

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Anna Bürgerová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vztah žáka k učiteli z hlediska citové vazby

Scholar-teacher relationship from an attachment perspective

Anna Bürgerová

Vedoucí práce: PhDr. Bc. Ivana Křížová

Studijní program: Psychologie a speciální pedagogika

Studijní obor: Psychologie

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vztah žáka k učiteli z hlediska citové vazby potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.7. 2018

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí práce PhDr. Ivaně Křížové za podnětné připomínky a cenné rady, dále rodině a přátelům za podporu a všem dětem za jejich účast v tomto výzkumu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem *Vztah žáka k učiteli z hlediska citové vazby* se zabývá konceptem vztahu žáka a učitele na prvním stupni ZŠ z perspektivy teorie attachmentu. Teorie citové vazby v rámci studia vztahu žáka a učitele zdůrazňuje afektivní kvalitu vztahu, individuální dyadické interakce a potenciální roli učitele jako sekundární vazebné osoby. Zmíněným aspektům vztahu žáka a učitele se tato práce věnuje v teoretické i empirické části. Teoretická část nejprve představuje základní poznatky týkající se teorie citové vazby, období mladšího školního věku a vývoje citové vazby v tomto období. Dále jsou popsána dostupná zjištění vztahující se ke vztahu žáka a učitele z pohledu teorie citové vazby. Diskutována je především role učitele jako vazebné osoby a otázka, zda lze vztah žáka a učitele považovat za attachment. Empirická část popisuje výzkum provedený pro účely této práce, který se zabývá vztahem žáka k učiteli na první stupni ZŠ. Cílem výzkumu bylo porozumět vztahu k učiteli z pohledu žáků a tento vztah charakterizovat z hlediska jeho afektivní kvality. Dílčím cílem bylo zhodnotit, zda si žáci k učiteli vytvořili citovou vazbu a zda učitel plní roli vazebné osoby. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s žáky druhé třídy ZŠ. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žáci si k učiteli užší citovou vazbu neutvořili a afektivní kvalita vztahu se individuálně lišila, přesto však učitel plnil funkci bezpečné základny, která tvoří základní komponentu attachmentu a představuje podporu v prozkoumávání prostředí, poskytuje povzbuzení a motivaci. Výsledky také ukázaly další charakteristiky vztahu k učiteli, které souvisely s postavou učitele a rolí, které z pohledu žáků plní.

KLÍČOVÁ SLOVA

citová vazba, vztah žák-učitel, sekundární citová vazba, vazebná osoba

ABSTRACT

The thesis *Scholar-teacher relationship from an attachment perspective* deals with the middle childhood scholar-teacher relationship taking an attachment theory framework. Attachment perspective stresses the significance of the affective quality of dyadic scholar-teacher relationships and discusses teacher's potential role of a secondary attachment figure. The thesis deals with the aspects mentioned above in theoretical as well as in empirical part. Theoretical part first introduces the fundamental terms and facts concerning attachment theory, middle childhood and development of attachment in this period. Then available findings regarding scholar-teacher relationships from an attachment perspective are presented. The main discussed issues include the role of a teacher as a secondary attachment figure and a question whether scholar-teacher relationship can be considered an attachment bond. Empirical part describes research completed for the purpose of the thesis, which focuses on scholar-teacher relationship in middle childhood. The primary aim of the research was to understand the relationship from the scholar's point of view and to define the affective quality of the relationship. The secondary aim was to assess whether the relationship can be considered an attachment bond and whether the teacher serves as a secondary attachment figure. The method used for data collection was a semi-structured interview with second graders from elementary school. The results indicate that the scholar-teacher relationship cannot be considered an attachment bond and that the affective quality individually varies across the research sample. However, the teacher functions as a secure base, one of the attachment components, which serves as support in exploring the environment, provides encouragement and motivation. The results also show other characteristics of the relationship related to different roles teacher represents.

KEYWORDS

attachment, scholar-teacher relationship, secondary attachment, attachment figure

Obsah

I. Úvod.....	8
II. Teoretická část	9
1. Teorie citové vazby	9
1.1 Vymezení pojmu attachment	9
1.2 Vývoj teorie attachmentu.....	10
1.3 Behaviorální systém.....	11
1.4 Vnitřní pracovní modely	11
1.5 Význam attachmentu a jeho základní charakteristiky	12
1.6 Charakteristiky pečovatele a komponenty attachmentu	13
1.7 Vývoj attachmentu.....	14
2. Attachment a období mladšího školního věku	17
2.1 Charakteristika období mladšího školního věku.....	17
2.2 Citová vazba v mladším školním věku – rysy behaviorálního systému	18
2.4 Sekundární citové vazby	19
3. Vztah žáka a učitele, učitel jako vazebná osoba	21
3.1 Vztah žáka a učitele	21
3.2 Učitel jako vazebná osoba	21
3.3 Přínos perspektivy attachmentu pro studium vztahu žáka a učitele	23
3.4 Hodnocení vztahu žáka a učitele.....	24
3.5 Předpoklady kvality vztahu žáka a učitele z hlediska citové vazby	24
III. Empirická část	26
4. Metoda	26
4.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky	26
4.2 Výzkumná strategie	26
4.3 Techniky sběru dat.....	27
4.3.1 Podoba polostrukturovaného rozhovoru	27
4.3.2 Průběh rozhovoru	27
4.4 Výzkumný vzorek.....	28

4.5 Analýza dat	28
5. Výsledky	29
5.1 Soukromá vs. státní	31
5.2 Dívky vs. chlapci	31
5.3 Charakter vztahu žáka a učitele	32
5.3.1 Míra citovosti	32
5.3.2 Ambivalence.....	38
5.3.3. Bezpečná základna a bezpečné útočiště	40
5.3.4 Nekritické přijímání hodnocení.....	42
5.4 Postava učitele	43
5.4.1 Učitel jako autorita	43
5.4.2 Učitel jako soudce	44
5.4.3 Učitel jako ztělesnění inteligence.....	45
5.4.4 Učitel jako vzor správného chování a jednání	46
5.4.5 Učitel jako zábavný společník.....	47
5.5 Povolání učitele.....	48
5.6 Jak to mám s paní učitelkou.....	49
5.7 Shrnutí výsledků	51
6. Diskuze	52
7. Limity výzkumu	55
IV. Závěr.....	56
Seznam použitých zdrojů.....	57
Seznam příloh.....	60
Seznam tabulek.....	61

I. Úvod

Postava učitele má v životě dítěte významné místo a vztah k němu dítě ovlivňuje v mnoha ohledech. Zejména v období mladšího školního věku, kdy dítě zahajuje školní docházku, se pro něj učitel stává důležitou dospělou autoritou, která formuje jeho vývoj nejen v kontextu školního prostředí, ale také v blízkých vztazích s dospělými. Podle R. Pianty (1999), který se dlouhodobě zabýval vztahy mezi žáky a učiteli, může zejména na počátku školní docházky vztah k učiteli značně ovlivnit proces školní adaptace dítěte, jeho akademickou úspěšnost i sociální kompetence v třídním kolektivu. Během prvních let školní docházky učitel může v některých ohledech zastupovat roli rodiče a angažovat se nejen jako pedagog, ale v jistém smyslu také jako pečující. Mezi žákem a učitelem se tak může vytvořit specifický vztah, jenž přesahuje tradiční institucionálně založené role pedagoga a žáka.

Z pohledu teorie citové vazby se dá v této souvislosti diskutovat o tom, zda lze takový vztah považovat za citovou vazbu, resp. sekundární citovou vazbu, a zda lze o učiteli hovořit jako o sekundární vazebné osobě. Perspektiva teorie citové vazby dále v rámci studia vztahů žáka a učitele zdůrazňuje afektivní kvalitu těchto vztahů a individuální dyadické interakce v rámci třídy. Tím pomáhá definovat vysoce kvalitní vztahy, které pozitivně ovlivňují školní výsledky i sociální dovednosti.

V této práci bude v teoretické části pojednáno o teorii citové vazby i o jejím přínosu pro studium vztahu žáka a učitele. Bude představena role učitele jako sekundární vazebné osoby a funkce, které učitel v této roli může plnit. V empirické části bude představen kvalitativní výzkum zabývající se vztahem žáka k učiteli na první stupni základní školy, jehož hlavním cílem bylo porozumět vztahu žáka a učitele a charakterizovat jejich vztah z hlediska afektivní kvality. Dále bude diskutováno, jaké role pro žáky učitel představuje a zda plní také některé funkce vazebné osoby.

II. Teoretická část

V teoretické části práce budou představena základní východiska týkající se teorie attachmentu a konceptu vztahu žáka a učitele v mladším školním věku dítěte. Tato východiska poskytnou teoretický rámec pro výzkum v empirické části, jehož cílem je porozumět vztahu žáka k učiteli a charakterizovat jej z hlediska citové vazby. Následující kapitoly budou věnovány představení teorie attachmentu a vymezení základních pojmů s touto teorií souvisejících. Větší prostor bude následně věnován období mladšího školního věku, jeho charakteristice a vývoji citové vazby v tomto období. Na závěr bude představen koncept vztahu žáka a učitele, jeho specifika a determinanty jeho kvality.

1. Teorie citové vazby

1.1 Vymezení pojmu attachment

Teorie attachmentu představuje jednu z nejvlivnějších teorií ve vývojové psychologii, jež vyzdvihuje význam raného citového pouta mezi dítětem a jeho pečovatelem a význam mezilidských vztahů pro zdravý vývoj jedince. Termín attachment v překladu označuje přilnutí nebo připoutání. V české odborné literatuře pro tento termín není stanoven jednotný překlad, proto je jednotlivými autory překládán různě, např. jako citové pouto nebo přilnutí. Nejčastěji užívanými termíny jsou však citová vazba nebo attachment (např. Bowlby, 2010; Hartl, Hartlová, 2010; Kulísek, 2000; Vavrda, 2005). Výše jmenované termíny budou nejčastěji užívány i v této práci.

Nyní již k samotné definici attachmentu. Existuje podobné množství definic attachmentu jako je počet různých variací překladu tohoto termínu. Všechny se však snaží o co nejpřesnější formulaci tohoto komplexního fenoménu, proto lze snad jmenováním několika z nich přiblížit, co attachment neboli citová vazba znamená. Velký psychologický slovník (Hartlovi, 2010, s. 457) definuje attachment jako „*sklon dítěte držet se v blízkosti osob, které o ně pečují.*“ Autoři zde zdůrazňují zejména pocit bezpečí v raném věku, jenž je podmínkou pro budoucí schopnost navazovat a udržovat blízké vztahy. Kulísek (2000, s. 406) uvádí Bowlbyho definici, která popisuje citovou vazbu jako „*trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu.*“ Podle Bowlbyho spolupracovnice Ainsworthové (1989, s. 711) attachment představuje *relativně dlouhotrvající pouto k partnerovi, který je vnímán jako důležitá a jedinečná osobnost a je nezaměnitelný.* Každá jednotlivá definice se zaměřuje na trochu jiné aspekty citové vazby. Některé vyzdvihují chování, které citovou vazbu

provází a charakterizuje, jiné zdůrazňují její trvalost a význam pro vývoj jedince. Kulísek (2000) dodává, že citové pouto k pečující osobě se utváří patrně již v prenatálním období a vyvíjí se u každého člověka jedinečným a neopakovatelným způsobem. V základním pojetí sice attachment vyjadřuje primární vazbu dítěte k osobě, která o něj nejvíce pečuje (nejčastěji tedy k matce), ve svém důsledku se však jedná o určující faktor pro zdravý vývoj jedince a promítá se do všech oblastí jeho života. Pevnost a kvalita citové vazby je jedním z předpokladů pro to, aby jedinec mohl vnímat svět jako bezpečný a neohrožující.

1.2 Vývoj teorie attachmentu

Teorii citové vazby a jejím výzkumem se zabývalo mnoho autorů. Nejčastěji je však spojována se jmény svých zakladatelů, Johna Bowlbyho a Mary Ainsworthové (Kulísek, 2000). John Bowlby byl britský psychiatr a psychoanalytik, který se dlouhodobě zabýval vlivy okolí na lidskou psychiku a teorie attachmentu byla výsledkem jeho práce od třicátých do padesátých let 20. století (Vavřda, 2005). Formulaci jeho myšlenek značně ovlivnily práce významných etologů a některé psychoanalytické principy. Mary Ainsworthová byla Bowlbyho spolupracovnicí. Jako první prováděla dlouhodobá a systematická pozorování interakce matek a dětí v přirozených podmínkách i v laboratorním prostředí. Vyvinula laboratorní techniku pro zjišťování kvality citového přilnutí, tzv. Strange Situation Test. Z řady dalších teoretiků attachmentu lze zmínit např. M. Mainovou, E. Watterse, K. Bartholomewovou, P. Crittendenovou nebo A. Sroufa (Kulísek, 2000).

Bowlby se při budování své teorie opíral především o etologii a psychoanalýzu. Při své práci využíval především etologickou metodu přímého pozorování, kterou považoval za nejpřínosnější. Přímé pozorování interakce matky a dítěte je podle Bowlbyho nejlepší cestou k bližšímu porozumění vývoje osobnosti. Z prací významných etologů Bowlbyho nejvíce inspirovaly popis procesu učení vtištěním (imprinting) K. Lorenze a pokusy s opicemi H. Harlowa (Vavřda, 2005). Zjištění vyplývající z těchto výzkumů naznačovala, že u mnoha živočišných druhů lze pozorovat projevy chování provázející citové přilnutí. Bowlby usuzoval, že toto chování je patrně biologicky naprogramované a má značný adaptační význam. Harlowovy experimenty dále potvrdily Bowlbyho předpoklad, že pro vytvoření citového pouta nestačí pouhé uspokojování biologických potřeb, ale především přítomnost a dostupnost objektu, který je poskytuje. Bowlby tedy upozorňoval na význam vztahu s primárním pečujícím objektem.

V souvislosti s významem raného vztahu dítěte a jeho pečovatele nelze opomenout další zdroj Bowlbyho teorie – psychoanalýzu. Značné množství pojmů stěžejních pro teorii citové vazby jako např. separační úzkost nebo citlivá období raného věku mají svůj původ právě v psychoanalýze. Bowlby však psychoanalytickou teorii v původním Freudově pojetí významně zrevidoval a namísto sexuálního pudu přesunul do popředí potřebu jistoty a bezpečí. Zásadní rozdíl obou přístupů spočívá také v metodě zjišťování poznatků (Kulisek, 2000). Tradiční psychoanalýza se spoléhala především na historickou rekonstrukci a retrospektivní metodu volných asociací, kdežto výzkumníci zabývající se attachmentem využívali metodu přímého pozorování interakce matek a jejich dětí od nejranějšího dětství. Jak psychoanalýza, tak teorie citové vazby však zdůrazňují význam raných zkušeností a kvality vztahu s primárním pečovatelem jako určující faktor pro vývoj osobnosti.

1.3 Behaviorální systém

Podle zjištění etologických experimentů, které Bowlbyho při utváření teorie attachmentu inspirovaly, lze chování provázející citové přilnutí pozorovat i u některých vyšších živočišných druhů. Bowlby usuzoval, že toto chování má biologický základ. Attachment považoval ve své podstatě za biologický program, který jedinci velí utvořit si vazbu svého pečovatele (Vavrda, 2005). Člověk je naprogramován chovat se adaptivním způsobem zvyšujícím šanci na přežití, a proto si utváří vztahy k těm, kteří se o něj mohou postarat. Na základě tohoto vrozeného programu se utváří specifický behaviorální systém attachmentu pro navazování citových vazeb a blízkých vztahů. Tento behaviorální systém zahrnuje repertoár chování související s utvářením a udržováním citové vazby (např. vyhledávání a udržování blízkosti pečovatele, navazování komunikace s ním atd.), jehož vnitřní motivaci nelze odvodit od žádného jiného pudu. Behaviorální systém attachmentu představuje výchozí bod vývoje vztahu k pečovateli neboli vazebné osobě (*attachment figure*). Zkušenost s poskytovatelem péče potom určuje podobu, v jaké se bude tento program realizovat.

1.4 Vnitřní pracovní modely

Citová vazba nepředstavuje jednostranný vztah, ale je určena interakcí mezi dítětem a pečujícím. Na podobě tohoto vztahu má významný podíl přístup pečovatele a jeho schopnost adekvátně reagovat především na psychické potřeby dítěte. Dítě má v rámci tohoto vztahu možnost pro své potřeby využívat vyspělejší psychiku pečujícího. Nezralá psychická struktura a nervová soustava dítěte využívá kapacitu a funkce vyvinutějšího

mozku a psychiky rodiče k organizování vlastních procesů. Dítě využívá rodiče ke zvládnání a redukci negativních stavů self a zvýraznění stavů pozitivních (Vavrda, 2005).

Opakované zážitky z těchto vztahů jsou ukládány do paměti v podobě nastavení či očekávání a posléze v podobě vnitřních pracovních modelů attachmentu (*internal working models*). Podle Colinové (1996) tyto pracovní modely představují mentální reprezentace sebe, druhých a vzájemných vztahů s těmito osobami. Zahrnují pocity, názory, očekávání a s jejich pomocí jedinec interpretuje význam událostí, odhaduje budoucnost a vytváří si plány a strategie chování. Vavrda (2005) zdůrazňuje, že tyto modely tvoří jakousi mapu vztahu s pečujícím a umožňují tak anticipovat jeho chování a orientovat se ve vztahu s ním. Dále dodává, že podle Bowlbyho tyto vnitřní pracovní modely následně ovlivňují chování jedince v blízkých vztazích. Jestliže tento model prvotního vztahu představuje bezpečí, bude jedinec schopen zkoumat svět, separovat se a dospívat zdravě. Pokud je vztah problematický, neposkytne vnitřní pracovní model pocit bezpečné základny a optimální vývoj je ohrožen. Dysfunkční vzorce (pracovní modely) attachmentu tak pro Bowlbyho představovaly předpokládanou příčinu dysfunkčních vztahů v pozdějším životě.

1.5 Význam attachmentu a jeho základní charakteristiky

Behaviorální systém attachmentu má nesporný adaptivní význam. Vede dítě k vyhledávání blízkosti rodičů a navazování komunikace s nimi, a tím zvyšuje jeho šance na přežití. Mimo to však představuje také vztahové médium, ve kterém se rozvíjí psychika a mozek jedince (Siegel, 1999). Tuto funkci řadí mezi základní charakteristiky attachmentu také Mary Mainová. Pod základní vlastnosti attachmentu Mainová dále řadí následující: *1) nejranější attachmenty se formují kolem sedmého měsíce; 2) takřka všechny děti si vytvoří attachment; 3) attachment si dítě vytvoří pouze k omezenému okruhu lidí; 4) vytvořené vzorce jsou odvozené od sociálních interakcí s danými osobami; 5) vedou ke specifickým organizačním změnám v chování a fungování mozku* (Main, 1995, cit. podle Siegel, 1999, s. 68).

Siegel (1999) uvádí, že vývoj systému attachmentu ovlivňuje a organizuje motivační, emoční a paměťové procesy ve vztahu k významným pečujícím osobám. Blízké vztahy představují prostředí, které má značný vliv na vývoj nervové soustavy. Pečovatel pomáhá jedinci zvládat nepřehledné situace a regulovat emoční stavy, interpretovat prožitkový stav self atd. Nejedná se však pouze o bezprostřední zvládnutí stavu nebo situace, pro zrání nervové soustavy je zásadní opakování podobných typů zkušeností. Shore (2003, cit. podle

Vavrda, 2005) v této souvislosti dokonce upozorňuje na existenci specifického systému v prefrontálních oblastech pravé hemisféry, jenž je přímým produktem socio-emočního vývoje v rámci attachmentu a je schopen regulovat pozitivní i negativní emoce.

1. 6 Charakteristiky pečovatele a komponenty attachmentu

Na podobě citové vazby mají významný podíl určité faktory na straně pečovatele i dítěte. V rámci této dyády hrají aktivní roli oba partneři. Podíl matky i dítěte na interakce shrnují Waters a Gao (1998, cit. podle Kulísek, 2000) následovně: na straně dítěte se v interakci uplatňuje jasná a konzistentní signalizace, vyhledávání blízkosti a udržování kontaktů, uspokojení prostřednictvím kontaktů. Na straně matky je důležitá schopnost zachycení signálů, jejich správná interpretace a přiměřená a včasná reakce. Waters a Gao dále dodávají, že na schopnost pečovatele adekvátně se angažovat v interakci mají značný vliv tyto charakteristiky: „1. citlivost/necitlivost k signálům dítěte; 2. kooperace/narušení interakce nepřiměřeným chováním; 3. fyzická a psychická dosažitelnost/nedostupnost; 4. přijetí/odmítnutí potřeb dítěte“ (Waters & Gao, 1998 cit. podle Kulísek, 2000, s. 407).

S vazebnou osobou úzce souvisí pojem bezpečná základna (*secure base*), která tvoří jednu ze základních komponent attachmentu a zároveň je předpokladem pro zdravý vývoj jedince. Bezpečná základna představuje oporu ze strany pečující osoby při stresových situacích. Vazebná osoba pro dítě (v případě jistého připoutání) představuje bezpečnou základnu, která mu poskytuje jistotu a zázemí. Díky tomuto zázemí může dítě bez obav objevovat okolní svět a v případě potřeby se vrátit zpět na základnu (Colin, 1996). Mezi další komponenty citové vazby se řadí komponenta udržování blízkosti (*proximity seeking*), která zahrnuje potřebu dítěte být v blízkosti vazebné osoby a kontaktovat ji, dále komponenta bezpečného útočiště (*safe haven*), v němž se dítěti dostává od pečující osoby uspokojení potřeby útěchy, podpory a bezpečí (Hazan & Zeifman, 1994). Tyto komponenty zahrnují funkci citové vazby, resp. potřeby, které má vazba naplňovat, a vzorce vazebného chování, které vedou k jejich uspokojení. Povaha citové vazby k pečovateli se odvíjí od kvality naplňování těchto potřeb.

V rámci citové vazby je základní především dyáda matka-dítě, kde se vazebné chování primárně aktivuje (v některých případech může být vazebné chování aktivováno také u osoby, která přebírá a zastupuje v péči o dítě roli matky, v tomto případě mluvíme o dyádě pečující-dítě). Později si dítě vytváří citové vazby k širšímu okruhu lidí kolem něj, například k otci, sourozencům, prarodičům, učitelům, spolužákům a podobně.

1. 7 Vývoj attachmentu

Raný vývoj citové vazby

Citová vazba se utváří v rámci reciproční interakce mezi dítětem a jeho pečovatelem (viz předchozí kapitola). V průběhu interakce si dítě s matkou vzájemně vyměňují pohledy, doteky a úsměvy, patří sem také veškeré hlasové projevy a kojení. Potřeba citové vazby se v průběhu vývoje proměňuje a závisí mimo jiné na kognitivní úrovni a stupni vývoje smyslového aparátu dítěte. Nejvýrazněji vzrůstá mezi 6. až 9. měsícem věku, ve fázi nazývané jako období strachu z neznámé osoby (Kulísek, 2000). Dítě již velmi dobře rozlišuje jednotlivé osoby, a proto v této fázi vazba působí nejsilněji. S postupem času dále rozšiřuje svou síť vazeb a utváří si citová pouta i k jiným blízkým osobám (např. k otci, sourozencům atd.). Dítě se však ke všem těmto osobám nevztahuje stejně, vazby bývají hierarchicky uspořádány podle pocíťované důležitosti (Bowlby, 2010). Mary Ainsworthová (Ainsworth, 1972, cit. podle Colin, 1996) na základě pozorování interakce matek a dětí zmapovala průběh utváření citové vazby a rozlišila čtyři základní fáze vývoje citové vazby.

1. Fáze před vznikem citové vazby

Krátce po narození se dítě vztahuje k okolí určitým typickým způsobem, není však ještě schopné rozlišit jednotlivé postavy. Jeho rozlišovací schopnost je omezena na čichové a sluchové podněty, Bowlby (2010, s. 233) ji proto popisuje jako krátké období „*s omezeným rozpoznáváním postavy*“. Tato fáze trvá přibližně do třech měsíců věku dítěte. K projevům chování dítěte v rámci interakce s okolím patří sledování objektu, natahování rukou, uchopování, úsměv a žvatlání. Významné jsou pro dítě především reflexy (úchopový, sací atd.), které jsou spolu s výše zmíněným signálním chováním cíleny na upoutání matčiny pozornosti. S postupem času dítě stále více dává najevo touhu po přítomnosti pečující osoby a interakci s ní. Adekvátní uspokojování této potřeby a správné rozlišování signálů, které dítě vysílá, výrazně napomáhá k vytvoření zárodků kvalitní citové vazby.

2. Zárodky citové vazby

Počátek této fáze závisí zejména na schopnosti dítěte rozlišovat matčinu tvář od ostatních, proto ji nelze přesně časově vymezit. Vývoj této rozlišovací schopnosti je značně individuální a závisí na stupni percepčního a kognitivního vývoje. Přibližně po čtyřech měsících věku začíná klesat frekvence úsměvů směrem k cizím tvářím, frekvence a intenzita úsměvů v reakci na známé tváře naopak výrazně roste. Konec této fáze lze přibližně ohraničit sedmým měsícem věku dítěte.

3. Vyhraněná citová vazba

Kolem sedmi měsíců věku dítěte nastává fáze vyhraněné citové vazby, jejíž počátek bývá často označován jako období strachu z neznámé osoby (Kulíšek, 2000). Dítě již cíleně vyhledává svého pečovatele, nejčastěji tedy matku. Díky výraznému rozvoji lokomoce má dítě možnost matku následovat, přibližovat se k ní a opět se vzdalovat. Jeho výrazový repertoár chování je tedy mnohem bohatší a diferencovanější. Při separaci od matky dítě dává najevo silný protest. V této fázi je pro dítě obzvláště důležitá, protože již plní funkci bezpečné základny. Podle dokladů nejrůznějších studií má separace v této fázi pro dítě patrně nejtěžší následky. Spitz v této souvislosti např. hovoří o anaklitické depresi, která vzniká jako reakce na ztrátu emočního pouta s matkou a může mít fatální následky. Dítě se v důsledku separace a ztráty opory stává nejprve plačtivějším a podrážděnějším, následně spíše apatickým, což může vést k opoždění či narušení psychomotorického vývoje.

4. Období partnerství korigovaného k cíli

Toto období začíná přibližně kolem čtvrtého roku věku, kdy má dítě již vytvořenou základní identitu. Jeho vztah k matce nyní nabývá nové podoby. V případě, že dosavadní vývoj proběhl bez závažnějších potíží, prvotní připoutanost dítěte k matce pomalu ustupuje a dítě rozvíjí svou samostatnost. Stává se stále nezávislejší, zaměřuje se spíše na exploraci okolního prostředí a místo potřeby matčiny blízkosti se spokojí s pouhou její dostupností bez tíživějších dopadů na jeho další vývoj. V tomto období se také rozvíjí teorie mysli¹ a dítě již dokáže pochopit potřeby matky a jiných osob. Určitá míra separace i frustrace má spíše příznivý vliv na další vývoj dítěte, protože rozvíjí jeho samostatnost, nezávislost a schopnost rozlišovat a regulovat emoce (Kulíšek, 2000).

Období adolescence

V dospívání se proces postupného odpoutávání od rodičovských postav uzavírá. Klíčovým vývojovým úkolem období adolescence je rozvíjet autonomii tak, že jedinec nebude potřebovat podporu rodičů do té míry jako v dětství, a stává čím dál samostatnějším. Změny jsou patrné i u měnících se potřeb jedince, který postupně vyžaduje menší péči, je méně zranitelný směřuje k období přechodu do dospělosti (Cassidy & Shaver, 2008). Je to období zásadních emočních, kognitivních a behaviorálních změn. Citové vztahy s rodiči,

¹ Schopnost uvědomovat si duševní stavy druhého člověka (emoce, představy, záměry), tj. pochopit, že chování člověka řídí jeho vlastní myšlení. Objevuje kolem 4. roku věku (Thorová, 2015).

vrstevníky a v oblasti partnerských vztahů se postupně proměňují od jednostranné závislosti k oboustrannému a vzájemnému poskytování péče a podpory. Podle Ainsworthové (1989) na tyto změny ve vývoji citových vazeb mají vliv nejen socio-emoční zkušenosti, ale také hormonální a neurofyziologické změny spojené s obdobím dospívání. Důkazy naznačují, že jedinec v období rané dospělosti sice dosahuje nové úrovně autonomie, ale je i nadále citově poután k rodičům (primárním pečovatelům). Má se za to, že optimální stupeň autonomie neznamená ukončení vazebného chování směrem k rodičovským postavám (Ainsworth, 1989). Ačkoli je pravděpodobné, že si jedinec najde novou hlavní vazebnou osobu při založení sexuálního partnerství, citová vazba směrem k rodičům nemizí. Většina dospělých pokračuje ve významném spojení s rodiči bez ohledu na to, že již nejsou součástí do tolika oblastí jejich života.

Dospělost

V období dospělosti se role jedince jako příjemce péče obrací a stává se jejím poskytovatelem (v případě, že se dospělý jedinec již stará o své vlastní potomky). Kromě těchto asymetrických vztahů lze však v období dospělosti mluvit i o vztazích recipročních, partnerských. Pro partnerské vztahy je typické, že si dva jedinci vzájemně poskytují ochranu, bezpečí a péči a většinou se na ní podílejí společně. Podle Weisse (1991, cit. podle Lacinová, 2014) lze mezi manželskými a partnerskými vztahy nalézt podobné charakteristiky citové vazby jako v dětství. Partneri vyhledávají blízkost toho druhého a spojují s ním svůj pocit jistoty a bezpečí především ve stresových situacích a při odloučení od partnera protestují. Také separační úzkost v reakci na ztrátu partnera se podobá separační reakci v dětství.

2. Attachment a období mladšího školního věku

2.1 Charakteristika období mladšího školního věku

Období mladšího školního věku vymezují různí autoři odlišně. Jako dolní hranice se často určuje období dosažení školní zralosti a nástupu do školy, horní hranicí je potom nástup puberty. Thorová (2015) uvádí časové období od 6 do 12 let věku dítěte. Tento věk bývá často popisován jako klidné období se spíše nenápadnými změnami. Mladší školní věk však naopak představuje významnou vývojovou fázi, ve které dítě musí zvládnout řadu úkolů – formuje se sebepojetí, genderová identita i postoje ke vzdělávání.

Patrně největší zvrát nastává na počátku tohoto období při nástupu do školy, kdy si dítě musí zvykat na plnění školních povinností, nový kolektiv vrstevníků a autoritu v podobě učitele. Výuka ve škole bývá frontální a učitel není s dítětem v bezprostředním kontaktu, jak bylo dítě dosud u jiných dospělých zvyklé. Navíc je dítě vystaveno zřetelnému hodnocení učitele. V kolektivu vrstevníků se děti také mají tendenci více porovnávat mezi sebou, což může vést ke zvýšené míře soutěživosti. Vzhledem k míře nároků, které jsou na děti v tomto věku kladeny, se mohou často dostávat do stresu nebo tenze. V tomto období tedy mohou děti často reagovat negativním afektem nebo se snadno rozplakat, protože jejich frustrační tolerance je relativně křehká, a ještě se učí regulovat svoje emoce.

Co se týká úrovně kognitivních schopností, dítě dělá pokroky v logickém myšlení i komunikaci, není však ještě dostatečně vybavené pro dospělý způsob uvažování. Podle Piagetovy periodizace kognitivního vývoje se nachází ve stadiu konkrétních operací, začíná tedy již uvažovat logicky a objektivněji, zatím však pouze o konkrétních fyzických objektech (Thorová, 2015). Stále ještě nepřesné myšlení souvisí s omezeným rozsahem zkušeností, vědomostí a sociálního porozumění.

Pro děti mladšího školního věku je stále centrem života rodina. Tráví sice mimo domov více času než děti v předškolním věku, ale potřebují výraznou a konzistentní podporu rodiče. V průběhu mladšího školního věku děti začínají více inklinovat k vrstevnickým vztahům především v kontextu skupinových her. Kontakt a zpětná vazba od vrstevníků se pro ně stávají velmi důležité, ačkoli jsou vrstevnické vztahy zatím ještě vrtkavé a nestálé.

2.2 Citová vazba v mladším školním věku – rysy behaviorálního systému

V období mladšího školního věku je citová vazba k primárnímu pečovateli již utvořena a dítě se nachází ve fázi osamostatňování se a také rozšiřování sítě svých sociálních vztahů a citových vazeb. V souvislosti s rozvojem autonomie, schopnosti seberegulace i lepší kognitivní úrovni dítěte se zásadně mění také chování spjaté s citovou vazbou a situace, ve kterých je aktivován systém attachmentu. Podle Mainové, Kaplanové a Cassidyho (1985, cit. dle Bosmans & Kerns, 2015) by probíhající procesy citové vazby měly být identifikovatelné na úrovni pozorovatelného vazebného chování a reprezentací attachmentu. Kernsová a Brumariuová (2016) identifikovaly na úrovni pozorovatelného chování následující rysy, které přiblíží charakteristiku behaviorálního systému attachmentu tohoto období.

Zaprvé, cílem behaviorálního systému attachmentu již není udržování *blízkosti* vazebné osoby jako v raném dětství, ale mění se v mladším školním věku na *dostupnost* vazebné osoby. Tuto změnu odráží např. skutečnost, že děti čím dál méně potřebují přítomnost a asistenci rodičů vzhledem k rostoucí schopnosti regulace emocí a větší samostatnosti. Stále je však nezbytné, aby děti pocítovaly možnost k pečovateli přistoupit kdykoli potřebují.

Zadruhé, ačkoli je pro děti v období mladšího školního věku typické, že navazují nové vztahy a jejich attachmentové potřeby mohou naplnit i jiné blízké osoby, rodiče pro ně stále zůstávají primárními vazebnými osobami. Ve výzkumu Seibertové a Kernsové (2009), kde byly děti dotazovány na situace vyvolávající potřebu přítomnosti vazebné osoby, se ukázalo, že i děti ve věku 11 a 12 let vykazovaly silnou preferenci rodičů před vrstevníky. Podle Allena (2008, cit. podle Bosmans & Kerns, 2015) je naopak předčasné spoléhání se na vrstevníky k uspokojování potřeb attachmentu obecně spojováno s horšími vývojovými důsledky. Ze zjištění výzkumu dále vyplývá, že jisté situace (např. bolest, nemoc, separace, úzkost) vyvolávají u dítěte potřebu vyhledání opory a bezpečí stejně jako v kojeneckém věku.

Zatřetí dochází k lepší regulaci kontaktu v rámci bezpečné základny mezi dítětem a rodičem a vynořuje se nová forma partnerství. Dítě je mnohem samostatnější a nezávislejší, rodič spíše plní roli dohlížejícího. Ke konci tohoto období může citová vazba mezi rodičem a dítětem být nahlížena jako kolaborativní aliance, kde se dítě již nespolečně, že

rodič vyřeší každý jeho problém, ale spíše ho využívá jako starší a moudřejší zdroj, který mu poskytne pomoc, aby problém dovedl zvládnout sám (Kerns & Brumariu, 2015).

Nakonec, vazebné osoby i nadále plní funkci bezpečného útočiště ve stresových situacích i bezpečné základny pro průzkum okolí. Podporují sebedůvěru dítěte povzbuzováním a podporováním ve výzvách a experimentování navzdory riziku neúspěchu.

2.4 Sekundární citové vazby

Ačkoli jsou primární vazebné osoby (nejčastěji rodiče) pro děti mladšího školního věku v uspokojování potřeb attachmentu i nadále na prvním místě, je toto období typické také navazováním nových vztahů a budováním dalších vazeb. Do sítě vztahů vstupují další blízké osoby, učitelé, vychovatelé a vrstevníci.

Výzkumníci zabývající se teorií citové vazby se po dlouhou dobu soustředili výlučně na vztah dítěte s primárním pečovatelem, nejčastěji tedy na dyádu matka-dítě. Již Bowlby (2010) však hovořil o tom, že děti si vytvářejí více citových vazeb uspořádaných do hierarchie, v níž jsou některé vztahy důležitější než jiné. Zatímco primární citovou vazbu si dítě vytváří směrem k matce či otci, sekundární vazebné osoby bývají např. prarodiče nebo sourozenci. Seibertová a Kernsová (2009) zmiňují, že prakticky všichni autoři od Bowlbyho počínaje potvrzují existenci vícenásobných vazeb u většiny dětí již kolem 12 až 18 měsíců věku. Podle zjištění výzkumů raného dětství si děti umístěné do center celodenní péče utvořily vazbu ke svým pečovatelům (Howes & Ritchie, 1999; Hamilton & Howes, 1992) a již v batolecím věku některé děti využívají sourozence jako vazebné osoby v nepřítomnosti rodičů (Seibert & Kerns, 2009).

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, vývojové změny v období mladšího školního věku souvisejí zejména s kognitivní úrovní, větší autonomií a rozvinutější seberegulací provázejí i změny v behaviorálním systému attachmentu. Intenzita i frekvence vazebného chování se snižují, dítě již nepotřebuje neustálou přítomnost pečujícího a stačí mu vědomí jeho dostupnosti. To mu umožňuje zažít pocit svobody a možnost prozkoumávat nové vztahy. Systém attachmentu se stává diferencovanějším a děti si začínají vytvářet vazby k dalším osobám, např. prarodičům, sourozencům nebo učitelům. Výskyt sekundárních citových vazeb je tedy pro období mladšího školního věku typický a chování provázející citové přílnutí se začíná objevovat i v nonparentálních vztazích. Diferenciace vazebného systému umožňuje dítěti využívat různé vnitřní pracovní modely v různých kontextech. Děti se stále spoléhají primární pečující osobu, ale v případě, že je nedostupná, volí pro

uspokojení potřeb attachmentu sekundární vazebnou osobu. Podle Cassidyho (2008) pouto s primárním pečovatelem s postupujícím věkem neslábne, pouze již neovlivňuje tolik oblastí života dítěte. Sekundární citové vazby mladšího školního věku tedy vazby primární nenahrazují, ale spíše je doplňují.

Pro identifikaci sekundárních vazebných osob je zásadní určit, k jaké osobě se nejvýrazněji projevuje vazebné chování dítěte. Jeden z prvních záměrů identifikovat sekundární vazebné osoby dětí mladšího věku ve svém výzkumu uskutečnily Hazanová a Zeifmanová (1994). Předpokládaly, že u dvou komponent attachmentu – udržování blízkosti a bezpečné útočiště – dochází v tomto období k přenosu z rodičů na vrstevníky. U výzkumného vzorku dětí ve věku 6-17 let zaznamenaly přenos funkce udržování blízkosti ve všech věkových skupinách a počátek přenosu bezpečného útočiště byl zaznamenán u dětí ve věku kolem 10-14 let. Později byl však výzkum kritizován pro nedostatky ve formulaci položek výzkumného nástroje, v jejichž důsledku byly výsledky nadhodnoceny a zkresleny.

Ukázalo se, že pro identifikaci sekundárních vazebných osob je klíčové zaznamenávat volbu dětí v situaci, kdy se aktivuje systém attachmentu. U komponenty udržování blízkosti je tedy nutné rozlišovat, zda se jedná o potřebu attachmentu, tedy potřebu blízkosti, nebo pouze potřebu společnosti např. za účelem hry. Kobak, Rosenthalová a Serwiková (2005) výzkum replikovali a podle jejich zjištění ve všech komponentách attachmentu i nadále nejvýše skórovali rodiče, vrstevníci byli jmenováni především pro potřebu společnosti, tedy v případě, že systém attachmentu není aktivován. Pokud však dítě situaci vyhodnotí jako potenciálně nebezpečnou a rodiče nejsou dostupní, mohou děti využívat vrstevníků nebo jiných blízkých jako vazebných osob ad hoc (Zajac & Kobak, 2006).

Závěry vyplývající z těchto výzkumů potvrzují roli rodičů jako primárních vazebných osob v situacích aktivujících systém attachmentu. Pokud jsou však nepřítomní nebo nedostupní, děti se obracejí na sourozence, vrstevníky nebo učitele, kteří plní roli dočasných nebo ad hoc vazebných osob, kdy nemusí být naplněno celé spektrum vazebného chování (Schuengel & IJzendoorn, 2001). Seibertová a Kernsová (2009) definují sekundární citovou vazbu jako vztah podobný primární citové vazbě v užití funkcí bezpečné základny a bezpečného útočiště, oproti primární citové vazbě však není dlouhotrvající, je spíše situačně závislá a vazebné osoby jsou zaměnitelné.

3. Vztah žáka a učiteli, učitel jako vazebná osoba

3.1 Vztah žáka a učitele

V období mladšího školního věku se pro dítě stává novým významným kontextem školní prostředí. Se zahájením školní docházky se dítěti otevírá nespočet možností a příležitostí především k navazování nových přátelských i formálních vztahů a zároveň přicházejí i nové povinnosti a vývojové úkoly, které musí plnit. Zejména při nástupu do školy jsou na dítě kladeny velké nároky související se školní adaptací – dítě se musí aklimatizovat v novém prostředí, najít své místo v kolektivu a přijmout novou dospělou autoritu v podobě učitele.

Vztah s učitelem je pro dítě významný jak z hlediska školní adaptace a akademické úspěšnosti, tak i v souvislosti se sociálními kompetencemi dítěte v kolektivu (Pianta, 1999). Během prvních let školní docházky mohou učitelé dokonce částečně zastupovat rodičovskou roli a vytvořit si s dítětem specifický vztah (Hamilton & Howes, 1992). Kromě toho, že učitel rozhoduje o odměnách a trestech v rámci třídy a hodnotí jednotlivé výkony žáků, často také utěšuje, chrání, podporuje, a spojuje tak formální pedagogickou roli s rolí pečujícího. Některé vztahy mezi žáky a učiteli lze popsat jako vřelé a láskyplné, některé spíše jako odměřené a formální, jiné jako konfliktní. Učitel představuje pro dítě v období mladšího školního věku významnou postavu a vztah s ním má vliv nejen na vývoj dítěte ve školním prostředí a jeho sociální kompetence, ale do jisté míry působí i na podobu vztahů k dalším dospělým a autoritám. Některé studie dokonce naznačují, že vysoká afektivní kvalita vztahu s učitelem může částečně přesměrovat vztahový vývoj dítěte s nejistým typem attachmentu (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

3.2 Učitel jako vazebná osoba

Výzkum v oblasti vývojové psychologie a zejména attachmentu se po dlouhou dobu soustředil především na vztahy rodiče a dítěte jako na primární kontext vývoje dítěte. V posledních letech byla oblast výzkumu rozšířena také o vztahy dítěte s dalšími významnými osobami, mimo jiné také ve školním prostředí. Zájem o studium vztahů mezi žákem a učitelem z velké části vzbudila průkopnická práce Roberta Pianty. Jeho článek v sérii *Nové směry ve vývoji dítěte* z roku 1992 věnovaný roli ostatních dospělých v životě dítěte odstartoval nový směr vývoje ve studiu vztahů žáka a učitele (Verschueren & Koomen, 2012). Tuto novou perspektivu následovalo mnoho dalších badatelů, kteří podstatně přispěli k porozumění této problematice ve vývojovém kontextu dítěte.

Uvažujeme-li o vztahu žáka a učitele z perspektivy attachmentu, je potřeba nejprve stanovit, zda lze tento vztah vůbec považovat za citovou vazbu. Několik empirických výzkumů odhalilo určité podobnosti mezi vztahy rodič-dítě a učitel-dítě. Koomenová a Hoeksma (2003) například demonstrovali roli učitelů v mateřské škole jako vazebných osob poskytujících komponenty bezpečného útočiště a bezpečné základny. Dále byla nalezena podobnost ve vzorcích chování u separace a opětovného setkání (Howes & Ritchie, 1999) a také souvislost mezi těmito behaviorálními vzorci a citlivostí učitele (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Tyto podobnosti naznačují, že vztah mezi žákem a učitelem může zahrnovat komponentu attachmentu a že učitel může sloužit jako dočasná vazebná osoba.

Ačkoli může učitel naplňovat roli bezpečné základny a děti k němu mohou směřovat vazebné chování, neznamená to existenci plnohodnotného citové vazby (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008; Schuengel & van IJzendoorn, 2001). Podle definice Ainsworthové (1989) představuje attachment *relativně dlouhotrvající pouto k partnerovi, který je vnímán jako důležitá a jedinečná osobnost a je nezaměnitelný* (s. 711). Vztah žáka a učitele však obvykle není výlučný ani dlouhotrvající – děti svého učitele sdílejí se zbytkem třídy, navíc v mnoha vzdělávacích systémech se učitel mění každý školní rok. Také citová investice do vztahu s dítětem je zjevně větší u rodičů než u učitelů (Hamilton & Howes, 1992). Z evolučního hlediska investice do péče přispívá k přenosu rodičovských genů, nikoli však k reprodukční úspěšnosti učitelů (Cassidy, 2008). Stejně tak role učitelů a rodičů se ve své podstatě zásadně liší. Ačkoli se učitelé také angažují v pečujícím chování, jeho rozsah je omezenější, protože role učitele má primárně instrumentální povahu (Hamilton & Howes, 1992). Naproti tomu ústřední rolí rodičů je o děti pečovat a jejich vzdělávací role je obecnější a spíše nepřímá.

Učitel tedy může být považován za vazebnou osobu ad hoc (Zajac & Kobak, 2006), nicméně ve většině případů vztah dítěte a učitele pravděpodobně není poutem attachmentu. Výskyt procesů behaviorálního systému attachmentu ve vztahu žáka a učitele patrně závisí na mnoha faktorech, zahrnujících např. věk dítěte a jeho vulnerabilitu (Verschueren & Koomen, 2012). U mladších nebo zranitelnějších dětí má role učitele jako vazebné osoby (zejména jeho funkce bezpečné základny a bezpečného útočiště) větší význam. Behaviorální systém attachmentu se u těchto dětí aktivuje snadněji a jejich kapacita pro seberegulaci je relativně omezená, proto je pečující podpora dospělého včetně pomoci poskytované učitelem zásadní pro jejich další vývoj. Podle Seibertové a Kernsové (2009) děti vykazují diverzifikovanější síť attachmentu s přibývajícím věkem a častěji se tak obracejí na jiné

vazebné osoby kromě rodičů obzvlášť v situacích, kdy rodiče nejsou dostupní, např. ve školním prostředí. Ve svém výzkumu se zabývaly komponentou bezpečného útočiště a ptaly se dětí, koho by vyhledaly v různých situacích vyvolávajících potřeby attachmentu, včetně situací ve školním prostředí. Značné množství dětí spontánně potvrdilo, že v takových situacích vyhledávají učitele, ačkoli sourozenci a vrstevníci byli voleni častěji. Podle výsledků studie raných adolescentů (De Laet, Colpin, Goossens, Van Leeuwen & Verschueren, 2014) učitelé ve větší míře plnili roli bezpečné základny než bezpečného útočiště, tj. plnili funkci podpůrnou a motivační a adolescenti je tolik nevyhledávali pro potřebu útěchy. Výpovědi adolescentů potvrzovaly, že učitelé je pobízejí ke zkoušení nových věcí, naplňování jejich cílů a budoucích plánů, ale spoléhali se na ně méně jako na zdroj útěchy ve stresových či jinak náročných situacích. Omezená funkce bezpečného útočiště u učitele je vysvětlována zvýšeným významem vrstevníků v naplňování těchto potřeb stejně jako zvýšenou kapacitou pro seberegulaci vzhledem k významným změnám ve vývoji mozku. Dostupná zjištění naznačují, že role učitelů jako bezpečného útočiště se ve školním věku stává méně význačnou. Učitelé však mohou být významní v naplňování role bezpečné základny a funkce bezpečného útočiště může být využívána zranitelnějšími dětmi, které se potýkají s rodinnými problémy nebo potížemi s emoční regulací (např. Sabol & Pianta, 2012).

3.3 Přínos perspektivy attachmentu pro studium vztahu žáka a učitele

Kromě diskuze o povaze vztahu žáka a učitele a jeho podobnosti s citovou vazbou se jeví jako zásadní také otázka, jaký přínos má teorie a výzkum attachmentu pro studium těchto vztahů. Podle Verschuerenové a Koomenové (2012) přispívá perspektiva teorie attachmentu několika prostředky. V první řadě určuje způsob, jakým výzkumníci konceptualizují a operacionalizují „vysoce kvalitní“ vztahy mezi žákem a učitelem. Přístup teorie attachmentu zdůrazňuje, že učitelé si vytvářejí specifické vztahy se všemi dětmi ve třídě individuálně a tyto vztahy se různí ve své afektivní kvalitě. Jakkoli se tato skutečnost může zdát odborníkům zabývajícím se vývojem dítěte či sociálními vztahy banální, na poli vzdělávání byl důraz na afektivní a dyadické složky třídních interakcí dříve neobvyklý (Verschueren & Koomen, 2012). Ve výzkumech předškolního a mladšího školního věku je afektivní kvalita vztahu žáka a učitele obvykle definována z hlediska dimenzí blízkosti, konfliktu a závislosti. Propojením těchto dimenzí s výstupy observačního výzkumu attachmentu lze zhruba odvodit, že dimenze blízkosti zkoumá stupeň, s jakým dítě využívá učitele jako bezpečné útočiště (nebo se naopak vyhýbá kontaktu s ním ve stresových

situacích) a stupeň otevřenosti a vřelosti komunikace; konflikt odkazuje na rezistenci a disharmonii u nejistých interakcí dítěte a pečovatele; a vysoké skóry závislosti indikují, že dítě nedokáže využívat učitele jako bezpečnou základnu pro průzkum okolí. Dále teorie citové vazby vyzdvihuje význam citlivosti a vnímavosti učitele k potřebám dítěte jako základní determinantu kvality jejich vztahu (např. Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011). Perspektiva attachmentu také směřuje výzkumné hypotézy zahrnující důsledky kvality vztahu žáka a učitele a může také vést vývoj intervencí cílených na zlepšení jejich interakcí. Sabolová a Pianta (2012) podávají přehled výcvikových programů ze vztahové perspektivy. Ačkoli tyto intervence vždy přímo neodkazují na teorii attachmentu, často jsou inspirovány vývojem interakcí mezi rodičem a dítětem.

3.4 Hodnocení vztahu žáka a učitele

Pravděpodobně nejvyužívanější škálou pro hodnocení vztahu žáka a učitele je Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001, cit. podle Verschueren & Koomen, 2012), která měří tři afektivní dimenze vztahu – blízkost, konflikt a závislost (viz předchozí kapitola). STRS hodnotí kvalitu vztahu se specifickým žákem z perspektivy učitele, interaktivní chování dítěte směrem k učiteli a vzájemné pocity a přesvědčení obou partnerů. Pro hodnocení vztahu z perspektivy dítěte lze použít Child Appraisal of the Relationship with the Teacher (CARTS; Vervoor, Doumen & Verschueren, 2014), multidimenzionální techniku měření také využívající dimenzí blízkosti, konfliktu a závislosti pro děti od 6 do 10 let. Pro děti na druhém stupni základní školy Murray a Zvoch (2011) vytvořili Inventory of Teacher-Student Relationships (IT-SR), inspirovaný škálou Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA), který hodnotí vztah z hlediska dimenzí komunikace, důvěry a odcizení. Tyto konstrukty jsou považovány za konzistentní s teorií attachmentu, protože *hodnotí reprezentace pozitivních a negativních dimenzí pocíťované jistoty a odcizení ve vztahu žák-učitel* (Murray & Zvoch, 2011, s. 501).

3.5 Předpoklady kvality vztahu žáka a učitele z hlediska citové vazby

Teorie citové vazby hodnotí předpoklady kvality vztahu na straně žáka i na straně učitele. Na straně žáka je ústředním předpokladem skutečnost, že kvalita primárního rodičovského attachmentu dítěte pravděpodobně ovlivňuje kvalitu vztahu s učitelem (Sabol & Pianta, 2012). Tuto vztahovou kontinuitu lze očekávat vzhledem k několika probíhajícím procesům. Zaprvé se předpokládá, že reprezentační modely sebe a ostatních, které si dítě utváří na základě zážitku prvotního citového pouta, ovlivňují jejich očekávání, chování

a interpretace ve vztazích s ostatními dospělými. Tedy, děti, které mají nedostatek důvěry v dostupnost rodičů pravděpodobně budou postrádat důvěru i v dostupnost učitelů. Dále mohou působit i jiné procesy, např. jistota citové vazby k primárním pečovatelům ovlivňuje také schopnost seberegulace dítěte a hojně důkazy potvrdily, že děti s nižší kapacitou pro seberegulaci ve školním prostředí podléhají většímu riziku vytvoření negativních vztahů k učiteli (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2015). Také rodiče bezpečně připoutaných dětí si mohou vytvořit vhodnější model sociálního chování nebo mohou poskytovat dětem více sociálních zkušeností a tím facilitovat jejich sociální schopnosti nejenom ve vztazích k vrstevníkům ale také k dospělým (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008).

Na straně učitele je za centrální předpoklad kvality vztahu považována učitelova citlivost a vnímavost k potřebám dítěte, podobně jako u rodičovského attachmentu. Několik studií dětí mladšího školního věku odhalilo spojitost mezi citlivostí učitele na úrovni třídy a kvalitou dyadických vztahů učitele a žáka, ačkoli většinou mezi rizikovými dětmi (např. Hamre & Pianta, 2005). Buyseová, Verschuerenová a Doumenová (2011) zkombinovaly výše zmíněné předpoklady zahrnující historii citové vazby dítěte a učitelovu citlivost a zkoumaly jejich společné působení na kvalitu vztahu s dítětem vnímanou z pohledu učitele. Výsledky ukázaly, že nejisté vazby se vztahovaly k menší blízkosti ve vztahu k dítěti, ale pouze když se učitelova citlivost směrem k celé třídě zdála být nízká. Výsledky implikují, že vysoká citlivost učitele může problémy ve vztahové kontinuitě zmírnit. Zjištění jsou slibná zejména pro praxi, protože naznačují, že učitelé mohou částečně přesměrovat vztahový vývoj dětí s nejistým typem attachmentu.

III. Empirická část

Jak bylo již předesláno v teoretické části, studium vztahu žáka a učitele z pohledu teorie citové vazby je záležitostí až posledních dvou desetiletí. Po dlouhou dobu byl zájem výzkumníků attachmentu soustředěn zejména na citovou vazbu s primárním pečovatelem a v oblasti studia vztahu žáka a učitele byla otázka afektivní kvality spíše upozaděována. Dostupné empirické důkazy však naznačují, že vysoce kvalitní vztahy žáka a učitele z hlediska afektivity mají příznivý vliv na socio-emoční vývoj dítěte i jeho úspěšnost v kontextu školního prostředí (Pianta, 1999). Cílem výzkumu, jehož výsledky budou prezentovány v následujících kapitolách, bylo porozumět vztahu žáka k učiteli na prvním stupni ZŠ a charakterizovat jej z hlediska afektivní kvality.

4. Metoda

4.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Tématem výzkumu byla podoba vztahu žáka k učiteli z hlediska citové vazby. Cílem výzkumu bylo porozumět tomuto vztahu a charakterizovat jej z hlediska jeho afektivní kvality. Přesněji řečeno, záměrem bylo zjistit, jak žák vnímá postavu učitele, jak se k němu vztahuje, jak vazbu k němu vnímá a reaguje na ni, případně určit, zda žák učitele využívá jako dočasnou vazebnou osobu, tedy zda učitel plní funkci bezpečné základny a bezpečného útočiště (viz kapitola 3.2). Na základě výše popsaného výzkumného cíle byly formulovány tyto výzkumné otázky:

- 1) Jak vypadá vztah žáka k učiteli ve 2. třídě ZŠ?
- 2) Co pro dítě představuje a znamená postava učitele?
- 3) Jak dítě vztah ke svému učiteli reflektuje?

4.2 Výzkumná strategie

Ve většině dosud realizovaných výzkumů vztahu žáka a učitele byla uplatňována kvantitativní výzkumná strategie, nejčastěji formou dotazníkových škál hodnotících vnímanou kvalitu vztahu z perspektivy učitele (např. STRS). Ve výzkumu pro účely této práce je využíván kvalitativní design výzkumu, který pracuje se subjektivním vnímáním vztahu žáků s jejich učiteli.

4.3 Techniky sběru dat

Sběr dat probíhal technikou individuálního polostrukturovaného interview sestaveného speciálně pro účely tohoto výzkumu. Rozhovor probíhal podle předem připraveného scénáře, který poskytoval oporu pro zjištění co nejkomplexnějšího spektra informací u každého participanta, a zároveň umožňoval doptávat se a korigovat průběh rozhovoru podle potřeby.

4.3.1 Podoba polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor se skládal ze tří částí a obsahoval dohromady 53 otázek. Otázky byly voleny na základě výzkumných otázek a pokrývaly základní oblasti vztahu žáka k učiteli. Úvod rozhovoru obsahoval několik otázek na rozehrání a uvolnění atmosféry. Další část rozhovoru zahrnovala projektivní otázky nazvané „Kouzelný svět“, inspirované klinickou příručkou Projektivním interview V. Michala (1974). V této části děti odpovídaly na otázky typu „V jaké zvíře by se podle tebe učitel proměnil?“ nebo „Jakou by byl postavou v kouzelném světě?“. Projektivní otázky cílily na postavu učitele – co pro děti představuje a znamená – a umožnily vyvarovat se přílišné sugestibilitě nebo jednoslovným odpovědím. Dalším typem projektivních otázek byly nedokončené věty, kde děti měly doplňovat, co je napadlo jako první, a stejně jako Kouzelný svět umožňovaly popustit uzdu dětské fantazii. Následovala část přímých otázek na vlastnosti učitele a jeho roli jako bezpečné základny a bezpečného útočiště. Další otázky zjišťovaly vztah k učiteli a vzájemné interakce vnímané žákem. Na závěr děti vybíraly vlastnosti, které se podle nich nejlépe hodily k učiteli a „smajlíka“, kterého by mu poslaly ve zprávě. Celý rozhovor je k dispozici v Příloze 1.

4.3.2 Průběh rozhovoru

Délka rozhovoru se pohybovala od 20 do 40 minut. Před začátkem rozhovoru byly děti informovány o předpokládaném průběhu rozhovoru a jeho účelu. Dále byly upozorněny, že rozhovor bude nahráván a mají možnost ho kdykoli ukončit, případně neodpovídat na otázku, na kterou odpovídat nechtějí nebo je jim z nějakého důvodu nepříjemná. Všechny rozhovory byly realizovány individuálně v rámci osobního setkání a se souhlasem zákonných zástupců (Informovaný souhlas viz Příloha 3). Všem participantům byla zajištěna anonymita a bylo garantováno, že získané informace budou využity pouze pro účely této bakalářské práce.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vytvořen na základě účelového kriteriálního výběru. Vzorek tvořilo 15 dětí, z toho 9 dívek a 6 chlapců ve věku 7-8 let. Vzhledem k tématu práce, které se týká především období mladšího školního věku, byl základním kritériem výběru vzorku věk. Toto období bývá vymezováno přibližně od 6 do 11 let věku dítěte. Jako nejvhodnější pro výzkumný vzorek se zdálo zvolit druhý ročník prvního stupně základní školy, tedy věk v rozmezí 7-8 let. Jak bylo zmíněno v kapitole 3.2, větší míra afektivity ve vztahu k učiteli či využívání učitele jako bezpečné základny nebo bezpečného útočiště se objevuje zpravidla u mladších dětí s omezenou kapacitou pro seberegulaci a nižší frustrační tolerancí. Z tohoto důvodu bylo záměrem zvolit spíše mladší skupinu dětí, krátce po zahájení školní docházky, ne však příliš malé děti kvůli požadované kognitivní úrovni, protože pro vedení rozhovoru bylo potřeba, aby děti správně porozuměly položeným otázkám, dovedly formulovat koherentní a smysluplnou odpověď a udržely pozornost alespoň po dobu 20 minut. Dalším kritériem bylo působení pouze jednoho třídního učitele ve třídě pro všechny předměty, tedy větší pravděpodobnost vytvoření důvěrnějšího a silnějšího vztahu. Posledním kritériem bylo přibližně rovnoměrné zastoupení obou pohlaví ve vzorku.

Během procesu utváření výzkumného vzorku a shánění participantů bylo osloveno několik základních škol v Praze a v Příbrami. Po obdržení souhlasu ZŠ v Příbrami a domluvě s vedením školy byly rozeslány informované souhlasy pro zákonné zástupce následovala první vlna rozhovorů s dětmi. Účast dětí byla dobrovolná. Druhá vlna sběru dat se stejným postupem proběhla na soukromé ZŠ u Prahy. Zahrnutí soukromé i státní ZŠ do výběru vzorku poskytlo možnost srovnání obou typů škol v rámci interpretace dat a stanovení případného vlivu jejich rozdílných přístupů na vztah žáka a učitele.

4.5 Analýza dat

Po doslovném přepsání všech rozhovorů následovala analýza získaných dat (přepisy rozhovorů jsou dostupné v Příloze 2). Analýza probíhala metodou otevřeného kódování (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007), během něhož byl text rozdělen na významové jednotky, kterým byl přidělen nějaký kód. Tyto kódy by měly co nejvýstižněji odpovídat povaze datovaného fragmentu vzhledem ke zvolené výzkumné otázce. Ačkoli se ke kódování dat běžně užívá počítačových softwarů (např. Atlas.ti), vzhledem k povaze získaných dat byla v případě tohoto výzkumu využita ruční metoda „papír a tužka“ (jednoduché a krátké výpovědi dětí umožnily snadnou orientaci v textu, bylo potřeba menší množství kódů). Po

vytvoření kódů následovala jejich systematická kategorizace, kódy byly hierarchicky uspořádány a seskupeny do obecnějších kategorií. Dále s využitím jednoduché techniky „vyložení karet“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) byly kategorie uspořádány do linie, podle které budou v následujících odstavcích prezentovány výsledky a jejich interpretace. Výsledky byly porovnávány s teoretickými východisky a dostupnými zjištěními (viz teoretická část práce) a interpretovány na základě této komparace.

5. Výsledky

Ze zpracování dat získaných z rozhovorů vyplynulo množství kategorií charakterizujících vztah žáků k učiteli a postavu učitele tak, jak ji vnímají žáci. Mezi základní charakteristiky vztahu žáků k učiteli podle výsledků patří rozdílná míra citovosti, ambivalence ve vztahu k učiteli, funkce učitele jako bezpečné základny a bezpečného útočiště a nekritické přijímání hodnocení učitele.

Ačkoli byl celkový vztah k učiteli u všech žáků vesměs kladný, míra *citovosti* v tomto vztahu se různila napříč celým vzorkem. Někteří žáci vykazovali odměřenější vztah, jiní spíše neutrální, někteří naopak vřelý vztah. Nezávisle na míře citovosti však žáci velmi často vykazovali vůči učiteli jistou *ambivalenci*, a to jak v hodnocení učitele, tak ve vztahu k němu. Hodnotili učitelku např. jako zároveň hodnou i přísnou nebo ji viděli zároveň jako obávaného lva i hodnou princeznu. Velká část dětí také zdůrazňovala roli učitele jako *bezpečné základny*, tedy jeho funkci podpory, motivace, povzbuzování a pomoci. Někteří žáci zmiňovali učitele i v souvislosti s funkcí *bezpečného útočiště*, tedy s naplňováním potřeby útěchy, jistoty a bezpečí. Dále se jako výrazná charakteristika ve vztahu k učiteli objevilo *nekritické přijímání hodnocení* učitele. Žáci často zmiňovali vnímané nespravedlnosti v hodnocení, které ale pokaždé bezvýhradně přijali.

Výsledky analýzy také ukazují několik kategorií popisujících postavu učitele z pohledu žáků. Žáci vnímají postavu učitele jako autoritu, soudce, výjimečně inteligentní osobnost, mravní vzor a zábavného společníka. Hodnocení učitele jako *autority* bylo zřetelné zejména ve volbách pohádkových postav a zvířat, které by podle dětí učitel mohl představovat. Děti v této souvislosti často zmiňovaly lva, který představuje moc, sílu a respekt. Funkce *soudce* u postavy učitele souvisela s rolí královny, ale také s rozsuzováním konfliktů ve třídě a trestáním kázeňských přestupků. Mnoho žáků vidělo postavu učitele nejvýrazněji jako *výjimečně inteligentní* osobnost. Role učitele, vědmy, rádce nebo moudré

sovy pro ně byla v souvislosti s učitelskou postavou nejzásadnější. Pro některé učitel představoval také *vzor* správného chování a jednání a věřili v jeho neomylnost a dokonalost. Část dětí výrazně vnímala učitele také jako *zábavného společníka*, osobu, se kterou je jim příjemně, a se kterou se mohou společně zasmát.

Následující tabulky ukazují zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích, rozdíly mezi dívkami a chlapci a mezi žáky ze soukromé a státní školy.

Tabulka č. 1 – Míra citovosti

Míra citovosti	Počet dívek	Počet chlapců	Soukromá	Státní	Celkem dětí
Odměřenost	2	1	2	1	3
Neutrální vztah	2	2	1	3	4
Pozitivní vztah	1	3	3	1	4
Vřelý vztah	4	0	1	3	4

Tabulka č. 2 – Charakteristiky vztahu

Charakteristiky vztahu	Počet dívek	Počet chlapců	Soukromá	Státní	Celkem dětí
Ambivalence	7	5	6	6	12
Bezpečná základna a bezpečné útočiště	6	6	6	6	12
Nekritické přijímání hodnocení	5	1	1	5	6

Tabulka č. 3 – Postava učitele

Postava učitele	Počet dívek	Počet chlapců	Soukromá	Státní	Celkem dětí
Autorita	7	3	2	8	10
Soudce	4	2	1	5	6
Inteligent	4	4	4	4	8
Vzor	6	2	4	4	8
Zábavný společník	6	2	4	4	8

5.1 Soukromá vs. státní

Výše uvedené tabulky ukazují zastoupení žáků ze soukromé a státní základní školy v jednotlivých kategoriích. Na první pohled je patrné, že rozdíly mezi jednotlivými školami nejsou příliš výrazné. Všechny kategorie, které se ve výpovědích dětí objevovaly, se vyskytovaly v obou typech škol, ačkoli se přístup i podmínky k vyučování na těchto školách liší. Na soukromé základní škole vládne spíše rodinná atmosféra, v jednotlivých třídách je maximálně 15 dětí, což učiteli umožňuje individuálnější přístup k žákům a častější dyadické interakce. Státní škola je výrazně větší, navštěvuje ji více žáků. Na prvním stupni je v každé třídě průměrně 25 dětí, což pro jednoho učitele představuje mnohem větší zátěž a žáci mají méně příležitostí k individuálním interakcím s učitelem.

I přes rozdílnost přístupů obou škol nebyl zaznamenán výraznější rozdíl ve vztahu k učiteli podmíněný typem školy. V obou skupinách dětí se objevovaly vřelejší i odměřenější vztahy k učiteli, stejně tak i ambivalence v jeho hodnocení a funkce učitele jako bezpečné základny. Výraznější rozdíl mezi oběma skupinami žáků byl zaznamenán v úrovni jejich kognitivní vyzrálosti – tj. ve způsobu vyjadřování, množství informací i v jejich obsahu. Děti ze soukromé základní školy se zdály být v tomto ohledu vyspělejší. Vliv typu školy na kognitivní vyspělost dětí však není tématem této práce, proto nebude dále podrobněji rozebíráno.

5.2 Dívky vs. chlapci

Rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře citovosti nebyly příliš výrazné. Výjimkou byla skupina dětí vykazující nejvyšší stupeň vřelosti, kterou tvořily pouze dívky. U ostatních skupin dětí se jak vřelejší, tak odměřenější vztahy objevovaly v podobné míře u dívek i chlapců. Důvodem mohl být způsob rozdílný způsob vyjadřování u dívek a chlapců. Dívky ve větší míře vyjadřují svoje pocity, chlapci se vyjadřují spíše názorně a věcně, proto se při hodnocení učitelky mohl zdát popis dívek citovějšího charakteru. Dívky v souvislosti s hodnocením učitelky zdůrazňovaly i fyzické atributy a častěji zmiňovaly zábavné momenty, které společně s učitelkou zažily. Chlapci u učitelky zdůrazňovali spíše inteligenci a schopnosti s ní spojené. Funkce učitele jako bezpečné základny a bezpečného útočiště a ambivalence ve vztahu k učiteli se objevovaly u obou pohlaví téměř stejně.

5.3 Charakter vztahu žáka a učitele

5.3.1 Míra citovosti

Jak ve své práci argumentoval Pianta (1999), každý vztah žáka a učitele je jedinečný. Některé lze popsat jako vřelé a láskyplné, některé spíše jako odměřené a formální, jiné jako konfliktní. V rámci tohoto výzkumného vzorku nebyl žádným žákem vnímán vztah s učitelem jako konfliktní či negativní. Na stupnici směrem k pozitivnímu pólu vnímané kvality vztahu však lze nalézt celou škálu variací od lhostejnosti a odměřenosti, přes neutrální vztah, po kladný, vřelý, až k adoraci učitele. Z hlediska míry afektivity byl tedy vzorek spíše heterogenní.

Z výpovědí několika žáků byla ve vztahu k učiteli patrná odměřenost, někdy až lhostejnost. Označení lhostejnost v tomto smyslu nelze chápat s pejorativní konotací. I tyto vztahy k učiteli se dají označit za veskrze pozitivní a nekonfliktní, avšak téměř postrádají citový charakter. Lhostejnost se tedy projevovala především nezájmem o učitele jako o téma hovoru. Během rozhovoru tyto děti často stáčely pozornost k jiným tématům a v otázkách přímo zaměřených na učitele a jeho vlastnosti odpovídaly jednoslovně nebo často mlčely.

Líbí se mi, když paní učitelka...

...tady na to mě zrovna nic nenapadá.

Jaké vlastnosti se ti líbí na paní učitelce?

Že na nás není tak často zlá.

Že třeba něco umí? Vysvětlit? Ukázat?

Nevím.

(Luisa)

Svěřila bys jí nějaké tajemství?

Ne, cizím lidem se nesmí nic říkat, nic říkat nic!

Paní učitelka je cizí?

No moc ne no... ale stejně bych jí neřekla to co říkám mamince.

Je cizí na to tajemství....

No prostě jí neznám.

(Berenika)

Učitele zmiňovaly pouze okrajově a v souvislosti s obecnými informacemi (např. zadané úkoly). Dále u projektivních otázek měly potíže učitelku někam zařadit na základě toho jaká je nebo jak ji vnímají.

A vzpomeneš si třeba na nějaký pěkný zážitek s paní učitelkou z nějakého výletu?

Hmmm jenom s jejím kamarádem, kterej s náma někdy chodí, a to je koulovaná.

Svěřil bys paní učitelce nějaké tajemství?

Ne.

A dodržuje myslíš paní učitelka sliby?

Ona nám nic moc neslibuje, jenom nějaký diktáty z matematiky nebo testy.

(David)

Když se ti něco nepovede, co dělá paní učitelka?

No nezajímá jí to, dělá něco jinýho.

A co dělá paní učitelka, když zlobíš?

No řekne mi, ať to nedělám

A když se ti něco povede?

Hm nic nedělá.

Nic neřekne?

Ne, ona dělá něco jinýho.

(Berenika)

O něco větší množství dětí vykazovalo kladnější vztah k učiteli, z hlediska citovosti však stále spíše neutrálního rázu s malým zájmem o postavu učitele.

A kdybys měl vybrat nějakého smajlíka, kterého bys jí teď poslal ve zprávě, jakého bys poslal?

Takovýdleho. 😐

A proč toho? Co to znamená ten smajlík myslíš?

Jako že někdy je to s ní dobrý a někdy je to s ní tak napůl.

Co dělá paní učitelka, když se ti něco povede?

Nevim, je taková normální.

(Sebastian)

Tak jo. A jaké vlastnosti se ti nejvíc líbí na paní učitelce? Co na ní máš rád?

Že není jako Pepiny (pozn. Jako Pepiny učitelka). Pepina, když byla v první třídě, tak dostala domácí úkol. Tam bylo pět cvičení a za každý dostala pětku kvůli tomu, že to neudělala.

(Lád'a)

U otázek z projektivního interview děti již jmenovaly více voleb, ale často je nedokázaly zdůvodnit. Volby v projektivních otázkách také často jmenovaly v souvislosti s učitelskou rolí obecně, nikoli ve spojení s konkrétním učitelem.

A co myslíš, v jaké zvíře by se proměnila paní učitelka, kdyby měla kouzelnou moc?

Ve lva.

Ve lva? A proč?

Neviiim.

A kdybys ty měl paní učitelku proměnit v to zvíře, v jaké bys jí proměnil?

Hmm, asi třeba v žábu nebooo třebaaa v pantera.

A proč?

Protože bych chtěl, aby paní učitelka nás vyučovala, abysme lezli po stromech.

(Mikuláš)

Role učitele pro ně byla jasně vymezená, neměnná a postava učitele nahraditelná.

Aha, ty jo. No a myslíš si, že je tam někde paní učitelka? Že by v té pohádkové zemi mohla být nějakou postavou? A nemusí to být konkrétní, může to být i vymyšlená postava.

Nooo nevim, asi bych chtěl, aby byla normální paní učitelka.

A kdyby ti bylo ve škole špatně, za kým bys šel?

Nevim, za nějakým učitelem.

(Mikuláš)

Toho zrovna znám. A jakou postavou si myslíš by v pohádkové zemi byla paní učitelka?

Učitelkou?

A měla by nějakou kouzelnou moc?

Asi ne.

A byla by nějaká jiná, než je teď? Mohla by jinak vypadat nebo něco umět ještě...

Hmm, ne.

Takže tam dělá to samé, co tady?

No, mučí?

Mučí?

To je mučení, učení.

(Láďa)

Další pomyslnou skupinu tvořily děti, z jejichž výpovědí byl patrný citový charakter ve vztahu k učiteli, i když ne příliš intenzivní. Tyto děti již zohledňovaly nejen učitelskou roli v obecné rovině, ale také dospělého, který ji vykonává – konkrétní učitelskou postavu.

Učí tě ještě jiné paní učitelky?

Jednou jsme měli na suplování, protože Anička byla nemocná, ale to už nevim kdo byl.

A kdyby ti ta rybka řekla, abys ty přání použil pro paní učitelku, co by sis přál?

Tak bysem jí přičaroval květinu.

A svěřil bys jí nějaké tajemství svoje?

No, kdyby to nebylo hodně tajný...

(Tomáš)

Vyzdvihují zejména pedagogickou roli učitele – „že dobře učí“ a „že pomáhá a radí“.

Tak co máš rád na paní učitelce? Jaké vlastnosti se ti na ní líbí?

Že je na nás hodná, že nám vždycky pomáhá, a to a že když něco nevíme tak nám vždycky poradí.

(Pepík)

A jaké vlastnosti se ti líbí na paní učitelce? Co na ní máš rád?

Že nás dobře učí, a to je všechno.

(Tomáš)

Další vlastnost, kterou kvitují, je vřelost, shovívavost a tolerance učitele – „že je na nás hodná“.

Aha a kdyby paní učitelka měla taky takovou moc, v jaké zvíře myslíš, že by se chtěla proměnit?

V kočku.

Proč v kočku?

Nevím, někdy mi tak připadá.

Jo? A čím?

Že je taková hodná na nás.

(Markétka)

Poslední skupinu tvořily děti, z jejichž výpovědí byl patrný velmi kladný citový vztah k učiteli, jenž má v některých případech velmi blízko k adoraci. Tyto děti velmi bavilo povídat si o učiteli, rády zmiňovaly příklady a příběhy týkající se konkrétní učitelky

postavy. Jako v předchozí skupině často zdůrazňovaly vřelost, toleranci, nápomocnost, a navíc ještě spravedlnost. Své odpovědi hojně doplňovaly konkrétními příklady.

A proč jsi vybrala tohohle smajlíka?

Protože jí mám ráda.

Co se ti všechno líbí na paní učitelce? Co na ní máš ráda?

Že je hezká, je spravedlivá a je taková milá.

A koho by soudila?

Že by třeba soudila, kdyby někdo něco ukradl nebo něco provedl, tak že by to soudila.

A proč zrovna paní učitelka?

Protože je spravedlivá.

(Nina)

U některých žáků byla patrná touha po pozornosti učitele, kterou se snaží zaujmout aktivitou v hodině, dobrými výsledky a usilováním o časté interakce.

Moničko, jak často se ve škole hlásíš?

Hodně, já mám strašný štěstí, že mě hodně vyvolává.

(Monička)

Některé děti vyzdvihovaly i zjevné vlastnosti a fyzické atributy učitele.

Napadají tě ještě jiná slova? Jiné vlastnosti, které na paní učitelku sedí?

Krásná, laskavá.

Napadají tě nějaké vlastnosti, které se ti líbí na paní učitelce? Co na ní máš ráda?

Je hodná a že je hodně spokojená.

(Nina)

Tato skupina žáků také vůči učitelu projevovala vyšší míru empatie.

A ještě něco bys jí přála?

Aby měla to, co si nejvíc přeje.

Aha. A kdybys ty přání mohla použít třeba jenom pro paní učitelku, tak co by sis přála, aby měla nebo dělala nebo nedělala? nebo něco pro ní třeba?

No že třeba, aby nemusela nějak hodně jako křičet někdy, protože ona někdy zvýší hlas na takový kluky a oni jako věčně dostávají úkoly, tak aby na ní byli jako sme všichni hodný, a asi aby tolik nehledala hlas, aby jí jako to netrápilo.

(Amálka)

Ačkoli se v zásadě u všech dotazovaných projevily pozitivní vztah k učitelu, hlavní rozdíl mezi první a poslední skupinou dětí (viz výše) spočíval v *blízkosti* ve vztahu k učitelu, respektive v *zájmu* ze strany dítěte o interakci, komunikaci a vztah s učitelem. Děti z první skupiny během rozhovoru téměř neprojevovaly zájem hovořit o učitelu, nedokázaly si vzpomenout na žádné společné zážitky ani přemýšlet o pozitivních vlastnostech učitele, které oceňují. Naopak děti, které měly k učitelu blízko, mluvily se zájmem o všem, co se učitele týkalo, dokázaly vyjmenovat jeho kladné vlastnosti a uvést je na příkladech.

5.3.2 Ambivalence

Bez ohledu na míru citovosti se u naprosté většiny žáků ve vztahu k učitelu objevila jistá ambivalence. V hodnocení kvality učitele se z pohledu žáků zdá být nejzásadnější polarita *hodná vs. přísná*. Obě vlastnosti svým způsobem vyplývají již ze samotné role učitele. Učitel své žáky vede, učí, podporuje je, pomáhá jim, ale zároveň musí hodnotit jejich výkony a vyžadovat určitou disciplínu a dodržování pravidel.

Děti v mladším školním věku mají vzhledem ke své kognitivní nevyzrálosti tendenci uvažovat pouze jednostranně a nedokážou příliš dobře uchopit komplexnost a proměnlivost reality. Zejména při hodnocení sebe sama a druhých lidí často generalizují, ulpívají pouze na jedné variantě a neberou v úvahu, že jeden člověk se může chovat a projevovat různými způsoby podle okolností (Vágnerová, 2005). Tato jednostrannost se částečně projevila

i v hodnocení učitele. Žáci hodnotili učitelku jako zároveň přísnou i hodnou podle kontextu, ale nespojovali obě vlastnosti v rámci jedné osobnosti učitele, spíš jako by se jeho celková povaha měnila v závislosti na otázce. Jinými slovy, děti učitelku hodnotily jako hodnou stejně jako přísnou, ačkoli samy tyto vlastnosti prezentovaly jako protikladné.

Líbí se mi, když paní učitelka...

...je na nás hodná.

Chtěl bych, aby paní učitelka...

...byla na nás hodná.

A co myslíš, jakou postavou by byla paní učitelka?

Nějakej drak.

Drak? A proč drak?

No, protože občas je taková rozhozená, protože si tady občas někdo povídá, a vypadá to jako kdyby plivala z huby oheň.

Tak co máš rád na paní učitelce? Jaké vlastnosti se ti na ní líbí?

Že je na nás hodná, že nám vždycky pomáhá, a to a že když něco nevíme tak nám vždycky poradí.

Ahaa, hezký. A kdyby paní učitelka byla superhrdinka nebo superhrdina, kdo by to byl?

Nevim. Asi Hulk. Smích

Hulk? A proč?

Protože je silnej a taky občas řve.

A kdo si myslíš, že ti tady nejvíc pomáhá?

Paní učitelka.

A kdo ti tady nejvíc rozumí?

Taky paní učitelka.

(Pepík)

Jednostranné uvažování se projevilo postojovou ambivalencí ve vztahu k učitelce, která mohla představovat zlého a obávaného draka nebo zelené monstrum, a zároveň být nejdůvěryhodnější osobou ve škole, za kterou jde žák pro radu a pomoc.

5.3.3. Bezpečná základna a bezpečné útočiště

Potenciální funkce učitele jako bezpečné základny a bezpečného útočiště byla diskutována již v rámci definování výzkumného problému. Jak bylo předesláno v teoretické části, vztah žáka a učitele nelze považovat za citovou vazbu v pravém slova smyslu, učitel však pro žáky může sloužit jako dočasná vazebná osoba v situacích, které vyvolávají potřebu citové vazby. V souvislosti s učitelem jako vazebnou osobou ad hoc se hovoří zejména o dvou složkách attachmentu, jejichž funkci může plnit. Funkce bezpečného útočiště slouží k vyhledání útěchy, podpory a bezpečí, bezpečná základna představuje podporu v prozkoumávání prostředí. V souladu s teoretickými východisky (kapitola 3.2) ze zpracování získaných dat vyplynulo, že funkce učitele jako bezpečného útočiště pro žáky v tomto věku již není tolik relevantní, a do popředí se dostává funkce bezpečné základny.

A kdyby ti bylo špatně, za kým bys šel?

Za paní učitelkou.

A ta by to vyřešila?

No zavolala by mamce nebo tatkově a oni by sem pro mě přijeli.

(Pepík)

Kdyby ti bylo špatně, za kým bys šla?

Za paní učitelkou, a ta by mi řekla co mám dělat.

(Emička)

V otázkách cílených na komponentu bezpečného útočiště děti často odpovídaly, že by vyhledaly paní učitelku, ta by však hrála pouze prostředníka na cestě k rodičům. I podle výzkumu Seibertové a Kernsové (2009, kapitola 3.2) byla volba rodičů na prvním místě, protože stále představují primární vazebné osoby. Role učitele je v tomto případě rolí zprostředkovatele, který v neznámém prostředí poskytne dítěti podporu a pomoc tím, že přivolá rodiče. Tím se spíše potvrzuje role učitele jako bezpečné základny.

Bezpečná základna poskytuje oporu při exploraci prostředí a umožňuje dítěti prozkoumávat okolní svět, učit se a zkoušet nové věci s vědomím, že kdyby se něco stalo, může se vrátit na základnu pro pomoc, radu a jakýkoli druh podpory. I v případě zavolání rodiče se dá říci, že učitel jako základna pomáhá dítěti sehnat útěchu bezpečného útočiště. Bezpečná základna také pobízí a motivuje, čímž podporuje nezávislost dítěte.

A když třeba při vyučování něco nevíš nebo nevíš, jak se něco dělá?

No tak se zeptám paní učitelky a ta mi poradí.

(Nina)

Stává se ti někdy, že bys něčemu nerozuměl při vyučování?

No občas jo.

A co pak děláš?

No zeptám se paní učitelky nebo ji řeknu že to nechápu a ona mi poradí, ona mi to vysvětlí.

(Pepík)

Jaké vlastnosti se ti líbí na paní učitelce nejvíc?

Že rozumí všem ve třídě a umí jakože poradit, ale ne to říct, jako dělaj skoro všichni.

(David)

A co dělá paní učitelka, když se ti něco nepovede?

Hm, pomůže mi to napravit.

(Emička)

Jaké vlastnosti se ti na ní líbí, co na ní máš rád?

Že je hodná a že umí dobře radit.

(Sebastian)

Děti oceňují, že je jim učitelka k dispozici kdykoli potřebují, pomáhá jim, vysvětluje a radí, zároveň však potřebují prostor pro samostatnou práci. Význam bezpečné základny spočívá v tom, že učitelka nedělá práci za ně, ale vhodným způsobem je navádí a podporuje.

5.3.4 Nekritické přijímání hodnocení

Z výpovědí je patrné, že postava učitele pro děti v mladším školním věku představuje autoritu, jejíž hodnocení nelze zpochybňovat. Vnímání toho, co je spravedlivé nebo nespravedlivé přímo závisí na rozhodnutí autority, jiné okolnosti děti neberou v potaz. Hodnocení učitele je tedy nezpochybnitelné a nelze se proti němu odvolat.

Měla jsi někdy pocit, že si zasloužíš lepší známku, než jsi dostala?

Jo.

Jo? A kdy?

No, když jsem dostala trojku z matiky, my jsme měli test.

Tak sis myslela, že jsi to napsala líp?

Jo.

A říkala jsi to paní učitelce?

Ne. Ale pak jsem jí nějak napravila.

(Emička)

A stalo se ti někdy, že si měla pocit, že si zasloužíš lepší známku, než si dostala?

No.

Jo? Z čeho?

No já sem v sešitě měla opravu a dostala sem tam dvojku a paní učitelka mi napsala blbě opravu, protože sem tam měla blbě „úzký“ a vona mi tam napsala opravu „ucho“.

A co jsi dělala?

No maminka se mě ptala, jak to, že mám tolik oprav, a já sem řekla „Jak to? Já nevím, já vo tom nevím.“

A řekla jsi to paní učitelce?

Ne ne.

(Monča)

A měla jsi někdy pocit, že tě paní učitelka nějak napomenula nebo potrestala, když sis to nezasloužila?

Ne. jenom v první chvíli, protože sem vyrušovala, třeba něco sem udělala a jenom v první chvíli, ale udělala to potom dobře, když sem potom dělala ten úkol, tak mi vždycky došlo, že to udělala dobře, protože jinak bysme se to neodnaučili.

(Amálka)

Amálce trest od paní učitelky pomohl uvědomit si vlastní chybu. I když se jí zpočátku zdálo, že byl trest nepřiměřený nebo že si ho nezasloužila, nakonec ho přijala. Odůvodnila si, že učitelka to myslí dobře a trest udělila proto, aby se Amálka špatnému chování odnaučila.

5.4 Postava učitele

5.4.1 Učitel jako autorita

Patrně nejvýznamnějším atributem postavy učitele z pohledu dětí je jeho autorita. Vztah učitele a žáka je již ze své podstaty asymetrický – učitel má vyšší postavení, je silnější, starší, moudřejší, žák ho tedy musí poslouchat a podřídit se. Postava učitele představuje moc a sílu, respekt, právo rozhodovat a určovat co se bude dít. Všechny tyto vlastnosti se věrně odrážely ve volbách dětí v projektivním interview.

A v jaké zvíře by se proměnila paní učitelka, co myslíš?

Ve lva.

Proč?

Protože je to král zvířat.

Aha.

Protože paní učitelka tam rozhoduje.

A kdyby byla paní učitelka byla lev, tak by to bylo dobrý?

Jo, protože by mohla rozkazovat těm zvířatům.

(Nina)

Kůň a proč myslíš?

Protože by mohla být větší, než nějaký jiný zvířátka anebo by mohla být lev, protože je král zvířat a když je paní učitelka, tak by mohla být...

Jo? Aha no a ten lev je docela nebezpečný...

A paní učitelka by byla hodná, která lidi nekouše.

(Amálka)

A v jaké zvíře bys ji proměnila ty? nebo co ti připomíná za zvíře?

Paní učitelka mi připomíná takovou hodnou lvici.

Aha.

Která nikoho nejí a je na všechny hodná.

(Emička)

Z výpovědí dětí je dále patrné, že autorita v sobě spojuje jak moc, sílu a respekt, tak i jistou toleranci a vřelost (hodná lvice). Opět se zde objevuje ambivalence v rámci bipolárních vlastností hodná vs. přísná. Amálka přirovnává učitelku ke lvici jako královně zvířat, vzápětí však svou výpověď upřesňuje, protože paní učitelka je vlastně hodná, kdežto lev je predátor.

5.4.2 Učitel jako soudce

Na druhém místě je z pohledu dětí role učitele jako soudce. Tato role zjevně úzce souvisí se silnou učitelskou autoritou a zároveň i s nezpochybnitelností a neodvolatelností jeho hodnocení. Děti mají velkou důvěru v úsudek učitele a jeho schopnost správně rozhodnout.

A jaká je ta královna?

Milá a spravedlivá.

Aha a má něco ještě za úkol jiného? Může to být podle tebe, co myslíš že by tam tak paní učitelka mohla dělat jako ta královna?

Soudila by.

A když se vám tady něco stane a potřebujete rozsoudit a chcete vědět, kdo má pravdu, tak jdete za paní učitelkou, aby vás rozsoudila?

No, třeba když někdo něco provede, tak jdeme za paní učitelkou a paní učitelka to vyřeší. Když třeba kluci se perou, někdy třeba po sobě házeli i boty. Když třeba Rád'a něco proved a paní učitelka nějaká ho načapala, tak paní učitelka paní učitelce Rezkový dala žakovskou, a ta mu tam napsala poznámku a paní učitelka Hrubá mu dala ještě k tomu úkol.

(Nina)

Učitel má kromě práva soudit také právo rozsudky vykonávat a podle zásluh odměňovat a trestat. Jeho role je svým způsobem také nápravná – má za úkol zařídit, aby zlobivé děti přestaly zlobit, aby se zlobení odnaučily. Využívá k tomu dostupné prostředky – špatné známky, poznámky, úkoly apod. Některé děti v souvislosti s touto nápravnou rolí hovořily o určité formě „superhrdinství“ – učitel má moc napravovat špatné chování a jednání a mění tak lidstvo k lepšímu.

A myslíš, že paní učitelka by mohla být nějaký superhrdina?

Jo, že třeba kdyby někoho zachránila, tak na toho zlýho, jak je paní učitelka, tak že by mu dala takovej úkol, kterej do tý doby nesplní, tak do tý doby se nemůže ani hnout a že by ho tím potrestala, aby už to neudělal.

(Amálka)

5.4.3 Učitel jako ztělesnění inteligence

Dalším velmi významným atributem postavy učitele je podle dětí inteligence. Mezi volbami v projektivních otázkách se hojně objevovaly postavy vyznačující se nadprůměrnou inteligencí nebo postavy, jejichž posláním je radit lidem. Děti často věří, že učitel má na všechno odpověď a má pravdu za každé situace, proto také může soudit a jeho rozhodnutí je nutné bezvýhradně přijímat.

A co myslíš, kdyby tam byla i paní učitelka, jaká by to byla postava?

Já bych řekla, že by to byl ten chytrej trpaslík.

A on je chytrej a všechno ví? Co tam dělá?

Radí.

(Monča)

A kdyby přišel nějaký cizí kouzelník a proměnil by paní učitelku ve zvíře, v co by ji proměnil?

Sova, protože je chytrá.

(Monča)

A když ty tedy ne, tak si stejně zkus představit, že jsme v té pohádkové zemi, a zkus si představit, že je tam celá tahle škola, tak jakou myslíš, že by tam byla postavou paní učitelka?

Tou nejhodnější na světě.

A co si myslíš, že by tam to nejhodnější stvoření dělalo v té zemi? Co má za úkol? Co dokáže nebo jaké má jiné schopnosti, než třeba někdo jiný?

Ví toho víc například.

(David)

Třeba, nebo koho ti připomíná? Nebo co by tam dělala?

Třeba by byla nějakou pani, která by nějak jako radila lidem, a tak.

(Sebastian)

5.4.4 Učitel jako vzor správného chování a jednání

Moc učitele rozhodovat, co se smí, nesmí a musí, co je správné a špatné, moc hodnotit chování a výkony žáků do jisté míry implikuje, že sám bude vždy jednat správně. Učitel je pro žáky mravním vzorem, jakýmsi ideálem správného chování a jednání.

A vzpomeneš si, kdy se třeba hodně zlobila?

Ne. Paní učitelka nikdy nezlobí. Jenom já a ten Matěj.

(Pepík)

Ačkoli Pepík nepochopil otázku, z jeho odpovědi bylo zřetelné, že zlobení se paní učitelky netýká. Děti jsou si dobře vědomy toho, jaké chování je společensky nepřijatelné a co by neměly dělat. Na základě toho se domnívají, že učitel jako jejich vzor takovým

způsobem za žádných okolností nejedná. Paní učitelka nikdy nedělá hlouposti, nezlobí, nelže, není zlá a nepoužívá násilí.

Paní učitelka nikdy...

...není zlá.

(David)

...nelže.

(Amálka)

Je něco, co nikdy nedělá paní učitelka?

...nikdy nebouchá děti ze třídy.

(Emička)

Co třeba nikdy nedělá?

...hlouposti.

(Karolínka)

5.4.5 Učitel jako zábavný společník

Děti často zmiňovali učitele v souvislosti s rolí dobrého společníka, v jehož přítomnosti je jim příjemně a zažívají s ním spoustu zábavných momentů. Učitel tak naplňuje potřeby, které bývají uspokojovány spíše v rámci vrstevnických skupin. Překoná profesionální formální odstup založený v asymetrii vztahu a na okamžik se k žákům více přiblíží. Tyto chvíle žáci hodnotili velmi kladně.

A vzpomeneš si na nějakou situaci, kdy se paní učitelka hodně smála a byla hodně veselá?

Když jsme říkal, i jaký jsme měli vtipný sny, tak se hodně smála.

(Rozárka)

Když my sme třeba jednou něco řekli, takovej vtip, a paní učitelka se hodně smála... nebo my sme něco řekli nějak jako dobře, ale jiným způsobem, tak sme se smáli a paní učitelka taky.

(Amálka)

A rozesmála tě někdy hodně paní učitelka?

Jo, protože paní učitelka vždycky řekne něco někdy vtipného a ono to je vážně vtipný.

(Amálka)

Vzpomeneš si na nějakou situaci, kdy byla paní učitelka hodně veselá a hodně se smála?

Jo. o prvouce, my sme se učili, jak jakoby... jak pan ředitel řídí školu a pani učitelka řekla, jako že si vezme volant a řídí školu a teď sme se tomu všichni začali smát a pani učitelka začala taky.

(Karolínka)

5.5 Povolání učitele

Ze zpracování získaných dat dále vyplynulo, že děti výrazně odlišují postavu učitele a učitelké povolání jako takové. Dle výpovědí považuje povolání učitele za atraktivní méně dětí. Mezi klady učitelské profese žáci řadili rozdávání úkolů, dávání poznámek, hodnocení. Za lákavou tedy považovali spíše skutečnost, že učitel disponuje určitou formou moci a vlivu.

Bavilo by tě být učitelkou až budeš velká?

Jo já sem si to vždycky přála.

Aha a co by tě na tom nejvíc bavilo?

Učit děti, vyvolávat je, a ukazovat jim co maj dělat a úkoly jim zadávat.

(Monička)

A bavilo by tě být paní učitelkou?

Jo, bavilo by mě dávat poznámky.

A jaké bys třeba dávala poznámky?

Já bysem dala třeba deset pěttek, kdyby někdo strašně zlobil a pak ještě deset úkolů, na víkend.

(Nina)

Z negativních stránek učitelské profese žáci jmenovali zvýšené nároky v souvislosti s udržováním kázně ve třídě a s nutností pracovat i mimo dobu školního vyučování.

Myslíš si, že by tě bavilo být učitelem?

Ne, podle mě je to hrozně náročný.

Náročný? A v čem?

Že musíte učit, jakože tolik žáků dohromady a jinak nevim.

(David)

A proč?

Protože bych musela dávat vysvědčení, furt bych musela něco přichystávat a dávat známky.

(Karolínka)

A co by tě na tom bavilo nejvíc?

No, že jakoby učím lidi a že jim pomáhám.

(Sebastian)

V souvislosti s tím také hodnotí roli učitele jako obtížnou, klade na učitele nároky jak v rámci vyučování, kde musí zvládat celou třídu, tak i mimo něj, protože učitelství vyžaduje domácí přípravu.

Tabulka č. 4 – Profese učitele

Profese učitele	Počet dívek	Počet chlapců	Soukromá	Státní	Celkem dětí
Kladné hodnocení	3	2	1	4	5
Záporné hodnocení	2	4	4	2	6

5.6 Jak to mám s paní učitelkou

Jak tedy děti svůj vztah k učiteli reflektují? Jak bylo naznačeno v předcházejících kapitolách, děti hodnotí učitelku v rámci dichotomie hodná – přísná. Jakou vlastnost však zvolí je silně kontextuálně a situačně závislé. Často v rámci jednoho rozhovoru vychvalovaly učitelku do nebes a vyzdvihovaly její kladné vlastnosti (že je na nás hodná) a vzápětí vyslovily přání se stejným obsahem (aby na nás byla hodná) nebo ji označily za hrůzostrašného draka a vysvětlovaly to tím, že přísná, dává poznámky a trestá. Bylo zřejmé, že mezi těmito dvěma póly děti nespolehnou na rovnováhu, což vyvolává ve vztahu k učitelce jistou míru ambivalence.

A kdyby paní učitelka byla kouzelnice a měla taky takovou moc, tak co myslíš, že by měla udělat?

Já si myslím, že by si asi přála, aby my sme byli hodný, jako abysme nevykřikovali o hodině.

(Mikuláš)

Děti si však uvědomovaly souvislost mezi přísností učitelky a svým chováním. Věděly, že učitelka je přísná proto, že ji zlobí děti. Velmi dobře si dokázaly uvědomit jak svoji roli, tak roli učitelky. V souvislosti s učitelskou profesí hovořily o obtížnosti a náročnosti, mnozí povolání učitele nechtěli vykonávat právě kvůli zmíněným nárokům. Vůči učitelce dokonce projevovali poměrně vysokou míru empatie a kdyby mohli učitelce pomoci, přáli by jí více volna, méně práce a hodnější žáky. Některé děti dokonce dávaly najevo lítost nad tím, když žáci učitelku zlobí a přály by si, aby takové situace nenastávaly.

A přijde ti to důležitý na paní učitelce, že by měla být vždycky hodná?

No, protože třeba když je někdo na někoho zlej, tak vono to potom není dobrý, třeba že potom se nám... eště hůř se nám třeba... podle mě bysme se eště víc nudili v tý škole.

(Amálka)

Nebo co by udělala? (pozn. kdyby paní učitelka měla kouzelnou moc)

Použila by kouzlo na to, abysme byli někdy tišejší.

No a co by měla udělat?

Být na nás hodnější, abysme my byli tišejší

(Lád'a)

A myslíš, že by tě bavilo být učitelem?

Ne.

A proč?

Protože bych pořád ty děti musel napomínat a podle mě by to byla nuda.

(Mikuláš)

A kdyby měla takovou moc paní učitelka, kouzelnou, tak co myslíš, že by měla udělat?

Hodnější žáky.

(Lád'a)

A proč nechceš, aby ty děti zlobily?

No paní učitelka se vždycky rozzlobí, lehne si na učitelskej stůl a čeká, až se utišeje.

Fakt jo?

No a mně je to vždycky líto.

(Emička)

Jejich postoj lze tedy shrnout následovně: děti by si přály hodnou učitelku a zároveň by přály učitelce, aby měla hodné žáky. Ze své pozice touží po stále hodné učitelce, při hodnocení její role ji však spíše litují a její pozici hodnotí jako obtížnou. Ačkoli žáci dokáží zaujmout obě perspektivy, stále je vnímají odděleně, celou situaci tedy prezentují jako danou a neměnnou a považují ji za neřešitelnou.

Hmmm a kdyby sis měl přát něco jenom pro paní učitelku, co by sis přál?

Aby ty, který hodně zlobí, nezlobili.

(Lád'a)

A kdyby měla paní učitelka kouzelnou moc, tak co myslíš že by tady měla udělat? Nebo přidělat? Nebo nechat zmizet?

Aby podle mě tady děti moc nezlobily, a abysme tady nějak někdo nevyrušoval v hodině, a aby byly všechny děti nějak hodný jako.

(Amálka)

5.7 Shrnutí výsledků

Podle kategorií vyplývajících z analýzy dat představuje pro děti postava učitele mnoho různých rolí, které se odrážejí také v charakteru jejich vztahu. Na jedné straně děti učitele vnímají jako autoritu, soudce a mravní vzor, na straně druhé jako výjimečně inteligentní osobnost, bezpečnou základnu v prozkoumávání prostředí a zábavného společníka. Role autority a soudce jsou spojeny s respektem k učiteli, s jeho mocí, silou a vlivem. Vyvolávají tak ve vztahu k učiteli určitý odstup a zároveň souvisejí s tendencí žáků nekriticky přijímat hodnocení učitele. Funkce bezpečné základny spjatá s rolí výjimečně inteligentní osobnosti a role zábavného společníka naopak vzbuzují pocit blízkosti a důvěry. Učitel poskytuje podporu v učení, povzbuzuje, motivuje, pomáhá, zároveň však hodnotí a trestá. Protichůdnost těchto rolí se odráží v ambivalentním hodnocení učitele i v postoji k němu.

6. Diskuze

Cílem výzkumu v rámci této bakalářské práce bylo porozumět vztahu žáka k učiteli na prvním stupni základní školy a charakterizovat jej z hlediska afektivní kvality. Záměrem bylo zejména pochopit, co pro děti v mladším školním věku představuje postava učitele a jak se k ní vztahují. Dílčím cílem bylo zjistit, zda učitel plní funkci bezpečné základny a bezpečného útočiště a zda ho lze považovat za sekundární či dočasnou vazebnou osobu. Sběr dat proběhl prostřednictvím 15 polostrukturovaných rozhovorů s dětmi ve věku 7-8 let.

V rámci celého výzkumného vzorku lze hovořit o kladném vztahu k učiteli, žádné z dětí nevnímalo vztah jako konfliktní či negativní. Z hlediska míry citovosti však vzorek výrazně varioval. Některé děti vykazovaly spíše odměřenější vztah, jiné naopak vřelý až láskyplný. Interpretovaná míra citovosti se odvíjela od stupně zájmu, s jakým děti o učiteli hovořily – zda dokázaly jmenovat kladné vlastnosti učitele nebo ho zařadit jako filmovou či pohádkovou postavu. Děti, které vykazovaly vřelejší vztah k učiteli o něm hovořily se zájmem, dokázaly jmenovat spoustu jeho vlastností a často ho přirovnávaly k pohádkovým postavám nebo zvířatům. Děti vykazující vyšší míru citovosti také vůči učiteli projevovaly značnou míru empatie a dokázaly vyjádřit, co by učiteli přály. Argumentem proti této interpretaci by mohla být rozdílná kognitivní úroveň dětí – některé děti se silně citovým vztahem se možná jen nedovedly tak dobře vyjádřit. Domnívám se však, že odměřenost a nezájem ve vztahu k učiteli se objevily i u vyspělejších a bystřejších dětí.²

Nezávisle na míře citovosti se téměř u všech dětí projevila ambivalence v hodnocení učitele a ve vztahu k němu. Učitelku vnímají jako zároveň hodnou a přísnou, mají k ní vřelý vztah, a zároveň si drží odstup. Tato ambivalence může být výsledkem působení více faktorů. Jedním z nich se zdá být tendence dětí hodnotit situace a osoby jednostranně, na základě jednoho atributu (Vágnerová, 2005). V souvislosti s hodnocením učitele se jednalo o výběr v rámci dichotomie hodná vs. přísná. Volba jedné či druhé vlastnosti vždy závisela na kontextu a situaci. Mezi těmito dvěma póly je pro děti obtížné nalézt správnou rovnováhu, a proto svůj postoj mění podle situace. Dalším faktorem, který představuje možný vliv na postojovou a vztahovou ambivalenci dětí směrem k učiteli, je množství rolí, které učitel musí zastávat, a které pro děti představuje. Tyto role jsou v mnoha ohledech

² Děti ze soukromé ZŠ se zdály vyspělejší z hlediska kognitivní úrovně – ve způsobu vyjadřování i obsahu sdělení. I mezi těmito dětmi se objevovaly vřelejší i odměřenější vztahy (viz tabulka v kapitole 5).

protichůdné, proto je pro učitele obtížné všechny plnit a pro dítě je následně obtížné je uchopit a přijmout jako součást jedné osobnosti učitele. Z výsledků šetření vyplynulo, že postava učitele pro děti představuje role spojené s mocí, vlivem a silou, které budí respekt a odstup a zároveň role spojené s důvěrou, podporou a následováním, jež naopak navozují pocit blízkosti.

Mnoho výzkumů, které zmiňuji v teoretické části, se zabývalo rolí učitele jako bezpečné základny a bezpečného útočiště, tedy jeho funkcí z hlediska naplňování potřeb attachmentu. Podle výzkumu Seibertové a Kernsové (2009), který se zabýval komponentou bezpečného útočiště, děti v situacích vyvolávajících potřebu attachmentu často volily učitele, i když rodiče byli jako primární vazebné osoby voleni častěji. Podle výsledků studie raných adolescentů (De Laet, Colpin, Goossens, Van Leeuwen & Verschueren, 2014) učitelé ve větší míře plnili roli bezpečné základny než bezpečného útočiště (učitelé je povzbuzují ve zkoušení nových věcí a naplňování jejich cílů, ale nepředstavují zdroj útěchy ve stresových či jinak náročných situacích). V souladu se zjištěními těchto výzkumů také výsledky tohoto výzkumu implikují, že vzhledem k vyspělosti dětí, jejich větší autonomii a lepší seberegulaci funkce učitele jako bezpečného útočiště již není příliš výrazná a do popředí se dostává funkce bezpečné základny. Stejně jako ve výzkumu Seibertové a Kernsové (2009) výsledky ukazují na přednostní volbu rodičů v situaci vyvolávající potřebu útěchy a bezpečí. Výsledky dále potvrzují výše zmíněný výzkum raných adolescentů a ukazují mnohem nápadnější funkci učitele jako bezpečné základny, tedy funkci opory při exploraci prostředí, při experimentování a učení se novým věcem. Bezpečná základna funguje jako opora a pomoc při neúspěchu a také jako motivace a podporování v samostatné práci a rozvoji nezávislosti. Děti v rámci tohoto výzkumného vzorku více oceňovaly mentorskou roli učitele, jeho schopnost motivovat a ponechat přiměřený prostor pro vlastní rozvoj.

Jak je to tedy s citovostí a vazbou žáka směrem k učiteli? Je patrné, že míra afektivity směrem k učiteli se individuálně liší, lze však tvrdit, že v celkovém měřítku si děti k učiteli užší citovou vazbu nevytvořily, i když učitel plní funkci bezpečné základny. Jak bylo zmíněno již v teoretické části (kapitola 3.2), i přestože učitel plní funkci bezpečné základny a děti k němu mohou směřovat vazebné chování, neznamená to existenci plnohodnotné citové vazby. (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008; Schuengel & van IJzendoorn, 2001). Podle definice Ainsworthové (1989) představuje attachment *relativně dlouhotrvající pouto*

k partnerovi, který je vnímán jako důležitá a jedinečná osobnost a je nezaměnitelný (s. 711). Vztah žáka a učitele však není výlučný ani dlouhotrvající. Hamiltonová a Howesová (1992) navíc upozorňují, že citová investice učitele do vztahu je výrazně nižší než investice rodiče a poukazují na rozdílnost obou rolí, která se ve vztahu projevuje. Ačkoli se učitelé také angažují v pečujícím chování, jeho rozsah je omezenější, protože role učitele má primárně instrumentální povahu, naproti tomu ústřední rolí rodičů je o děti pečovat. Také výsledky tohoto výzkumu ukazují nejvýrazněji roli učitele jako autority, soudce a výjimečně inteligentní osobnosti (viz kapitola 5, tabulka č. 3).

Z hlediska kvality vztahu teorie citové vazby zdůrazňuje především individuální dyadické interakce v rámci třídy, tedy individuální přístup k žákům (Verschueren & Koomen, 2012). Výzkumný vzorek v tomto šetření zahrnoval státní i soukromou základní školu, které se liší především svou mírou individuálního přístupu. Výsledná zjištění však nepotvrdila výrazné rozdíly ve vztahu k učiteli, naopak, děti z obou škol vykazovaly velmi podobné rysy v podobě vztahu, zahrnující např. již zmíněnou ambivalenci.

Na podobu citového vztahu k učiteli mají dle výsledků pravděpodobně větší vliv jiné faktory, než je individuální přístup k žákům nebo funkce bezpečné základny. Jak bylo již naznačeno v textu výše, postava učitele pro děti představuje mnoho v zásadě protichůdných rolí, z nichž některé navozují blízkost a jiné v opozici k nim vzbuzují respekt, moc a sílu, což může ve vztahu vyvolat odstup až odměřenost. Jinými slovy, role učitele již ze své podstaty žákům nedovoluje, aby si k učiteli vytvořili užší citový vztah. Na kvalitu vztahu žáka a učitele však podle teorie citové vazby mohou mít vliv také další faktory na straně žáka a na straně učitele. Podle Sabolové a Pianty (2012) je na straně žáka ústředním předpokladem kvalita primárního rodičovského attachmentu a na straně učitele je zásadní citlivost a vnímavost k potřebám dítěte (Hamre & Pianta, 2005). Vzhledem k cíli výzkumu i povaze výzkumného nástroje však tyto faktory nebyly zahrnuty, proto by do budoucna bylo vhodné rozšířit předmět zkoumání také o primární citovou vazbu dětí k rodiči a zařadit systematické pozorování interakcí žáka a učitele.

7. Limity výzkumu

Výzkum nepochybně podléhá také řadě limitů. Jako první je třeba jmenovat roli výzkumníka. I přes snahu o co největší objektivitu mohla jeho subjektivita ovlivnit průběh výzkumu během sběru dat, jejich zpracování či interpretaci.

Významnou roli mohlo hrát také aktuální rozpoložení participantů v průběhu rozhovoru. Výzkumný vzorek tvořily děti ve věku 7-8 let, jejichž pozornostní kapacita je stále relativně omezená. Rozhovory probíhaly většinou v době po vyučování, proto na průběh rozhovoru a podobu výpovědí mohla mít vliv také únava. Při dotazování dětí je nutné také brát v potaz jejich kognitivní vyspělost, do možných limitů je proto potřeba zahrnout také možné nepochopení otázkám či nepřesnosti ve vyjadřování.

Dalším významným limitem mohla být i podoba výzkumného nástroje. Ačkoli složení otázek mělo za cíl postihnout zkoumaný jev v celé jeho šíři pro získání co nejrozmanitějšího spektra informací, vzhledem ke komplexní povaze zkoumaného jevu a věku participantů otázky rozhovoru poskytovaly omezenější prostor k získání požadovaného charakteru a množství dat.

IV. Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl vymezit vztah žáka k učiteli na první stupni základní školy na podkladě teorie citové vazby. Za použití polostrukturovaných rozhovorů s dětmi druhého ročníku ZŠ bylo záměrem výzkumu pochopit, co pro žáky představuje postava učitele, jak se k němu vztahují a zda pro ně učitel plní funkci bezpečné základny nebo bezpečného útočiště. Z výsledků vyplynulo, že žáci si k učiteli nevytvořili užší citovou vazbu, ačkoli učitel plní funkci bezpečné základny a jejich celkový vztah k němu je kladný. Míra citovosti se v rámci vzorku individuálně lišila od odměřenosti až po vřelý citový vztah. Nezávisle na zmíněné míře afektivity se však u všech dětí ve vztahu k učiteli objevila ambivalence, která se projevovala jak v postoji k učiteli, tak v jeho hodnocení. Tato ambivalence podle mého názoru vyplývá již ze samotné role učitele, který ze své podstaty představuje protichůdné role, které vzbuzují jak blízkost, tak i odměřenost. Pro žáky je těžké tuto nejednoznačnost přijmout, a proto se k učiteli vztahují v závislosti na kontextu konkrétní role, kterou učitel v danou chvíli představuje.

Cíl bakalářské práce považuji za splněný, podařilo odpovědět na stanovené výzkumné otázky a práce přinesla podnět k novému výzkumnému šetření. Za užitečné považuji zejména zjištění, že v základních rysech (míra citovosti, funkce bezpečné základny, ambivalence) se zdál být vztah k učiteli u všech dětí stejný, respektive všechny zjištěné aspekty vztahu se napříč vzorkem objevovaly rovnoměrně. Vliv pohlaví či typu školy na kvalitu citového vztahu patrně není tak význačný, tudíž lze předpokládat přítomnost dalších faktorů, které mohou v citové kvalitě žáka k učiteli hrát významnější roli. Do budoucna navrhuji rozšířit předmět zkoumání a zařadit další metody sběru dat, zejména přímé pozorování interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky. Podrobnější rozpracování by mohlo pomoci pochopit, jaké faktory mají ve skutečnosti vliv na vztah žáka k učiteli a zda hraje významnější roli např. citlivost a vnímavost učitele k potřebám žáků.

Seznam použitých zdrojů

- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 333–347). New York, NY: Guilford Press.
- Bosmans, G., & Kerns, K. A. (2015). Attachment in middle childhood: Progress and prospects. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 1–14. doi:10.1002/cad.20100
- Bowlby, John. (2010) *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál. 356 s.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33–50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3–22). New York, NY: Guilford.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (2. vyd.). New York: The Guilford Press.
- Colin, V. L. (1996): *Human attachment*. New York: McGraw-Hill.
- DeLaet, S., Colpin, H., Goossens, L., VanLeeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing parent-child and teacher-child relationships in early adolescence: Measurement invariance of perceived attachment-related dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32, 521–532. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282914527408>

Hamilton, C.E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. In R.C. Pianta (Ed.), *New directions for child development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 41–60). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hartl, P. a Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. 797 s.

Hazan, C., & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment process in adulthood* (pp. 151–178). Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers. Retrieved from <http://adultattachmentlab.human.cornell.edu/HazanZeifman1994.pdf>

Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251–268. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579499002047>

Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Kobak, R., Rosenthal, N., & Serwik, A. (2005). The Attachment Hierarchy in Middle Childhood: Conceptual and Methodological Issues. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 71-88). New York, NY, US: Guilford Press.

Koomen, H.M.Y., & Hoeksma, J.B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319–1334. doi:10.2466/PR0.93.8.1319-1334

Kulísek, Petr. (2000) Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá Psychologie*. roč. 44, č. 5, s. 404-423.

Lacinová, L., Neužilová Michalčáková, R. (2014): Citová vazba a naplňování základních psychických potřeb v partnerských vztazích v období dospělosti. *Psychologie pro praxi*, 49, 99-109.

Michal, V. (1974). *Projektivní interview: explorační technika pro dětskou psychologickou praxi*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31, 493–525.

Pianta, Robert C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231.
doi:10.1080/14616734.2012.672262

Seibert, A.C., & Kerns, K.A. (2009). Attachment Figures in Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, Vol.33, No. 4 ,347-355.
doi:10.1177/0165025409103872

Schuengel, C., & van IJzendoorn, M.H. (2001). Attachment in mental health institutions: A critical review of assumptions, clinical implications, and research strategies. *Attachment & Human Development*, 3, 304–323. doi:10.1080/14616730110096906

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York, London: Guilford Press.

Švaříček, R. a Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vavřda, Vladimír. (2005) *Otázky soudobé psychoanalýzy: tradice a současnost*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 223 s.

Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher–childrelationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205–211.
<http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Vervoort, N., Doumen, S., & Verschueren, K. (2014). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 243–260. doi: 10.1080/17405629.2014.989984

Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379–389). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Přepis polostrukturovaných rozhovorů

Příloha 3 – Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Míra citovosti

Tabulka č. 2 – Charakteristiky vztahu

Tabulka č. 3 – Postava učitele

Tabulka č. 4 – Profese učitele