatii, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od názorů u sebe i žáků, otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování odlišného pohledu na projevy interakcí, umění pochválit, vyjadřování se ke konkrétním situacím, zvládnutí konfliktních situací (in Valenta, 2006, s. 139). Z tohoto výčtu potřebných dovedností je zřejmé využívání principů humanistické psychologie C. R. Rogerse.

Tak jako se vyjadřuje i Josef Valenta k možnosti uskutečnění OSV ve školách: „[...]můžeme hovořit o určité aplikaci principů tzv. humanistické pedagogiky, která podle postulatů psychologie C. Rogerse razí ‚na (potřeby) žáka orientovaný‘ přístup. Znamená to, že učitel v kontaktu s žákem vnímá žáka jako osobu učící se, ale také prožívající, jednající



v souladu se svými aktuálními možnostmi; se svými postoji a potřebami. „Sebe a učivo“ používá humanisticky orientovaný pedagog jako prostředky rozvoje žáka, nikoliv „proti“ žákovi“ (s. 63).

K uplatnění OSV ve výuce se jeví důležitost zařazení OSV do vysokoškolského studia učitelství. Učitel, který má přispívat k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků, má mít možnost být pro tuto oblast také připravován. Mít možnost tréninku v sebepoznávání a sociálních dovednostech i v přístupu k tématům OSV k možnosti jejich zařazování do budoucí výuky, učit se, co jsou životní dovednosti. Součástí vysokoškolského studia by tak měl být také trénink těchto dovedností, opět prostřednictvím prožitkového a činnostního – tedy praktického – učení, výcvikem, který učí životním dovednostem, sebepoznání i sebereflexi.

## **6.2. Filozofie pro děti**

Principy humanistické psychologie nachází uplatnění i v dalším programu na podporu rozvoje osobnosti, v programu k rozvoji osobnostnímu, sociálnímu, morálnímu i rozvoji samostatného myšlení, který pro něj připravený učitel může využít ve výuce.

Program Filozofie pro děti vznikl v 70. letech 20. století v Americe a jeho zakladatelem je americký filozof Mathew Lipman. Jeho původním cílem bylo přiblížení výuky filozofie žákům přístupnější formou, pomocí příběhů a diskuzí o nich, kladením otázek formou sokratovského dialogu, aktivní formou učení, vedoucí k rozvoji kritického myšlení.

Postupně se program a tento způsob „filozofování“ rozšířil do celého světa. V současné době existují různé směry využívající principů Filozofie pro děti.

V Americe převládají věcná filozofická témata a orientace na procvičování technik myšlení, jedná se více o předávání obsahů.

V Evropě, zejména v Německu a Švýcarsku, kde je program více orientován „na člověka“, se zabývá spíše zjednodušenými filozofickými tématy, o morálce, vedení k osobní zodpovědnosti, kdo jsem a podobně, i všednodenními tématy u nejmenších, poznáváním a uvědomováním si věcí běžných a prostých, o přírodě a jejím vnímání, jak si navzájem pomáhat, o přátelství, konfliktech, pravidlech, hádce, toleranci, i o smrti. I tak běžná součást přírody jako například kámen se může stát tématem k filozofování, které při správném přístupu k metodě vede k uvědomování si různosti, vlastních myšlenkových postupů, sebe samého, k rozvoji kritického myšlení, a dialogem ve skupině vede i k prosociálnímu citění a morálnímu vývoji. Postupně s věkem se pak otázky mění ve skutečná filozofická témata; co

to je dobrý život, jak poznám, co je pro mne smyslem života, kdo vlastně jsem a kdo o tom rozhoduje, jak být člověkem v tomto pro mnohé obtížném světě.

Směrem, orientujícím se na otázky předškolních dětí, na to, co zajímá ty nejmenší, se zabývá zejména Barbara Brüning z Německa a Eva Zoller Morf ze Švýcarska.

„Děti umí myslet a je třeba je brát vážně – odpovídat na jejich otázky, tak, aby mohly sami dále přemýšlet, umožnit jim získávat další informace k vlastnímu přemýšlení“ (přeloženo z rozhovoru s E. Zoller Morf, 2009).

V přístupu k metodě vycházejí zejména z myšlenek A. Adlera a C. R. Rogerse.

Základem Filozofie pro děti je tak humanistická pedagogika pracující s filozofickými tématy.

Stěžejními principy „filozfování“ jsou: JÁ – TY – MY. Kdo vlastně jsem, získávání sebedovedností, sociálních kompetencí, učení k rozvoji kritického myšlení.

Základem uskutečňování metody je OTÁZKA, vzájemné kladení otázek, vedení dialogu, společné hledání. Prvotně je třeba dát dětem odvalu, aby se ptaly, odpovídat jim. Je velmi důležité přemýšlet, jak s dětmi mluvit, jaké otázky klást, umět naslouchat, vnímat, zda dítě chce skutečně slyšet konkrétní odpověď na svou otázku, nebo se jedná více o emocionální kontext sdělení, kdy dítě otázkou požaduje naši pozornost a porozumění, podporu, pohlázení.

Následné položení otázky na otázku dítěte má být téma rozvíjející, ponechávající možnost rozvoje myšlení dítěte: Co si myslíš ty? Jak by to mohlo být? Je to tak vždy a všude? Mohlo by to být i jinak? Dialog by měl být hledající výměnou zdůvodnitelných názorů, v žádném případě by se neměl stát poučováním. Je třeba si pohlídat, aby debata neodbíhala od nastoleného tématu, správný výsledek poznáme již podle toho, že dítě po dialogu umí lépe formulovat odpovědi na úvodní otázku a vytváří si tak lepší vlastní vhled do tématu. „Filozfování znamená zůstat u jedné otázky tak dlouho, dokud nezískáme nové poznatky. Abychom rozhovor mohli nazývat filozofickým, závisí jednak na tom, s jakou otázkou, s jakým tématem pracujeme, ale také jak s ním zacházíme, jaké „techniky“ volíme (slovo „technika“ znamená v řečtině „umění““ (přel. z Zoller Morf, 1999, s. 12, 19).

Prostředkem k filozfování může být diskuze, hraní rolí, účinným prostředkem k filozfování je práce s knihou, obsahující filozofický podtext, která se tak stává stimulačním materiálem. I pro žáky lze úspěšně použít literaturu, určenou dětem předškolním, například knihy Hanse de Beera, Janosche a mnoho dalších, či přímo pro program Filozofie pro děti M. Lipmanem napsanou dětskou knihu motivačních příběhů Pixie, pro starší pak lze použít již knihy s filozofickými tématy, například Sofiin svět a další knihy od Josteina Gaardnera.

Zpočátku je při používání metody třeba trpělivosti, obzvláště, pokud nejsou žáci na filozofování již zvyklí a nebyla jim již v nejtělejší věku umožněna správná reakce na jejich tázání. O zkušenosti s filozofováním se žáky píše učitelka Tina Trüssel: „Vyžaduje to trochu času a trpělivosti, než si žáci formu rozhovoru osvojí, ale výsledek obohatí všechny. Je pro mne velmi důležité, aby mohl každý žák přispět svým názorem, aniž by ho ostatní komentovali – kromě věcně-obsahové úrovně. K filozofování jsem se dostala přes humanistickou psychologii, především přes její způsob komunikace“ (přel. z Schulinfo Zug, Nr. 3, 2005-06, s. 20).

Filozofie pro děti může být samostatným předmětem o tématech filozofie pro život, hrozí zde ale nebezpečí přílišné svázanosti povinností tematických plánů a ztrátou původního smyslu tohoto programu, kdy může dojít k předávání hotových obsahů místo vedení k vlastnímu poznávání.

Dobře se dá program začlenit do „výchov“ ve školách.

Může se však stát také obecně didaktickým principem. Filozofování vede k vlastnímu poznání, nabídkou dětem takovým způsobem, aby si sami mohly vybrat. „Filozofování v dalším smyslu znamená získat pomocí dobrých otázek zásadní poznatky, které člověku dále pomohou v životě“ (přel. z Zoller Morf, 1999, s. 110).

Úspěšnost metody byla prokázána výzkumem Institutu Filozofie pro děti v Grazu, kdy děti, účastníci se filozofických kurzů, vykazovaly v porovnání s kontrolní skupinou, která se kurzů nezúčastnila, lepší výsledky v počítání a čtení a i jejich postoje byly tolerantnější a otevřenější než u dětí z kontrolní skupiny (přel. z Schulinfo Zug, Nr.3, 2005 – 06, s. 3).

V současné době se stává v pedagogice velmi aktuálním téma metakognice, schopnosti poznávání našeho vlastního poznávání, myšlení. Hana Krykorková a Martin Chvál píší ve svém článku „Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání“:

„Aktuálnost a modernost metakognice je spatřována především v možnosti lépe a účelněji se orientovat v rychle se měnícím světě a v přísunu nových informací a poznatků. Od školy se tak oprávněně očekává, že žák za přispění této metody bude připraven o něco lépe do složitého světa poznání, že procesy osvojování a učení se stanou zároveň procesy smysluplnými, umožňujícími snazší porozumění a hodnotnější poznání“ (Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 2).

Program Filozofie pro děti a filozofování s dětmi je svým obsahem i cíly jistě dobrou možností pro naplňování metakognitivního přístupu v pedagogice.

Úspěšnost metody je však závislá na přístupu k dětem a žákům. Rodičům i učitelům pomáhá v tomto přístupu podpora formou odborné literatury, přednášek, výuky při vysokoškolské přípravě k povolání pedagoga.

V České republice je například na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích vyučován předmět Filozofie ve výchově a vzdělávání, mezi jehož cíle patří také vedení filozofického dialogu praktickým tréninkem a představení základních tezí programu Filozofie pro děti, je překládána odborná literatura zahraničních autorů, obsahující metodiku filozofování, jsou založeny webové stránky Filozofie pro děti.

### **6. 3. Další vzdělávání jako možnost podpory svého rozvoje**

Ve stati o vlastnostech učitele jsem psala o nutnosti neustálého vzdělávání pro možnost být dobrým učitelem. K rozvoji učebních schopností a dovedností žáků se učitel musí stále vzdělávat a inovovat své vlastní znalosti odborné i se dozvídat o nových učebních postupech a získávat přehled o nových trendech v pedagogické psychologii.

Domnívám se však, že by učitelé mohli mít více možností ke své sebereflexi. Účast na dalším vzdělávání a na různých seminářích jim jistě přináší kromě nových informací z oboru také možnost výměny zkušeností s kolegy a tím umožňuje korekci jejich vlastního učitelského přístupu. Alespoň podle mých informací však není vysílání učitelů a podpora jejich dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatelů samozřejmostí. Nahrazují přitom možnost pro učitele u nás zatím neběžných balintovských skupin, kde by se pedagogové setkávali s cílem sdělit si své pocity, vyříkat si problémy, navzájem si poradit. A tím i rozvíjet schopnost aktivního naslouchání, porozumění, empatii, uvědomovat si různé možnosti řešení problémů a podporovat tak divergentní myšlení a nacházet tak také možnost být tolerantnější ke svým žákům s jejich individualitou. Navíc nikdo jiný než učitel, pokud vzdělává dětskou populaci, nepostrádá tolik konfrontaci s ostatními dospělými, vůči kterým také na rozdíl od žáků není v roli pomáhajícího, i s mocí pomáhajícímu danou.

*Široký přínos dalšího vzdělávání pro učitele i s jeho složkou setkávání mohu potvrdit ze své zkušenosti při svém nynějším vysokoškolském vzdělávání, při kterém jsem měla navíc možnost v rámci předmětů praxí i nahlédnout do práce jiných učitelů a konfrontovat svoji práci, i při navštěvování různých seminářů pro aktivizační přístup k výuce jazyků. Dokonce i nutnost podstupování zkoušek při dalším vzdělávání a pocítění sebe samotného v roli žáka má reflexivní hodnotu a vede k lepšímu vcítění se do jeho role, se vším, co během školních let prožívá.*

*Při současném studiu si také uvědomuji, že neustálé vzdělávání se má ještě jeden rozměr, uvědomění si, že nic není „černobílé“, a tím lepší uvědomění si individuality každého z nás.*

Významnou možností sebereflexe by bylo vzájemné nahlížení do vyučovacích hodin a spolupráce kolegů – učitelů. Sám učitel hudby, kterého jsem zmiňovala jako svůj vzor pro dobrého učitele v předchozí kapitole, mi řekl, že měl veliké štěstí, že mohl vykonávat při svém „učitelování“ funkci ředitele hudební školy, neboť při ní musel provádět hospitace ve vyučovacích hodinách svých kolegů a tímto docházelo k jeho sebereflexi a možné korekci své vlastní práce.

Všechny tyto možnosti jsou určitě také dobrou prevencí proti syndromu vyhoření u učitelů, možná i určitým oživením jejich práce, zábavou a možností se sebeaktualizovat a nacházet stále znovu důvěru v sebe a možnost být sám sebou, i nacházet nový smysl ve své práci.

Zde všude se uplatňují prvky humanistického přístupu, kterým takto zaměřeni učitelé vychovávají k humanistickému přístupu i své žáky, k přístupu, který napomáhá k jejich chtění a umění využívat svého potenciálu i k jejich sociální zdatnosti, schopnosti žít mezi lidmi a vytvářet společnost s humánním přístupem.

## **6. 4. Závěry z konference „Učitel v současné škole“**

Při rozhovoru se švýcarskou pedagožkou doc.Evou Zoller Morf, která významně přispívá k rozvoji programu Filozofie pro děti v Evropě, jsem si uvědomovala, že téma přístupu k žákům a téma nových forem učení, vedoucích k samostatnému myšlení, vlastnímu poznání a sebepoznání a tím také k morálnímu vývoji, a tudíž i téma měnících se požadavků na učitele, je aktuálním na celém světě.

Důležitost osobnostního přístupu učitele pro celostní rozvoj žáka, důležitost teoretické i praktické přípravy studentů pedagogických oborů i potřeba dobré informovanosti učitelů o nových učebních postupech a požadavcích na vzdělání vyzněla také ze závěrů pedagogické konference „Učitel v současné škole“, konané v květnu 2009 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Příspěvky, přednesené na konferenci, jsou spolu s dalšími odbornými studii také obsahem stejnojmenné publikace (KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010, v tisku), která je v současné době připravována k vydání a na niž se odkazuji v této části své práce a z níž cituji myšlenky autorů vybraných příspěvků.

Zdeněk Helus popsal důsledky současné politické, společensko – kulturní a duchovní situace pro pojetí ve škole, kdy dochází k obrovskému zrychlení životního stylu a získávání velkého množství informací pomocí masmédií, s následky tolerance amorálního jednání, důrazu na bohatství a prestiž, publikování „polovzdělaných“ na internetu. Východisko vidí ve vzdělanostní společnosti se vzděláním zaměřeným ne pouze na ekonomickou návratnost.

Řešení nabízí ve vzdělávání s důrazem na obrácení pozornosti:

- k člověku
- k vědění a k morálním postojům pro možnost být sám sebou
- k zodpovědnosti člověka
- k orientaci k nadosobnímu jednání,

tedy nevzdělávat jen k ekonomickým zájmům, k předávání poznatků a dovedností a poznávání věcí, ale s důrazem na rozvoj osobnosti člověka, s důrazem na láskyplnost edukace. Důraz je kladen na důležitost učitele a jeho přípravy na učitelské povolání pro vzdělávání s cílem rozvoje osobnosti, směřující k životnímu smyslu, morálním kvalitám, estetickému citění a ke vzájemné důvěře.

Důležitostí postavení učitelů a pedagogické práce ve společnosti a důležitostí vzdělávání učitelů se zabýval také Jaroslav Kořa. Vzhledem k velkým změnám v hodnotovém nastavení, v pojetí svobody a demokracie i v pojetí vzdělanosti, orientaci ke svobodě, demokracii a otevřené společnosti je zřejmá nutnost lepšího vzdělávání studentů pedagogických oborů pro praxi, kterou budou vykonávat, tak aby byli připravováni na důležité problémy, s nimiž se v praxi utkají, a zdůraznil i důležitost výběru vhodných adeptů učitelství. „Co je tím novým? Nastupuje trvalá konfrontace člověka s množstvím životních forem, různých koncepcí vědění a celou řadou způsobů orientace“. K zajištění kvality učitelského působení je nutné dokončení profesionalizace učitelů, jejíž vývoj byl u nás dvakrát během 20. století přerušen (během 2. světové války a po roce 1948), a návrat k profesnímu etickému kodexu.

I obsahem příspěvku Vladimíry Spilkové byla důležitost profesionalizace učitelů a důležitost podpory učitelům v souvislosti s měnícími se požadavky na vzdělávací proces. S ohledem na v současné době probíhající kurikulární reformu, kterou se mění cíle, obsahy a strategie vzdělávání, je tím důraznější důležitost profesní autonomie, odpovědnosti a tvůrčího charakteru učitele, jeho schopnosti reflexe a sebereflexe. Je třeba prosadit samozřejmost učení jako celoživotního procesu tak, aby se stalo učením pro život. Žáky je třeba vybavovat dovednostmi pro další učení, s důrazem na sociální, interpersonální a komunikační kompetence – nepředáváním jen hotových obsahů, provázáním oblastí vědění, spoluprací učitelů, žáků, rodičů. Významná je sociální funkce školy – k podpoře soudržnosti

společnosti, k principu spravedlivého vzdělávání, vzdělávání k rovnováze vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, pomocí individualizace, činnostního a zkušenostního učení, kooperativními metodami, interakcí s učitelem a spolužáky, kvalitativním hodnocením žáků. Řešením je profesionalizace učitelů, jejich podílení se na tvorbě nových poznatků, sdílení zkušeností a jejich zobecňování, učitelů se schopností reflexe a učících se, přijímajících ochotně změnu. Aby učitel mohl přijmout tuto změnu, potřebuje podporu. Potřebuje mít umožněné dosažení profesního sebevědomí – „přesvědčení o své profesní zdatnosti a kompetentnosti kvalitně zvládat učitelskou profesi, tedy přesvědčení, že za určitých podmínek (podmínky pro výkon profese, charakteristiky žáků, osobní okolnosti) mohu dosahovat požadovaných a očekávaných výsledků“, potřebuje mít profesní jistotu. Důležité je tak založení profesních sdružení, vytvořených s pomocí učitelů, vytvoření profesních asociací, etického kodexu, profesních standardů. Je třeba zajistit připravenost učitelů, jejich kvalifikovanost, atraktivnost povolání, systémovou podporu profesionalizace učitele, vytvoření „mostu“ mezi vědou a praxí, prosazování podmínek pro vytvoření vzdělanosti.

O důležitosti další podpory učitelům, jejich větší informovanosti i nutnosti jejich dalšího vzdělávání, svědčí výsledky z provedené výzkumné sondy pomocí dotazníků vyplněných 120 učiteli základních a středních škol, zaměřených na reflexi praxe školy učiteli v období změn posledních dvaceti let: nepostřehnutí žádných změn ve vyučování některými učiteli, častěji vyjádřený negativní názor na kvalitu současného žáka. Neboť určujícím zůstává, jak těmto změnám rozumí učitel, jak sám cítí jejich potřebu.

Jiří Mareš k problematice pedagogické práce učitelů uvedl potřebu vědeckého výzkumu, podepřeného názory praktiků s mnohaletými zkušenostmi a expertností konkrétního učitele v praxi – k odbornému zdůvodnění konkrétních edukačních postupů učitele. Cestou ke změnám v edukačním procesu tak může být propojení pedagogického výzkumu, vědecké práce s prací učitele v praxi, s cílem vybrat osvědčené postupy, shromáždit je a předat veřejnosti.

I z mnoha dalších příspěvků, pojednávajících již méně v obecné rovině, více o konkrétních podmínkách vyučovacího procesu, zaznívá důležitost odpovídající vysokoškolské přípravy i neustálého získávání nových poznatků pro uplatňování osobnostního přístupu i nových forem učení a využívání nových metodik a didaktických postupů.

„Naše šetření ukázala, že teoretická příprava budoucích učitelů je jistě velice významnou složkou jejich přípravy na pedagogickou práci, ale pro připravenost nestačí.“ „[...] fakta, která ukazují na nutnost řešení problémů nejen vzdělávacího charakteru, ale především

výchovných, jimž byla v posledních letech věnována menší pozornost, než by si zasluhovaly.“. Zmiňuje důležitost přístupu a jednání učitele ve třídě a důležitosti praktické přípravy studentů Jiří Pelikán. Možným řešením je praktická průprava studentů učitelských oborů – cvičení, zaměřená na analýzu a nácvik různých pedagogických situací.

Metodik k praktickému vzdělávání studentů učitelství a k využití ve školní praxi se dotýkají i další studie.

Při vzdělávání studentů pedagogických oborů či učitelů v praxi při dalším vzdělávání je možné využít formy dramatu – hraní rolí ve fiktivních situacích. Využití dramatu vede k učení se jednat, řešit konflikty, s nimiž se učitelé v praxi setkají, k rozvoji kreativity učitelů i jejich kooperativních dovedností, k lepšímu porozumění sama sobě, druhým, sociálním vztahům i k efektivnějšímu učení. Zároveň tak učitelé pronikají do možnosti transformačního způsobu vyučování, zaměřeného na žáka, s ohledem na jeho potřeby kognitivní, estetické, morální i spirituální.

K posílení emoční inteligence žáků, jejich sociálního jednání, k větší soudržnosti třídy vede metoda spočívající v nastavení sociálního zrcadla pomocí vyjádření názorů spolužáků na sebe navzájem, s upřednostněním vyjádření prvotně názoru pozitivního. K požadovanému účinku musí průběh vhodně moderovat učitel, opět je zde kladen důraz na osobnostní přístup a schopnosti učitele. Tak, jak píše Jiří Jošt k aplikaci metody: „Na prvním místě je třeba uvést dobrou sociálně emocionální inteligenci učitele“.

K naplnění rovné příležitosti pro všechny žáky je důležitá náležitá péče o jejich rozvoj „umění se učit“ a tím zvyšování šance různých dětí na školní úspěšnost. Nabízí se didaktika Osobnostní a sociální výchovy, jejímž obsahem je také toto téma. U pedagogů je proto třeba rozvíjet jejich sociální a emocionální inteligenci a současně sociální dovednosti, zlepšit informovanost učitelů v psychologii učení a didaktice učebních dovedností, i rozšiřovat metodiky vedoucí k rozvoji učebních dovedností. Opět je zde zřetelný důraz na dostatečnou přípravu učitelů v rovině teoretické i praktické.

K naučení se určité metodice je třeba jí rozumět, umět ji použít tak, aby cílem byla dovednost myslet a umět se učit. Je proto důležitý způsob předávání obsahů a volba metody k poznání, využíváním nových výzkumů kognitivních strategií k uchování poznatků. Novým východiskem k učení se tak stává osobnostní aspekt, schopnost reflexe a sebereflexe, autoregulace a metakognice, a proto opět velký důraz na připravenost učitelů pro rozvoj učebních kompetencí. Tak jak zmiňuje Hana Krykorková a Petr Volf: „[...] jeden z hlavních cílů výchovy a vzdělání nespočívá v množství naučeného, ale především v kultivaci procesu



poznání a ve způsobilostech, které umožní jedinci kvalitní kognitivní činnosti a poznání okolního světa“.

Téma důležitosti přístupu k žákům vyznívá z mnoha příspěvků.

K sociálně pedagogickému přístupu učitele k žákům v duchu humanistické psychologie a jeho úspěšnosti i důležitosti důrazu na člověka před hmotnými statky cituji vyjádření Jitky Lorenzové: „Naučit žáky uvažovat o věcech tak, že vůči jejich svádění mohou být svobodné, nenechat se řadem věcí fatálně determinovat, to je úkol, který je sociálně pedagogicky nesmírně významný“, „Učitel [...] má přispívat k jeho vnitřní integraci zejména podporou jeho sebepojetí a sebebřijetí“, „V učitelské profesi to znamená především ochotu pedagoga naslouchat tomu, co žák potřebuje“, „[...]jde o úsilí navázat vzájemný vztah, ve kterém by byly vždy přítomny pozitivní emoce, je tento způsob pomoci autentičtější a opravdovější než direktivní způsoby práce“, „Důvěryhodný pedagog je diskretní, spolehlivý, zaměřený na žáka a jeho téma, usilující o porozumění problému i žákovu prožívání“.

Stejně tak zaznívá téma přístupu učitele k žákům z příspěvku Aleny Vališové k problematice a důležitosti autority v současné škole a ve výchově – „škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.“. V novém kontextu je však třeba autoritu naplňovat tak, aby vztah učitele a žáka i celý edukační proces vedl k vyváženosti svobody a zodpovědnosti.

Z obsahu všech přednesených příspěvků na konferenci zaznívala důležitost učitele v edukačním procesu k možnosti naplnění nových programů a jejich metodik a důležitost jeho kvalitní teoretické i praktické přípravy při vysokoškolském studiu i celoživotním vzdělávání.

Zároveň z konference zazněla v souvislosti s měnícími se požadavky na vzdělání nutnost nezapomínat při veškerých změnách cílů vzdělávání na centrální pojem edukace – na člověka, na lidskost. Tak jak píše Z. Helus v publikaci z konference „Učitel v současné škole“ o nutnosti obratu k člověku: „Že vzdělávání, výchova, edukace mohou a mají sehrát jednu z klíčových rolí při řešení nejzávažnějších problémů naší doby, je víceméně jasné. Některé z problémů, které musíme řešit, jsou na prvý pohled evidentní [...]. Existují ale i problémy, které na prvý pohled zdaleka tak evidentní nejsou [...]. A při tom jejich závažnost není o nic menší než těch předchozích. Ba právě naopak – rozhodují o základech, na nichž má vyrůstat stavba budoucnosti; rozhodují o člověku jako tvůrci této stavby“.

## 7. Závěr

Učitel musí být „osobnost“. Osobnost se vyznačuje svojí jedinečností, svými individuálními vlohami, temperamentem a aktivačními silami, které však ovlivňuje neustále prostředí a tedy významně také učitel. Učitel musí být sám sebou. Jeho osobnostní připravenost učit musí obsahovat kromě znalosti oboru a učebních postupů osobnostní přístup. Osobnostní přístup učitele tvoří velmi významnou složku pro úspěšné naplnění celého edukačního procesu, neboť bez vytvoření důvěry mezi učitelem a žákem a bez vhodného osobnostního přístupu nemůže být výchovně – vzdělávací proces naplněn.

Humanistické teorie podporují jedinečnost osobnosti, důvěru v člověka. Humanistické impulsy tak mohou být velmi dobrou cestou k posílení osobnostního přístupu učitele k žákům a celé své profesi, k navození atmosféry plné důvěry, která je podmínkou k umožnění učebního procesu, pokud nechybí ostatní složky tvořící učitelovu osobnost, zejména velmi dobrá a stále aktualizovaná znalost toho, čemu učí, a znalost účinných didaktických postupů.

V následném prostudování části o vzdělávání a jeho budoucnosti v knize C. R. Rogerse *Způsob bytí* jsem našla mnohá potvrzení mých pocitů a mých zkušeností z přístupu k žákům v tomto duchu.

Ať se jedná o Rogersův popis učení se celou svou osobností, propojením kognitivního s emocionálním, o význam být sám sebou a význam přijetí žáka s jeho individualitou pro úspěšné učení, důležitost empatie – umět se vcítit do žáka, obrovský význam projevu důvěry žákovi, důležitost mít žáky rád, tohoto všeho jako nutnosti k úspěšnému učení celého žáka, s největší hodnotou lidskosti, o smysl setkávání učitelů na vzdělávacích skupinách k propojení kognitivního a prožitkového učení, o nutnost nezneužívat moc pomáhajícími profesemi.

Sama potřebuji pro jakoukoliv práci vnímat její smysl. Potvrzením smysluplnosti učitelské práce s přístupem naplněným výše zmíněnými prvky pro mne je, když vidím v lavicích žáky, kteří přicházejí rádi, s chutí při hodině pracují, jsou aktivní, nebojí se chyb a toto je i základem pro jejich dobré vzájemné vztahy a spolupráci. Smysl však může být takto žáky naplněn pouze, pokud cítí zároveň učitelovu jistotu znalosti vyučovaného předmětu a jeho připravenost vést efektivní výuku.

Takový přístup vede také k samostatnosti žáků, tolik potřebné pro jejich další život, i k možné integraci žáků znevýhodněných.

Pokud učitel chce uváděný přístup uplatňovat, je třeba, aby byl o jeho vhodnosti právě pro své vlastní působení vnitřně přesvědčen a aby byl připraven a podporován k tomuto humanistickému, více provázejícímu přístupu. K posílení humanistického přístupu mu může

pomoci i další vzdělávání, spolupráce s kolegy k možné sebereflexi a osobnostní a sociální výchova. Dobrou možností by mohly být balintovské skupiny.

Humanistický přístup má také plné využití v nově se rozvíjejících projektech k rozvoji samostatného myšlení a vlastního poznání formou hledání a nepředávání hotových obsahů, například v projektu Filozofie pro děti, či v zařazování témat osobnostní a sociální výchovy do vyučování.

Významnost učitele v edukačním procesu a jeho humanistického přístupu vyplynula i z konference „Učitel v současné škole“, pořádané katedrou pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v roce 2009.

K uplatnění humanistické psychologie v osobnostní nadstavbě musí dojít k zvnitřnění jejích principů.

Toto je závislé také na stavu společnosti, na její podpoře a úrovni demokracie, neboť prvkům jako je zodpovědnost, samostatnost, srozumitelná pravidla, svoboda, individualita, důležitost člověka, lidskost, důvěra a morální hodnoty se daří pouze v demokratické společnosti. Ve společnosti motivující, akceptující jedince takového, jaký je, informující a informace podporující, překonávající předsudky. Na společnosti, ve které má učitel vhodné podmínky pro realizaci celostní výchovně vzdělávací práce, pro vzdělávání žáků bez handicapu i jakkoliv znevýhodněných.

*(Během vytváření mé práce mne napadlo, že se jedná možná o samozřejmé jevy v učitelském povolání, o samozřejmost důležitosti humánního přístupu k žákům (stejně jako by měla být samozřejmostí láskyplná primární socializace v rodině), podle své zkušenosti z pedagogické práce se ale domnívám, že je dobré si je stále připomínat.)*

## Seznam použité literatury

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 231 s.

BAUER, M. Wege zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. *Schulinfo Zug*. 2005 – 06, Nr. 3, s. 3.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BRÜNING, B. *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Weinheim, Basel, Berlin : Beltz, 2003. 160 s. ISBN 9783407624864.

DRAPELA, J. V. , et al. *Vybrané poradenské směry : teorie a strategie*. Praha : Karolinum, 1995. 85 s. ISBN 80-7184-011-4.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2008. 174 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

DUNOVSKÝ, J., et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha : Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GABURA, J.; PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.

HELUS, Z. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 1995. 119 s. ISBN 80-7168-245-4.

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele : vybraná témata*. Praha : Karolinum, 2003. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- JEDLIČKA, R., et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese : psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha : Portál, 2000. 147 s. ISBN 80-7178-429-X.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogické otázky současnosti : učební text pro studenty učitelství*. Praha : ISV nakladatelství, 1994. s. 124. ISBN 80-85866-05-6.
- KRATOCHVÍL, S. *Psychoterapie : směry, metody, výzkum*. Praha : Avicenum, 1976. 397 s.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 2, s. 185-196. ISSN 3330-3815.
- KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010.(v tisku)
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích : kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha : Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z. *o rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha : Portál, 1994. 98 s.  
ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha : Grada, 2002. 128 s.  
ISBN 80-247-0332-7.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1998. 336 s.  
ISBN 80-200-0628-1.

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

PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

SCHETELIG, H. *Entscheidend sind die ersten Lebensjahre*. Freiburg : Herder, 1980. 128 s.  
ISBN 3-451-07768-X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada publishing, 2007. 322 s.  
ISBN 978-80-247-1821-7.

VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha :  
Karolinum, 2000. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000.  
522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006.  
226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALÍŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy : pedagogické a psychologické kontexty  
v teorii a praxi*. Praha : ISV nakladatelství, 2002. 326 s. ISBN 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, A., et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 402 s.  
ISBN 978-80-247-1734-0.

VERNY, T. *Das Seelenleben des Ungeborenes*. München : Rogner & Bernhard, 1981. 220 s.  
ISBN 3-8077-0175-3.

ZOLLER MORF, E. *Philosophische Reise : Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*. Zürich : Pro Juventute, 1999. 151 s. ISBN 371520396x.

ZOLLER MORF, E.; TRÜSSEL, T. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. *Schulinfo Zug*. 2005 – 06, Nr. 3, s. 5 – 22.