

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
katedra pedagogiky



Diplomová práce

Miroslav Bělka

Učitel jako výchovný vzor

Teacher as an example in the process of education

Praha 2009

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořan

Poděkování:

Rád bych poděkoval Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za jeho připomínky, rady a podporu, které se mi dostalo při tvorbě této diplomové práce.

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Březnici dne

Podpis:

Anotace:

Diplomová práce se zaměřuje na význam a podstatu výchovného vzoru v průběhu utváření a formování osobnosti dítěte, zejména pak v prostředí maloměsta a jeho specifických společenských jevů.

Úvodní část práce zahrnuje stručný přehled historických zkušeností z oblasti výchovného působení vzorem učitele. V následujících kapitolách je pozornost věnována teoretické analýze vzoru, principům a zákonitostem nápodoby, jejím psychologickým interpretacím i komparaci v systému dalších psychických mechanismů. Další kapitoly analyzují základní příčiny a důsledky působení potenciálních vzorů lidského chování a jednání. Proces působení vzoru je determinován řadou vnitřních i vnějších činitelů. Součástí práce je proto také deskripce jevů souvisejících s ontogenetickým vývojem osobnosti žáka a stručný popis specifických charakteristik prostředí maloměsta. Ve zbývající části se autor práce zabývá teoretickým rozбором podmínek i možností výchovného působení učitele vzorem a problematikou kompenzace chybějících vzorů prostřednictvím pedagoga osobního příkladu. Nastíněny jsou nejen složky žákovy osobnosti, na které může učitel jako vzor potenciálně působit, ale také základní pravidla pro uplatnění této specifické metody mezilidského ovlivňování.

Teoretická část je doplněna empirickým šetřením, realizovaným v souvislosti s tématem práce na Základní škole v Březnici. Jejím cílem je poskytnutí konkrétních údajů v oblasti problematiky výchovného působení vzorem učitele.

Klíčová slova:

Vzor, učitel, výchova a vzdělání, napodobování, proces výchovy.

Annotation:

The thesis focuses at the meaning and significance of an example in the process of upbringing a child; the formation of personality is investigated mainly in the milieu of a small town.

The introductory part presents a historical overview of knowledge concerning studying the teachers' example and its influence in the process of education. The following chapters deal with the theoretical analysis of the example, the principles and laws of imitating it, psychological interpretations, and comparison of it in the structure of other psychological mechanisms. The next chapters concern the analysis of basic causes and results of the influence of potential examples of human behaviour. The proces of the example's influence is conditioned by a multitude of external and internal factors; therefore the work includes the description of the phenomena connected with the ontogenesis of a pupil's personality and a brief description of specific characteristics of the milieu of a small town. The last part includes the theoretical analysis of the conditions and possibilities of a teacher's influence as an example; moreover, the possibility of the compesation of missing examples by the teacher's one is discussed. The parts of a pupil's personality which can be influenced are described as well as the substantial rules for using this special method of interpersonal influence.

The theoretical part is supplemented by an empirical survey which was conducted at a primary and lower-secondary school located in Březnice, the Czech Republic. The survey provides concrete data concerning the topic of this thesis.

Keywords:

Example (model), teacher, education and training, imitation, the process of education.

Obsah

<u>ÚVOD</u>	8
<u>1 SOCIALIZACE, VÝCHOVA A VZOR UČITELE</u>	10
<u>2 VZOR VE VÝCHOVĚ VÝVOJI OSOBNOSTI ČLOVĚKA</u>	12
2.1 POJMOVÉ A OBSAHOVÉ VYMEZENÍ.....	12
2.2 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY VZORU.....	13
2.3 ČLENĚNÍ VZORŮ (MODELŮ).....	14
<u>3 VÝZNAM A PODSTATA VZORU VE VÝVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE</u>	16
3.1 SOCIALIZACE A VÝCHOVA.....	16
3.2 VÝCHOVA A UČENÍ.....	17
3.2.1 SOCIÁLNÍ UČENÍ NAPODOBOVÁNÍM.....	18
3.2.2 PSYCHOLOGICKÉ KONCEPCE MECHANISMŮ NAPODOBOVÁNÍ.....	20
3.2.3 IDENTIFIKACE.....	23
3.2.4 DALŠÍ FORMY PŮSOBNÍ VZORU.....	23
3.2.5 NÁPODOBA A JINÉ PSYCHICKÉ MECHANISMY.....	24
3.3 PŮSOBNÍ POZITIVNÍHO A NEGATIVNÍHO MODELU V PROCESU SOCIALIZACE.....	26
3.3.1 PŮSOBNÍ POZITIVNÍHO A NEGATIVNÍHO VZORU V PROCESU SOCIALIZACE.....	27
3.4 VLIV PROSTŘEDÍ.....	32
3.4.1 OHROŽENÍ A VZORY VE SPECIFICKÉM PROSTŘEDÍ MALOMĚSTA.....	33
3.5 UČITEL JAKO VÝCHOVNÝ VZOR.....	34
3.5.1 SOCIÁLNÍ STATUS UČITELE.....	35
3.5.2 VLIV UČITELOVA VZORU V PRŮBĚHU ONTOGENETICKÉHO VÝVOJE DÍTĚTE.....	37
3.6 VZOR UČITELE A JEHO VLIV NA OSOBNOSTNÍ SLOŽKY DÍTĚTE.....	40
3.6.1 OVLIVŇOVÁNÍ POSTOJŮ PROSTŘEDNICTVÍM VZORU UČITELE.....	40
3.6.2 UČITEL JAKO NORMATIVNÍ VZOR VE VÝCHOVĚ.....	45
3.6.3 VLIV VZORU UČITELE NA ROZVOJ ŘEČOVÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ.....	49
3.6.4 VLIV UČITELE NA ROZVOJ TVOŘIVOSTI A DIVERGENTNÍHO MYŠLENÍ.....	50
3.6.5 UČITEL – VZOR ZÁJMOVÉ ČINNOSTI.....	52
<u>4 OSOBNOST UČITELE A JEHO PROFESNÍ KOMPETENCE</u>	54

5	<u>ZÁKLADNÍ PRAVIDLA VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ VZOREM UČITELE</u>	<u>57</u>
6	<u>ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI</u>	<u>58</u>
7	<u>EMPIRICKÁ ČÁST</u>	<u>61</u>
7.1	TÉMA DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	61
7.2	TÉMA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	61
7.3	OBSAHOVÉ ZDŮVODNĚNÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	61
7.4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	62
7.5	PŘEDVÝZKUM	62
7.6	CÍLE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	62
7.6.1	OBECNÉ CÍLE.....	62
7.6.2	DÍLČÍ CÍLE	62
7.7	ANALÝZA VÝZKUMNÉHO POLE.....	63
7.8	VÝZKUMNÝ MODEL	64
7.9	HYPOTÉZY	65
7.9.1	HYPOTÉZY PRO EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ ŽÁKŮ II. STUPNĚ ZŠ V BŘEZNICI	65
7.9.2	HYPOTÉZY PRO EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ UČITELŮ ZŠ V BŘEZNICI.....	65
7.10	CHARAKTERISTIKA VZORKU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	65
7.11	ÚDAJE O ŘEŠITELI	66
7.12	POUŽITÉ METODY.....	67
7.12.1	PILOTÁŽ DOTAZNÍKŮ	67
7.12.2	DOTAZNÍKY PRO ŽÁKY II. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	67
7.12.3	DOTAZNÍK PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY V BŘEZNICI.....	68
7.12.4	BESEDA	68
7.13	ANALÝZA DAT	69
7.13.1	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A BESED.....	70
7.14	ZÁVĚRY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	86
8	<u>ZÁVĚR PRÁCE.....</u>	<u>90</u>
9	<u>POUŽITÁ LITERATURA:</u>	<u>95</u>
10	<u>PŘÍLOHY.....</u>	<u>98</u>

Úvod

V úvodu bych si dovolil několik slov k motivům výběru tématu této diplomové práce a jejím ambicím. Jedním z hlavních důvodů, které stály u zrodu myšlenky věnovat se úloze učitele jako výchovného vzoru v procesu výchovy, bylo vlastní pedagogické působení na základní škole a otázky bezprostředně související s výkonem této profese. Dalším pak současné dění v městě Březnici, neboť aktuální sociální prostředí se vždy, spolu s obecnou transformací soudobé společnosti, odráží ve výchovně vzdělávacím procesu a jeho vlivu na vývoj dítěte.

Problematice působení a výchovy vzorem, zejména vzorem učitele, je v literatuře věnováno překvapivě málo prostoru. Jedná se přitom o velmi rozsáhlou oblast mezilidského ovlivňování, podléhající velkému množství podmínek a okolností. Ještě méně, nežli teoretických studií, však bylo realizováno empirických výzkumů, které by přinesly konkrétnější a v pedagogické praxi využitelnější informace. Tématika výchovného působení učitele na žákovu osobnost osobním příkladem zůstává u nás i ve světě velmi málo rozpracována. Obtíže v badatelské oblasti vyplývají nejen z neobvyklého rozsahu a množství jevů, které nelze nikdy všechny postihnout, ale i ze systémových přístupů. Odlišný předmět zkoumání, cíle, metody i výsledná interpretace výsledků zkoumání jednotlivých vědeckých disciplín se promítají do studia tématu a ovlivňují tak i míru využitelnosti údajů v praxi. Zatímco v této práci bude uplatněn spíše pedagogicko-psychologický přístup, zdůrazňující diadickou interakci učitele a žáka, v případech jiných přístupů by bylo možno odhalit další aspekty působení vzorem. Například působení vzoru na skupinové chování či naopak vliv vzoru skupiny na chování a jednání jednotlivce (sociálně-psychologický přístup), psychické mechanismy nápodoby (psychologický přístup), vliv vzoru a význam nápodoby na utváření institucí, tradic (sociologický přístup) apod.

Hodnota i možnosti využití vzoru učitele ve výchovně vzdělávacím procesu se však nemění pouze v souvislosti s vědeckým přístupem, ale především s požadavky a potřebami společnosti. Mění se životní prostředí, struktura a rozložení obyvatelstva, životní styl aj. jsou významnými proměnnými intervenujícími v celém procesu ovlivňování vzorem. Soudobý učitel však vzhledem k omezenému množství studií a výzkumů nemá k dispozici příliš aktuálních poznatků a omezena je tak nejen znalost v dané oblasti, ale především celková profesní způsobilost. Přitom k ovlivňování žáka prostřednictvím osobního příkladu nedochází vždy jen vědomě, tedy jeho záměrným uplatněním ve formě metody, ale často

nevědomě. To s sebou nese značná rizika negativního působení. Navíc působení osobním příkladem patří mezi vlivy permanentní, neboť ať již učitel prostřednictvím svého vzoru vzbuzuje u žáka potřebu napodobení nebo naopak nonimitaci (nenapodobení), popř. jiné formy tzv. exemplifikace, nemůže prakticky zabránit tomu, aby jako vzor působil. Z toho vyplývá zřejmá potřeba osvěty a orientace v tématu na obecné úrovni i v souvislosti se specifiky lokálního prostředí.

Jedním z hlavních cílů následující práce je tedy přiblížit případnému čtenáři význam a podstatu výchovného vzoru v průběhu utváření a formování osobnosti dítěte. Opomenuta by neměla zůstat ani snaha o postižení základních příčin a důsledků chybějících vzorů ve výchově i bezděčném, nezáměrném sociálním působení, vliv vzorů pozitivních a negativních. Stěžejní osou celé práce je však především teoretický pohled na význam učitelova osobního příkladu a jeho vliv na rozvoj osobnosti žáka.

1 Socializace, výchova a vzor učitele

Od počátku existence výchovy a vzdělávání se filozofové, kněží, pedagogičtí myslitelé i reformátoři pokoušeli nalézt nejvhodnější a nejefektivnější metody výchovy a vyučování a uvádět je do praxe. Bylo tomu tak u všech kulturních národů a tento jev lze pozorovat dodnes. V obecném slova smyslu zde hovoříme o procesu socializace. Ten měl v dávných dobách, stejně jako dnes, zcela zřejmé příčiny. Má-li společnost přetrvávat, reprodukovat se a dosahovat svých cílů, musí být schopna kontinuálně řešit problémy přežití v prostředí. Jedním z řešení zmíněné problematiky se v rámci historie stala lidská kultura. Přes rozličné definice a způsoby výkladu lze kulturu¹ povšechně charakterizovat jako historicky vzniklý a s vývojem člověka se rozvíjející systém prostředků a hodnot, které člověku napomáhají vymanit se z bezprostředního tlaku přírodních sil. V zásadě jde o systém mechanismů, které lidstvu umožňují v určitých ohledech nižší závislost na přírodě a kompenzují jeho orgánovou a pudovou nevybavenost. Procesem socializace je celý transfer kultury mezi jednotlivými generacemi zajišťován. Na socializaci je nahlíženo také jako na prostředek sociální kontroly, zajišťující větší či menší stabilitu společenského řádu. Bez ní jedinci nejsou schopni vstupovat do běžných interakcí, společnost není schopna dále předávat své základní normy a její kontinuální vývoj je výrazně narušen. V takových okamžicích dochází ke zhroucení kontrolních mechanismů a rozpadu kultur (viz tradiční společnosti).

Socializace má však i své problematické důsledky. Za nejčastější a nejzávažnější negativa lze označit přenos záporných vzorců jednání či způsobů řešení problémů a následně také fakt, že se lze velmi často snadno socializovat do takové skupiny, jejíž hodnoty a normy jsou v rozporu s celospolečenskými.

Hlavním prostředkem socializace je výchova. Tou zde rozumíme záměrné a systematické socializační působení na osobnost jedince s cílem o dosažení trvalých pozitivních změn. Člověk jako tvor společenský v rámci svého nedlouhého, avšak komplikovaného vývoje vždy usiloval o nalezení a využití různých metod a prostředků,

¹ Kultura – v pojetí sociologickém a kulturně antropologickém zahrnuje způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., které jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny. Pojem kultura je, v pedagogickém pojetí, chápán jako komplex materiálních a nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem aj.), které lidská civilizace během svého vývoje vytvořila (Kraus, Poláčková et. al., 2001, s. 55).

keré by proces postupného začleňování či vrůstání jedince do společnosti efektivně podpořily. Jedním ze způsobů se stalo výchovné působení vzorem, tedy osobním příkladem vychovatele. Historické prameny ukazují, že v průběhu historického vývoje naší společnosti hrál vzor ve výchově a vzdělávání různou, avšak vždy významnou roli. Ba i v koncepcích, které vliv učitele či jiné autority do jisté míry oslabují nebo mění alespoň jejich postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, viz myšlenky Rousseaua, emancipační pedagogika, antipedagogika aj., není výchovný vzor zcela zatracován.

Význam osobního příkladu lze vyvodit již z biologických studií člověka i samotné etologie. Výsledky jejich podrobného zkoumání dokazují, že vzor hraje primární úlohu ve výchově všech vyšších živočichů, včetně lidského tvora. Ačkoliv výchovu nelze zjednodušeně stavět na úroveň čistě biologických projevů, neboť se zde jedná spíše o činnost sociálního charakteru, ani v případě člověka nesmíme opomíjet jeho biologickou podstatu.

Biologické vědy však se svým jednostranným důrazem na instinktivní výbavu a pudové tendence nejsou jediné obory, které se hodnotou a vlivem výchovného vzoru zabývají. Potřeba porozumění tomuto složitému jevu vyplývá z jeho mnohostrannosti a úrovní vědomého i nevědomého působení. To je ostatně také důvod, proč se také další vědní disciplíny jako psychologie, sociologie aj., zaměřující svou pozornost na formování psychiky jedince, jeho vývoj a projevy v rámci společenského prostředí, vzorem ve výchově zabývají. Navzdory často zcela odlišnému předmětu svého zkoumání je výchovný vzor shodně chápán jako závažný determinační činitel vývoje osobnosti člověka.

Jaké postavení však má tedy vzor v socializačním procesu? Kdo může být výchovným vzorem a jaké jsou možné důsledky jeho působení? Je výchovným vzorem také soudobý učitel nebo se jedná o pouhý mýtus?

2 Vzor ve výchově vývoji osobnosti člověka

2.1 Pojmové a obsahové vymezení

Nežli se budeme věnovat otázkám místa vzoru v procesu formování osobnosti člověka a ve výchovném působení na jedince, je nezbytné určité pojmové vymezení. V současném systému věd je stanovení a interpretace termínů jednou z podmínek úspěšnosti. Nejasné nebo dokonce nesprávné uchopení a užívání často vede k chybným nebo alespoň nejednoznačným tvrzením a závěrům. Z toho přirozeně vyplývá i omezení jejich dalšího uplatnění v rámci teorie a praxe.

Problematiku působení vzoru podrobněji rozpracoval Ján Grác v díle *Exemplifikácia* (1990). Pojem exemplifikace zahrnuje působení příkladu jako prostředku nebo metody mezilidského ovlivňování. V rámci interpretace tohoto termínu autor připouští blízkou souvislost mezi pojmy příklad, vzor, ideál, model aj., avšak zastává názor, že každý z nich má vlastní, specifické vymezení. Zatímco model pojímá ve významu podnětového činitele, který je záměrně modifikovaný či utvářený tak, aby jeho prostřednictvím bylo dosaženo programového ovlivnění člověka, ideálem rozumí vzor, který je z axiologického hlediska vyjádřen nanejvýš kladně. Termínu vzor nakonec využívá jako podnětového činitele příkladu. V souvislosti s tím J. Grác také ustanovuje osobu tzv. percipienta, tedy člověka ovlivněného působením vzoru, a exemplifikátora, který v roli modelu vzory záměrně utváří či modifikuje tak, aby dosáhl ovlivnění percipientovy osobnosti. Z výše uvedeného vyplývá, že v procesu mezilidského ovlivňování prostřednictvím vzoru chápeme exemplifikaci jako prostředek, zatímco působení na základě modelu pojímáme jako specifickou metodu.

Vzhledem k potřebám práce však není nezbytné tyto termíny striktně rozlišovat. Ostatně jejich odlišnost je do jisté míry relativní. Model i vzor plní rozmanité funkce a působí různým způsobem. Výsledky jejich působení však více závisí na intenzitě, délce vlivu i individuálním významu pro ovlivňovanou osobnost. V převážné většině pedagogické literatury nejsou proto pojmy významněji odlišeny.

Podstatnější jsou v tomto ohledu funkce, které vzor plní. Jedním ze základních úkolů vzoru je napomáhat percipientovi něco poznávat. To platí i pro poznávání sebe sama. V takovém případě hovoříme o instrukční funkci. Jindy vzor stimuluje nebo naopak inhibuje určité jednání percipienta, a plní tedy funkci motivační. Vzor však může současně

provokovat, odpuzovat i ujišťovat v dosavadním způsobu chování, ospravedlňovat jednání jedince či plnit řadu jiných funkcí, které pozitivně nebo negativně vývoj člověka ovlivňují.

Důležitá je také skutečnost, že vztah mezi vzorem (popř. exemplifikátorem) a percipientem není nikdy pouze jednostranný, ale vyznačuje se jistou mírou recipacity. Tou zde rozumíme oboustranné působení, které je ovlivněno dosavadními zkušenostmi, postoji, vlastnostmi i aktuálními stavy všech zúčastněných. Kromě zmíněné interakce navíc může současně probíhat také zvláštní autoregulační proces tzv. sebezpříkladování. V rámci něho se percipient stává svým vlastním vzorem. V ontogenetickém vývoji hraje tento jev, založený z velké části na introspekci, nezastupitelnou úlohu, neboť poskytuje jedinci příležitosti k dalšímu učení, zdokonalování některých dovedností, nebo naopak svou výstražnou funkcí v případech neúspěchu poskytuje cenné zkušenosti pro další jedincovo jednání.

2.2 Základní charakteristiky vzoru

Dosavadní vymezení vzoru je do značné míry zjednodušené a velmi obecné. Jeho primárním cílem je však především nezbytné seznámení se základní terminologií a nastínění bazálních vztahů mezi jednotlivými pojmy. Působení osobního příkladu je jev komplexní, tzn. probíhá za určitých podmínek. Výsledky jeho působení jsou kromě zmiňovaných činitelů (percipienta a vzoru) ovlivňovány také dalšími charakteristikami. Dle J. Gráce k těmto specifickým ukazatelům v první řadě patří průkaznost, mnohovztažnost, srovnatelnost, navodivost a vícekritériálnost. Jejich vymezení a případný rozbor jsou důležité zejména tehdy, uvažujeme-li o hodnotě a vlivu určitého vzoru, možnostech a důsledcích jeho dalšího působení. Vystižením jednotlivých charakteristik tak lze snáze pochopit podstatu konkrétního příkladu.

Průkazností příkladu se rozumí jeho samotná podstata, tedy to, čím se příklad proti jiným v dané situaci vyznačuje. Mnohovztažností chápeme souvislost příkladu s konkrétními jevy, které se za konkrétních podmínek mohou příkladem stát. Pod pojmem srovnatelnost chápeme pozorovatelnost a následnou srovnatelnost znaků společných a rozdílných. Komparace nám tak pomáhá odhalit, proč se jeden jev stane příkladem, zatímco druhý nikoliv. S již zmiňovanými funkcemi příkladu souvisí také pojem navodivost, která obecně odpovídá na otázku, k čemu příklad slouží a jaké v procesu ovlivňování plní úlohy. Poslední ukazatel, vícekritériálnost, zahrnuje kritéria, tedy taková hlediska, podle nichž posuzujeme

vhodnost či nevhodnost příkladu ve vztahu k celospolečenským normám a cílům výchovného působení.

2.3 Členění vzorů (modelů)

Má-li být úvodní seznámení úplné, je nutno doplnit některé informace týkající se možného členění vzoru (modelu, příkladu). To lze provést na základě hned několika hledisek.

Prvním z nich je rozlišení příkladů podle vztahu k roli, kterou nositel zastává. V této souvislosti členíme vzory na rodinné, edukační a partnerské. Takovéto rozdělení je samozřejmě velmi obecné a jednotlivé skupiny by bylo možno dále diferenciovat, v souvislosti s cíli této práce to však není nezbytné.

Dalším hlediskem je rozlišování podle vlivu na osobnost percipienta. Příklady v zásadě členíme na pozitivní, tj. vzory vedoucí k takovému ovlivnění, které je v souladu se společenskými normami a výchovně-vzdělávacími cíli. Nebo naopak na negativní, které jsou v rozporu se společenským očekáváním. Nutno však podotknout, že negativní vzory nemusí nutně vést percipienta k nežádoucímu chování či jednání, ale mohou pozitivně stimulovat jeho snahu o zlepšení nebo dokonce odmítnutí podobných projevů a znaků².

Působení vzoru je velmi složité, a tak zatímco může příkladem ovlivňovaný jedinec jednu vlastnost odmítat, jinou přejímá zcela automaticky. V tomto směru často hovoříme o modelu korigovaném, což znamená, že percipient přejímá většinu znaků sledovaného vzoru a jen některé pozměňuje, nebo syntetickém, který vzniká sloučením znaků vzorů různých. V životě člověka se obvykle uplatňují oba.

Zmínit lze také členění příkladů na bezprostřední a zprostředkované. V prvním případě jde o skutečné, předmětné vzory spojené s přímým působením na smysly percipienta. Tyto příklady současně představují nejpřirozenější a nejméně problematické způsoby názorné výchovy a vyučování. V druhém se pak jedná o působení nepřímé, tedy zprostředkované třetí osobou (tzv. exemplifikátorem).

² Je evidováno mnoho případů, kdy děti nebo mladiství, pocházející z rodin či prostředí s negativními vzory, prohlašovali, že nechtějí být jako jejich rodiče a naopak se chtějí stát řádným člověkem. Tito jedinci nikdy neměli vážnější kázeňské ani výchovné problémy a často se vyznačovali vážným životním zaměřením. (Langer, 2001, s. 198).

V literatuře se nezdá užívat rozlišování vzorů podle způsobů poznávání. Na základě těchto gnozeologických aspektů se vzory obvykle rozdělují na specifické, typické a abstraktní. Specifické vzory, vznikající převážně prostřednictvím smyslového poznání, představují konkrétní, jednotliví lidé. Ačkoliv jsou tyto vzory ve svém působení velmi efektivní, jejich základní omezení vyplývá nejen z možnosti uplatnění jen v určitém, limitovaném okruhu situací, ale především z toho, že žádný člověk nespĺňuje optimálně všechny klady. Pro tyto příklady je příznačné, že jsou současně nositeli znaků pozitivních i negativních. Vzor typický se oproti specifickému vyznačuje vysokou reprezentativností a aplikovatelností v různých situacích, je tzv. transsituační. Právě ona přenositelnost a využití ve zřetelně širším spektru situací činí tento typ vzoru nejuniverzálnějším, a tak nejčastěji využívaným. Pokud by se však vývoj osobnosti člověka řídil pouze vlivem vzorů typických a specifických, tedy příklady lidí, kteří jej v průběhu života obklopují, nikdy by se pravděpodobně nedostal na aktuální stupeň. Pro člověka je však příznačné, že se obvykle nespokojí jen s tím, co je, ale všemožně se snaží dosáhnout také toho, co by případně mohlo být. V tomto ohledu nachází uplatnění vzor abstraktní. Tyto vzory mohou mít rozličnou podobu, jejich jednotným znakem je však existence v mysli člověka. Jde tedy o určitou fikci, kterou si člověk sám vytváří. Tyto vzory jsou produktem názorně-obrazného myšlení a nezbytným předpokladem pro tvořivou (uměleckou, vědeckou aj.) činnost jedince. Bez jejich existence by byly možnosti celkového vývoje člověka značně omezeny, to znamená, že bez těchto vzorů by došlo ke stagnaci vývoje ontogenetického a tím i celkové fylogeneze.

Výčet výše uvedeného členění a seznam hodnotících kritérií není přirozeně zcela kompletní. Jeho cílem je však poskytnout komplexnější pohled na náročnou problematiku vzoru i napodobování a alespoň základní orientace v systému pojmů. Některými z dalších možných způsobů rozlišení vzorů nebo jejich aspektů bude věnováno několik slov také v následujících kapitolách.

3 Význam a podstata vzoru ve vývoji osobnosti dítěte

3.1 Socializace a výchova

Vývoj dítěte, pojímaný ve smyslu všestranného rozvoje osobnosti a chápaný jako sled kvantitativních i kvalitativních změn osobnostního systému, je složitý proces. Jeho rychlost, dynamika i celkový stupeň rozvoje jsou ovlivňovány řadou činitelů, působících neustále ve vzájemných souvislostech a určitém stupni podmíněnosti. Obecně jimi míníme vlivy působící na základě vnitřních zákonů organismu spolu s vlivy vnějšího prostředí. Ponechme zde stranou spory mezi teoriemi jednostranně zdůrazňující činitele biologické oproti sociálním či rozpory mezi nativistickými koncepcemi³ genetické determinace a environmentálního podmínění vývoje. Chceme-li se dobrat skutečné podstaty a významu vzoru ve vývoji osobnosti, musí nám jít o její vyjádření jako individuální jednoty člověka, tedy jednoty jeho vlastností a dějů, založené na jednotě těla a utvářené a projevující se v jeho společenských vztazích. V posledních desetiletích se často hovoří o tom, že člověk je v rámci antropogeneze ovlivňován spíše sociálně, nežli biologicky. Tento fakt se promítá i do studia ontogenetického vývoje dítěte, a proto se i většina oborů soustředěných kolem zkoumání jeho osobnosti procesem socializace intenzivně zabývá. Také v této práci je socializace využito, v souvislosti s ústředním tématem, jako určitého východiska. Jak již v úvodní části zaznělo, socializací se označuje široké působení rozličných aspektů sociálního prostředí, začleňování jedince do lidské společnosti, osvojování si sociálních norem a zkušeností, ale také jedincova vlastní aktivita a jeho zpětný vliv na toto společenské prostředí. V rámci tohoto celoživotního procesu se dále ustanovila také další specifická sociální činnost - výchova. Termín výchova zdůrazňuje záměrné působení na osobnost. To je realizováno v souladu s určitými výchovnými cíli, užitím konkrétních výchovných prostředků a metod. Tradičně se výchovou rozumělo výchovné působení vychovatele na vychovávaného. Soudobá pedagogika však nepřipouští žádnou z historických, extrémních koncepcí výchovy. Ani tu zdůrazňující osobnost a roli vychovatele (viz Durkheimovo pojetí výchovy jako procesu působení starší,

³ Nativistické pojetí – oproti environmentalistickému pojetí, které přisuzovalo při utváření osobnosti rozhodující úlohu vnějšímu prostředí, nativisté zdůrazňují vliv genové výbavy a dědičnosti (Balcar, 1991, s. 31).

sociálně zralé generace na generaci mladší, společensky nezralou)⁴, ani vyhrocený pedocentrismus⁵ založený na slepém obdivu ke spontaneitě a přirozeným potřebám dítěte. V moderní pedagogice nahlížíme na výchovu jako na vzájemné působení, interakci vychovatele a vychovávaného s důrazem na okolní prostředí, aktivitu dítěte a v neposlední řadě na sebevýchovu. Výchova se odlišuje od nahodilých, živelných vlivů prostředí. Neboť ale zahrnuje i bezděčné působení, jde ve skutečnosti jen o relativní rozdíl.

3.2 Výchova a učení

Jakou roli však tedy ve vývoji osobnosti a procesu socializace hraje vzor? Existuje něco jako výchova vzorem? Jakou hodnotu má učitelův vzor pro žáka? K zodpovězení podobných otázek je nutno věnovat několik slov dvěma základním procesům, které mají na formování osobnosti člověka největší vliv. Jedním z nich je zrání, proces projevující se posloupností evolučních a involučních změn ve stavbě, struktuře a funkci organismu. Tyto změny nastupují zákonitě v určitých obdobích a jsou ontogeneticky neopakovatelné. Druhým z uváděných procesů je učení. Oproti zrání, založenému na spíše biologické podstatě a fyziologických změnách, probíhá učení na základě odlišných principů. Výsledky procesu učení se projevují přetrvávající změnou v činnosti jedince, navozenou psychologickým účinkem zkušenosti (Balcar, 1991, s. 33). Za základní mechanismy učení jsou považovány zpevňování, nápodoba a vhled. V porovnání se zráním jsou účinky učení do určité míry zvrátne, což je účelné vzhledem k potřebám adaptace. Z hlediska výchovy zvrátne výsledků učení současně poskytuje možnost modifikace některých stránek či znaků osobnosti. Mezi oběma procesy existuje velmi úzký vztah, respektive určitý stupeň zralosti a výkonnosti jedince je podmínkou pro efektivní učení, tím však rozhoduje také o maximálních mezích

4

Durkheimovo pojetí – jde o teorii zdůrazňující vnější působení na žáka. Dospělé generace předávají kulturní obsahy generacím sociálně nezralým. Významnou roli hraje obsah vzdělávání, tedy učivo. Učitel je chápán jako garant pravdy. Z obecného hlediska jde o pouhou transmissi obsahů vzdělávání od aktivního učitele k pasivnímu žákovi, tedy k učiteli orientované vyučování.

⁵ Pedocentrismus – jde o extrémní polohu v přístupu k dítěti. Dítě je centrem pedagogického dění. Veškeré pedagogické působení je podřízeno jeho zájmům a potřebám. V této souvislosti hovoříme o k dítěti orientovanému vyučování.

a možnostech výchovného působení. To vše se promítá v odlišnosti, způsobech i efektivitě působení vzoru v průběhu jednotlivých ontogenetických stádií.

3.2.1 Sociální učení napodobováním

S přihlédnutím k potřebám práce a v návaznosti na výše uváděné skutečnosti se nyní zaměříme na učení sociální. V rámci tohoto procesu si jedinec osvojuje specifické dovednosti, návyky a postoje nezbytné ke společenskému styku, přejímá sociální role, morální, estetické normy společnosti, formuje své motivy a rysy. Potřebné zkušenosti jedinec získává především v interakci s druhými lidmi či sociálními skupinami. Od raného dětství dochází k sociálnímu učení dvěma formami - posilováním a, v souvislosti s potřebou vzoru podstatnějším, napodobováním.

Již z úvodní části tohoto textu vyplývá, že v případě napodobování jde o vývojově velmi starou formu učení. Užitečný a v mnohém velmi poučný pohled na principy nápodoby poskytuje mimo jiné etologie. Ta ve svém studiu sice vychází ze zkoumání života a chování zvířat. Svými poznatky v oblasti imprintingu⁶, kritických období vývoje a důrazem na význam nápodoby přispívá také k pochopení vývoje a podstaty člověka. Přes zřejmý důraz společenských věd na sociální podstatu lidského jedince, často odtrženého od světa ostatních živočichů, je však nezbytné respektovat také biologické principy a na člověka stále nahlížet jako na organismus utvářený ve složitém procesu fylogenetického vývoje. V tomto směru jde o snahu překonat rozpor mezi sociálním⁷ a biologizujícím pojetím a při zkoumání možností a mezí výchovy akceptovat všechny stránky osobnosti člověka⁸.

Význam kvality a množství zkušeností získaných nápodobou a identifikací s určitým člověkem, přejímání názorů, postojů i chování, potvrzují také různé případy dětí, které

⁶ Imprinting – pojem užívaný především v etologii značí tzv. vtištění. Mládě si v určitém kritickém období utváří celoživotní představu matky.

⁷ Zdůraznění vnějšího, sociálního prostředí – L. S. Vygotskij – „Psychologická povaha člověka představuje souhru společenských vztahů přenesených dovnitř, které se staly funkcemi osobnosti a formami její struktury“. Reduktivní výklad psychologické individuality člověka pouze společenskými vlivy je neoprávněný (Balcar, 1991, s. 51).

⁸ Proces napodobování byl v dějinách pojímán z různých hledisek. Jednou z nejrozšířenějších interpretací bylo vysvětlení na základě vrozených tendencí člověka, obvykle v podobě instinktů Morgan, vrozených reakcí James, či fyziologických pochodů Baldwin. V jiných koncepcích bylo zdůrazněno sociální hledisko a napodobování bylo vysvětlováno jako společenský fenomén Durkheim a Tarde.

vyrůstaly mimo lidskou společnost, a tudíž jí nemohly být ovlivněny. Z. Matějček a J. Langmajer ve svém poutavém díle *Výpravy za člověkem* uvádějí celou řadu takových případů (případ chlapce zachycený J. A. Komenským ve Velké didaktice, osud Divokého Petra z Hannoveru zmiňovaného Carlem Linném či případy evidované americkými badateli R. M. Zinggem a Armandem Favezzaem). Nejlépe zdokumentovaným a současně nejpozoruhodnějším však zůstává případ dvou vlčích dětí Amaly a Kamaly, o nichž se předpokládá, že vyrůstaly ve vlčí smečce. Tyto děti užívaly rukou jen k chůzi a běhání, úst pak k uchopování rozličných předmětů. Pily a živily se zvířecím způsobem zcela vzdáleným lidským zvyklostem. Ve styku s lidmi se chovaly plaše nebo na sociální kontakt reagovaly naopak velmi agresivně. Lidské mluvy nebyly zpočátku vůbec schopny. Jakmile se dostaly do lidské společnosti, začaly se postupně rozvíjet. Po vzoru svého lidského okolí se naučily mnohým specifickým lidským dovednostem a rozvíjely se v řadě oblastí. Ačkoliv proti důvěryhodnosti těchto případů a možnosti využití získaných informací pro vědu či obecné závěry hovoří nejen nepřesná dokumentace a nedostatek výzkumných závěrů (děti zemřely velmi brzy a přesnějšímu vědeckému zkoumání nebyly nikdy vystaveny), ukazuje se, že působení sociálního prostředí a vliv nápodoby, jsou důležitými činiteli, které mají pro rozvoj lidské osobnosti zásadní význam.

Ostatně ještě v dnešních primitivních společnostech, které ustrnuly na nižším vývojovém stupni, zůstává napodobování nadále hlavní formou předávání sociálních norem a základních zkušeností. Prostým napodobováním zde dochází k učení se jednoduchým pracovním činnostem a způsobům jednání schvalovaných příslušnou společenskou jednotkou. Nejinak je tomu v případě společností kulturně a průmyslově vyspělejších, označovaných jako společnosti moderní. Dokonce i zde si napodobování uchovává stále nezastupitelný význam a je ho využíváno nejen při osvojování senzomotorických dovedností⁹, ale především při přejímání nesčetných způsobů chování v rámci složitých interpersonálních vztahů a sociálních vazeb. Vědomým i nevědomým napodobováním modelů a vzorů se dítě učí novým dovednostem, získává cenné zkušenosti, formuje své sociální návyky, přejímá způsoby kooperativního či naopak kompetitivního jednání a buduje své individuální postoje a hodnoty. Napodobování druhých je často východiskem v nových a neznámých situacích, či řešením náročných úkolů, s nimiž si dítě neví rady. Současně dítěti nezřídka poskytuje

⁹ Senzomotorické dovednosti – jejich osvojování vytváří předpoklady pro vykonávání činností náročných na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů a pohybů (Vališová, Kasíková et. al, 2007, s. 152).

důležitá vodítka k volbě takových způsobu chování a jednání, které jsou sociálním okolím v daném okamžiku očekávány, a tím jej zbavuje rizika případného trestu či nežádoucích následků.

3.2.2 Psychologické koncepce mechanismů napodobování

Spolu se vznikem a rozvojem psychologie jako samostatné vědecké disciplíny došlo k formování různých psychologických škol¹⁰ a směrů. Jejich představitelé intenzivně rozvíjeli snahy o poznání a vysvětlení většího či menšího počtu psychických jevů. Neboť však svá bádání zakládali na odlišném chápání předmětu psychologie a užívali odlišných metod zkoumání, výsledné interpretace, včetně výše uváděné nápodoby, zcela závisí na individuálním pojetí daného směru či psychologické školy. V následujících řádcích jsou zmíněny teorie, které se na vysvětlení procesu nápodoby podílely nejvíce.

V současné psychologii a pedagogice je proces napodobování nejčastěji pojímán jako soubor psychických mechanismů¹¹, které se aktivizují tehdy, je-li percipient v nějakém ohledu natolik stimulován názornou nebo znázorněnou odlišností vnímaného vzoru, že u něj vzniká tendence přiblížit své jednání k jednání vzoru.

3.2.2.1 Koncepce motivačních mechanismů nápodoby

Jednou z nejstarších koncepcí, která se snažila proniknout do podstaty nápodoby, se stala koncepce tzv. motivačních mechanismů napodobování. Představovali ji badatelé, kteří nápodobu spojovali buď s tlakem emocionálního uspokojení nebo vnitřním významem vykonávané činnosti pro jedince. První skupina výzkumníků rozvíjela především myšlenku afektivně motivované nápodoby, jejíž podstatu spatřovali v kladném emočním vztahu

¹⁰ Psychologické školy – termínem psychologická škola se označuje skupina psychologů specializovaných v určitém originálním pojetí psychologie nebo badatelské oblasti. Se vznikem vědecké psychologie se předmětem jejího zkoumání stal duševní život, tedy studium aktuálních psychických procesů, stavů a vlastností. Různé psychologické školy zdůrazňovaly odlišné aspekty dění. Klasická psychologie považovala za základ vědomé procesy a stavy, hlubinná viděla předmět psychologie v předvědomých a nevědomých pochodech a stavech. Behaviorismus odmítá vědomí i prožívání a definuje psychologii jako vědu o chování (Trpišovská, 1996).

¹¹ Učení na základě modelu: „Komplikované vzorce reakcí mohou být získávány pozorováním akcí živých nebo symbolických modelů“; je-li jedinec svědkem negativní afektivní reakce jiné osoby, získává nepříjemné zkušenosti a jde tu vlastně o učení se pozorováním, v daném případě se učí vyhýbat se tomu, co pozoroval; avšak úzkostné a obranné chování může být také odtlumeno, neboť „útlumy mohou být indukovány tím, že individuum je svědkem potrestání chování druhých (Nakonečný, 1999, s. 60)“.

percipienta ke vzoru. Pozdější a současně propracovanější forma této teorie zdůrazňovala také pocit uspokojení, který pramení z odměňování žádoucího, napodobovaného chování dítěte. Poněkud odlišný přístup zaujala další skupina badatelů, soustředěných kolem teorie kompetenčně motivované nápodoby. Tito výzkumníci (White, Kohlberg aj.) nepovažovali za primární motiv napodobování pocit uspokojení, nýbrž sociální potřeby sebeaktualizace¹² a způsobilosti k určité činnosti. To obecně znamená, že dítě napodobuje vzor proto, aby bylo schopno si osvojit určité činnosti a současně prostřednictvím příkladu získalo zpětnou vazbu při posuzování efektivity své imitace. Navzdory některým oprávněným závěrům byly obě koncepce záhy podrobeny tvrdé kritice vyplývající především z omezené aplikovatelnosti závěrů a skutečnosti, že většina výsledků bylo dosaženo zkoumáním subhumánních¹³ živočichů a malých dětí. Nesouhlas byl vyjádřen také s přílišným důrazem na motivaci.

3.2.2.2 *Mechanismy závislého připodobňování*

Termínu připodobňování je zde užito k označení specifického mechanismu nápodoby. Ten se stal ústředním pojmem koncepce tzv. závislého připodobňování. Jejím tvůrci a hlavními propagátory se stali výzkumníci Miller a Dollard. Autoři svou teorii nápodoby postavili na základech podmíněného učení. Podle jejich názoru je nápodoba založena na existenci primárních a sekundárních potřeb. Ve snaze o jejich uspokojení percipient napodobuje chování a projevy jiných. Nápodoba tak funguje jako nástroj k řešení určité situace. Teorie závislého připodobňování se sice neomezovala jen na potřeby a jejich uspokojení a poukazovala také na nutnost rozvinutých pozorovacích, reprodukčních a generalizačních schopností jedince. Přesto svým důrazem na behaviorální principy poněkud přecenila význam vztahu podnětu a následného reflexu. Záhy se tak stala víceméně mechanistickou koncepcí chápající napodobovatele (percipienta) jako pasivní objekt působení vnějšího prostředí.

¹² Sebeaktualizace – snahy člověka uplatnit se, utvářet a rozvíjet kladné vlastnosti.

¹³ Subhumánní živočichové – živočichové na nižší vývojové úrovni než člověk.

3.2.2.3 *Koncepce zástupného učení*

Některé z později realizovaných výzkumů ukázaly, že jedinec je schopen těžit z napodobování vzoru i tehdy, není-li přímým účastníkem situace. Přesto dokáže v podobných podmínkách vzor napodobit. Rozsah a intenzita nápodoby však v podstatné míře závisí na důsledcích činnosti vzoru. Oproti předchozí koncepci závislého připodobňování zde percipient není aktivním účastníkem dění, ale pouhým divákem. Přesto je schopen jisté anticipace pravděpodobného chování vzoru a aplikace následně získaných zkušeností na svou vlastní osobu. Rozdíl spočívá v tom, co si napodobitel pozorováním vzoru osvojí a co z osvojeného dále uplatní. Velké úsilí o porozumění těmto jevům vynaložil hlavní představitel teorie sociálního učení a v něm obsaženém učení zástupném Bandura. Přes značný přínos se však ani on nevyhnul vlně kritiky směřované proti nedostatečné imitaci reálného života v laboratorních podmínkách a přecenění významu sensorického podmínění psychických jevů. Některé z jeho experimentů vyvolaly také námitky etického charakteru.

3.2.2.4 *Kognitivně-vývojový mechanismus v procesu nápodoby*

Problematiku nápodoby rozpracoval ve svém díle také známý francouzský psycholog Jean Piaget. Ten byl ve snaze o vytvoření jednotné teorie lidského poznání nucen věnovat procesu napodobování značnou pozornost. Ve svých výzkumech vycházel především z pozorování rozumového vývoje malých dětí. Osobnost je podle Piageta dána způsobem poznávání a chápání světa. Východiskem jeho teorií se stal pojem přizpůsobení - adaptace, převzatý z biologie a také jeho základní mechanismy asimilace a akomodace. Zatímco proces asimilace spočívá v přizpůsobování nových zkušeností již existujícím vnitřním strukturám, akomodace je založena na přizpůsobení existujících vnitřních struktur novým zkušenostem. Piaget tedy nahlíží na inteligenci jako na adaptační proces, v němž je dítě nuceno hledat odpovědi na nové jevy a situace. Uplatňuje přitom své dosavadní kognitivní struktury. Pokud však nejsou tyto struktury adekvátní vzniklé situaci, musí je dítě modifikovat. Tuto modifikaci Piaget chápe jako proces napodobení. Imitace tak současně zajišťuje kontinuitu akomodačního úsilí a je jevem komplementárním k procesu asimilace. V souvislosti s vývojovými obdobími a stádii formování inteligence Piaget vymezil také základní podoby této nápodoby. V závislosti na stádiích senzomotorickém (smyslově-pohybovém) a období konkrétních činností dochází, ač na různých úrovních, k nápodobě nejprve prostou reprodukcí vně pozorovatelných projevů, později oddálené nápodobě bez přítomnosti aktuální gestické

či grafické předlohy a nakonec zvnitřnění. Poslední z uvedených forem je již založena na vzniku obrazných představ.

Piagetova teorie přinesla nové podněty k chápání a pojetí mechanismů nápodoby a stala se východiskem kritiky zejména behaviorálních přístupů. Ani ona se však nevyhnula určitým rozporům, které plynou především z chápání napodobování jako akomodace a ze skutečnosti, že její zastánci jsou schopni interpretace nápodoby pouze v raných obdobích vývoje člověka.

3.2.3 Identifikace

Za vyšší formu napodobování je považováno záměrné úsilí o převzetí způsobů chování modelu, jeho cílů a případně i stylu života, tedy identifikace. Jde o mechanismus odpovídající již vyššímu stupni vývoje jedince. Ačkoli to není podmínkou, bývá obvykle identifikace založena na kladném vztahu jedince k napodobovanému modelu. Uctívaný vzor se stává rozhodujícím kritériem při volbě a hodnocení způsobů chování a jednání. Na základě identifikace často následně dochází k přejímání osobních cílů, norem a formování motivace i rysů dětské osobnosti. Identifikace je z tohoto pohledu důležitá zejména pro rozvoj autoregulace, identity osobnosti a v neposlední řadě sebevýchovy jedince.

3.2.4 Další formy působení vzoru

Kromě výše uvedené a současně nejznámější nápodoby (imitace), můžeme v průběhu vývoje jedince pozorovat také další, méně známé formy působení vzorů. Jejich existenci a působivost lze vyvodit z odpovědí a reakcí percipienta na reprezentovaný příklad.

Všechny vzory nemusí nutně u člověka vyvolávat potřebu napodobování, ale mohou naopak působit výstražně nebo dokonce odpudivě. V prvním případě jde o proces nonimitace, neboli nenapodobování, jehož podstata spočívá v negativním hodnocení vzoru a odmítání jeho činnosti percipientem. V případě odpuzující funkce působí vzor na ovlivňovaného jedince spíše jako zrcadlo. Svou podobností mu ukazuje záporné stránky osobnosti a vzbuzuje v percipientovi tendence k optimalizaci a nápravě. Tato forma působení, tzv. desimilace – odpodobňování, hraje významnou roli především v procesu sebevýchovy a sebeaktualizace člověka. V některých případech může být vzor sice hodnocen kladně, přesto zůstává nenásledován. Tato nondesimilace, neboli neodpodobňování, má však v socializaci také svou nezastupitelnou úlohu, neboť plní funkci ujišťující a podporuje dosavadní snahy a jednání

percipienta. Takovýto indiferentní vztah ke vzoru jedinci napomáhá posoudit vlastní jednání a rysy, o jejichž správnosti má určité pochybnosti nebo které není schopen subjektivně zhodnotit.

3.2.5 Nápodoba a jiné psychické mechanismy

V průběhu socializace jedince se uplatňuje celá řada psychických mechanismů, jejichž prostřednictvím se duševní život člověka realizuje. Tyto jevy nejsou izolované, nýbrž spolu vždy určitým způsobem souvisí, mohou se vzájemně prolínat nebo dokonce jeden výskyt druhého podmiňuje. Vzhledem k podobným znakům a principům jsou tyto mechanismy někdy nesprávně interpretovány a nezdůvodněně dochází k jejich záměně. Často se tak stáváme svědky situací, kdy nejen laická veřejnost, ale i mnozí učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci užívají pojmů nápodoba, konformismus, učení, kantagiozita a jiných, jako synonyma. Mezi jednotlivými jevy však existují nezpochybnitelné rozdíly, které je v zájmu efektivity socializačního procesu, především záměrného působení na dítě, nezbytné respektovat. Ukažme si nyní proto některé z podstatných odlišností a podob sociálně-psychologických mechanismů.

3.2.5.1 Konformita a nápodoba ve výchově

Pojmy konformita a nonkonformita se v současné pedagogické literatuře a školských dokumentech objevují stále častěji. Výchova jedince k odolnosti vůči manipulačním tlakům různých organizací a společenským doktrínám patří mezi klíčové cíle moderního socializačního působení. Jaký je však faktický rozdíl mezi konformismem a nápodobou?

Ačkoliv se v případě obou mechanismů jedná o určitý druh adaptace a oba patří mezi jevy participující na formování osobnosti v průběhu celého života, existují mezi nimi zásadní rozdíly. Předně, k napodobování vzoru dítětem dochází obvykle přirozeně, dobrovolně a bez vnějšího tlaku, zatímco konformní jednání je tlakem okolí vyvoláno. V případě konformismu jedinec není schopen odolat sociálnímu nátlaku a přes zjevný konflikt vlastního názoru s názorem společenské skupiny mění své dosavadní chování. Tím také nakonec vyjadřuje určitý souhlas s hlavními myšlenkami skupiny. V případě imitace však dochází k napodobení chování vzoru i tehdy, pokud percipient se svým vzorem absolutně nesouhlasí. Zatímco napodobování je tak procesem aktivním, konformismus

se zřetelně vyznačuje značnou mírou pasivity. Percipient se stává pouhým objektem působení vnějšího sociálního prostředí.

V lidské společnosti je konformní jednání relativně časté a projevuje-li se v omezené míře, jde o jev zcela přirozený. Určitá míra adaptability je nutná pro každého člověka. Na druhé straně je nezbytné, aby výchova nevedla k trpnému podřízení jedince okolní společnosti a mezi nápodobou a konformitou byly ve výchovně vzdělávacím působení jasné hranice.

3.2.5.2 *Nápodoba a citová nákaza (kantagiozita)*

Termín kantagiozita, neboli citová nákaza, není v pedagogických vědách nikterak pojmem novým a jeho principů využívala řada pedagogických směrů, zejména pak reformních škol. Z výzkumů často vyplývá, že v řadě běžných škol i mimoškolním výchovném působení není tento mechanismus pravidelněji využíván nebo se uplatňuje jen nevědomě. Příčina patrně spočívá mimo jiné také v přehlížení rozdílů mezi nápodobou a kantagiozitou. Oba jevy mají skutečně mnoho společného. Nápodoba i kantagiozita vznikají na základě společenského styku a jejich prostřednictvím dochází k přenosu určitých prvků chování jedné osoby na osobu či osoby jiné. Přesto lze při podrobnějším zkoumání odhalit významné rozdíly.

Napodobovat vzor je možné v řadě projevů, je však prakticky nemožné napodobit samotné pocity. To znamená, že percipient může sice imitovat vnější projevy mimiky, gestiky i projevy verbální, avšak nemůže napodobit proces prožívání. K převzetí vnitřní stránky citového projevu dochází pouze prostřednictvím mechanismu kantagiozity. S tím však souvisí také další podstatný rozdíl. Zatímco proces nápodoby je možné instruovat a percipienta k imitaci projevů donutit, prožívání mu nařídít nelze. Na druhé straně samotný proces citové nákazy vznik a průběh nápodoby nevylučuje, ale naopak je často její příčinou. V praxi se tak oba jevy často prolínají.

Z toho také jednoznačně vyplývá hodnota obou jevů a jejich význam pro socializační proces. V samotném výchovném působení je nejen nutné poskytovat vhodné a atraktivní modely, ale současně respektovat také emocionální hledisko percipienta. V každém socializačním působení mohou nápodoba i citové ztotožnění mít vždy pozitivní i negativní následky. Možnosti a efektivita jejich využití jsou proto závislé na porozumění oběma mechanismům, jejich odlišení i uvědomělém uplatňování.

3.2.5.3 *Nápodoba a sugesce*

Také v případě posuzování nápodoby a sugesce se může na první pohled zdát, že jde o jevy zcela shodné. Ve skutečnosti však přehlížení jejich rozdílů může vést k závažným výchovným pochybením nebo alespoň mezilidským konfliktům. Pro napodobování je příznačné, že vzniká vlivem činnosti vzoru. Percipient aktivně imituje a přebírá vnější úkony. V případě sugesce je však sugescent pasivním prvkem, objektem působícího sugestora. Pod vlivem jeho slov, popř. nonverbálních projevů, nekriticky přijímá informace, řídí své chování a jednání. Jde tedy o jednostranné působení určité autority či dominantní osoby. Napodobování je oproti tomu vzájemným působením, neboť každý může být vůči jinému člověku v roli vzoru i percipienta. To ovšem neznamená, že by sugesce neměla ve srovnání s napodobováním ve výchově své místo. Pokud neústí v otevřenou manipulaci s dítětem, může se stát užitečnou metodou, přispívající k optimálnímu rozvoji osobnosti zejména pak v případech, kdy nápodoby nelze z různých důvodů využít.

3.3 Působení pozitivního a negativního modelu v procesu socializace

V předchozích částech práce je obecně nastíněn význam vzoru v průběhu formování osobnosti, obecné principy, mechanismy a zákonitosti jeho působení i důsledky působení vzorů a některé problémy spojené s jejich absencí. Kdo může být pozitivním a kdo negativním výchovným vzorem? Na které oblasti lidské osobnosti má takové působení vzoru podstatný vliv? Které vzory jsou pro dítě a jeho výchovu vhodné?

Podat všechny odpovědi na tyto otázky není v důsledku limitovaného rozsahu práce možné. Navíc značné obtíže při jejich hledání vyvstávají také v souvislosti se samotným vymezením termínu osobnost. Její definice je vždy závislá na teorii, z níž vychází, a proto mohou její různé varianty zdůraznit určitou složku a opomíjet jinou. Hodnocení vlivu vzoru na osobnost vzhledem k jejím dílčím znakům tak nemůže být nikdy zcela přesné. Mnohé psychické vlastnosti a procesy jsou určitou abstrakcí a termíny, užívané k jejich charakteristice, bývají velmi neurčité. Celou situaci nakonec komplikuje fakt, že osobnost člověka je přes obecné zákonitosti strukturou značně variabilní. Osobnost každého člověka je tedy do značné míry individuální. V rámci ontogeneze na ni působí nejen odlišné vlivy, ale různý je i jejich význam vzhledem k danému vývojovému období.

3.3.1 Působení pozitivního a negativního vzoru v procesu socializace

3.3.1.1 Působení pozitivních vzorů

Z dosavadních informací zřetelně vyplývá, že volba a důsledky výběru vzoru do značné míry závisí na hlavních rysech společnosti, tedy na tom, jaké vzory společnost dětské a dospívající generaci předkládá. Tento fakt si dobře uvědomovali již starověcí vychovatelé a od raného období vývoje lidské společnosti hledali rozličné způsoby, jak mládeži předkládat kladné vzory v poutavé a zajímavé podobě. Ideálem a uctívaným modelem se stávaly mytologické postavy i hrdinové pohádek, bajek, románů a dramát. Se záměrem předat nové generaci vzory hodné následování vznikaly pověsti, báje, legendy i pravdivé příběhy, zachycující životní příběhy historických velikánů. V tomto ohledu sehrály důležitou úlohu ústně tradovaná lidová slovesnost i psaná literatura. Tuto funkci plní přirozeně i dnes. Přesto se zdá, že vlivnější a v mnoha směrech poutavější formu prezentace vzorů představují pro mladší generaci prostředky masové komunikace.

Dítě si však vybírá svůj vzor, ideál nejen mezi postavami z uměleckých děl, literatury či dějin, ale především mezi členy rodiny, učiteli a dalšími osobami nejbližšího prostředí. Navíc volba příkladu je procesem zcela přirozeným a silně individuálním. Obvykle probíhá bez přinucení a výraznějšího společenského tlaku. Dítě dobrovolně, často s obdivem a nadšením, napodobuje chování a jednání, způsoby života i řešení problémů, jakými jsou volba povolání, přátelské i erotické vztahy. Mnoho rodičů, pedagogů i dalších výchovných pracovníků získává jedinečnou příležitost vychovávat svým příkladem. Jejich prostřednictvím dítě poznává charakter a základní morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vliv modelu ještě podtrhuje. Napodobování a identifikace s oblíbeným a respektovaným vzorem současně zajišťuje formování osobnosti mnohem efektivněji než odměny a tresty nebo samotné slovní působení, které nezřídka ústí v prázdné neúčelné moralizování.

Vzorem napodobovaný dítětem se tak může reálně stát kdokoliv, kdo upoutá jeho pozornost a stimuluje jeho snahu o napodobení. K imitaci dochází již od útlého dětství, respektive od počátku postnatálního období. Z výzkumů vyplývá, že dítě se sice rodí sociálně naivní, nikoli však sociálně slepé. Od počátku se zapojuje do interakcí s okolním světem, aktivně vyhledává a řeší problémy. Toto, v určitém ohledu pudové jednání, zahrnuje také napodobování. Pro nezralý organismus tento způsob učení představuje nejjednodušší formu a napomáhá efektivní orientaci ve vnějším světě. Zpočátku je napodobování víceméně

podvědomé, postupně se však mění ve vědomý proces záměrné nápodoby a identifikace. Úspěšnost napodobování ve značné míře závisí na splnění podmínek ze strany dospělého. V této souvislosti Papoušek upozorňuje na zvláštní jev, tzv. intuitivní rodičovské chování, ve kterém dospělí zcela přirozeně přizpůsobují verbální i neverbální jednání situaci a výrazným zjednodušením projevů procesu nápodoby napomáhají. S rostoucím věkem dítěte a v souladu s jeho fyzickým i duševním rozvojem dochází k rozšiřování také sociálního okolí a rozsahu interpersonálních vztahů. V batolecím období¹⁴ úloha modelu chování prudce vzrůstá. Dítě přirozeně napodobuje své rodiče, prarodiče, starší sourozence, blízké dospělé i oblíbené postavy televizních pořadů. Zlepšující se motorika, rozvoj kognitivní oblasti, růst autonomie i aktivní zájem o interakci s druhými dětmi ukazují na to, že dítě je schopno z takové interakce pro svůj vývoj těžit. Principy nápodoby se široce uplatňují v oblastech motorické, emocionální i společenské.

Významná úloha v socializačním procesu náleží dětské hře. Batolecí i navazující období předškolní bývají proto často označovány jako období her. Ať je na hru nahlíženo jakkoliv, význam nápodoby je zde zcela nezpochybnitelný. Nezáleží na tom, zdali jde o hru funkční, iluzivní nebo úkolovou, dítě vždy napodobuje určitý způsob jednání, chování či řešení situace a tím se učí. Vzor vychovatele však hraje významnou roli také při řešení krizí vzniklých v souvislosti s tolik typickým negativismem a vzdorem. Správné modely jednání v konfliktních situacích účinně napomáhají pochopení a přijetí principu řádu i postupné autoregulaci.

Hlavní příklady představují především členové rodiny. Ta je osou sociálního života dítěte a nejvýznamnějším socializačním prostředím nejen v batolecím, ale i následných obdobích předškolním a školním. Prostřednictvím rodiny dítě získává první socializační zkušenosti a tím napomáhá k postupné integraci jedince do společnosti. Dítě obvykle napodobuje rodiče nejen při manipulaci s předměty, stravování, hygieně, úklidu hraček v pokojíčku, ale v každém projevu chování a interakci s okolním prostředím. Výsledkem sociálního učení, na němž má napodobování nemalý podíl, je například i osvojení jazyka, specifického komunikačního prostředku. Velký význam v tomto ohledu přičítá výchovnému

¹⁴ Batolecí období – specifické vývojové období ve druhém a třetím roce života dítěte vyznačující se rozvojem některých, druhově specifických charakteristik. V souvislosti s rozvojem kognitivní oblasti J. Piaget toto období označuje jako fázi symbolického předpojmového myšlení. Z hlediska emočního vývoje a socializace je zřetelný především negativismus a vzdor. Mnoho odborníků (Arnold Gesell, Margareta Mahlerová aj.) hovoří o zrození psychologického já (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 69).

vzoru teorie jazykového kódu, jejímž autorem se stal B. Bernstein. Ten na základě řady výzkumů zjistil, že rodiče užívající přiměřené jazykové prostředky, širokou slovní zásobu a adekvátní způsoby neverbální komunikace (mimika, gestika aj.) představují velmi účinný model pro optimální rozvoj komunikačních dovedností dítěte. Prostřednictvím pozitivního příkladu rodičů se však dítě rozvíjí i v oblastech sociální reaktivity, sociálních kontrol a budování žebříčku základních hodnot. Součástí fáze napodobování je zde již nejen prosté pozorování, ale posléze také akceptování určitého přístupu vybraných vzorů k jiným lidem a jeho interiorizace¹⁵, tedy zvnitřnění. Lze proto oprávněně tvrdit, že rodiče, kteří mají bohaté diferenciované přátelské vztahy s okolím a jejichž manželské soužití je harmonické, představují pro své potomky ve většině případů později následovaný model. Děti z podobných rodin bývají obecně vnímavější k projevům svého okolí a v neposlední řadě ve vyšší míře empatictí. To je důležité pro navazování a udržování budoucích mezilidských vztahů, partnerské soužití a výchovu vlastních potomků.

Zásadní význam má vzor také na utváření postojů. Tyto dispozice k určitému hodnocení a z něho vyplývajících způsobů chování jsou přejímány od emočně významných lidí a osob, které bývají v dané oblasti považovány za autoritu. V obou případech dochází k přejímání na základě nápodoby či identifikace. Potřeba pozitivního vzoru je v tomto případě o to důležitější, že postoje se vyznačují značnou rezistencí až rigiditou vůči změnám a jejich pozdější modifikace je nesmírně náročná. Vzorem prosociálně orientovaných postojů a modelem vedoucím dítě k altruistickému chování může být nejen rodič, ale každá osobnost, která je dítětem akceptována a zasahuje jeho referenční rámec ega. Toto zjištění je významné zejména proto, že pozitivní příklad mohou představovat i vzdálenější osoby, které jsou jedinci lhostejné nebo dokonce nesympatické, ale atraktivitou svého jednání vyvolávají tendenci k napodobení. V souvislosti s tím si musí vychovatelé uvědomit, že ve skutečném životě fakticky neexistuje člověk, který by byl zcela ideálním vzorem hodným absolutního následování a i u osob jinak odmítaných lze najít pozitivní stránky. Naproti tomu člověk sympatický a okolím akceptovaný může být ve svém chování a vnějších projevech natolik nepřitažlivý, že prakticky nikdy nevyvolává potřebu následování. Celá problematika vztahu

¹⁵ Interiorizace znamená zvnitřnění, přechod od něčeho vnějšího k vnitřnímu. V psychologii se užívá tohoto termínu nejčastěji k vyjádření morálního vývoje dítěte, formování jeho svědomí. Dítě zpočátku dodržuje společenské normy chování a jednání pod nátlakem zvenčí, postupně však dochází k tomu, že přejímá tyto normy za své; normy se stávají vnitřním regulátorem jeho chování a jednání. Interiorizaci norem a hodnot silně podporuje například identifikace s modelem (Čáp, 1993, s. 115.)

vzoru a výchovy k prosociálnímu chování¹⁶ je samozřejmě mnohem složitější. Jak ve svém útlém, avšak inspirujícím díle *Pomáhat být* upozorňuje J. Pelikán, napodobení vždy nemusí bezprostředně následovat po aktivitě zvoleného modelu. V tomto případě se dokonce nemusí týkat ani všech prvků chování a jednání, nýbrž jen některých z nich, nemluvě o otázce motivů napodobujícího jedince. Přesto je zde význam osobního příkladu pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte bazální. Na tento fakt je nutné pamatovat v každém socializačním působení. Projev lidskosti, pochopení druhého a tolerance spojené s ochotou aktivně pomoci je v silách každého člověka. Z toho pramení i možnost ovlivnění dítěte neokázalým a přitom působivým příkladem.

Bylo by možné uvést také další oblasti a složky lidské osobnosti, na jejichž vzniku a následném formování se působení vzoru podílí. Informace v dosavadním textu jsou jen strohým výčtem takřka neomezeného seznamu. V procesu výchovy a s ní spojeného sociálního učení vzor totiž ovlivňuje kromě návyků, norem, vztahů, postojů a s nimi spojené chování a jednání dále motivaci, regulaci citových prožitků, způsoby seberegulace i sebehodnocení, přijetí odpovědnosti aj. Jejich hlubší analýza však překračuje možnosti této práce a snad není pro její potřeby nezbytná. Věnujme však ještě několik slov působení takových vzorů, které lze označit v souvislosti s výchovnými cíli a rozvojem osobnosti za nežádoucí a absenci vzorů ve výchově vůbec.

3.3.1.2 *Nežádoucí modely a absence pozitivních vzorů ve výchově*

Sociální učení nápodobou je v lidské společnosti nejen rozšířené a ve výchově intenzivně využívané, ale nese s sebou také určitá rizika. Ta představují především nežádoucí výchovné vzory a modely, vyznačující se projevy asociálního, disociálního či dokonce antisociálního jednání. Obecně je lze charakterizovat jako více či méně závažné odchylky od společensky uznávaných norem. Pro dítě, které často není schopno na daném stupni duševního a zejména morálního vývoje chování druhých objektivně zhodnotit, jsou tyto vzory pro svou odlišnost velmi atraktivní. Rizikové vzory tak mohou představovat jak rodiče projevující se nevhodným chováním (alkoholismus, záměrné porušování norem, násilné chování, vulgarita, nežádoucí návyky, kriminalita aj.) a nežádoucím působením

¹⁶ Prosociální chování – je většinou charakterizováno jako chování vstřícné, pomáhající druhému ve svízelné situaci, chování altruistické, nezištné (Jiří Pelikán, 2002, s. 112).

(zesměšňování jedince, ignorování jeho potřeb, nadměrné trestání nebo naopak naprostá svoboda dítěte apod.), tak vrstevnické skupiny, u nichž lze pozorovat prvky patologického jednání jednotlivých členů či celé skupiny. Bohužel nezanedbatelný vliv má i širší sociální prostředí, zejména pak takové, které na formování osobnosti dítěte působí dlouhodobě, zapříčiňuje její disharmonický vývoj a vede k následnému vzniku poruch psychického života a chování. Silný formativní vliv prostředí je stále dán společenskou podstatou člověka a pro vychovatele není radno účinky jeho mnohdy negativního působení ve výchově nezralého jedince podceňovat.

Podle jednoho z hlavních tvůrců teorií sociálního učení Bandury má společnost v tomto ohledu stále tendenci podceňovat význam nápodoby. Ačkoliv souhlasí s tím, že v mnoha případech učení je důležité zpevnění, zastává názor, že není vždy podstatné. Tvrdí, že dítě má vrozený sklon napodobovat chování druhých, často bez ohledu na výsledky hodnocení širšího společenského okolí. Z Bandurových teorií vyplývá, že absence živých vzorů ve výchově může mít závažné osobní i společenské důsledky, projevující se nedostatečným nebo narušeným či dokonce scestným vývojem osobnosti. Stejně závažné mohou být důsledky působení modelů představujících nežádoucí způsoby chování a jednání. Ve svých výzkumech agrese ukázal, že děti, které jsou svědky agresivního chování dospělého, se pak také samy s mnohem větší pravděpodobností chovají agresivně. Příčina patrně kromě jiného spočívá v tom, že když vychovávané děti vidí agresivní projevy dospělého, spatřují zřejmě v jeho chování ospravedlnitelný způsob projevu citů či řešení aktuální situace. Dospělého tak přijímají jako vzor i pro svou roli a přirozeně očekávají, že je-li takové chování přijatelné u zvoleného modelu, musí být přijatelné i u nich. To je důležité mít na paměti zejména při volbě situací, kterým bude dítě vystaveno, včetně působení již zmíněných, všudypřítomných sdělovacích prostředků. Sledování jakéhokoliv násilného, hrubého, amorálního či jinak patologického chování osob v blízkém okolí dítěte a v televizních pořadech poskytuje konkrétní modely, návody jednání a řešení životních situací a způsoby dosažení stanovených cílů. Situace je o to závažnější, že jak již bylo výše uvedeno, vzorem vychovávaného dítěte se může stát jakákoliv osoba, ať je skutečná nebo jen smyšlená. Podstatná je její prestiž a doba, po kterou je dítě působení tohoto modelu vystaveno.

Určitá nebezpečí však v sobě skrývá také samotná absence vzorů, především vzorů pozitivních. Ačkoliv dítě není v tomto případě vystaveno přímému negativnímu působení, dochází k narušení potřeby následovat model společensky uznávaného způsobu chování

a jednání. Taková situace se blíží principům teorie negativní výchovy a ideje přirozeného vývoje dítěte. Dosavadní pedagogické zkušenosti však jasně ukazují, že dítě nelze ponechat svévolnému vývoji. Nejen, že dítě si většinou není bez principu názornosti a možnosti napodobení schopno osvojit žádoucí dovednosti, návyky apod., ale současně bez tolik potřebného vodítka hledá způsoby uspokojení vlastních potřeb a dosažení cílů, které jsou se společenskými normami a principy ve většině případů neslučitelné. Omezena je tím motivace i celková úroveň rozvoje osobnosti. Děti, které tak ještě nemají dobře rozvinutou soustavu hodnot převzatou od pozitivních příkladů, nejsou schopny odolávat později tlakům k přijetí rysů a znaků vzorů, které principům zdravého působení odporují. Výzkumy realizované v této oblasti současně ukazují, že děti v pozdějším věku snáze napodobují modely, které již znají a které se na jejich výchově v minulosti podílely. Bázlivé a úzkostné děti tak napodobují strachové odezvy druhých pohotověji než odezvy sebejisté, zatímco děti se sklonem k altruistickému chování napodobují pomáhající odezvy pohotověji než děti, které takto zaměřeny nejsou (Fontana, 1997, s. 298).

Předkládání pozitivních vzorů ve výchově je tedy pro zdravý vývoj osobnosti přirozenou společenskou interakci a spokojený život jedince nezbytnou podmínkou. Ostatně, z dosud uvedených informací vyplývá, že od okamžiku, kdy repertoár chování dítěte začne vykazovat určitou a trvalejší soudržnost, jsou děti schopny pohotověji napodobovat ty vzory, které potvrzují takové chování a jednání, kterým se již samy vyznačují oproti vzorům představujícím chování méně známé. Jak uvádí D. Fontana ve své publikaci *Psychologie ve školní praxi*, děti, které se v minulosti naučily pozitivně reagovat na určité vzory, bývají později snáze schopné je opět přijmout za své. Naopak děti ovlivňované nežádoucími modely často inklinují k vyhledávání jim podobných a často se samy stávají vzorem pro další generaci i širší sociální okolí.

3.4 Vliv prostředí

Již několikrát bylo naznačeno, že životní prostředí vytváří základní podmínky pro existenci člověka, ovlivňuje jeho život, působí na vnitřní i vnější činnost jedince a významnou měrou se podílí na jeho fylogenetickém i ontogenetickém vývoji. Prostředí tedy představuje trvalý element lidského života. Jeho vztah s člověkem je velmi složitý a vyznačuje se oboustranným působením. To znamená, že prostředí svou přírodní, kulturní i sociální složkou ovlivňuje vývoj a formování biologické, psychické i sociální podstaty lidského jedince. Člověk však není pasivním prvkem nebo jen pouhým výsledkem působícího

prostředí, je jeho aktivní částí, která se zpětně podílí na jeho celkové podobě. Současný stav prostředí je výsledkem rozmanité činnosti člověka. Skrze tyto změny dochází k působení lidského jedince také na sebe sama, neboť jakákoliv změna přírodní či kulturně sociální složky se zpětně promítá v životě všech lidí.

Ačkoliv to není na první pohled patrné, souvislost prostředí s problematikou výchovného vzoru je velmi těsná. Výsledky socializace, v rámci níž se mechanismus nápodoby uplatňuje, jsou do určité míry závislé na tom, jaké vzory konkrétní prostředí poskytuje. Jejich charakteristiky i intenzita vlivu souvisí s přírodními i kulturně společenskými podmínkami, např. ekonomickými faktory, zaměstnaností, úrovní vzdělání, činností kulturních institucí i celkovou životní úrovní obyvatel. Na těchto podmínkách se tvoří a vyrůstá společenský život a s ním spojená socializace nastupujících generací.

3.4.1 Ohrožení a vzory ve specifickém prostředí maloměsta

Maloměsto je v mnoha ohledech specifikem. Přejímá řadu znaků městského prostředí. Zejména v posledních desetiletích dochází v souladu s vlivem hromadných sdělovacích prostředků, akcelerací technologií apod. k vyrovnávání a sblížování s velkými městy. Na druhé straně si v řadě oblastí zachovává venkovský charakter. Nižší úroveň služeb, migrační tendence, radikálně omezená nabídka pracovních příležitostí a často nulové možnosti rozšiřujícího studia, případně slabá ekonomická situace města ostře kontrastují s blízkostí k přírodě, užšími osobními vztahy obyvatel a důrazem na tradici a folklór starousedlíků.

Častým jevem je odchod úspěšných či ambicióznějších obyvatel za prací a studiem do bohatších měst. Kromě suburbanizace, související spíše s rekreačními tendencemi a závislé na lokálních možnostech maloměsta, tvoří stálou populaci lidé v neproduktivním věku, nebo lidé, kteří jsou k maloměstu upoutáni. Důvody jsou různé, stále častěji se však mezi nimi objevuje nedostatečné vzdělání a další kariérní či jiná omezení. V důsledku vyšší nezaměstnanosti a nedostatku příjmů maloměsta se zhoršuje sociální situace. V souvislosti s tím může klesat zájem obyvatel o kulturní, vzdělávací a další společenské akce. Snižující poptávka se následně projevuje v reakci poskytovatelů těchto služeb a situace ústí v bludný kruh. Řada menších měst se tak špatnou politikou či vlivem širších společenských podmínek ocitla v situaci, kdy značnou část jejich populace tvoří nezaměstnaní, neúspěšní a sociálně slabší obyvatelé. Tito lidé bohužel představují vzory, jejichž vhodnost, motivační a výchovné působení jsou obvykle velmi diskutabilní. Maloměstské děti jsou navíc ohroženy nedostatkem

podnětů chudšího a málo diferenciovaného prostředí. Nedostatek kontaktů a vyšší izolovanost situaci jen dále komplikují. Řada ohrožení vyplývá i z morálního stavu celé společnosti (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 111). Rychle se šířící komercialismus, materiální orientace obyvatelstva, egoismus a záplava všudypřítomných informací se nevyhýbají ani maloměstskému prostředí a rychle se řadí mezi další negativní podněty stimulující nežádoucí vývoj dětské osobnosti.

Na druhé straně není situace ve všech menších městech a přilehlých obcích vždy stejná. Prostá generalizace výše uvedených charakteristik v sobě skrývá riziko zkreslení celkové situace. Navíc menší počet obyvatel a vyšší sociální kontrola maloměst brání obecně narůstající anonymitě, s níž mnoho negativních společenských jevů souvisí. Lidé na maloměstě se obvykle dobře znají a vzájemné vazby jsou zde často velmi pevné. To s sebou v některých ohledech nese také větší možnosti ovlivnění obyvatelstva a tím i poměrů daného města či obce. Řada měst se usilovně snaží svou situaci zlepšit a využít podpory státu, Evropské unie a dalších organizací. Jsou rozvíjeny programy podporující kvalifikaci, osvětu v oblastech práv, sbírky i kolektivní činnosti vedoucí k posílení vzájemnosti, vnitřní integrity a občanské odpovědnosti. Aktivní zapojení občanů se tak podílí nejen na optimalizaci konkrétních problematických oblastí, ale vytváří i výchovné vzory pro širší, zejména dětskou a dospívající populaci města.

3.5 Učitel jako výchovný vzor

Nabízí se tedy otázka, jak se v takovém prostředí vypořádat s problémem nežádoucího působení negativních vzorů. Zkušenosti ukazují, že řešením situace není unavující a často zcela kontraproduktivní moralizování vychovatelů, byť jinak uznávaných autorit. Marné jsou ve většině případů také snahy rodičů o zamezení kontaktu dětí s nevhodným prostředím. Navíc, pokud platí hlavní teze exemplifikační teorie J. Gráce „nikdo nemůže zabránit, aby působil jako vzor a je v moci každého, aby působil jako vhodný vzor“, pak každé prostředí lze označit za výchovné a každé se na socializaci jedince podílí. Ostatně, jak již bylo nejdříve zmíněno, také negativní vzory zastávají v socializačním procesu svou nezastupitelnou úlohu, neboť vychovávat znamená působit nejen kladnými, ale také zápornými vzory. Problém tedy nespočívá v tom, zda působit či nepůsobit zápornými vzory, ale v tom, jak dosáhnout toho, aby negativní vzor představoval výchovně vhodný model a podněcoval rozvoj dětské osobnosti správným směrem.

Jednou z cest je upoutání pozornosti potenciálního percipienta k vhodnému vzoru a zdůraznění či upozornění na jeho kladné znaky. To znamená poukázat nejen na výsledky činnosti vzoru, neboť ty jsou dětskému světu často vzdálené a neatraktivní, ale přeorientovat pozornost na to, co výsledku předcházelo, tedy jednání modelu. Tuto funkci plní postava exemplifikátora, zprostředkovatele. Právě on může napomoci zprostředkovat působení kladných vzorů, odpoutat se od záporného vlivu negativních příkladů či vytvořit žádoucí model, jenž se v daném prostředí aktuálně nevyskytuje. V běžném životě by tuto roli měli plnit rodiče, vychovatelé, učitelé i ostatní dospělí společně. V souvislosti s výše uvedenou transformací společnosti i lokálními problémy maloměst však došlo k zproblematizování situace. Ta se projevuje nejen nedostatkem či nízkou atraktivitou vzorů pozitivních, ale především ohrožením působení negativních příkladů či absencí vzorů žádoucích. Spolu s uspěchaností doby, komercialismem, přenášením odpovědnosti za výchovu dětí z rodičů na školu i celkovým morálním úpadkem společnosti získává na významu postava učitele. S rostoucími požadavky na výkon a vzdělání se prodlužuje doba styku i působení pedagogů a žáků. Narůstá však tím i příležitost učitele působit jako žádoucí vzor, kompenzovat absenci kladných modelů a prostřednictvím vlastního příkladu napomáhat optimálnímu vývoji žákovy osobnosti?

3.5.1 Sociální status učitele

Význam statusu¹⁷ učitele je v širokém tématu výchovného působení vzorem zásadní. Dítě si zpočátku spontánně, později zcela vědomě vybírá za vzory ty jedince, které respektuje, uznává a které jej v mnohém inspirují. Status, chápaný souhrnně jako veškerá hlediska určující sociální postavení jedince v dané společnosti (Jandourek, 2001, s. 239), je jedním ze základních předpokladů efektivity působení příkladu učitele. Status určuje práva a povinnosti nositele a tím určuje jeho postavení, zejména v hierarchicky uspořádaných organizacích. Takovou instituci představuje také škola. S problematikou vzoru však souvisí

¹⁷ Status a role – Linton použil termín status ve smyslu postavení lidského jedince ve společenském systému a přidružené slovo role k označení chování, které je od držitele daného statusu očekáváno. „Učitel má soubor kodifikovaných povinností a práv, které jsou součástí jeho role. Do této role pak samozřejmě patří také zodpovědnost za znalosti žáků a za zajištění účinné komunikace s nimi. Ale učitelé musí rovněž podporovat řád, a tato disciplinární stránka jejich role způsobuje, že se studentům vztahují či se pro ně stávají nepřístupnými (Murphy, 2006, s. 59).“

také pojem další. Je jím prestiž. Tímto termínem označujeme společenskou úctu, která je relativně nezávislá na podílu na politické nebo ekonomické moci.

Jak status, tak prestiž učitele významnou měrou určují možnosti a meze uplatnění jeho osobního příkladu ve výchově a jsou základní podmínkou jeho úspěšnosti. Lze si jen stěží představit, že by bez uznávaného společenského postavení, obdivu a respektu svých žáků učitel dokázal vyvolat potřebu či touhu svého napodobení, a stal se tak následovaným vzorem. Je však na místě připomenout, že respekt, který si člověk získá, působí mnohem více, než respekt, který souvisí s pozicí v určitém úřadu. Přehnaná snaha některých učitelů o získání úcty prostřednictvím svého postavení a jejich neustálé trvání na svém statusu a důstojnosti nevzbuzuje u dětí touhu napodobení, ale spíše dráždívou výzvu a pokušení zpochybnit jejich autoritu. Ponižujícím zacházením s dítětem, nadřazeností, sarkasmem a nedostatkem úcty k žákům učitel nezdědka vzbuzuje vlnu opovržení. Současně však představuje i negativní vzor, který může pro některé žáky naopak představovat návod, model nežádoucího chování a jednání k druhým. Oproti tomu učitelé, kteří dokáží vhodně řešit vzniklé problémy, projevují zájem o žáky a nenásilně prosazují práva vyplývající z jejich statusu, jsou schopni si svou spravedlností a kvalitami rychle získat obdiv. Představují tak dobrý příklad své role, u žáků vzbuzují respekt a podněcují u nich touhu napodobit takové chování.

Prestiž učitele nezávisí jen na osobních kvalitách, ale je určována také širšími společenskými podmínkami. Míra této úcty se může mimo jiné lišit i v prostředí velkoměsta a maloměsta. Zatímco na situace bohatší a podnětově diferenciovanější velká města prestiž učitele příliš nepodporují a v konkurenci úspěšnějších a společensky váženějších profesí prestiž učitele v očích dětí a dospívajících občas mírně zaostává, venkovské prostředí příliš úspěšných a společensky vážených profesí neposkytuje. Ve srovnání s prestiží dalších povolání na venkově a podílem jejich nositelů na moci se učitelé většinou stále těší značné úctě a jejich profesi důstojností. Tato skutečnost na jedné straně skýtá větší možnost působení učitele jako výchovného vzoru, na druhé straně však na něj klade vyšší požadavky a očekávání.

Kvalita učitelů a efektivita působení vzorů, které představují, závisí také na finančním ohodnocení pedagogické práce. Ačkoliv míra prestiže s výší mzdy přímo nesouvisí, je více než zřejmé, že pokud škola nabízí nedostatečné či jen nízké platové ohodnocení, zájem vzdělaných a schopných pedagogů o výkon učitelského povolání není velký. Jejich místa se v takových situacích chopí často lidé s nižší kvalifikací a nezdědka i osobními kvalitami,

což vhodnost výchovného vzoru a jeho důsledky vždy ovlivní. Jak ovšem řada výzkumů realizovaných v České republice i v Evropě dokazuje, je v každém případě prestiž učitelů stále vysoká. Z toho již přirozeně vyplývá potřeba jejich působení v socializačním procesu a hodnota vzoru pro optimální rozvoj osobnosti žáka. Výchovně vzdělávací proces nelze realizovat bez toho, aby učitel působil svou osobností a představoval pro své žáky vzor.

3.5.2 Vliv učitelova vzoru v průběhu ontogenetického vývoje dítěte

Působení vzoru chování a jednání člověka se uplatňuje nejen v dětství a útlém mládí, ale z života prakticky nevymizí již nikdy. Stejně jako socializace, představují proces učení a s ním mechanismus nápodoby celoživotní jevy. Zkušenosti však ukazují, že potřeba příkladů, atraktivita, rozsah i intenzita jejich působení se v jednotlivých ontogenetických fázích výrazně liší. Každé vývojové období se vyznačuje sledem kvantitativních i kvalitativních změn a v rámci celého vývoje představuje jedinečné, neopakovatelné specifikum. Jinak tomu není ani v případě výběru a napodobování vzorů, jejich činností, projevu a způsobů života. Je však otázkou, jak se v tomto procesu uplatňuje osobní vzor a příklad učitele.

Zatímco v raném dětství představuje primární socializační skupinu a tím i hlavní okruh napodobovaných vzorů rodina, dochází s rozvojem motorických schopností a pokrokem v kognitivní oblasti k postupnému rozšiřování sociálního prostředí dítěte. Dítě postupně vyrůstá z rámce rodiny, navazuje nové vztahy a obohacuje svůj emocionální život. Zvyšující se počet dalších osob, s nimiž dítě přichází do kontaktu, tak představuje rostoucí nabídku potencionálních vzorů chování a jednání. Přesto lze oprávněně tvrdit, že dítě i v předškolním období je stále ještě silně připoutáno k rodině. Její členové zůstávají nejvýznamnějšími vzory chování a zajišťují primární socializaci dítěte.

3.5.2.1 Hodnota vzoru učitele v mladším školním období

Výrazným krokem k začlenění dítěte do lidské společnosti je vstup do školy. Významné vzory, podle nichž se dítě učí modelovat své chování a jednání, již nepředstavují jen rodiče a vrstevníci, ale také učitelé. Postavení učitele v očích dítěte, a tak i možnost jeho ovlivnění prostřednictvím osobního příkladu, jsou v tomto období největší. První učitelé jsou takřka bez výjimky milováni (Říčan, 1990, s. 165). V novém prostředí je učitelovo slovo zákonem a děti vzhlížejí k učiteli jako k autoritě, která mnohdy převyšuje autoritu rodičů.

V mladším školním období se školák ochotně podřizuje autoritě učitele a také se s ním snadno identifikuje. Často zcela nekriticky a spontánně přejímá učitelovy hodnoty a touží se mu podobat. Uvědomění si a následné využití této identifikační pohotovosti je nesmírně důležité a mělo by vést k jejímu strategickému využití při všestranné výchově a vzdělávání. Právě v této fázi vývoje učitel získává skutečně jedinečnou možnost dítě zaujmout a svým osobním příkladem jej motivovat, vést k rozvoji vědění a dovedností, podněcovat vztah k práci a předávat mu společensky uznávané hodnoty. Ba dokonce svým vzorem může dokázat mnohem víc. Jelikož dítě na počátku školní docházky učitele obdivuje a často mu bezmezně důvěřuje, je do určité míry reálné prostřednictvím učitelova vzoru zvrátit či alespoň zmírnit vliv nevychovného působení. Učitelé si bohužel v tomto ohledu někdy neuvědomují, jakým vlivem disponují a jak trvalou stopu ve svých žácích zanechají. Děti však v tomto období citlivě vnímají veškeré chování a projevy učitele ve škole i mimo ni. Sledují a napodobují chování učitelů ke kolegům, k rodičům i přístup ke školním předpisům. Se zájmem pozorují, jak učitel reaguje na nezdary a zklamání, úspěchy a prohry, i jak řeší vzniklé konflikty. Pokud dítě hledí na učitele jako na uctívaný vzor a vidí v něm člověka, kterým by samo rádo bylo, je učitelova výchovná moc obrovská. To neznamená, že učitel je schopen vždy a zcela kompenzovat nežádoucí působení rodičů, vrstevníků či plně nahradit chybějící pozitivní vzory v prostředí. Přesto může za daných okolností představovat určitou alternativu v jinak komplikovaném prostředí, poskytnout dítěti lákavou možnost volby, příležitost následovat a podpořit tak vývoj správným směrem.

3.5.2.2 Výchova vzorem učitele ve středním školním období a období dospívání

Oproti počátku školní docházky, v němž byl vedle rodičů určujícím modelem chování a hodnocení učitel, v dalších letech roste vliv vrstevnické skupiny. Jsou to především přátelé, spolužáci a další vrstevníci, kteří zprostředkovávají sociální normy a hodnoty. Ti také představují stále častěji napodobované vzory způsobů chování a řešení problémů, což nezřídka vede ke konfliktům mezi skupinovou morálkou a mravními normami či hodnotami dospělých. V tomto období postupně sílí kritika dosud uznávaných autorit (rodičů i učitelů) a nakonec obvykle přechází v otevřenou vzpouru. Tento negativismus již není obyčejným vzdorem, ale jde o útok na autoritu. Pubescent sleduje chování dospělých, včetně učitelů a velmi dobře vnímá modely jejich chování a jednání. Výsledky a zjištění podrobuje nekompromisní kritice. Morálka je v období dospívání většinou morálkou absolutní. To znamená, že morální normy platí pro všechny a za všech okolností. Jeho černo-

bílé vnímání okolního dění vede k odmítání jakéhokoliv kompromisu. Mladiství jsou v tomto období nesmírně citliví na každý projev nespravedlnosti, lži a neustále zdůrazňují naprostou upřímnost mezi všemi lidmi. Na druhé straně tato vzdorovitost, není-li extrémní, není důsledkem nedostatečného výchovného působení ani projevem patologie osobnosti, nýbrž jde o výsledek vnitřních konfliktů, které jsou pro dané období zcela přirozené. Vzdor, střety s dospělými i celková labilita souvisí s hlavními vývojovými úkoly této periody (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 157). Těmi jsou postupná emocionální emancipace od rodiny a budování identity, tedy vývoj sebepojetí¹⁸. Zjednodušeně řečeno, jde o poznávání svých osobních možností i mezí, přijetí své jedinečnosti a získávání autonomie. Ve všech těchto procesech však vzor stále hraje významnou roli a plní v úvodu zmiňované funkce ujišťující, odpuzující, motivační a jiné. Vlivem dospívání se objevuje u mladistvých snaha po sebevýchově. V takovémto případě se mladý člověk snaží napodobovat své ideály jako vzory pro své jednání. Tyto ideály pramení z příkladů rodičů, učitelů, spolužáků, dospělých, literárních hrdinů i členů různých part apod. (Langer, 2001, s. 41). Dospívající zkouší a napodobuje různé výrazy, postoje, způsoby mluvy i jednání a nápadně často stěží zájmy. Snaha získat odezvu okolí a ujistit se o vlastní hodnotě vede k potřebě sounáležitosti s vrstevníky, jejichž hodnocení je pro mladistvého natolik důležité, že raději riskuje konflikt s učitelem, než by se vystavil opovržení skupiny vrstevníků. Tato skutečnost skýtá určitá nebezpečí. Jde především o situace, kdy pubescentovi chybí pevné emocionální zázemí, podpora a kladné hodnocení ze strany rodičů i učitelů. Tehdy dospívající podléhá vlivu negativních vzorů a vrstevníků až nebezpečně – zkouší alkohol nebo dokonce drogy, chová se k okolí bezohledně či jinak provokuje bezpečnost svou i ostatních. Dospívající proto stále potřebuje výchovné vedení, ovšem pozorným a opatrným způsobem. Působení vzorem tak představuje efektivní a přitom nenásilnou alternativu.

I když v tomto období atraktivita vzoru učitele u žáků postupně klesá a v určitém ohledu limituje jeho uplatnění, na svém významu pro socializaci a rozvoj dětské osobnosti nijak neztrácí. Jak již bylo zmíněno, dospívající je velmi dobrým pozorovatelem. Kritika učitele v mnohém vychází spíše z potřeby nevybočovat ze skupiny, nežli z absolutního vnitřního odmítání. Výzkumy navíc ukazují, že většina mladistvých si

¹⁸ Sebepojetí – je integrující složkou osobnosti. Jde o komplexní obraz vlastního já, představu o sobě samém, z nichž vyplývá i postoj k sobě samému. Sebepojetí se vytváří v průběhu života člověka na základě interakce s vnějším prostředím, zejména s jeho sociální složkou (Vágnerová, 2004, s. 255).

i přes vnější projevy negace stále udržuje dosavadní hodnoty a normy. Z toho vyplývá, že i v tomto složitém období se může jedinec s učitelem identifikovat vědomě či nevědomě napodobovat jeho chování a pod vlivem jeho vzoru modelovat svoji osobnost. Je tedy nezbytné, aby si učitel tuto skutečnost uvědomil a přizpůsobil tomu své jednání.

Tam, kde to není z různých důvodů možné a učitel nemůže působit vlastním příkladem, lze pozitivní vzory alespoň zprostředkovávat. Každý dospívající si buduje svůj vlastní ideál, fiktivní a uctívaný vzor, kterému se snaží všemožně přiblížit a přizpůsobit mu všechny své projevy. Předkládáním vhodných příkladů (literárních, filmových aj.) lze formování takového ideálu nepřímo ovlivňovat a i v silné konkurenci mediálně zprostředkovávaných vzorů tak napomáhat pozitivnímu působení na osobnost žáka.

Přijetí modelu a jeho působení na jedince se v průběhu ontogenetického vývoje mění. Řada výzkumů i praktických zkušeností ukazuje, že napodobování získává převahu nad učením se sociálním posilováním především v období předškolního věku, avšak svůj význam neztrácí ani v obdobích následujících. I tehdy má dítě přirozenou tendenci chovat se tak, jak vystupuje jeho vzor. Proto mnozí pedagogové právem zdůrazňují, že příkladem vychováváme více než jinými formami působení.

3.6 Vzor učitele a jeho vliv na osobnostní složky dítěte

V předchozím textu byl nastíněn význam vzoru učitele, jeho postavení v socializačním procesu, podmínky a zákonitosti jeho působení v průběhu vývoje dítěte. Kromě úvodního seznámení však dosud nebyla větší pozornost věnována oblastem a okruhům dětské osobnosti, jejichž rozvoj, případně jinou modifikaci působení vzoru učitele stimuluje.

3.6.1 Ovlivňování postojů prostřednictvím vzoru učitele

Z dosavadních informací zřetelně vyplývá, že působení vzoru na rozvoj osobnosti je nejen procesem permanentním, ale především mnohostranným. To znamená, že při hlubší analýze pole jeho působnosti před námi vyvstává řada oblastí, na jejichž formování se vliv příkladu učitele podílí. Jednou z nich jsou postoje.

Z psychologického hlediska představují postoje přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícího specifického způsobu chování v různých situacích, respektive ve vztahu k nějakým objektům (Vágnerová, 2004, str. 291). Postoj

vyjadřuje vztah k určité oblasti reality, a proto ovlivňuje způsob, jakým ji člověk vnímá a hodnotí, jaké v něm vyvolává emoce, jaký pro něj má význam a smysl a jak na ni bude s největší pravděpodobností reagovat. Neboť se postoje utváří prostřednictvím sociálního učení, především přejímáním od respektovaných a uznávaných autorit, má mechanismus nápodoby a tím i vzor na jejich celkovou podobu zásadní vliv.

Nežli se však budeme věnovat konkrétněji vlivu učitele na ovlivňování postojů žáků, je na místě podotknout, že chování a postoje nemusí být vždy zcela v souladu. Tento fakt vyplývá především z toho, že vnější chování je determinováno také jinými, než jen vnitřními činiteli, mezi něž postoje patří. Snadno se tak může stát, že chování žáka pozorované učitelem nemusí nutně vypovídat o jeho aktuálním postoji. Při jejich ovlivňování je proto třeba značné obezřetnosti a dlouhodobé intervence.

Pokud chce učitel působit na postoje svých žáků, formovat je nebo dosáhnout jejich změny vlastním příkladem, je nezbytné, aby žáky zaujal a k napodobování je motivoval. To samo o sobě předpokládá také kladný postoj učitele k dané činnosti či objektu a bezprostřední působení situace na žáky. Dětem velmi prospívá, pokud konkrétní činnost či projevy chování představuje osoba, která má v jejich očích prestiž. Učitel může být velmi dobrým příkladem v rozličných oblastech lidské činnosti, zejména však tehdy, jde-li o společenské chování a mezilidské vztahy. Pedagogové, kteří jsou k žákům spravedliví, ohleduplní, respektují jejich potřeby a názory, se následovaným vzorem stanou spíše, nežli učitelé, kteří o těchto věcech pouze hovoří, ale sami tak ve většině případů nejednají. Úspěchu v ovlivňování postojů však dosahují nejen učitelé, kteří jsou žákům vzorem, ale také ti, kteří dokáží přenést osobní nadšení pro věc na druhé. Jak již bylo výše uvedeno, tato citová nákaza je (kontagiozita) sice mechanismem poněkud odlišným, vliv vzoru však silně podporuje. Žáci, kteří jsou pro věc sami zapálení, přirozeně touží nejen napodobit, ale aktivně se na dění podílet. To je velmi důležité, neboť v těchto případech napodobování vzoru učitele i citová nákaza vedou k získávání tolik potřebných osobních zkušeností žáků. A jsou to právě zkušenosti, které mají na budování postojů a tím i formování osobnosti největší vliv.

Vzhledem k silným emočním vazbám, množství a celkové době styku i dalším podstatným aspektům se na utváření optimálních postojů v minulosti podílela především rodina. Ta však jako instituce prošla v posledních desetiletích významnými proměnami nejen ve struktuře, ale také v úlohách, které by měla plnit. V souvislosti se změnami v oblasti rolí, bouráním tradic a původních hodnot, rostoucí sociální mobilitou i zkrácením doby,

kteřou rodinní členové tráví pohromadě, však rodina své funkce a tím i pozitivní ovlivňování postojů vždy neplní. Řada dětí je tak vystavena značné svobodě, působení manipulačních tendencí médií a vlivu rozličných vzorů. Nedostatečná zkušenost nebo nevhodné výchovné působení se záhy projevuje také v oblasti postojů a z nich vyplývajícím chování a jednání. Pokud výsledky socializace i samotné výchovy závisí na poskytovaných příkladech v takové míře, lze se za dané situace domnívat, že vliv vzoru učitele je v současnosti stále důležitější.

3.6.1.1 Vzor učitele jako prostředek prevence předsudků a diskriminace

Učitel vystupuje a působí v celé řadě rolí. Pro žáky tak představuje vzor chování, které je od jedince v dané pozici společností očekáváno, neboli představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici. To platí především pro role, které člověku přísluší na základě pohlaví, tedy role muže a ženy. Svým vzorem se zde učitel podílí nejen na přejímání jednotlivých rolí žáky, ale současně na utváření vhodných postojů a tím i prevenci nebezpečných předsudků.

Přes neustále zdůrazňovanou vyspělost moderního světa, domnělou svobodu jedince ve všech sférách života a propagaci lidských práv jsme stále svědky projevů diskriminace a nerovnosti postavení muže a ženy ve společnosti. Ačkoliv věda přináší stále nové důkazy o tom, že muž a žena jsou si tělesně i duševně více podobní, nežli se liší, zůstává naše pozornost upoutána k rozdílům, které zde přirozeně existují. V reálném životě se samozřejmě vyskytuje množství situací, v nichž je tyto odlišnosti nezbytné respektovat. Bohužel namísto zmiňovaného respektu nezdědka dochází k nesmyslnému snižování hodnoty ženy ve společnosti a odpírání jí rovných práv s mužem. Tento jev je dalším z výsledků nesmyslných předsudků ve společnosti.

Za základní důvody lze považovat následující skutečnosti. První z nich je neschopnost některých žen vystupovat sebevědoměji a být si jisty svou hodnotou. Mnoho žen a dívek vyrůstá v rodinách, kde ženě přináleží podřízená role. Řada dcer automaticky přejímá vzor svých matek a babiček a sama se tak staví do nevhodné a často nedoceňované pozice, která se dále podílí na existující nevyváženosti. Druhým důvodem je přístup a všeobecný postoj k ženám. V politice, státních službách, průmyslu, obchodě i dalších kulturních sférách společenského života dominují muži. Ženám přináleží většinou nižší a hůře hodnocená pracovní pozice nebo nekvalifikovaná povolání. Omezeny jsou nejen možnosti jejich kariérního růstu, ale také míra odpovědnosti a v neposlední řadě podíl na společenském dění.

Tato diskriminace začíná již narozením a pokračuje během celého dětství a dospívání. Děti jsou na každém kroku podněcovány k tomu, aby hleděly na svět optikou svého pohlaví.

Učitel pochopitelně nemůže sám zvrátit celospolečenskou ideologii, a nastolit tak nový řád. Přesto může svým prostřednictvím ovlivnit mnohé. Vhodným vzorem se tak může stát například vzdělaná, sebevědomá, úspěšná učitelka, která se angažuje v nejrůznějších oblastech společenského života. Rozhodně zde nejde o vypjatý feminismus, ale spíše účelné uplatnění osobního příkladu při ovlivňování postojů a rozvoje osobnosti. Na optimalizaci situace se však mohou podílet všichni pedagogové, a to i bez ohledu na jejich pohlaví. Zpřístupňováním všech školních činností a předmětů oběma pohlavím, projevem respektu, podtržením kvalit i celkovým přístupem k dívkám totiž představují model a konkrétní návod chování. Jsou-li žákům tyto vzory předkládány od počátku školní docházky pravidelně, většina z nich je schopna si vytvořit žádoucí návyky a postoje a tyto modely napodobovat i pozdějších letech.

3.6.1.2 Učitel jako ženský vzor

V souvislosti s tématem učitele jako vzoru muže a ženy je však nezbytné poukázat také na to, že stírání rozdílů mezi mužskou a ženskou rolí nemusí být vždy zcela žádoucí. Jde především o situace posilování takových způsobů chování, které jsou v naší společnosti pokládány za chlapecké – mužské nebo dívčí – ženské. Tyto rozdíly jsou velmi důležité pro zdravý vývoj sexuální identity a přejímání dalších s pohlavím souvisejících rolí.

Rozhodující bývá ve vývoji mužských a ženských rolí vztah chlapce k otci a dívky k matce. Problémy však mohou nastat v okamžiku, kdy rodiče tyto role z různých důvodů neplní nebo jejich vzor ve vývoji dítěte chybí úplně. Příkladem mohou být rodiče trávící většinu času mimo rodinné prostředí nebo rodiny neúplné. Vzhledem k celkové době interakce i míře autority mohou tyto vzory do určité míry nahrazovat učitelé (učitelé i učitelky). V jejich chování a jednání může dítě vědomě i nevědomě nalézt prvky odpovídající dané roli, identifikovat se se vzorem role a následným napodobováním převzít tolik potřebné znaky, postoje i způsoby chování.

Pokud by tomu tak bylo ve všech případech, svět by se zbavil dalšího velkého problému. Život je bohužel mnohem složitější a ani v případě kompenzace chybějících vzorů mužských a ženských vzorů tomu není jinak. Současnou situaci výrazně ztěžuje rostoucí

feminismus¹⁹ ve školství. Nejen u nás, ale i v řadě dalších vyspělých zemí dochází z důvodů emancipačního procesu, nižšího finančního ohodnocení a jiných příčin k poklesu zájmu mužů o učitelství povolání. Výsledkem je naprostá převaha žen vykonávajících učitelkou profesí na všech stupních i druzích škol. Z obecného hlediska rozhodně nelze tvrdit, že by měl ženský model oproti mužskému ve výchovně vzdělávacím procesu nižší hodnotu. V případě působení osobního vzoru na přebírání mužských a ženských rolí je však tento problém zásadní. Nejen, že chlapci mají obvykle tendenci upřednostňovat učitele před učitelkou, ale dlouhodobé, jednostranné působení vlivu ženského vzoru učitelky se odráží i v jejich chování. Výzkumy zde ukazují, že v podmínkách sníženého vlivu otce nebo dokonce neúplné rodiny (bez otce) a převahy učitelek ve školním prostředí nejsou děti schopné si najít uspokojivou náhradu mužského vzoru. V důsledku toho se chlapci liší od dívek mnohem méně, nežli je tomu běžné. Současně však, ve snaze kompenzovat určitou zženštilost a projevit své představy o mužnosti, častěji inklinují k hrubému až násilnému chování. Negativní dopady má však nedostatek mužských vzorů v rodinách a školách i v případě výchovy dívek, zejména v případě intimního a partnerského soužití.

Závěry přirozeně není možno paušalizovat, přesto svědčí o naléhavé potřebě a významu vzoru učitele ve vývoji dítěte.

3.6.1.3 Vzor učitele při předcházení a odstraňování kulturní a rasové nesnášenlivosti

Naléhavá potřeba vzoru učitele se neprojevuje pouze při přejímání rolí souvisejících s pohlavím dítěte. V rychle se měnícím světě neustále vznikají nové a nové problémy, jejichž řešení vyžadují učitelovu účast. Jednou ze zmiňovaných oblastí je také problematika kulturní a rasové nesnášenlivosti. Spolu s rostoucím počtem obyvatel, migračními tendencemi i zmenšujícím se životním prostorem dochází k nárůstu mezilidských konfliktů. Na vině nejsou vždy jen objektivní příčiny, ale stále častěji se mezi ně řadí předsudky. Multikulturní charakter dnes nemají pouze pohraniční oblasti nebo velká města, ale také na venkově se začínají projevovat rozdíly mezi etnickými skupinami. Ty se týkají náboženství, zvyků i tradic, oblékání i celkovém životním stylu. Tyto odlišnosti někdy vedou k nedorozuměním a v krajních případech i k aktivnímu nepřátelství.

¹⁹ Feminizace učitelství profesí – představuje jev, vedoucí ke značné disproporcii mezi počtem mužů a žen v oblasti učitelství profesí, přičemž ženy tvoří výraznou většinu. Feminizace učitelství profesí je vzhledem k extrémnímu rozvoji v českém školství významnou determinantou edukačních procesů (Průcha, 1997, s. 174).

S výjimkou speciálních organizací, které vynakládají značnou snahu o zlepšení situace a poskytují systematickou podporu při řešení multikulturních problémů, je však širší výchovné působení na mládež stále nedostatečné. Společnost, zejména rodiče, jsou v případě multikulturní problematiky stále nedostatečně vzděláni. Výsledkem slabé osvěty a často negativních zkušeností jsou předsudky a zavrženímhodné xenofóbní a rasistické chování dospělých. Děti, zejména v útlém věku rozdílů v pleti a dalších znacích výrazněji nevnímají, avšak s přibývajícím věkem a vlivem negativních vzorů snadno podléhají nesnášenlivosti a intolerantním tendencím.

Tam, kde rodiče selhávají nebo dokonce představují vzor nežádoucího chování, vzniká prostor pro působení školy a učitele. Dosavadní zkušenosti jasně ukazují, že má-li učitel vychovávat děti k otevřenosti, toleranci a schopnosti empatie, je nejúčinnějším prostředkem osobní příklad. Dokonce i děti, které jsou neustále vystavovány rasově předpojatým názorům nebo jsou svědky diskriminačního jednání, vzor uznávaného učitele v rasových otázkách následují nebo je jeho příklad nutí alespoň přezkoumat své dosavadní chování a názory. Učitelé, kteří k etnickým menšinám sami přistupují s respektem a jejich odlišnost přijímají jako přínos, vyjadřují pochopení pro problémy příslušníků jiných kultur, ti, kteří v rámci vyučování vytváří příjemnou atmosféru a prostředí rovných příležitostí, dosahují u svých žáků obdivuhodných výsledků. Zdá se, že naprostá většina dětí vzor učitele zcela přirozeně napodobuje a stejný model chování uplatňuje i v praktickém životě. Není-li takové působení vzoru učitele ojedinělé, ale v rámci školy jednotné a intervence dlouhodobá, získávají nápodobou žáci obvykle pevné pozitivní postoje i návyky, a snáze tak později odolávají případným negativním vlivům.

3.6.2 Učitel jako normativní vzor ve výchově

V případě výchovy vždy nejde pouze o utváření postojů, ale o působení na celkový charakter dítěte a ovlivňování jeho morálního vývoje. V případě socializace je jedním z hlavních úkolů postupné začleňování jedince do společnosti. Žádného z výše uvedených cílů nelze dosáhnout bez seznámení dítěte se společenskými normami a jejich následné interiorizace, tedy začlenění do struktury osobnosti. Teprve tehdy je jedinec schopen je uplatnit ve svém chování a jednání. V literatuře je věnováno mnoho prostoru psychologickému náhledu na vývoj morálky a svědomí i sociologickým rozborům významu a funkcí společenských norem. Mnohem méně je však věnováno otázce vlivu vzoru učitele na zprostředkování a případné zvnitřnění požadavků a norem. Snad je to i proto, že tato úloha

učitele je odbornou i laickou veřejností považována za naprostou samozřejmost. Často tak slýcháme z úst rodičů i odborníků výroky typu: „Výchova je dnes především věcí školy. Děti jsou takové, jaký je učitel.“ Přes nezpochybnitelný význam vlivu školy a učitele je nutno zdůraznit, že odpovědnost za výchovu stále nesou rodiče, kteří jsou zákonnými zástupci. Přenášení odpovědnosti za výchovně vzdělávací proces dětí na školu je dnes více než časté, nikoliv však oprávněné a správné. Ačkoli v souvislosti s celkovou proměnou společnosti učitel a jeho činnost v mnoha ohledech na významu nabývají, není jediný vzor, který mládež ovlivňuje. Stejně možnosti má i rodič, přítel i další osoby, neboť nikdo nemůže zabránit, aby působil jako příklad, a tak se podílel na formování osobnosti dítěte.

Přesto je postavení učitele v jistém slova smyslu zvláštní a jiné. V souvislosti se zprostředkováváním a předáváním společenských norem je mezi učitelem a ostatními podstatný rozdíl. Ten vyplývá především z toho, že zatímco rodiče, známí i další osoby mohou osobnost dítěte ovlivňovat, a tak i vychovávat svými chybami a nedostatky, učitel jako úředně pověřená osoba tuto možnost nemá. Tím samozřejmě není míněno, že musí být neomylný a jakákoliv chyba v jeho činnosti a působení je neomluvitelná. Ostatně i chyba je dnes považována za prostředek vzdělávání a výchovy. Jde spíše o to, že zatímco rodiče nikdo nestihá za to, že se vyjadřují vulgárně, opíjí se, nepracují nebo se jinak nevhodně chovají, v případě učitele je jakékoliv nevhodné chování víceméně nepřípustné. Učitel představuje určitý normovaný vzor. Tyto normativní požadavky se nevztahují pouze na odbornou specializaci, ale i na osobnostní vychovatelské požadavky a prakticky na celou osobnost.

Normování učitelské profese ve své podstatě plní dvě základní funkce. Za prvé zajišťuje optimalizaci a tím i určitou úroveň učitelstva. Za druhé představuje kontrolovatelné institucionální výchovně vzdělávací působení na vychovávanou generaci. Učitel tak skutečně více než kdokoliv jiný svým vystupováním, chováním i veškerou činností zprostředkovává společenské normy a hodnoty a podporuje jejich převzetí všemi žáky. To je obzvláště důležité v případech žáků, kteří pochází z problémového či sociálně handicapovaného prostředí, v němž jsou společenské normy porušovány nebo dokonce jejich dodržování chybí úplně. Na významu však učitel jako normativní vzor neztrácí ani v případě ostatních žáků. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace začíná již před vstupem dítěte do školy, takže většina z nich si přináší zvnitřněné elementární normy sociálního chování a rovněž základní hodnoty. V souvislosti s morálním vývojem jsou však tyto sociální kontroly i žebříčky hodnot prozatím velmi labilní a závislé na aktuální situaci a potřebách dítěte. Chápání mravních norem, hodnot a z nich vyplývajících jednání je tedy nutné neustále

posilovat. Spolu s mechanismem trestání a odměňování opět působí velmi efektivně právě osobní – normativní vzor učitele. Mnoho učitelů na rozvoj morálního vědomí působí ústně, tedy vyslovením konkrétních požadavků a vyžadováním důsledného plnění školních povinností. To však samo o sobě nestačí. Potřeba je také názorného příkladu. Současné studie a výsledky výzkumů nasvědčují, že rozhodující vliv na vývoj mravního jednání dítěte mají spíše autentické způsoby intervence a každodenní působení sociálního prostředí. V tom spočívá také síla učitelova vzoru. Nejenže žák v mladším věku prostému moralizování ne vždy a zcela rozumí, ale slova pro něj nemají prozatím velkou váhu. Jeho morální vývoj je utvářen vlivem nejprve konkrétních následků (potrestání nebo odměnění a splnění sociálního očekávání) a teprve mnohem později se rozvíjí na základě vlastních principů. Vliv vzoru učitele však na efektivitě v tomto období nijak neztrácí. Žák pozorně sleduje učitele a napodobuje jej. Zpočátku je toto napodobení neuvědomělé a vedené spíše citem. Později se však nápodoba stále více spojuje s uvědoměním a stává se záměrným aktem. Pokud tedy žák vidí učitelovu pečlivost, svědomitý přístup k povinnostem, ochotu pomoci druhým a odpovědnost za vlastní konání, snáze tyto vlastnosti a rysy přejímá.

Různá teoretická východiska navrhuji rozdílné výchovné postupy, jak působit na mravní vývoj dítěte a ovlivňovat jeho charakter. Kromě konkrétních postupů bývá často využívána osobní zkušenost, kdy se dítě učí, co samo prožívá. Jiné přístupy zdůrazňují porozumění životním hodnotám. Přesto lze oprávněně tvrdit, že exponování vlastního příkladu, včetně vzoru učitele, představuje jeden z nejefektivnějších způsobů působení na vývoj morálního vědomí a s ním spojeného jednání žáka.

Na druhé straně s sebou role normativního vzoru učitele nese také jisté problémy. Ty obvykle vyplývají z určitého stupně formálnosti a také skutečnosti, že dokonalý a normami stanovený vzor není vždy pro percipienta (dítě) nejatraktivnější. Zkušenosti ukazují, že naprosté plnění požadavků, absolutní morálka a zdánlivá bezchybnost nejsou žáky vždy hodnoceny kladně, ale většina z nich je nezřídka vnímá jako odpudivou strojenost a neatraktivní perfekcionismus. V extrémních případech pak takový vzor nevzbuzuje touhu napodobení, ale naopak svým provokativním charakterem vede k jevu zcela opačnému. Je tedy otázkou, do jaké míry je učitel jako normativní vzor přínosem a kdy naopak své výchovné působení limituje.

Uspokojivé řešení zde pravděpodobně nenalezneme a snad to není ani nezbytné. Učitelská profese představuje neustálý zápas s řadou známých i nově vznikajících problémů. To platí i v případě norem. Žádný učitel, byť sebelepší není zcela bez chyb. Nesmí jich

však využívat ke zvýšení osobní přitažlivost. Naopak, svou snahou zdokonalení sebe sama, své práce, respektem společenských hodnot, pravidel a úsilím o podporu společenského řádu učitel představuje pro žáky ten nejlepší vzor.

3.6.2.1 *Autorita učitele v procesu nápodoby*

Dosavadní myšlenky nás přivádí k otázce autority²⁰ učitele a jejího významu v procesu nápodoby, coby mechanismu sociálního učení. Obecně autoritu chápeme jako moc, jejíž projevy jsou respektovány těmi, kterých se týká. Autorita ulehčuje ovlivňování jiného člověka. Z toho lze vyvodit také její důležitost ve výchově vzorem.

V činnosti učitele, stejně jako v každém povolání, spjatém s působením na lidského jedince a jeho ovlivňováním, vystupuje autorita jako jedna ze základních podmínek úspěšnosti. Problematikou autority se proto zabývá množství vědeckých disciplín. Ani pedagogika není výjimkou. Z dosavadních pedagogických zkušeností však víme, že autorita učitele není sama o sobě vždy zárukou úspěchu, ba dokonce v některých případech může být její působení nežádoucí. V čem tkví hlavní příčiny? Při hledání odpovědi je předně nutné rozlišení autority, a to na autoritu vnější a vnitřní. První z uváděných je založena na mechanismech odměňování nebo naopak trestání. Učitel s vnější autoritou tak sice na první pohled vystupuje jako vzor, ale v tomto případě má osobní příklad pouze instruktivní charakter. Důvodem je skutečnost, že takový učitel dokáže některými prostředky žáka přinutit k určitému chování, ale nedokáže jej pro činnost nadchnout. Takový vzor se v chování žáka projeví pouze dočasně a nepodněcuje jej k dlouhodobějšímu následování. Oproti tomu učitelé s vnitřní autoritou své žáky nejen instruuji, ale současně je dokáží také motivovat. Tito žáci učitele následují proto, že je respektují, uznávají jejich hodnoty a ztotožňují se s jejich chováním a jednáním. I to má svá rizika, neboť žák si může snadno z učitele utvořit idealizovaný vzor, který věrně napodobuje ve všech situacích bez ohledu na objektivní podmínky a individuální zvláštnosti své osobnosti. Pokud si však učitel tuto skutečnost uvědomuje a působí spíše jako průvodce, upozorňuje žáka na nebezpečí zjednodušené imitace

²⁰ Autorita – bývá obvykle pojímána v trojí rovině:

- jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv;
- jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;
- ve smyslu úřadu.

Autorita je určitým garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti (Vališová, Kasíková et. al, 2007, s. 394).

a zdůrazňuje hodnotu žákovy individuality, pak lze pozitivní či negativní působení autority a vzoru na žákovu osobnost vhodně regulovat.

3.6.3 Vliv vzoru učitele na rozvoj řečových kompetencí žáků

Stejně jako na většinu učení působí vzor také na rozvoj řeči. Čím více dítě slyší mluvit druhé a čím více na něj druzí mluví, tím více podněcují jeho snahu mluvit a rozvíjet své řečové dovednosti. V rámci interakce s dospělými dítě vnímá celé vzorce verbálního systému, napodobuje je a tím se také efektivně učí. Přes určité rozpory některých teoretických koncepcí lze na základě pedagogických zkušeností i experimentálních zjištění obecně konstatovat, že rozvoj řeči je možné do značné míry ovlivnit exponováním rozličných řečových modelů. Děti pocházející z podnětného prostředí poskytujícího vhodné vzory i příležitosti k aktivnímu užívání řeči, mají později výrazně lépe rozvinuté komunikační dovednosti a tím je podpořen také jejich kognitivní a emocionální vývoj. Naproti tomu děti, které vyrůstaly v prostředí s nedostatečnými či nevhodnými vzory řeči, se nejen hůře adaptují a obtížněji zvládají školní požadavky, ale omezená slovní zásoba a málo rozvinuté komunikační kompetence jim jsou překážkami v celém procesu socializace.

Velkou příležitost k rozvoji řeči a jejímu praktickému uplatnění skýtá škola. Na počátku školní docházky obvykle zcela mizí dětská patlavost, zdokonaluje se artikulace, rychle narůstá slovní zásoba a zlepšuje se celková jazyková pohotovost. Děti se samy snaží aktivně používat řeč a zdokonalovat své komunikační dovednosti. Úspěšnost této snahy však značně závisí také na pomoci učitelů. Ti pro žáky představují významný mluvnický vzor. Prostřednictvím vlastního mluveného projevu předkládají žákům spisovnou podobu jazyka, seznamují je s novými pojmy, učí skladbě i širším pravidlům lidské komunikace. Pro žáky ze sociálně slabšího prostředí, kteří často dosud nepřišli do kontaktu s hodnotnou literaturou a kterým výchova poskytla jen málo podnětů k rozvoji řečových dovedností, vzor učitele představuje mnohdy jedinou příležitost ke změně.

Kultivované vyjadřování se neomezuje pouze na užívání spisovné podoby jazyka, ale souvisí s veškerým vně pozorovatelným chováním a projevem. Učitel tak svým vlastním chováním a jednáním v různých pedagogických situacích představuje potenciální vzor neustále. Dobrý učitel nikdy nepromarní příležitost k učení. To platí zejména pro učení se řeči. Ať již pedagog vyučuje čemukoliv, měl by současně usilovat i o rozvoj řečových dovedností svých žáků. S tím jsou však spojeny určité požadavky na učitelovu osobnost i jeho komunikační dovednosti. Učitelův jazyk by měl být dětem nejen známý a srozumitelný,

ale měl by obsahovat také nová slova a obraty. Navíc, chce-li vyučující rozvoje řeči svých žáků skutečně dosáhnout, nemůže se omezit na pouhé exponování žádoucí podoby jazyka, ale své žáky musí projevem zaujmout a poskytnout jim příležitost pro aktivní zapojení. Každý vyučující by současně měl být schopen svůj jazyk přizpůsobit situaci a zvolit způsob komunikace jí odpovídající. Jiný jazyk je přijatelný pro hodinu češtiny a jiný pro zážitkové vyučování či krizové situace. Prostřednictvím učitelova vzoru se žáci mohou učit vhodně přizpůsobovat jazyk situaci i širším okolnostem, volit adekvátní výrazy a dosahovat stanovených cílů či nalézt odpovídající řešení problému.

Ačkoliv je pro osvojení řeči za rozhodující věk stále považován první až pátý rok života dítěte, neboť právě to je období, v němž se formuje dětské lingvistické myšlení, teprve od šestého roku je lingvistický systém spolehlivěji využíván ve vztahu k systémům jiným. Význam jazykových vzorů je proto i v této vývojové fázi nepopíratelný. Také vzor učitele hraje v rozvoji řeči žáka v každém ohledu velkou úlohu. Děti i dospívající často hledají autoritu, vzor, osobnost, jíž by se mohli přiblížit. Učitel jako autoritativní vzor na ně působí chováním, jednáním, i řečovým stylem. Navíc vztah mezi rozvojem řeči a nápodobou je oboustranný. Na jedné straně sice nápodoba napomáhá rozvoji řečových dovedností dítěte, na druhé straně však osvojení řeči naopak poskytuje nové příležitosti pro nápodobu. Svým osobním příkladem tak učitel může své žáky vést nejen ke kultivovanému projevu, dovednosti aktivně užívat jazyk v rozličných situacích, ale rozvojem řeči tak opět podporuje všestranný rozvoj dětské osobnosti a schopnost žít ve společnosti.

3.6.4 Vliv učitele na rozvoj tvořivosti a divergentního myšlení

Otázky týkající se tvořivosti a výchovy ke kreativitě jsou po staletí obsahem pedagogických úvah a myšlení. Také dnes je tvořivost předmětem teoretického zkoumání a řady výzkumů. V čem tkví její podstata a jakou úlohu při jejím rozvoji plní učitel?

V úvodu je vhodné zmínit alespoň základní informace týkající se tohoto složitého jevu. Tvořivost, jež je komplexní charakteristikou osobnosti, bývá nejčastěji vysvětlována jako dispozice k činnosti v problémové situaci, která nemá známé řešení, nebo kde rutinní řešení nejde použít. Řešitel však umí a má potřebu identifikovat problém, umí systematicky hledat možné cesty řešení a má návyk je systematicky zkoušet nebo volit takový postup, který považuje za nejvhodnější pro daný problém a dané podmínky (Skalková, 1999, s. 146). V tvořivé činnosti se uplatňují vynalézavost, originalita, iniciativa i osobnostní vlastnosti jako vytrvalost, pracovitost aj. Při hlubší analýze tvořivé činnosti můžeme odhalit různé druhy

této kreativní aktivity. Pro potřeby pedagogiky bývá nejčastěji rozlišována tvořivost specifická, která se váže ke konkrétním oblastem lidské činnosti, a nespecifická, kterou člověk uplatňuje při řešení běžných životních situací. Přes určitou odlišnost jsou však oba typy v životě člověka nezastupitelné. Tvořivost je základní podmínkou schopnosti člověka adaptovat se na nové podmínky a neustálé změny a v zásadě mu umožňuje přežít v měnícím se prostředí. Jak však tuto dispozici rozvíjet?

Předně je nutné si uvědomit, že tvořivost je vrozená dispozice a není výlučně doménou jen některých lidí. Přes určitou genetickou danost je každý žák schopen tvořivého jednání, ačkoliv v různé míře a intenzitě. Má-li však dosáhnout úrovně, kdy je schopen kreativního jednání, je nezbytná jistá míra stimulace. V moderní době elektronických médií, sídlišť, konzumního života dochází často k mechanickému kopírování stereotypních tendencí a vnější svět v jistém smyslu podněty k tvořivému myšlení a činnosti omezuje. Proto jsou hledány nové způsoby a prostředky, které by dokázaly tento neutěšený stav zlepšit. Významnou úlohu v rozvoji tvořivosti hraje škola. Přes některé kroky, vedoucí ke konvenčnímu působení školy je otázka kreativity žáků nově aktualizována a zejména v posledních letech dochází k intenzivnímu využívání rozličných prostředků, metod i forem výuky, které její rozvoj stimulují.

Projektová a problémová vyučování, situační hry, simulace aj. nejen nutí žáka aktivně uplatňovat své dovednosti a schopnosti, hledat a vymýšlet nové nápady a řešení, ale kladou značné požadavky také na tvořivou činnost učitele. Chce-li pedagog dosáhnout stanovených cílů a vést žáka k mnohostranně orientovaným klíčovým kompetencím, nemůže se spokojit s běžným výkladem v atmosféře hromadného vyučování. Při požadavcích na individuální přístup, podporu všech stránek osobnosti žáka musí neustále vytvářet, hledat, kombinovat a uplatňovat nové a často neobvyklé prostředky a metody. Tento tvořivý přístup prostupuje všemi fázemi učitelovy činnosti a velmi efektivně se projevuje i v působení na žáky. Právě prostřednictvím osobního příkladu učitel vytváří vzor, který žáky motivuje ke snaze tvořit neobvyklá řešení, kriticky zkoumat realitu, uplatňovat divergentní způsob myšlení a zvyšuje odolnost vůči uniformnímu a jednostrannému působení. Z výzkumů vyplývá, že vyučování může stimulovat rozvoj tvořivosti tím, že ji uvolňuje, utváří vhodné podmínky pro její rozvoj. Tvořivost žáka tak může rozvíjet jen tvořivý učitel. Ten svým nekonformním přístupem, kritickým myšlením, tendencí hledat nové varianty při řešení společenských problémů a uplatňováním neobvyklých a nových postupů vede žáky k nejprve prosté nápodobě a později i samostatnému využití tvořivosti v širších životních situacích.

3.6.5 Učitel – vzor zájmové činnosti

S problematikou tvořivé činnosti stejně jako s výchovou a vzorem učitele souvisí také následující téma - volný čas a volnočasové aktivity. Zájmy a činnosti ve volném čase mají pro rozvoj osobnosti větší význam, než jim je v současnosti přiznáván. Nejen, že jsou dokladem mnohostrannosti člověka a svědectvím o kvalitách jeho osobnosti, ale v životě plní řadu podstatných funkcí a uspokojují rozličné lidské potřeby. Zájmy a jejich realizace ve volném čase napomáhají k rozptýlení a uvolnění od práce a povinností, vedou k fyzickému a zvláště psychickému zotavení organismu, podporují rozvoj a aktivizaci vlastních dovedností a v neposlední řadě přispívají k utužení mezilidských vztahů a účasti na kulturním životě. Záliby a činorodé trávení volného času přitom nejsou, jak se většina lidí domnívá, ani výsadou úspěšných a vyvolených, ale primárně nezávisí ani na věku. Naopak, zájmové činnosti úspěch v kariéře, partnerském soužití i celém životě podporují a více než na dosaženém věku závisí na vlastním přístupu, postojích a individuálním výběru.

V posledních letech se však zdá, že zájem mladší generace o aktivní a na činnost rozmanité trávení volného času upadá. Velkým problémem se stávají nechuť navštěvovat zájmové kroužky a útvary, rostoucí jednostrannost zaměření a pasivita. Vlivem řady podmínek, mezi něž patří například uspěchanost doby, technizace, záplava všudypřítomných informací, omezení osobního kontaktu s přáteli a plně zaměstnanými rodiči, dochází u mnoha dětí k radikálnímu úbytku zájmu i účasti na těchto aktivitách. To se přirozeně projevuje nežádoucími výsledky v celkovém rozvoji dětské osobnosti a podílí se na vzniku dalších negativních společenských jevů.

Rostoucí povrchnost v konání činností, delikvence mladistvých, zdravotní problémy i celková životní pasivita jsou jen některé z mnoha příčin, které vedly ke vzniku pedagogiky volného času. Jejím úkolem bylo a je hledat a rozvíjet výchovné a vzdělávací prostředky, které by napomohly autonomnímu a smysluplnému prožívání volného času a všestrannému rozvoji dítěte. Přes uvědomělé úsilí a systematictější působení povzbuzující snahy dospělých o rozvoj zájmu dětí o aktivní trávení volného času ani tehdy nenachází očekávanou odezvu a selhávají. Komplikovaný je stav především na maloměstech a venkově, které příliš možností a druhů zájmových aktivit nenabízí a situace je zde stále složitější. Kromě řady subjektivních i objektivních vlivů lze za jedny z hlavních příčin neúspěchu takového působení označit pouhou slovní intervenci a absenci osobních vzorů. V případech, kdy rodiče nemohou, nechtějí nebo se sami nevěnují žádným zájmům a vrstevnická skupina podporu a možnosti trávit aktivně volný čas nenabízí, může okolnosti do určité míry zvrátit učitel.

Učitelská profese svou širokou profilací související s mnohostranným zaměřením na lidskou kulturu a neustálou potřebou sebeaktualizace i adaptace na měnící se požadavky poskytuje přemíru příležitostí vést děti a mladistvé k zájmům osobním příkladem. Učitelé mají oproti jiným profesím k dětskému světu mnohem blíž. To přirozeně samo o sobě nestačí a je třeba také osobního nadšení a zaujetí učitele, povzbuzení, pomoci a rady při plánování a realizaci, s nimiž děti prozatím nemají dostatek zkušeností. Vzhledem k množství kontaktů s dětmi a podmínkám školního prostředí však mohou pedagogové zastávat také poradce, animátora, organizátora i koordinátora zájmových činností a působit vlastním příkladem. Děti si učitelů, kteří se věnují rozličným koníčkům a často disponují širokým rozhledem, váží a snaží se je napodobit. Tohoto obdivu, úcty a případné identifikace lze využít právě pro stimulaci zájmu žáků o volnočasové aktivity. Kromě možného mimoškolního působení je vhodné spojit zájmovou činnost s výukou a jejím obsahem. Názornými příklady, přirozenými i uměle utvářenými situacemi, v nichž mohou učitel i žáci využít vědomostí a dovedností získaných prostřednictvím zájmů a volnočasových činností, lze dosáhnout další motivace k zájmové činnosti. Bezprostřední zkušenost a úzké sejetí s realitou výsledný dojem umocňují. Učitelé mohou žáky motivovat také prostřednictvím příkladů významných a v dané zájmové oblasti úspěšných osobností, které s obsahem jednotlivých předmětů blíže souvisí. Zde sice učitelé sami v roli osobního příkladu nevystupují, ale působí jako zprostředkovatelé vzorů. I ty se však rozhodující měrou podílí na tvorbě dětského ideálu a vyznačují se silně motivačním charakterem.

Určité nebezpečí vlivu učitele spočívá v přehnané pedagogizaci. Nejen jeho formální postavení, ale především odpuzující utilitarismus zbavují zájmové činnosti atraktivity. Učitel by měl mít neustále na paměti základní principy autonomie, spontaneity, uvolněnosti a především dobrovolnosti. Svým příkladem dětem nabízí možnost volby, alternativu k již existující realitě a usiluje o získání dětského zájmu. V žádném případě nesmí inklinovat k donucování ani prosazování dané činnosti za každou cenu. Cílem je vést žáky ke smysluplnému prožívání volného času a nenásilnému rozvoji zájmů. Jde tedy o předkládání nabídek, usměrňování zájmu a motivaci k činnosti. Teprve pak může nastoupit výchova zaměřená na vlastní obsah a organizaci zájmových aktivit nebo výchova jejich prostřednictvím.

4 Osobnost učitele a jeho profesní kompetence

Veškeré působení učitele, včetně ovlivňování žáka vzorem, se realizuje především na základě bezprostředního setkávání a osobního kontaktu učitele a žáka. V této souvislosti hovoříme o tzv. pedagogických situacích. Zmiňované působení učitele lze chápat jako sérii pedagogických situací, které vznikají a probíhají pod vlivem vnitřních a vnějších podmínek, a představují tak zvláštní druh životních situací. Ačkoli výsledek této interakce závisí na těchto podnětech, na učiteli i na žákovi, je to učitel, který ze své profesní role ovlivňuje průběh a výsledky těchto situací v největší míře. Ve složitých vztazích a neustálém kontaktu s žáky, kolegy, rodiči i veřejností vždy představuje určitý vzor chování. Každá situace přitom vyžaduje specifickou motivaci, schopnosti, dovednosti a také rysy. Na učitele a jeho osobnost jsou proto kladeny značné nároky.

Chce-li učitel odpovídat na tyto požadavky a naplňovat profesně významné vztahy, musí zvládnout množství dovedností, které tvoří jeho profesní kompetenci a zajišťují úroveň a úspěšnost jeho výchovně vzdělávacího působení ve specifickém prostředí školy. Nežli se však pustíme do výčtu potřebných dovedností a s ním spojeného hodnocení učitele, je nezbytné podotknout, že jde o složitou problematiku jejíž rozsah zcela překračuje možnosti této práce. Evaluace učitele a jeho činnosti ve značné míře závisí na vymezených kritériích, konkrétní situaci, aktuálních společenských potřebách a v neposlední řadě filozofii určitého pedagogického směru. Stanovení profilu úspěšného učitele tak není nikdy ani jednoznačné, ani absolutně přijatelné veškerou odbornou a laickou veřejností. Tato omezení vyplývají z individuální charakteristiky účastníků pedagogických interakcí, situačně proměnných i charakteristik vztahujících se k aktuálním společenským okolnostem. Povolání učitele je proto na variabilitu profesních dovedností mimořádně náročné, a obtížné je tak i jeho hodnocení.

Bez ohledu na různé teorie interpretující vztah učitele a žáka i pedagogické směry akcentující odlišné aspekty pedagogické interakce dochází k jednotné shodě při posuzování významu a vlivu osobnosti učitele. Z výzkumů shodně vyplývá, že úspěšnost pozitivního působení učitele na žáky závisí především na vlastnostech učitele, na jeho postojích k žákům i širší realitě, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Učitelská profese tak vyžaduje učitele, kteří představují autentické, zralé osobnosti, schopné spolupracovat s lidmi, vážit si jich a udržovat s nimi přátelské vztahy. Zralý učitel dokáže uvážlivě řešit vzniklé situace, umí adekvátně reagovat na projevy žáků, uvědomuje si své motivy a dokáže

regulovat osobní afekty. Důležitým momentem učitelovy činnosti je motivace, zahrnující potřeby prosociálního chování, porozumění a uspokojení z činnosti. Další vlastností úspěšných učitelů je citová zralost. Ta umožňuje potýkat se s problémy klidně a objektivně, a v každodenních školních problémech si tak zachovávat rozvahu a psychické zdraví. Citová stabilita také dovoluje lépe analyzovat případné chyby a neúspěchy a na základě toho neustále zdokonalovat svoji činnost. Všechny učitelovy postoje k žákům i profesi, jeho motivace a rysy osobnosti se projevují v tom, jakým způsobem si pedagog uvědomuje svou zodpovědnost za výsledky vlastní práce a jaký vzor představuje pro své okolí.

Na dalším místě jsou učitelovy profesní dovednosti, jež celkové profesní kompetence podporují. Zatímco oborové a didaktické dovednosti souvisí s tím, co učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování a na jaké úrovni je jeho didaktická a metodická připravenost, diagnostické dovednosti zahrnují postupy a způsoby implicitního a explicitního diagnostikování žáka i jednotlivých problémů, které umožňují analyzovat stav, poskytnout pomoc a směřovat ke správnému řešení a zvládnutí situace. Doplňkem a současně podmínkou výše zmiňovaných dovedností jsou dovednosti sociální. Představují významnou rovinu předpokladů ke zvládnutí rozličných školních interakcí, sebepoznávání a autoregulace, komunikace a jednání s ostatními sociálními partnery. Veškeré sociální aktivity a odborné činnosti učitele, včetně působení vlastním příkladem, vyžadují značný rozsah, variabilitu a úroveň sociálních dovedností. V činnosti učitele se tyto dovednosti rozličně doplňují, kombinují i překrývají. Navíc jejich použití je opět individuálně i situačně podmíněné. Pro názornost proto uvádíme několik příkladů těchto dovedností:

- respektování a tolerování individuality jedince;
- otevřené vyjadřování pozitivních a negativních prožitků;
- umění pochválit;
- naslouchání;
- autenticita a otevřenost projevů učitele ve vztahu k žákům;
- vcítění, empatie k jednotlivci i celé školní třídě;
- vedení ke spolupráci;
- porozumění různým projevům jedince;
- sebekontrola a podpora jejího rozvoje u žáků;
- atd.

Realizací sociálních dovedností ve vyučování a jejich aplikací v různých společenských situacích učitel současně představuje výchovný vzor, a vytváří tak předpoklady jejich osvojení v procesu učení žáků. K získání a rozvoji těchto dovedností nestačí pouze nové poznatky a slovní působení, ale k plnému rozvinutí a zpevnění je třeba cvik, praxe a osobní zkušenost. Modelování v tomto případě zajišťuje rychlé a efektivní rozvíjení sociálních dovedností, neboť je nejen názorné, ale je také spojeno s prožitkem.

5 Základní pravidla výchovného působení vzorem učitele

Žáci potřebují učitele nejen jako vychovatele či školitele, ale jako celého člověka, který pro ně má velký význam a představuje jednoho z důležitých lidí, s nímž mohou navázat skutečný lidský vztah. Zkušenosti ukazují, že takový učitel dokáže dětem a dospívajícím pomoci nejen s učením, ale v případě potřeby i dalšími problémy a starostmi života a v některých případech nahradit i chybějící vzor otce nebo matky. Podmínkou účinnosti této metody výchovného působení jsou pravidla uvedená v následujícím stručném přehledu:

- kladný vzor má být pro děti a mládež přitažlivý a sympatický;
- vzor by měl mít horší nebo nejvýše stejné podmínky k činnosti jako percipient;
- jeho výsledky by neměly být extrémně vysoké, ale naopak představovat pro percipienta dosažitelný cíl;
- záporný vzor by měl být pro percipienta silně odpudivý a odrazovat jej v napodobení;
- záporný model je vhodný tehdy, pokud má lepší nebo stejné podmínky ve srovnání s percipientem;
- záporný model by neměl vést k extrémním, přehnaně negativním výsledkům ani vzbuzovat u percipienta pocity strachu z neúspěchu a ohrožení.

Vliv působení vzoru učitele se výrazně zesiluje při opakovaném působení. Na druhé straně nesmí být působení osobním příkladem stereotypní a fádní, neboť takový druh intervence vede obvykle ke zcela opačným výsledkům (Čáp, 1993, s. 324). Stejně negativně působí také jednostranné ulpívání na této metodě, protože její jednotvárná aplikace všestranný a harmonický rozvoj osobností více omezuje, nežli stimuluje.

6 Závěr teoretické části

Ovlivňování člověka prostřednictvím vzorů je jev celoživotní a jeho vliv mnohostranný. Působení osobním příkladem probíhá na vědomé i nevědomé úrovni vzoru i percipienta. Potenciální vzor může představovat v podstatě kdokoliv. Volba a důsledky výběru vzoru a jeho působení ve značné míře také závisí na tom, jaké vzory společnost dětem a dospívajícím předkládá. Zpočátku se na formování osobnosti dítěte podílí vzory rodinné. S přibývajícím věkem se však jeho sociální okolí rozšiřuje a původně nevědomé napodobování přechází v záměrný akt. S narůstajícím počtem sociálních interakcí a postupujícím motorickým, kognitivním i emočním vývojem je dítě vystavováno stále většímu počtu potenciálních pozitivních i negativních vzorů. Posouzení toho, který z nich je pro výchovu a vývoj dítěte nejvhodnější, není jednoduché a závisí na situačních podmínkách i individuálních zvláštěnostech dítěte. To platí zejména pro vzory negativní. Zatímco v některých případech mohou tyto vzory pro dítě představovat atraktivní model chování a ohrožovat tak přirozený a zdravý vývoj jeho osobnosti, v jiných případech naopak u jedince touhu k napodobení nevzbuzují nebo jej dokonce stimulují k tzv. desimilaci (odpodobňování). Vzory v tomto ohledu plní rozličné funkce a jejich působení je proto interindividuálně i intraindividuálně odlišné. Přesto z výzkumů vyplývá, že příliš časté exponování negativních vzorů vede podobně jako absence vzorů pozitivních k nežádoucím výsledkům. Děti, které ještě nemají dobře rozvinutou soustavu hodnot, nejsou schopny odolávat tlakům k přijetí rysů a znaků vzorů, jež principům zdravého působení odporují. Od okamžiku, kdy repertoár chování dítěte začne vykazovat určitou stabilitu a soudržnost, má dítě tendenci napodobovat ty vzory, které tyto způsoby chování a jednání potvrzují. Předkládání pozitivních vzorů je proto pro pozitivní vývoj v dětství a době dospívání nezbytnou podmínkou.

Pro učitele a jeho činnost je ujasnění si cílů výchovy a jejího vlivu ve vztahu s potřebami a vývojem dítěte zvláště důležité. V každém pedagogickém působení jde o snahu reagovat na potřeby a aktuální požadavky společnosti, ale zároveň respektovat vývojový stupeň dítěte, tzn. stupeň tělesného, duševního i sociálního rozvoje. Značné požadavky jsou kladeny na učitelovy osobní kvality, způsoby jednání a řešení problémů v prostředí. To je v souvislosti s výchovným působením zcela logické. Veškeré osobnostní rysy se určitým způsobem promítají ve vnějších projevech, které jsou širším okolím více či méně pozorovatelné. Učitel tak vědomě i nevědomě na žáky neustále působí. V žádné situaci nelze fakticky zabránit tomu, aby působil jako vzor. Ve své každodenní pedagogické činnosti

poskytuje žákům rozmanité příklady, a ovlivňuje tak jejich vývoj i chování. Ve velké části případů jde o záměrné využití vzoru jako specifické metody mezilidského ovlivňování, tedy cílevědomého a uvědomělého modelování. Pomáhá-li učitel svým příkladem žákům něco pochopit nebo osobním vzorem instruuje jejich jednání, plní funkci instruktivní. Cílem výchovného působení však většinou není pouze dočasné ovlivnění osobnosti, ale dosažení trvalejších změn v její struktuře a činnosti. V tomto ohledu plní vzor učitele funkci motivační, neboť žáka motivuje a podněcuje k samostatné aktivitě. V obou případech je význam osobního příkladu neocenitelný.

Stejně jako každá metoda však s sebou také modelování a vlastně veškeré ovlivňování prostřednictvím vzoru nesou určitá omezení. Hlavní nedostatky takového pedagogického působení učitele spočívají především v neuvědomovaném chování a jednání a jejich možných následcích. Tak se často stává, že učitel sám i v těch nejlepších úmyslech působí jako vzor negativní nebo sice jako pozitivní vzor vystupuje, ale u žáků nevzbuzuje žádné napodobení. Výchovné působení vzorem učitele tedy v žádném případě nepředstavuje univerzální řešení problémů a obtíží spojených se společenskou výchovou a osobní příklad učitele rozhodně nemůže nikdy plně nahradit ostatní výchovné vzory. Stejně tak by bylo naivní se domnívat, že učitel je za všech okolností schopen svým modelovým chováním a jednáním zvrátit působení nežádoucích společenských vzorů. Ostatně proti mechanismům nápodoby a jejich výchovným vlivům jsou nezdědkou vznášeny závažné kritické výhrady. Jejich představitelé přitom často poukazují na to, že nápodoba ve většině případů vede k prostému kopírování existujících způsobů lidského konání, a tak možný rozvoj spíše omezuje než rozvíjí. Jiní odpůrci zdůrazňují fakt, že vlivem nápodoby se může formovat závislá osobnost, která bez existence potřebného modelu není schopna samostatného jednání a nepřítomnost vzoru vede k pocitům nejistoty a bezradnosti. Působení vzoru, včetně vzoru učitele, může skutečně vést k řadě nežádoucích projevů nebo dokonce další rozvoj osobnosti percipienta negativně ovlivňovat.

Úspěšnost každé metody mezilidského ovlivňování navíc závisí nejen na záměru vychovatele nebo volbě cílů, ale na celé řadě dalších podmínek vnitřního i vnějšího prostředí. Ty jsou trvalými konstantami podílejícími se na veškerém dění. Žádná z pedagogických metod by současně nikdy neměla být využívána izolovaně, nýbrž vždy v kombinaci s metodami dalšími. V případě výchovy vzorem to platí dvojnásob. Důvodem jsou nejen neustále se měnící potřeby a vývojová úroveň dítěte, ale také již zmíněné riziko nežádoucího působení negativních vzorů a dalších vlivů. S přibývajícím věkem se navíc kognitivní,

morální ani emoční vývoj již neopírají o pouhou názornost, ale vyžadují mnohem větší míru abstraktního učení a tomu odpovídajících metod a podnětů. Užívání rozličných prostředků, forem i metod tak zajišťuje nejen všestranné působení na osobnost a vyšší efektivitu, ale napomáhá také regulovat a koordinovat působení vzorů a přispívá k omezení jejich možného nežádoucího vlivu.

Ukazuje se tedy, že výchovně vzdělávací proces nelze realizovat, aniž by učitel jako vzor působil. Mělo by však být v moci každého pedagoga, aby působil jako kladný vzor a svého příkladu dokázal vhodně využít. Atraktivita vzoru je v tomto případě důležitým, nikoli však jediným kritériem efektivity jeho působení. Navíc, jak závěry ukazují, sama atraktivita nepůsobí ve všech případech kladně. Přehnaná snaha o získání tolik zmiňované přitažlivosti osobního příkladu pro žáky obvykle vede ke konfliktům s profesními a výchovnými požadavky a snižuje úroveň výchovně vzdělávacího působení nebo slepému kopírování, které individualitu žáka potírá a pozitivní rozvoj nijak nepodněcuje. Atraktivita učitelova vzoru je navíc ovlivněna také dalšími činiteli a kromě faktorů objektivních (formálnost, etický kodex aj.) ve značné míře závisí také na subjektivních vlivech. Pro vědomé a výchovné působení vzorem je důležitější, aby si učitel uvědomil, že svým osobním příkladem žákům nabízí určitou alternativu, možné východisko z obtížné situace a působil jako průvodce na jejich složité životní cestě. Na rozdíl od vzdělávání, v rámci něhož může vyučující v některých případech využít čistě instruktivní funkce vzoru, výchovné působení vyžaduje mnohem komplexnější podněty a je tedy nezbytné předkládat také vzory, které žáka motivují. V případech, kdy tyto funkce bezprostřední vzor učitele z různých důvodů plnit nemůže, lze působil v roli zprostředkovatele a zajišťovat tak exponování jiných, byť často jen fiktivních vzorů, které pozitivní vývoj žákovy osobnosti nadále stimulují. Cílem přitom není před žáka stavět dokonalý či nedosažitelný ideál, ale vzor, který bude podněcovat jeho snahu a rozvíjet svůj potenciál a tím přispěje k nenásilnému naplnění výchovných cílů.

7 Empirická část

7.1 *Téma diplomové práce*

Diplomová práce se zaměřuje na význam a podstatu výchovného vzoru v průběhu utváření a formování osobnosti dítěte, zejména pak v prostředí maloměsta a jeho specifických společenských jevů. Pozornost je věnována příčinám a důsledkům působení rozličných vzorů lidského chování a jednání, analýze vzorů pozitivních a negativních a především možnostem a omezení vlivu osobního příkladu učitele základní školy v procesu výchovy. Prostor je také věnován otázkám zmírnění vlivu vzorů negativních, kompenzace absence pozitivních rodinných a dalších vzorů prostřednictvím příkladu učitele.

7.2 *Téma empirického šetření*

Učitel jako výchovný vzor žáků na druhém stupni základní školy.

Empirické šetření je v užším pojetí zaměřeno na hodnocení významu a hodnoty vzoru učitele pro žáky druhého stupně Základní školy v Březnici. Pro možnost srovnání a ucelenější přehled je výzkumná sonda doplněna informacemi z oblasti sebepojetí pedagogů učitelského sboru téže vzdělávací instituce.

Základ výzkumné strategie tvoří **explorativní metody dotazníku a besedy** založené na introspekci a reflexi názorů žáků i učitelů.

7.3 *Obsahové zdůvodnění empirického šetření*

Problematika výchovného působení vzorem je u nás i ve světě jen velmi málo rozpracována. Ještě méně však existuje konkrétních údajů získaných empirickými výzkumy. Soudobý učitel (vychovatel) tak má ve srovnání s dalšími oblastmi pedagogického působení jen velmi omezenou nabídku aktuálních a v pedagogické praxi využitelných poznatků.

Následující empirické šetření navazuje na teoretické studium problematiky. Jeho cílem je získání konkrétních údajů o současném významu a potenciálním vlivu **vzoru učitele na Základní škole Březnici** a využití těchto informací pro optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu a společenské situace ve městě Březnici.

7.4 Výzkumný problém

Soudobý učitel osobním příkladem působí na všestranný rozvoj žáků druhého stupně základní školy.

7.5 Předvýzkum

Pro ověření rozsahu výzkumného problému a tvorbu výzkumného modelu byla realizována předvýzkumná sonda. Výběr, na kterém byl předvýzkum realizován, tvořilo 20 žáků 6. – 9. ročníku. **Ti byli vybráni na základě tabulky náhodných čísel a nebudou již dále zařazeni do dalšího empirického šetření.**

Výsledkem předvýzkumné sondy je dále uváděný **výzkumný model**. Realizace předvýzkumu současně napomohla k tvorbě dotazníků a konstrukci jeho jednotlivých položek. Na základě předvýzkumu se také ukázalo, že před samotnou fází distribuce dotazníků je nezbytné provést krátké seznámení žáků s problematikou, vysvětlit základní pojmy.

7.6 Cíle empirického šetření

7.6.1 Obecné cíle

Mezi základní cíle empirického šetření patří získání názorů učitelů ZŠ v Březnici na hodnotu a vliv jejich osobního příkladu na rozvoj žáků i praktických zkušeností s jeho uvědomělým uplatňováním ve výchovném působení. Dalším z primárních cílů pak je sběr interpretovatelných dat o prestiži a významu učitelových osobnostních vlastností pro žáka druhého stupně ZŠ a vlivu těchto proměnných na vědomé přijetí učitele jako potenciálního atraktivního vzoru.

7.6.2 Dílčí cíle

1. Získat konkrétní údaje o hodnotě učitelových vlastností pro žáka druhého stupně ZŠ a jejich významu pro výchovné působení vzorem učitele.

2. Získat údaje o hodnotě učitele ve srovnání s ostatními společenskými vzory.

3. Získat informace o tom, zdali žáci druhého stupně ZŠ vnímají a vědomě přijímají soudobého učitele jako atraktivní vzor.

4. Získat informace o názorech učitelů na význam metody mezilidského ovlivňování vzorem a její hodnoty pro institucionální výchovu.

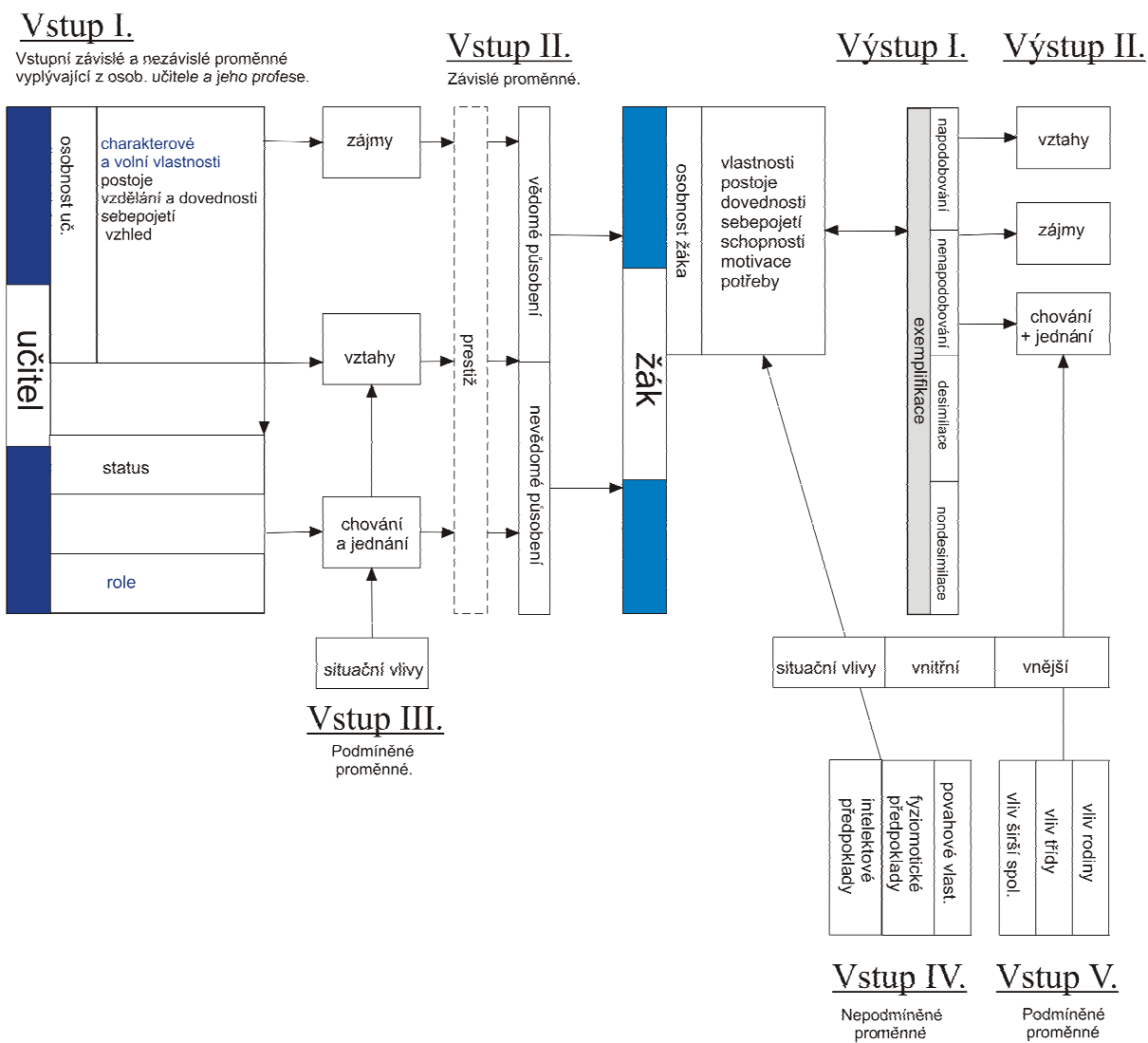
5. Získat informace o názorech učitelů ZŠ na možnosti a meze výchovy osobním příkladem současného pedagoga.

6. Získat informace o sebepojetí učitele jako atraktivního a respektovaného vzoru žáků druhého stupně ZŠ.

7.7 Analýza výzkumného pole

Analýzu výzkumného pole, a tedy vymezení základních proměnných, které do procesu působení učitele osobním příkladem vstupují, včetně postižení bazálních vztahů mezi intervenujícími proměnnými, představuje **grafické znázornění modelu výzkumného pole**.

7.8 Výzkumný model



7.9 Hypotézy

7.9.1 Hypotézy pro empirické šetření žáků II. stupně ZŠ v Březnici

H I Prestiž učitelů v očích žáků na druhém stupni základní školy závisí především na osobnostních vlastnostech pedagogů.

H II Žáci uznávají učitele jako výchovný vzor především pro jeho osobní vlastnosti (nežli pro jeho osobní roli).

H III Učitel je pro žáky druhého stupně základní školy atraktivním výchovným vzorem.

7.9.2 Hypotézy pro empirické šetření učitelů ZŠ v Březnici

H IV Učitelé základní školy se vnímají jako významný a efektivní výchovný vzor.

H V Učitelé považují metodu mezilidského ovlivňování vzorem za významnou a vědomě ji uplatňují.

7.10 Charakteristika vzorku empirického šetření

V souvislosti s cíli empirické části práce tvoří vzorek výzkumného šetření žáci druhého stupně ZŠ v Březnici. Jde o žáky šestého až devátého ročníku školního roku 2008/2009. Konkrétně se jedná o 195 žáků. Jejich věk se pohybuje v rozmezí mezi 12 – 16 roky. Žáci tvořící výzkumný vzorek jsou obyvateli **města Březnice a okolních spádových obcí. Tento údaj je důležitý pro možnosti interpretace a míru zobecnitelnosti získaných údajů, neboť specifika Březnice a okolních obcí (vyšší míra nezaměstnanosti, sociální a věková struktura obyvatelstva, kulturní zázemí, úroveň a kvalita pedagogů i výchovně vzdělávacího procesu na ZŠ v Březnici) představují významné a ve srovnání s ostatními regiony odlišně intervenující proměnné.**

Pozn.: Do výzkumné sondy nebudou zařazeni žáci prvního stupně. Důvodem jsou nejen výrazně omezené možnosti využití zvolených explorativních metod (schopnost introspekce a následné interpretace závěrů není v tomto věkovém období dostatečně rozvinuta), ale také skutečnost, že ze zkušeností i výsledků dosud realizovaných výzkumů

vyplývá, že pro žáky prvního stupně učitelé představují vzor ve všech oblastech lidské činnosti a reálně tak jako výchovný vzor působí neustále.

Pro získání údajů v oblasti sebepojetí učitele a hodnoty osobního příkladu ve výchovně vzdělávacím působení pedagogů tvoří vzorek všech 26 členů pedagogického sboru ZŠ Březnice. Podíl žen tvoří 92 %, mužů 8 %. Vysokoškolského pedagogického vzdělání dosáhlo 85 % členů učitelského sboru. Všichni učitelé jsou obyvatelé města Březnice nebo přilehlých obcí.

Počty žáků ve školním roce 2008/2009:

91 žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici

(49 chlapců, 42 dívek)

104 žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v Březnici

(55 chlapců, 49 dívek)

Počty pedagogických pracovníků ve školním roce 2008/2009:

26 pedagogů ZŠ v Březnici

(2 muži, 24 žen)

7.11 Údaje o řešiteli

Jméno a příjmení:	Miroslav Bělka
Věk:	30
Povolání:	učitel anglického jazyka a zeměpisu
Pedagogická praxe.	9 let
Vzdělání:	obchodní akademie v současnosti studium na FF UK v Praze

7.12 Použité metody

K získání údajů a ověření platnosti hypotéz je využito metody dotazníků s uzavřenými otázkami (parametrickými i neparametrickými). Dotazníková forma šetření byla vybrána pro možnost obsažení většího počtu respondentů, využití v časových odstupech a především možnosti statistického zpracování dat.

Doplňující metodu empirického šetření tvoří beseda. Důvodem jejího zařazení je doplnění a ověření informací získaných dotazníkovou metodou šetření.

7.12.1 Pilotáž dotazníků

Dotazníky byly vytvořeny na základě teoretického studia problematiky působení vzoru a konzultací se školní psycholožkou Mgr. Ivanou Popovou a Mgr. Kamilou Svobodovou (autorka školního preventivního programu).

Jejich ověření proběhlo v rámci realizace předvýzkumu.

7.12.2 Dotazníky pro žáky II. stupně základní školy

Dotazníky pro žáky druhého stupně jsou strukturovány podle úrovně respondentů a směřují k naplnění cílů empirického šetření a ověření stanovených hypotéz. Dotazník bude osobně zadán řešitelem v každé třídě zvlášť. Před samotnou distribucí vždy proběhne úvodní seznámení žáků se záměry šetření a instrukcemi k vyplnění dotazníků. Cílem je i základní osvěta žáků a seznámení se základními pojmy užitými v jednotlivých otázkách a odpovědích. Za účelem správného a přesného pochopení jednotlivých otázek řešitel v rámci úvodního slova projde s žáky veškeré body dotazníku a zodpoví případné nejasnosti.

Úvodní část dotazníku tvoří otázky identifikační. Další oddíl je věnován sběru dat o postojích, vztazích žáka k vyučujícím a získání informací o významu učitelových vlastností pro žáka. V obou případech jde o základní proměnné ovlivňující významnou měrou průběh i výsledky procesu působení učitelova vzoru. Na tuto část navazuje série otázek zjišťujících, do jaké míry vyučující vědomě představují vzory současné mládeže a na které složky či zaměření jeho osobnosti svým příkladem působí.

7.12.3 Dotazník pro učitele Základní školy v Březnici

Také v případě empirického šetření, jehož vzorek tvoří pedagogové Základní školy v Březnici, bude distribuci dotazníků předcházet osobní rozhovor s jednotlivými vyučujícími. Jeho cílem je seznámení s tématem empirického šetření a explanace základních termínů.

Úvodní část dotazníku pro pedagogy tvoří opět identifikační otázky. Následující série otázek se zaměřuje na hodnocení prestiže a postavení učitele ve společnosti a očích žáků. Tyto faktory jsou považovány za základní proměnné, které proces působení vzorem učitele zásadně ovlivňují. Další otázky jsou věnovány sebereflexi, tedy osobnímu významu a frekvenci vědomého uplatňování vzoru učitele v procesu výchovy, jeho porovnání s ostatními metodami mezilidského ovlivňování. Závěrečný oddíl tvoří otázky soustředěné na složky a zaměření žákovy osobnosti, které učitel svým vzorem potenciálně ovlivňuje.

7.12.4 Beseda

Metoda besedy je koncipována jako **orientační metoda doplňující informace získané dotazníkovou formou šetření**. Mimo jiné plní funkci kontrolní. Jejím cílem je získat informace upřesňující odpovědi žáků na otázky v dotaznících.

Z důvodů obtížnější organizace bude beseda realizována v jednotlivých třídách. Časový rozsah odpovídá jedné vyučovací hodině, tj. 45 minutám. Odpovědi žáků budou řešitelem zaznamenávány v průběhu a zejména po skončení besedy v písemné formě.

Pro snazší organizaci jsou vytyčeny následující okruhy tvořící ústřední osu besedy:

- prestiž učitele u žáků;
- význam osobnostních vlastností učitele pro vztah a postoje žáků k učiteli;
- aktuální společenské vzory žáků (bezprostřední i zprostředkované);
- složky a zaměření osobností žáků, na které učitel působí jako potenciální výchovný vzor;
- učitel jako vzor dospívajících.

7.13 Analýza dat

Data získaná dotazníkovou metodou budou statisticky zpracována a výsledná kvantifikace graficky znázorněna. V případě neparametrických otázek budou stanoveny četnosti.

Informace získané besedou budou interpretovány pouze na základě subjektivní úvahy a interpretace řešitele.

7.13.1 Výsledky dotazníkového šetření a besed

Tabulka č. 1 - výsledky dotazníků pro žáky 6. a 7. ročníku

Otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku:	Odpovědi:	Počet žáků:	Z toho chlapci:	Z toho dívky:
1. Jakého jsi pohlaví?	Muž	49	-	-
	Žena	42	-	-
2. Jak vidíš své vyučující?	Jsou to chytrí a pracovití lidé, kteří nás učí různé věci, a proto jsou důležití.	72	39	33
	Učí nás různé věci, ale nejsou pro mě důležití.	17	8	9
	Nemyslím si o nich nic dobrého a ani mě nebaví.	2	2	0
3. Jsou pro tebe vlastnosti učitele (např. laskavost, ochota pomoci, pracovitost, humor) důležité?	Ano, velmi.	36	19	17
	Spíše ano.	52	28	24
	Spíše ne.	2	1	1
	Ne, vůbec.	1	1	0
4. Je pro tebe důležitější učitel, který je fajn a máš ho rád(a), nebo ten, který moc fajn není, ale hodně naučí?	Ten, který je fajn.	44	26	18
	Ten, který hodně naučí.	15	7	8
	Oba jsou stejně důležití.	32	16	16
5. Když se některý vyučující chová hezky k druhým, slušně mluví a slušně se obléká, zkouší ho tvoji spolužáci napodobit (chovat se stejně)?	Ano, většina.	6	3	3
	Jen někteří.	29	11	18
	Většina ne.	26	14	12
	Nevím.	30	21	9
6. Čím podle tebe učitelé působí na tvé spolužáky?	Tím, jak se chovají k druhým	70	37	33
	Tím, jak vypadají.	32	16	16
	Tím, jak mluví.	36	20	16
	Svémi koníčky.	14	4	10
	Vším.	14	8	6
	Ničím.	3	2	1
7. Určitě chceš vypadat a být jako nějaký zpěvák, herec, hrdina nebo jiný dospělý. Chceš být ale také někdy jako někteří učitelé?	Ano, často.	3	2	1
	Občas ano.	35	16	19
	Většinou ne.	33	19	14
	Ne, nikdy.	20	12	8
8. Když si občas nevíš rady s tím, jak se zachovat nebo co dělat (co říci a podobně), pomůže ti chovat se nebo říci to, co učitel?	Ano, často.	5	2	3
	Občas ano.	46	24	22
	Většinou ne.	31	17	14
	Ne, nikdy.	9	6	3
9. Chovali by se spolužáci slušně, kdyby jim vyučující říkal, jak se mají chovat, ale sám by byl nevychovaný?	Ano, i tak by se chovali slušně.	6	6	0
	Spíše ano.	13	6	7
	Spíše ne. Byli by asi také nevychovaní.	34	17	17
	Ne, nechovali by se slušně ani oni.	38	20	18
10. Které osoby podle tebe tvoji spolužáci nejvíce napodobují? (Zkouší se tak oblékat, mluvit, pohybovat, chovat k druhým apod.)?	Sousedy.	3	1	2
	Rodiče.	37	17	20
	Politiky.	10	8	2
	Kamarády.	65	33	32
	Učitele.	22	13	9
	Zpěváky.	29	10	19
	Sportovce.	23	11	12
	Policisty.	2	2	0
	Postavy z knih.	6	2	4
Hrdiny počítačových her.	40	24	16	

11. Které z následujících vlastností by měl mít učitel, aby sis ho vážil(a), měl(a) ho ráda?	Pracovitost.	50	24	26
	Inteligenci.	61	33	28
	Smysl pro spravedlnost.	68	33	35
	Humor.	78	40	38
	Laskavost.	64	27	37
	Přísnost.	22	11	11
	Hodný na děti.	55	27	28
	Ochotu pomoci.	73	35	38
	Upřímnost.	59	27	32
12. Které z následujících vlastností podle tebe má většina tvých učitelů?	Pracovitost.	53	30	23
	Inteligenci.	71	35	36
	Smysl pro spravedlnost.	36	18	18
	Humor.	52	28	24
	Laskavost.	39	19	20
	Přísnost.	57	31	26
	Hodný na děti.	42	24	18
	Ochotu pomoci.	61	29	32
	Upřímnost.	46	25	21

7.13.1.1 Shrnutí a interpretace výsledků dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku

Z výsledků dotazníků pro žáky 6. a 7. ročníku vyplývá, že převážná většina žáků (79 %) považuje učitele za důležité a uznávané osoby (viz obrázek č. 1, str. 95). Výsledky také jednoznačně ukazují na velký význam učitelových osobnostních vlastností pro žáky i jejich následné hodnocení atraktivity vzoru učitele (viz obrázek č. 2, str. 96). Pro většinu žáků jsou vlastnosti vyučujících stejně důležité jako jejich profesní kompetence (35 %) nebo dokonce důležitější (48 %). Na základě vyhodnocení odpovědí k otázkám č. 11 a č. 12 se ukazuje, že většina učitelů ZŠ v Březnici má ty vlastnosti, kterých si žáci nejvíce cení a které považují za důležité pro pozitivní vztah k pedagogům (viz příloha č. 2, str. 118). Odpovědi na otázky č. 6 a č. 9 naznačují, že žáci považují učitele za důležitý vzor společensky uznávaného chování a kultivovaného projevu. Pouhá 3 % žáků se přitom domnívají, že učitel jako vzor nepůsobí a žáky svým osobním příkladem neovlivňuje v žádné z uváděných oblastí. Více než 50 % žáků by dle svých výpovědí napodobila vzor učitele tehdy, pokud by to pro ně bylo za daných okolností výhodné a napodobení by jim napomohlo k řešení nastalé situace. Z toho vyplývá, že vzor učitele přijímají spíše pro jeho instruktivní funkci, tedy model řešení určité situace. Na druhé straně, ve srovnání s ostatními potenciálními společenskými vzory, učitel významnější místo jako obdivovaný vzor nezastává. Konkrétně odpovědi na otázky č. 7 a č. 10 napovídají, že pokud učitel jako vzor působí a žáci jej napodobují, pak tomu z jejich strany není vždy dobrovolně a záměrně. Opět se ukazuje, že učitel svým osobním příkladem spíše napovídá, ale v zásadě nemotivuje. Oblíbené a vědomě napodobované vzory v těchto

případech představují rodiče, vrstevníci nebo nereálné (fiktivní) vzory v podobě hrdinů počítačových her (viz příloha č. 2, str. 118).

7.13.1.2 Shrnutí a interpretace údajů získaných prostřednictvím besed s žáky

Údaje o vlivu učitele jako výchovného vzoru na žáky 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici se shodují s výsledky získanými prostřednictvím dotazníků.

Z výpovědí žáků vyplývá, že většina z nich považuje pedagogy za důležité osoby a jejich profesi hodnotí jako uznávanou a společensky respektovanou. Osobnostní vlastnosti vyučujících přitom mají pro žáky primární význam a jsou nezbytným předpokladem pro pozitivní vztah žáků k pedagogům. Učitelé s kladně hodnocenými vlastnostmi jsou žáky respektováni a uznáváni v mnohem větším počtu případů, nežli vyučující ostatní. Stejně jako v případě dotazníků se však ukazuje, že učitelé představují pro žáky vzory spíše edukační. Osobnostní vlastnosti vyučujících mají zásadní význam na kvalitu vztahů žáků a učitelů, ale fakticky nezaručují, že se učitel stane také všestranně uznávaným a následovaným vzorem. Naopak, informace získané v rámci besedy s žáky potvrzují, že učitelé působí na žáky jako vzor spíše svou rolí pedagoga a svým osobním příkladem ovlivňují jen určité složky a zaměření žákovy osobnosti. To znamená, že žáci jsou ochotni učitele vědomě napodobit v činnostech a projevech, které souvisí s jeho formálním postavením (ve společenském vystupování, upraveném vzhledu, přístupu k povinnostem), avšak v mimoškolním prostředí a neformálních situacích pro ně atraktivní a následovaný vzor nepředstavuje. V těchto případech nezáleží na tom, zdali se jedná o učitele, který je oblíbený pro své vlastnosti, ale především na tom, jak se v jednotlivých situacích a interakcích s žáky chová.

7.13.1.3 Závěry vyplývající z empirického šetření žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici

Na základě dosud získaných výsledků lze tvrdit, že prestiž učitelů v očích žáků na druhém stupni základní školy skutečně ve značné míře závisí na osobnostních vlastnostech pedagogů a tím se potvrzuje správnost hypotézy **H I**. Současně se na základě získaných odpovědí a výpovědí žáků lze domnívat, že žáci neuznávají učitele jako výchovný vzor více pro jeho osobní kvality nežli profesní roli. Hypotéza **H II** se tak jednoznačně nepotvrdila a na základě získaných údajů ji nelze považovat za správnou. Také v případě **H III** se ukazuje, že učitel pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ nepředstavuje atraktivní výchovný vzor, který by vědomě napodobovali.

Tabulka č. 2 - výsledky dotazníků pro žáky 8. a 9. ročníku

Otázky dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku:	Odpovědi:	Počet žáků:	Z toho chlapci:	Z toho dívky:
1. Jakého jsi pohlaví?	Muž.	55	-	-
	Žena.	49	-	-
2. Jaký je tvůj současný vztah s většinou vyučujících?	Velmi dobrý.	9	1	8
	Dobrý.	92	52	40
	Špatný.	3	2	1
	Velmi špatný.	0	0	0
3. Považuješ práci učitelů za důležitou a užitečnou pro svůj život?	Ano.	101	52	49
	Ne.	3	3	0
4. Které z následujících představitelů společenských rolí tě svým vzorem ovlivňují nejvíce?	Rodič.	89	45	44
	Policista.	8	8	0
	Kamarád.	79	34	45
	Učitel.	64	35	29
	Zdravotní sestra.	2	0	2
	Politik.	3	3	0
	Zpěvák.	22	11	11
	Prodavač.	0	0	0
	Profesionální sportovec.	21	18	3
5. Pokud si vážíš některého učitele, pak je to pro:	Jeho povolání pedagoga.	2	1	1
	Pro jeho osobní vlastnosti.	77	44	33
	Obojí je pro tebe důležité.	25	10	15
6. Kterých z následujících vlastností si u učitelů vážíš?	Inteligence	80	38	42
	Obětavosti.	51	23	28
	Přísnosti.	20	3	17
	Laskavosti.	68	34	34
	Sebevědomí.	25	12	13
	Pracovitosti.	38	20	18
	Spravedlnosti.	69	34	35
	Čestnosti.	34	16	18
	Upřímnosti.	65	31	34
7. Které z těchto vlastností mají učitelé na Základní škole v Březnici?	Inteligence	80	40	40
	Obětavosti.	45	22	23
	Přísnosti.	56	29	27
	Laskavosti.	68	35	33
	Sebevědomí.	35	18	17
	Pracovitosti.	66	35	31
	Spravedlnosti.	49	19	30
	Čestnosti.	30	14	16
	Upřímnosti.	48	25	23
Žádnou.	0	0	0	
8. Jsou pro tebe vzorem spíše učitelé, které máš rád(a) pro jejich vlastnosti, nebo ti, kteří jsou dobří pedagogové?	Ti, které mám rád(a).	90	46	44
	Ti, kteří jsou dobří učitelé.	14	9	5
9 Učitele bys napodobil(a) tehdy, pokud:	Bys musel(a) plnit školní pokyny a nařízení.	19	9	10
	By to bylo v dané situaci výhodné a chtěl(a) by ses zalíbit.	18	13	5
	Bys učitele uznával(a) pro jeho vlastnosti a kvality.	67	33	34

10. Napodobuješ vědomě své vyučující?	Ano, často. Učí mě věci důležité pro život.	10	5	5
	Občas, pokud si jich vážím.	30	14	16
	Jen to, co mě baví. Pak nezáleží na tom, koho napodobuji a jaký je.	40	21	19
	Ne, snažím se pracovat a chovat jinak.	24	15	9
11. Představují současní učitelé pro většinu žáků vzor?	Ano, stále.	8	4	4
	V některých situacích.	92	48	44
	Ne, nikdy.	4	3	1
12. Představují někdy učitelé stejně důležité vzory jako jsou tvoji rodiče?	Ano.	7	3	4
	Spíše ano.	31	13	18
	Spíše ne.	59	33	26
	Ne.	7	6	1
13. Pokud někdy nevíš, jak se v situaci zachovat, napodobuješ učitele jako vzor chování nebo řešení problémů?	Ano, pravidelně.	0	0	0
	Občas ano.	44	20	24
	Většinou ne.	49	27	22
	Ne, nikdy.	11	8	3
14. Pokud tě ovlivňuje vzor učitele, v čem?	Ve slušném chování.	67	36	31
	Motivuje mě jejich vzdělání k učení.	42	20	22
	Snažím se jako oni pomáhat druhým.	47	19	28
	Jejich upravený vzhled.	24	16	8
	Snažím se mít také tolik zájmů.	14	9	5
	Téměř ve všem.	2	2	0
	V jiných oblastech.	21	8	13
	Neovlivňuje mě v ničem.	8	6	2
15. Chtěl(a) bys být někdy jako některý tvůj vyučující?	Ano.	11	8	3
	Někdy ano.	52	25	27
	Ne.	41	22	19

7.13.1.4 Shrnutí a interpretace výsledků dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku

Odpovědi na otázky v dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku podalo všech 104 žáků. Podíl chlapců v těchto ročnících tvoří 53 %, dívek 47 %. Údaj byl získáván pro možnost porovnání výsledků mezi jednotlivými pohlavími a možnost posouzení případných rozdílů. Ty by mohly souviset především s jednoznačnou převahou učitelek (žen) a představovat tak odlišné vzory nežli učitelé (muži) – například v případě vzoru mužských a ženských rolí. Dotazníkové šetření však výraznější rozdíly ve vnímání vzoru učitele mezi chlapci a dívkami nepotvrdilo. Otázka č. 2 se zaměřuje na získání obecných informací o vztazích žáků k vyučujícím. Tento vztah představuje jednu z proměnných, které v působení vzoru učitele intervenují. Odpovědi ukazují, že naprostá většina žáků má vztah s pedagogy výborný (9 % žáků) nebo dobrý (88 % žáků). 97 % žáků považuje práci učitele za důležitou a užitečnou (viz obrázek č. 1, str. 95).

Další údaje získané prostřednictvím odpovědí na otázky č. 5, č. 8. a č. 9 ukazují, že pro žáky 8. a 9. ročníku jsou při hodnocení prestiže učitele a atraktivity jeho osobního příkladu důležitější osobnostní vlastnosti (viz obrázek č. 4, str. 98). 74 % žáků si učitele váží pro jeho individuální vlastnosti a pro 87 % žáků jsou vzorem ti vyučující, ke kterým mají žáci pozitivní a kladný vztah. Žáci si nejvíce váží vlastností jako pracovitosti, inteligence, laskavosti, spravedlnosti a upřímnosti, přičemž z dotazníků vyplývá, že tyto vlastnosti u vyučujících ZŠ v Březnici také nalézají. Význam vzoru učitele potvrzují také závěry jeho srovnání s ostatními společenskými vzory (viz obrázek č. 5, str. 99). Výše než učitelé přitom stojí pouze rodiče a vrstevníci. I zde pravděpodobně hraje roli kvalita vztahu a vlastnosti vzorů. Učitelé podle žáků působí jako výchovné vzory v oblasti společenského chování (64 %), dále v ochotě pomáhat druhým (45 %) a v neposlední řadě představují motivační vzory ve vzdělání (40 %) (viz obrázek č. 3, str. 97). Odpovědi na otázky č. 11., č. 13 a č. 15 však ukazují, že žáci jsou učitele ochotni vědomě napodobovat jen v určitých případech a kromě situačních vlivů je proces nápodoby ovlivněn nejen mírou atraktivity učitelova vzoru, ale také charakterem aktuálně vykonávané činnosti (viz příloha č. 5, str. 126, otázka č. 10).

7.13.1.5 Shrnutí a interpretace údajů získaných prostřednictvím besed s žáky

Výše uváděné údaje byly ověřovány v rámci jednotlivých besed s žáky. Také zde se prokázalo, že prestiž učitelů ZŠ primárně závisí na individuálních vlastnostech a osobnostních kvalitách vyučujících. Rozsah i úroveň profesních kompetencí je pro žáky 8. a 9. ročníku druhořadým činitelem. V souvislosti s ontogenetickým vývojem a změnami v kognitivní i emocionální oblasti lze pozorovat tendence hodnotit členy společnosti na základě jejich vlastností a atraktivitě jimi vykonávané činnosti. To se výrazně projevuje také na posuzování atraktivity vzoru učitele. Ačkoliv učitelé pro tyto žáky nepředstavují stejně významné vzory jako rodiče a vrstevníci, dospívající si pedagogů, k nimž mají pozitivní vztah, váží a považují je za výchovný vzor. I zde, podobně jako u mladších žáků 6. a 7. ročníku, se však v případě potenciální nápodoby projevuje určitá selekce, projevující se zejména v nápodobě různých činností a způsobů jednání. Žáci učitele nadále vnímají jako formální vzory. Tato formálnost se projevuje jako výrazná bariéra a snižuje atraktivitu učitelova osobního příkladu. Vědomě jej tak žáci napodobují především ve společenském chování a přístupu k druhým lidem. Hodnota učitelova vzoru a ochota jej napodobit dle výpovědí žáků značně závisí také na situaci. V pedagogických situacích, tedy situacích odehrávajících se ve školním prostředí či situacích společensky významných žáci učitele za vzor považují. Zcela jiná je však situace

v mimoškolním životě. Zde žáci učitele pro jeho formálnost vědomě nenapodobují a převahu tak získávají vzory rodičů, vrstevníků a vzory zprostředkované médii.

7.13.1.6 Závěry vyplývající z empirického šetření žáků 8 a 9. ročníku ZŠ v Březnici

Údaje získané dotazníkovým šetřením i besedou v jednotlivých třídách potvrzují správnost hypotézy **H I**. Prestiž učitelů v očích žáků na druhém stupni základní školy závisí na osobnostních vlastnostech pedagogů. Z informací také vyplývá, že žáci učitele uznávají jako výchovný vzor především pro jeho osobní vlastnosti, nikoli profesní roli. To potvrzuje správnost hypotézy **H II**. **H III** se však jednoznačně nepotvrdila a učitel vždy pro žáky druhého stupně základní školy atraktivní výchovný vzor nepředstavuje.

Tabulka č. 3 - výsledky dotazníků pro vyučující ZŠ v Březnici

Otázky dotazníku pro pedagogy:	Odpovědi:	Počet učitelů:	Z toho muži:	Z toho ženy:
1. Jakého jste pohlaví?	Muž.	2	-	-
	Žena.	24	-	-
2. Jaký je Váš věk?	Mezi 20 - 35 lety.	4	0	4
	Mezi 36 - 50 lety.	14	1	13
	Více než 51 let.	8	1	7
3. Považujete svoji profesi za uznávanou a respektovanou širokou veřejností?	Ano.	13	2	11
	Ne.	13	0	13
4. Jak podle Vás hodnotí prestiž učitele současní žáci na druhém stupni základní školy?	Učitelé se těší úctě a respektu.	0	0	0
	Většina žáků učitele uznává a respektuje.	19	2	17
	Prestiž učitelů na ZŠ je u žáků nízká.	7	0	7
5. Domníváte se, že Vaši žáci plní Vaše pokyny a návrhy, protože musí nebo protože si Vás váží, a proto chtějí?	Protože sami chtějí.	0	0	0
	Spíše proto, že sami chtějí.	13	1	12
	Spíše proto, že musí.	13	1	12
	Rozhodně jen proto, že musí.	0	0	0
6. Respektují Vás Vaši žáci?	Ano, bez výjimky.	4	0	4
	Ano, většina.	21	2	19
	Někteří.	1	0	1
	Většina ne.	0	0	0
7. Považujete metodu mezilidského ovlivňování vzorem ve své práci za důležitou?	Ano, je velmi efektivní.	18	1	17
	Někdy může být užitečná.	8	1	7
	Ne, vědomě ji neužívám.	0	0	0
8. Ve své pedagogické činnosti působíte na své žáky spíše vzorem nebo zpevňováním odměnami a tresty?	Spíše vlastním vzorem.	14	1	13
	Spíše odměnami a tresty.	0	0	0
	Oběma způsoby ve stejné míře.	12	1	11
9. Působí podle Vás na mravní rozvoj žáků spíše slovní poučení (moralizování) nebo osobní příklad učitele?	Slovní poučení a vyslovení požadavků je efektivnější než působení vzorem.	3	1	2
	Žáka více ovlivňuje osobní příklad učitelova chování a jednání.	23	1	22
10. Může podle Vašeho mínění učitel nahradit chybějící rodinné vzory ve výchově?	Ano, v některých případech a situacích může.	13	1	12
	Zřídka. Jeho osobní příklad nemá takový vliv.	8	0	8
	Ne, učitel rodinné vzory kompenzovat nemůže.	5	1	4
11. Napodobují Vás Vaši žáci v chování, jednání či dalších projevech?	Stále.	0	0	0
	Často.	1	0	1
	Někdy.	23	1	22
	Zřídka. Jeho osobní příklad nemá takový vliv.	2	1	1
	Nikdy.	0	0	0
12. V čem představujete podle svého názoru pro žáky pozitivní vzor?	Ve společenském vystupování.	20	1	19
	V přístupu k práci.	21	1	20
	V postojích, vztazích k druhým lidem.	23	2	21
	V péči o vzhled.	9	0	9
	V zájmové činnosti.	10	1	9
	V ochotě pomáhat druhým.	18	1	17
	Vzor mužské a ženské role.	4	1	3
Motivační vzor ve vzdělávání.	12	1	11	

13. Na které z následujících složek a zaměření osobnosti žáka podle svého názoru působíte vlastním vzorem?	Charakterové vlastnosti.	19	0	19
	Postoje.	21	2	19
	Motivace.	15	1	14
	Sebepojetí.	12	1	11
	Vědomosti a dovednosti.	16	2	14
	Tvořivost.	17	0	17
14. Dokáže vzor učitele podle Vašeho názoru zvrátit negativní působení nežádoucích vzorů maloměsta?	Ano, velmi efektivně.	0	0	0
	Částečně ano.	18	1	17
	Spíše ne.	8	1	7
	Ne, nedokáže.	0	0	0
15. Stimulujete svým osobním příkladem rozvoj řečových kompetencí?	Ano.	24	2	22
	Ne.	2	0	2
16. Působí podle Vašeho názoru soudobý učitel stále jako atraktivní a významný výchovný vzor na vývoj žáků?	Ano, rozhodně.	1	0	1
	Spíše ano.	19	1	18
	Spíše ne.	6	1	5
	Ne.	0	0	0

7.13.1.7 Shrnutí a interpretace výsledků dotazníku a rozhovorů s učiteli ZŠ v Březnici

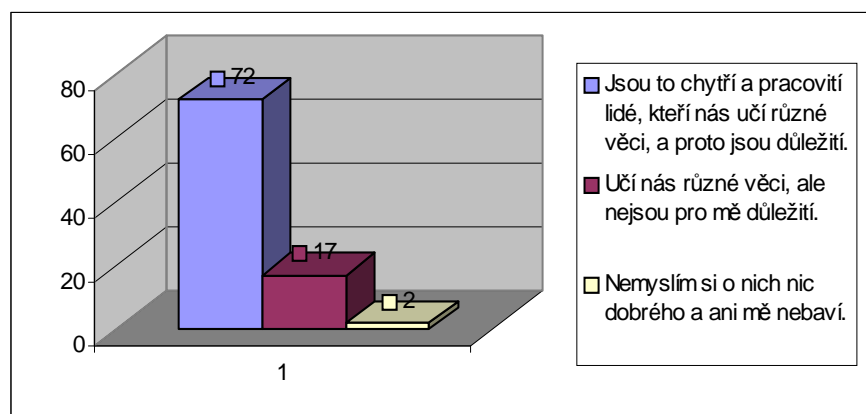
Dotazník vyplnilo a na uvedené otázky odpovědělo všech 26 vyučujících pedagogického sboru ZŠ v Březnici. Převážnou většinu – 92 % učitelského sboru – tvoří ženy, pouhých 8 % představují muži. 54 % vyučujících spadá do věkové hranice 36 – 50 let. Tyto údaje byly zjišťovány pro možnost dalšího posuzování vlivu a významu vzoru učitele, neboť příliš nízký či naopak vysoký věk může představovat limitující faktory pro jeho uplatnění. V konečném hodnocení výsledků se však vliv věku pedagogů na jejich aktuální sebehodnocení neprokázal. Důvodem však může být nízký počet respondentů a omezený věkový rozptyl dotázaných. Polovina vyučujících, tj. 50 %, hodnotí svou profesi za společensky uznávanou a respektovanou, zatímco další část zastává názor opačný (viz obrázek č. 1, str. 95). V rámci rozhovorů se však ukázalo, že většina pedagogů není spokojena s pracovními podmínkami a platovým ohodnocením, což se promítá do jejich názorů na respekt veřejnosti vůči učitelské profesi. Finanční hodnocení však se společenským hodnocením prestiže pedagogů primárně nesouvisí, a proto lze na základě ústních výpovědí vyučujících tvrdit, že svoji profesi považují za uznávanou. To částečně potvrzují také odpovědi na otázku č. 4, v nichž se plných 73 % vyučujících domnívá, že většina žáků své učitele uznává a respektuje a odpovědi na otázku č. 6. Polovina vyučujících současně zastává názor, že žáci plní jejich pokyny a následují své učitele proto, že chtějí, zatímco druhá polovina se domnívá, že žáci tak činí proto, že musí. Touto otázkou se tedy nakonec nepodařilo prokázat, zda učitel působí spíše motivačně či naopak plní funkci instruktivní. 69 % vyučujících považuje metodu mezilidského ovlivňování vzorem za velmi efektivní a

dalších 31 % za užitečnou v závislosti na situaci. Plných 54 % pedagogů preferuje tuto metodu před metodou zpevnováním odměnami a tresty a zbylých 46 % pro efektivní výchovné působení výše uvedené metody kombinuje. Většina vyučujících považuje působení osobním příkladem učitele za významné především v případě mravní výchovy. 88 % pedagogů v tomto případě upřednostňuje tuto metodu před slovním působením. Z odpovědí na otázky v dotazníku (viz příloha č. 8, str. 135 a 136, otázky č. 12 a č. 13) i následných výpovědí v rámci rozhovorů vyplývá, že učitelé považují výchovné působení osobním příkladem za efektivní také při ovlivňování postojů, motivace, vztahů k druhým lidem, tvořivosti, řečových kompetencí a charakteru žáků. Podle jejich zkušeností žáci reagují na tyto vzory a výsledky jejich činností velmi pozitivně a často je spontánně následují. Za překvapivé lze považovat zjištění, že pouhých 15 % dotázaných pedagogů si uvědomuje, že pro své žáky představuje mimo jiné vzor mužských a ženských rolí a v této oblasti na žáky vědomě nepůsobí. Tato skutečnost je plně v souladu s výsledky teoretického studia a svědčí o závažnosti současného stavu feminizace v českém školství. Za zajímavé lze považovat také výsledky z oblasti názorů vyučujících na možnosti kompenzace chybějících rodinných vzorů prostřednictvím vzoru učitele a působení vzorů negativních. 69 % dotázaných se domnívá, že vzor učitele může do určité míry zvrátit nežádoucí působení negativních vzorů maloměsta a 50 % dotázaných zastává názor, že osobní příklad učitele může v některých případech nahradit chybějící rodinné vzory. Dle ústních výpovědí vyučujících tak lze působit pouze v případě, že žák má ke škole pozitivní vztah, respektuje a uznává učitele a působení jeho vzoru je vystaven po dostatečně dlouhou dobu. Navíc, jak většina vyučujících zmínila, jsou možnosti kompenzace závislé také na věku, individuálních zvláštích jedince a především složce osobnosti a zaměření žáka, které by působení vzoru mělo modifikovat. Zatímco v některých oblastech působí vzor učitele velmi efektivně (společenské vystupování, přístup k povinnostem apod.), v jiných případech nežádoucí či nedostatečné působení kompenzovat nedokáže (přejímání rolí rodičů, partnerů aj.). 73 % dotázaných vyučujících se domnívá, že jako atraktivní výchovný vzor spíše působí. I v tomto případě je však nezbytné doplnění upřesňujících výpovědí z rozhovorů s vyučujícími. Z těch jednoznačně vyplývá, že i zde je značný rozdíl nejen mezi věkovými skupinami žáků, ale především oblastmi, na něž má vzor působit.

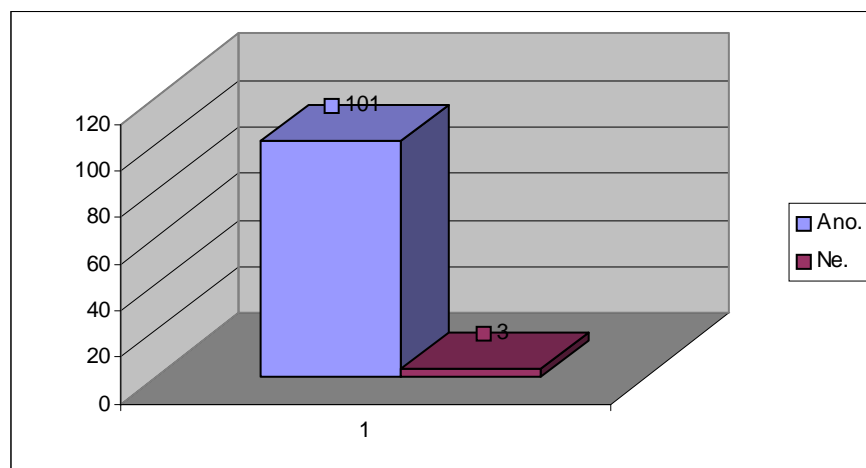
7.13.1.8 Závěry vyplývající z empirického šetření učitelů ZŠ v Březnici

V rámci dotazníkového šetření a besedy s vyučujícími byly ověřovány hypotézy **H IV** a **H V**. V obou případech se prokázala jejich správnost. Na základě získaných informací lze tedy tvrdit, že učitelé základní školy se vnímají jako důležitý a efektivní výchovný vzor a metodu mezilidského ovlivňování vzorem považují za významnou a vědomě ji uplatňují.

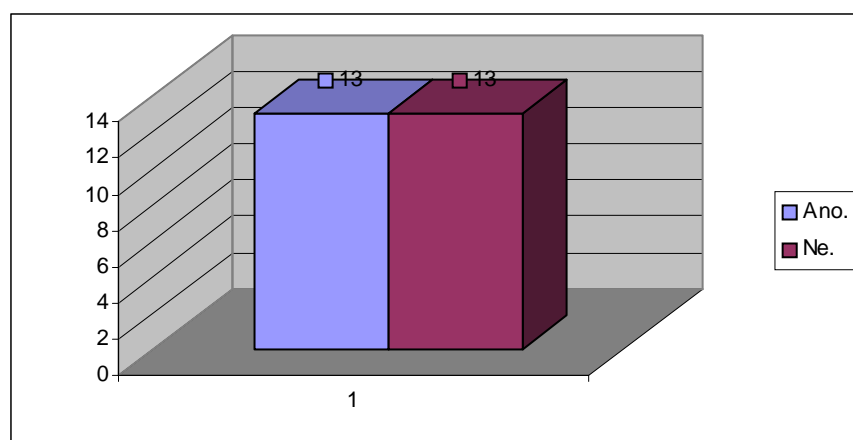
Obrázek č. 1 – grafické srovnání odpovědí na otázky týkající se hodnocení významu a prestiže učitele základní školy:



Graf č. 1 - odpovědi žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici.
Považuješ práci učitelů za důležitou a užitečnou pro svůj život?

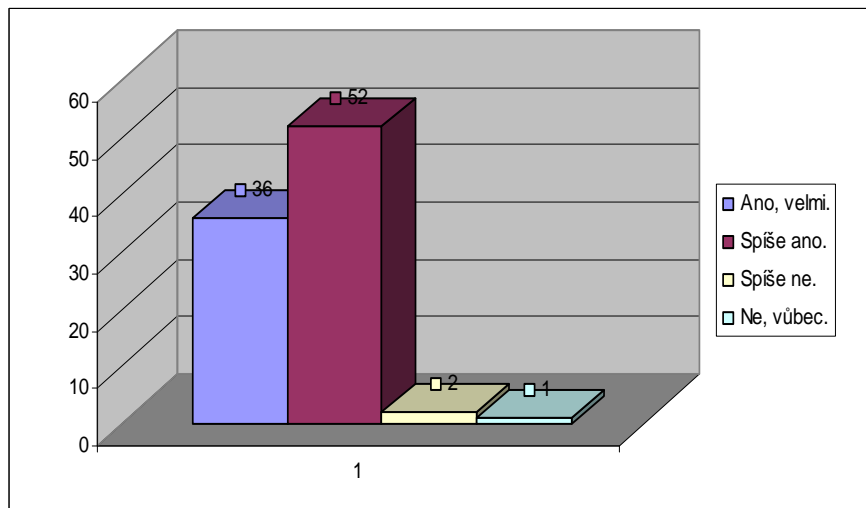


Graf č. 2 - odpovědi žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v Březnici.
Jak vidíš své vyučující?



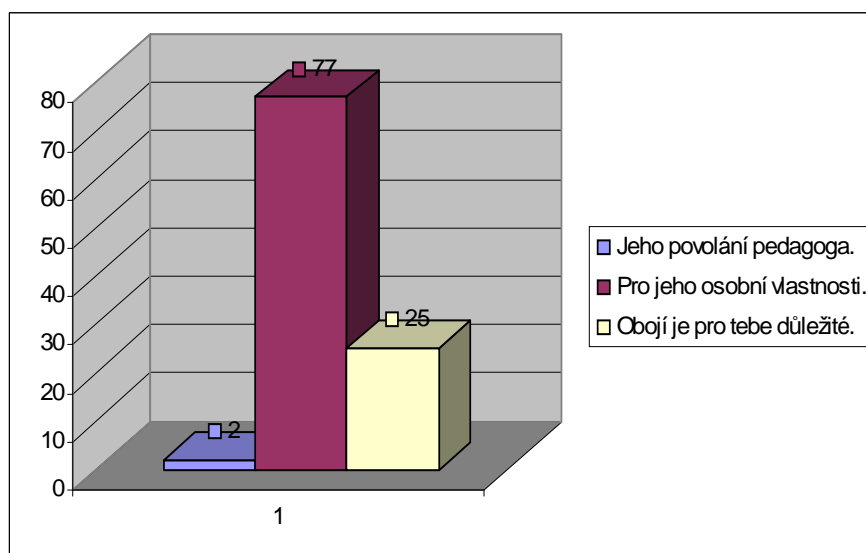
Graf č. 3 - odpovědi vyučujících ZŠ v Březnici.
Považujete svoji profesi za uznávanou a respektovanou širokou veřejností?

Obrázek č. 2 - srovnání výsledků odpovědí na otázky týkající se hodnocení významu vlastností učitele:



Graf č. 4 - odpovědi žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici.

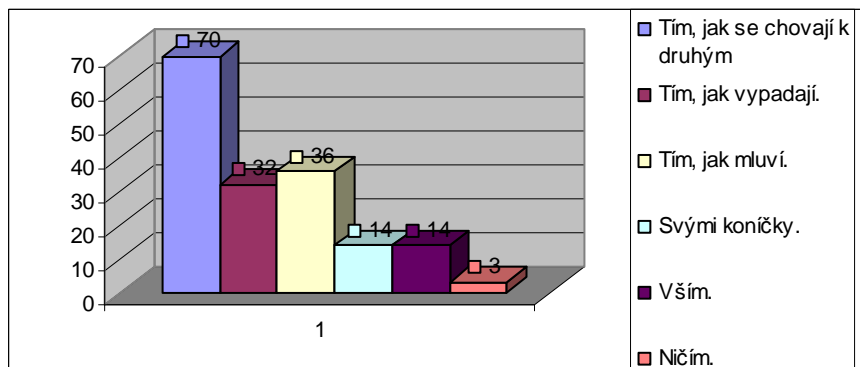
Jsou pro tebe vlastnosti učitele (např. laskavost, ochota pomoci, pracovitost, humor) důležité?



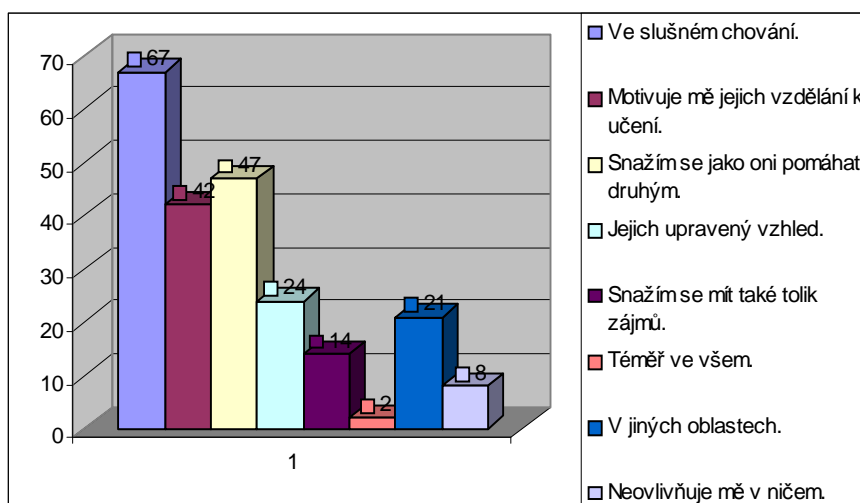
Graf č. 5 - odpovědi žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v Březnici.

Pokud si vážíš některého učitele, pak je to pro:

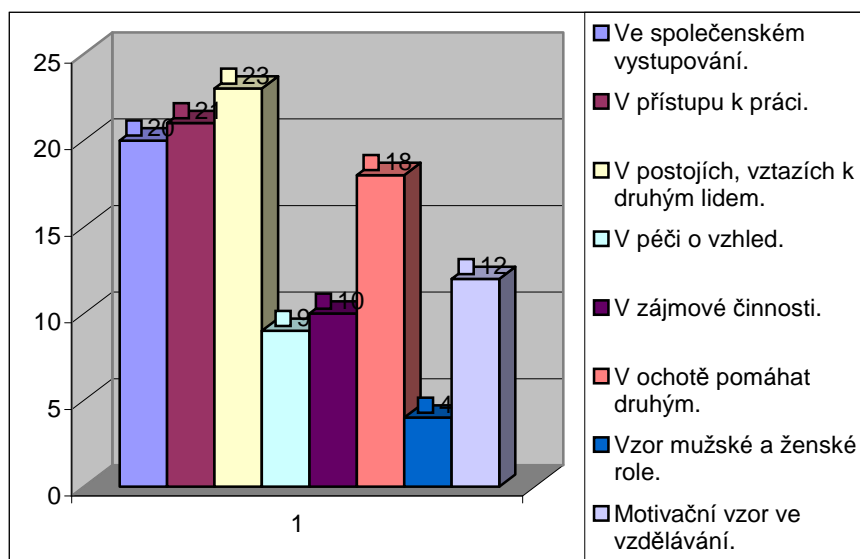
Obrázek č. 3 - srovnání výsledků odpovědí na otázky týkající se hodnocení vlivu vzoru učitele na složky osobnosti a její zaměření:



Graf č. 6 - odpovědi žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici.
Čím podle tebe učitelé působí na tvé spolužáky?

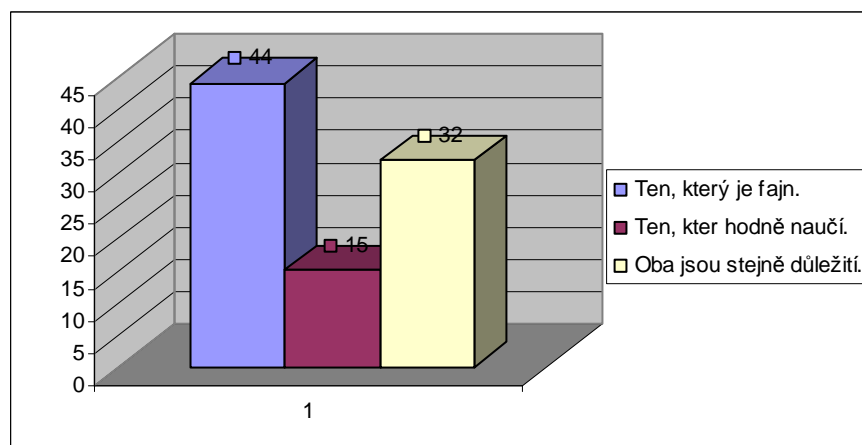


Graf č. 7 - odpovědi žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v Březnici.
Pokud tě ovlivňuje vzor učitele, v čem?



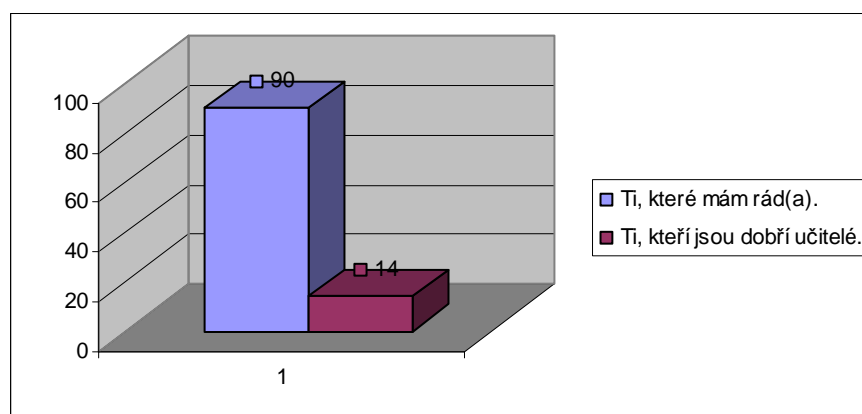
Graf č. 8 - odpovědi vyučujících ZŠ v Březnici.
V čem představujete podle svého názoru pro žáky pozitivní vzor?

Obrázek č. 4 - srovnání výsledků odpovědí na otázky týkající se hodnocení významu osobnostních vlastností učitele základní školy:



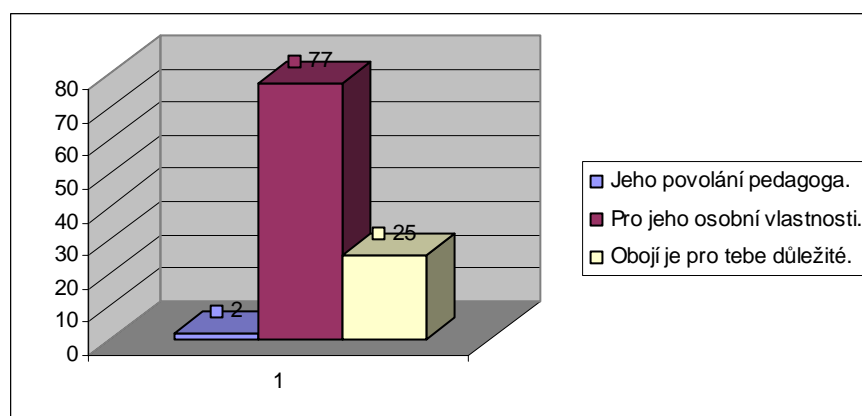
Graf č. 9 - odpovědi žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici.

Je pro tebe důležitější učitel, který je fajn a máš ho rád(a), nebo ten, který moc fajn není, ale hodně naučí?



Graf č. 10 - odpovědi žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v Březnici.

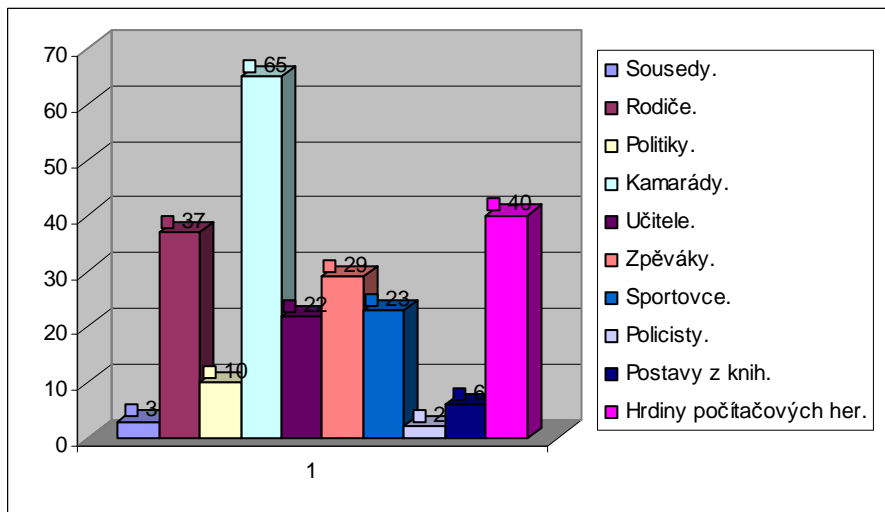
Jsou pro tebe vzorem spíše učitelé, které máš rád(a) pro jejich vlastnosti, nebo ti, kteří jsou dobří pedagogové?



Graf č. 11

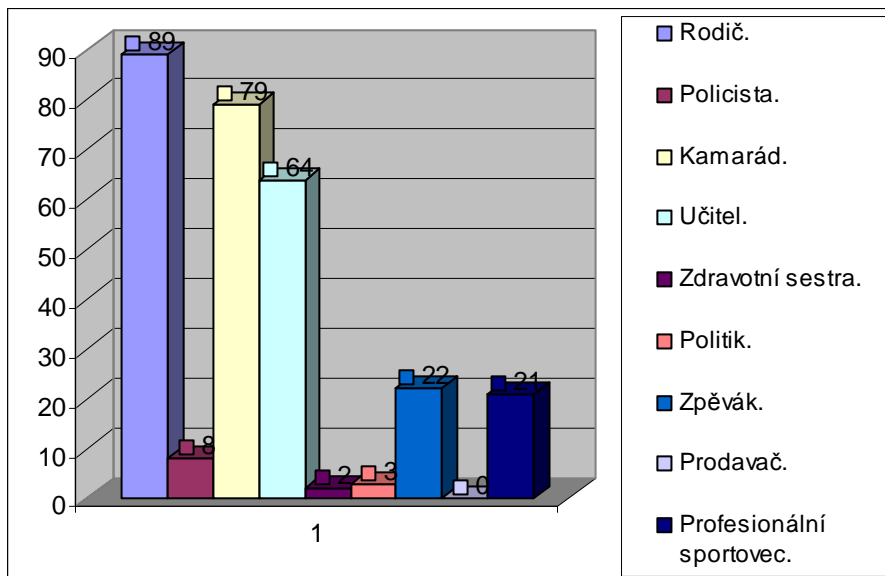
Pokud si vážíš některého učitele, pak je to pro:

Obrázek č. 5 - srovnání výsledků odpovědí na otázky týkající se hodnocení významu společenských vzorů:



Graf č. 12 - Odpovědi žáků 6. a 7. ročníku ZŠ v Březnici.

Které osoby podle tebe tvoji spolužáci nejvíce napodobují? (Zkouší se tak oblékat, mluvit, pohybovat, chovat k druhým apod.)?



Graf č. 13 - odpovědi žáků 8. a 9. ročníku ZŠ v Březnici.

Které z následujících představitelů společenských rolí tě svým vzorem ovlivňují nejvíce?

7.14 Závěry empirického šetření

Mezi výsledky empirického šetření a poznatky vyplývajícími z teoretického studia problematiky výchovného působení vzorem učitele lze pozorovat značnou shodu. Jednotlivá šetření realizovaná ve třech skupinách (žáci 6. a 7. ročníku, žáci 8. a 9. ročníku, učitelé ZŠ Březnice) ukazují, že hodnota učitele a tím i význam a potenciální vliv jeho osobního příkladu závisí na řadě faktorů. Mezi nejvýznamnější determinační činitele patří osobnost učitele, úroveň ontogenetického vývoje žáka a přirozeně širší společenské podmínky. Kromě nich je při hodnocení vlivu učitelova vzoru nutno akceptovat také interindividuální a intraindividuální odlišnosti žáků.

Z šetření konkrétně vyplývá, že učitel základní školy svým osobním příkladem působí neustále. Žádný pedagog nemůže nikdy zabránit tomu, aby představoval určitý vzor. Tato skutečnost však fakticky nezaručuje napodobení jeho modelu samotnými žáky. Proces uvědomělé, záměrné i nevědomé nápodoby je podmíněn osobnostními kvalitami učitele i aktuálními stavy, potřebami a zájmy žáků. Výsledky empirického šetření ukazují, že žáci druhého stupně základní školy přikládají velký význam osobnostním vlastnostem učitele. Ty ovšem, ačkoli představují jednu ze základních podmínek vnímání učitele jako uznávaného a respektovaného vzoru, samy o sobě ještě nutně nemusí podněcovat žákovu touhu o napodobení. Přesto v případě potenciálního napodobení vzoru učitele hrají primární úlohu.

Jak z výsledků výzkumné sondy vyplývá, počátkem období dospívání hodnota učitele stejně jako jiných významných autorit nezadržitelně klesá. Zejména žáci 6. a 7. ročníku ZŠ ani přes kladný vztah k učiteli vyučující za atraktivní vzor ve většině případů nepovažují a své ideály hledají mezi zcela odlišnými členy společnosti nebo fiktivními vzory v podobě hrdinů literatury, filmů a počítačových her. **Vzoru učitele přitom obvykle přikládají formální a ryze edukační význam.** Z toho také vyplývá ochota přijímat jej jako vzor společensky uznávaného chování a jednání ve formálních situacích, nikoliv však v mimoškolním životě. Vliv učitelova vzoru přitom vyplývá nejen z jeho osobnostních kvalit a vlastností, ale do značné míry také z jeho profesní role. Sociální status učitele tak lze v tomto období považovat za téměř stejně důležitý, jako kvalitu vztahu žáků a vyučujících. Na druhé straně výsledky získané z odpovědí žáků naznačují, že uvědomělá snaha učitele o nezbytnou sebekontrolu, dodržování profesních i společenských norem a řádné plnění povinností nejsou žáky v této

fázi vývoje vždy hodnoceny kladně. Naopak, nadměrná strojenost a dodržování pro žáky tolik neoblíbených norem u nich nepodněcuje touhu po napodobení, ale ve většině případů vede spíše k jeho odmítnutí. To platí především pro oblasti mimoškolního života. **Učitelé, podobně jako ostatní dospělí, představují pro žáky v období pubescence autoritativní a normativní vzory a svými výchovnými a tím omezujícími snahami dospívající příliš nelákají.**

Výsledky empirického šetření dále napovídají, že s nástupem období adolescence se situace částečně mění. Ačkoliv se i tato vývojově složitá životní fáze vyznačuje určitou psychickou labilitou, vyvolanou především nástupem nových pudových tendencí, ve srovnání s postoji mladších žáků k vyučujícím lze pozorovat zřetelný posun. Výpovědi ukazují, že **prestíž učitele, jeho atraktivita a tím i kvalita vztahu s žáky již závisí na jeho vlastnostech v mnohem větší míře.** U většiny žáků dochází počátkem období adolescence k dalšímu rozvoji mravního vědomí a jeho posunu na postkonvenční morální úroveň. Morálka adolescenta je morálkou absolutní a dospívající jsou na každý projev nespravedlnosti nesmírně citliví. Oproti dříve častěji zohledňovanému společenskému statusu učitele žáci pravděpodobně proto kladou mnohem větší důraz na vlastnosti jako upřímnost, spravedlnost a jiné. **Tyto vlastnosti se tak stávají jedním ze základních kritérií hodnocení učitele a jeho volby jako potenciálního vzoru.** V souvislosti s kognitivním rozvojem a vývojovými úkoly, mezi které patří především emancipace od rodiny a volba povolání, dochází také k dalšímu posunu. Adolescent společenský význam vzdělání a tím i roli učitele posuzuje již mnohem objektivněji. Z výsledků dotazníkového šetření i výpovědí získaných v průběhu jednotlivých besed vyplývá, že žáci považují učitele za společensky významné osobnosti. Také proto jejich chování a jednání pečlivě sledují, hodnotí a i přes často zcela nekompromisní kritiku přikládají osobnímu příkladu vyučujících stále značný význam. Na druhé straně **i v těchto případech žáci učitele vnímají spíše jako normativní vzor.** Ten svým autoritativním charakterem plní především funkci instruktivní. To znamená, že učitel svým příkladem představuje model očekávaného chování či řešení nastalé pedagogické situace. Žáci jej proto považují za uznávaný vzor v oblastech spojených se společenským vystupováním, kultivovaným projevem a s adekvátními přístupy k druhým lidem či k pracovním povinnostem. V situacích, které souvisí s mimoškolním prostředím, intimním životem nebo zábavou však učitele za vzor hodný následování nepovažují. Roli respektovaných vzorů zde obvykle přebírají vrstevníci či představitelé jiných společenských rolí, jejichž hodnota v období dospívání prudce vzrůstá. Právě jejich prostřednictvím si adolescent utváří svůj ideál

a vysněný vzor. V těchto případech může násilně předkládaný či dokonce vnucovaný vzor učitele vést k vážným konfliktům s dospívajícími, zejména je-li doprovázen snahou vyučujících o omezení jejich samostatnosti či nezávislosti. Touha po samostatnosti a svobodě je v této vývojové fázi nesmírně silná a žáci mají tendenci respektovat spíše to, co mohou, nežli to, co musí. Této skutečnosti je třeba celkový výchovný přístup, tedy i metodu výchovy vzorem, přizpůsobit. Efektivita působení vzoru učitele je tak závislá nejen na jeho atraktivitě či přitažlivosti aktuálního konání, ale především na poskytnutí možnosti svobodné volby, zda učitele napodobit či nikoli.

Výše uváděné skutečnosti potvrzují také výsledky získané prostřednictvím dotazníků a besed s vyučujícími. Také z nich vyplývá, že většina žáků pedagogu respektuje a uznává. O výchovném významu vzoru učitele svědčí také data, která ukazují, že metodu výchovy osobním příkladem naprostá většina učitelů považuje nejen za efektivní, ale ve svém pedagogickém působení ji pravidelně a vědomě uplatňuje. Také v případě oblastí a změn žákovy osobnosti, na něž učitelé dle svého názoru a zkušeností osobním příkladem působí, se ve většině případů výsledky šetření vyučujících shodují s výsledky žáků. Konkrétně jde o společenské vystupování, přístup k práci a ochotu pomáhat druhým. Také informace o frekvenci napodobování vzoru učitele žáky korelují se závěry předchozích šetření a i podle názorů pedagogů závisí hodnota a vliv učitelova vzoru na prostředí a situaci. Za překvapivé, avšak nadějně, lze považovat přesvědčení většiny učitelů, že jejich vzor je schopen za určitých okolností kompenzovat chybějící vzory rodinné či dokonce zvrátit nežádoucí působení ostatních společenských vzorů. Tuto skutečnost navíc potvrzují i některé z údajů, které byly získány prostřednictvím dotazníků pro žáky 8. a 9. ročníku. Závěry šetření tak vedou k dalším úvahám, za jakých podmínek a ve kterých situacích by tak bylo možné využít vzoru učitele ke zmírnění negativních vlivů a následné optimalizaci žákova rozvoje. Hledání odpovědí na tyto otázky však vyžaduje mnohem širší pole výzkumu překračující možnosti této práce. Přináší však podněty k dalšímu zamyšlení a otevírá možnosti pro výzkumné aktivity v dané problematice.

Výsledky empirického šetření potvrdily platnost hypotézy H I, tedy že prestiž učitelů v očích žáků na druhém stupni základní školy závisí především na osobnostních vlastnostech pedagogů, avšak o správnosti hypotézy H II - žáci uznávají učitele jako výchovný vzor spíše pro jeho osobní vlastnosti (nežli profesní roli) – jednoznačné údaje ve všech případech šetření nepřinesla. Důvodem jsou odlišné charakteristiky vývojových období žáků v době docházky na druhý stupeň ZŠ a tím i rozdílné názory na hodnotu a význam učitelova vzoru. Výsledky

ověřující platnost hypotézy H III - učitel je pro žáky druhého stupně základní školy atraktivním výchovným vzorem – také nehovoří zcela jednoznačně. Zatímco u žáků 6. a 7. ročníku se její správnost jednoznačně nepotvrdila, v případě starších žáků výsledky tak jasně nehovoří. Přesto lze na základě získaných informací tvrdit, že správnost této hypotézy nebyla potvrzena, a proto ji nelze považovat za správnou. V ostatních případech získané údaje shodně dokládají správnost zbývajících hypotéz a potvrzují platnost následujících domněnek:

- učitelé základní školy se vnímají jako významný a efektivní výchovný vzor;
- učitelé považují metodu mezilidského ovlivňování vzorem za významnou a vědomě ji uplatňují.

Empirické šetření přineslo konkrétní údaje a poskytuje tak základní přehled o aktuální situaci v oblasti výchovného působení vzorem učitele na Základní škole v Březnici. Získané informace představují určitou poznatkovou základnu, které lze využít při zkvalitňování úrovně výchovně vzdělávacího procesu této instituce. Údaje současně poskytují vodítka pro optimalizaci výchovného působení vzorem učitele a možnosti využití této metody mezilidského ovlivňování. Pro učitele ZŠ Březnice a jejich pedagogickou činnost mají výsledky velký význam, neboť umožňují přesnější orientaci v problematice výchově vzorem. Cenné jsou zejména informace o názorech a postojích žáků.

Nutno však podotknout, že šetření zdaleka nepostihuje celou problematiku a řada oblastí zůstala nedotčena. **Výzkumná sonda se zaměřuje pouze na pozitivní výchovné působení osobního příkladu učitele.** Ten však může působit i jako vzor negativní. Kromě toho vzor učitele v zásadě vždy nevede pouze k napodobení, ale svým vlivem může u percipienta vzbuzovat také odlišné tendence. **Pro omezený rozsah se výzkumná sonda primárně zaměřuje na atraktivitu vzoru učitele. Ten však působí na základě více modalit a poskytuje různorodé podněty, které empirické šetření nezachycuje.** Šetření bylo navíc realizováno na jediné základní škole a získané údaje tak mohou být vzhledem ke specifickým charakteristikám prostředí zavádějící. Také v případě aplikovaných metod se ukazuje, že pro komplexnější, přehlednější a podrobnější pohled je nutno diferenciovanějšího přístupu. Výsledky naznačují, že některé z otázek dotazníkového šetření vyžadují přesnější formulaci a širší rozsah odpovědí. Pro omezenou schopnost introspekce, objektivního hodnocení i interpretace vlastních prožitků, zkušeností a názorů je výrazně limitován rozsah oblastí, kterými se šetření zabývá. V případě explorativních metod však jde o závažný omezující faktor. Pro další empirická šetření by bylo proto vhodné využití dalších metod (systematického pozorování, experimentu apod.).

8 Závěr práce

Vliv osobního příkladu představuje komplexní celoživotní jev vyznačující se mnohostranným působením na osobnost i veškeré projevy lidského jedince. Ačkoliv působení vzoru patří mezi nejstarší prostředky mezilidského ovlivňování, jeho význam neklesá ani v novodobých společenských podmínkách, ba naopak. V souvislosti s celkovou transformací společnosti, vývojem lidské kultury a vznikem nových společenských jevů, získává tento specifický prostředek psychického působení člověka na člověka na důležitosti.

Přestože ústřední téma práce (učitel jako výchovný vzor) představuje výrazně užší zaměření, značná šíře i náročnost problematiky působení vzoru vyžadují komplexní přístup. Úvodní část diplomové práce je proto věnována obecným otázkám spojeným s postavením a významem výchovného působení vzorem v širokém procesu socializace.

Předpokladem správného pochopení problematiky a hlubšího systémového objasňování je porozumění základní terminologii. V druhé kapitole je proto poskytnut prostor především vymezení ústředních pojmů. V rámci jednotlivých podkapitol jsou ustanoveny role vzoru (exemplifikátora) a jeho napodobovatele, tedy tzv. percipienta. Pouhý popis příkladu a jeho potenciálního napodobovatele však sám o sobě neumožňuje odlišit působení vzoru od dalších, často velmi podobných způsobů mezilidského ovlivňování. Součástí této kapitoly je proto také deskripce základních charakteristik vzoru a přehled kritérií i způsobů členění vzorů, které umožňují proniknout k podstatě výchovného působení osobním příkladem.

Cílem třetí navazující části práce je postižení významu a podstaty vzoru ve vývoji osobnosti dítěte. Jde o poznatky a informace, které jsou pro porozumění základním zákonitostem, principům i podstatě procesů socializace, výchově i působení vzorem, nezbytné. Pozornost je věnována těm psychickým procesům, které se na vývoji osobnosti podílí největší měrou, tedy procesům zrání a učení. Nápodoba představuje vývojově velmi starou formu učení, uplatňovanou ve všech periodách antropogenetického i ontogenetického vývoje lidského jedince i oblastech jeho kultury. Následující řádky jsou proto věnovány analýze sociálního učení napodobováním, historickým zkušenostem, jež význam vzoru v socializačním procesu dokládají, i konfrontaci vědeckých přístupů a jejich koncepcím. Smyslem této části práce je poskytnutí základních informací o procesu nápodoby i pojetí vzoru a prezentace vodítek umožňujících podrobnější studium problematiky výchovy vzorem, včetně praktického využití poznatků. Ukazuje se, že ačkoli jsou mezi jednotlivé vědecké

disciplíny často stavěny ostré hranice, proces působení vzoru vychází jednotně z biologické, duševní i společenské podstaty člověka a jeho pedagogické využití vyžaduje komplexní přístup vychovatele.

Proces nápodoby představuje složitý psychický mechanismus. Jeho interpretace jsou značně determinovány jednotlivými psychologickými směry a školami, odlišujícími se svým předmětem zkoumání, metodami i způsoby vysvětlení psychických jevů. Z tohoto důvodu diplomová práce obsahuje také přehled historicky nejvýznamnějších psychologických koncepcí mechanismů nápodoby. Nicméně, ani prezentace jednotlivých, byť v mnoha ohledech inspirativních způsobů explanace nápodoby v rámci psychologických teorií, nezaručuje pochopení a porozumění problematice působení vzoru. Prostor je tedy věnován také analýze nápodoby v systému dalších psychických mechanismů (konformismu, kontagiozity, sugesce a identifikace). Tyto mechanismy, jejichž prostřednictvím se duševní život člověka realizuje, jsou si v mnoha ohledech velmi podobné, a tak nezdědka dochází k jejich záměně. Cílem zmiňované analýzy i následné komparace je především zdůraznění bazálních rozdílů a poskytnutí informací nezbytných pro jejich praktické využití ve výchovně vzdělávacím procesu.

Pro dosud analyzované mechanismy je příznačné, že se vztahují pouze k jedné z existujících reakcí – k nápodobě. V reálném životě však vzor nevzbuzuje pouze touhu po napodobení. V průběhu vývoje jedince lze pozorovat také další, často zcela odlišné formy percipientových odpovědí. Diplomová práce se proto mimo jiné věnuje také rozboru specifických modalit působení vzoru na osobnost percipienta. Těch je současně využito k interpretaci funkcí, které ve výchovném procesu vzory plní.

Ačkoliv je již v předchozích částech práce význam vzoru v průběhu formování osobnosti nastíněn a čtenáři jsou poskytnuty základní informace o principech, mechanismech i zákonitostech působení vzorů, pro praktické a přitom efektivní využití poznatků stále není přehled kompletní. Otázkou tak zůstává, kdo se může vzorem stát a jak na percipienta za daných podmínek působí. Následující kapitoly se proto zabývají principy výběru potenciálních vzorů, změnou jejich hodnoty v průběhu ontogenetického vývoje i těmi složkami osobnosti, jejichž rozvoj mohou společenské vzory stimulovat nebo naopak svým negativním působením ohrozit. Kromě pozitivního vlivu žádoucích výchovných vzorů jsou přezkoumávány možné důsledky působení vzorů negativních i problémy spojené s absencí vzorů jako takových. Zde se zřetelně ukazuje, že ačkoli ve skutečném životě fakticky neexistuje člověk, který by byl zcela ideálním vzorem hodným absolutního následování, dítě

nelze ponechat svévolnému vývoji a předkládání vzorů ve výchově představuje pro zdravý vývoj osobnosti nezbytnou podmínku. Volba a výběr vzorů přitom do značné míry závisí na tom, jaké vzory dané společenské prostředí poskytuje. Několik kapitol je proto věnováno také analýze vlivu prostředí. To je chápáno jako trvalý element lidského života a významný determinační činitel podílející se na rozvoji jedincovy osobnosti. Pozornost je věnována především ohrožujícím vlivům a potenciálním vzorům ve specifickém prostředí maloměsta.

Zbylé kapitoly teoretické části práce se již zabývají ryze tématem učitele jako výchovného vzoru. Přezkoumávány jsou možnosti i meze výchovného působení jeho osobním příkladem. Ukazuje se, že učitel prakticky nemůže zabránit tomu, aby působil jako vzor. Je však otázkou, do jaké míry představuje vzor atraktivní a respektovaný a zdali je jeho prostřednictvím schopen zvrátit nežádoucí působení negativních společenských vzorů či kompenzovat chybějící vzory rodinné. Dítě si obvykle vybírá za vzor ty jedince, které respektuje a uznává a které jej v mnohém inspirují. Problematice hodnoty a významu učitelovy osobnosti pro žáky je proto věnováno hned několik kapitol. Rozpracována jsou zde témata statusu a prestiže učitele i hodnota jeho vzoru v průběhu ontogeneze. V rámci této části práce může čtenář pozorovat, že hodnota učitele se s přibývajícím věkem žáků mění, a tak zatímco na počátku školní docházky byl vedle rodičů určujícím modelem chování a hodnocení právě učitel, v dalších letech jeho vliv do určité míry klesá. Tato skutečnost se následně nezřídka projevuje jako výrazně limitující faktor právě ve výchovném působení vzorem.

Další kapitoly jsou věnovány vzoru učitele a jeho vlivu na osobnostní složky i zaměření osobnosti dítěte. Jak již bylo zmíněno, působení učitelova příkladu představuje jev mnohostranný a učitel tak prostřednictvím vzoru ovlivňuje různé stránky žákovy osobnosti. V tomto případě jde nejen o ovlivňování často diskutovaných postojů žáka, ale také využití osobního příkladu k účinné prevenci nebezpečných předsudků a diskriminačního jednání. Práce se zde mimo jiné zaměřuje na problematiku feminizace školství a jeho důsledků i na možnosti předcházení a odstraňování kulturní a rasové nesnášenlivosti prostřednictvím osobního příkladu pedagoga. Učitel je analyzován jako normativní výchovný vzor. Na teoretické úrovni je v souvislosti s problematikou nápodoby přezkoumávána také jeho autorita. Vliv učitele jako potenciálního výchovného vzoru je však mnohem širší a možnosti jeho uplatnění prakticky neomezené. V práci jsou proto uvedeny některé další příklady oblastí, které může učitel prostřednictvím osobního příkladu ovlivňovat.

Chce-li učitel působit jako pozitivní výchovný vzor, odpovídat na výchovně vzdělávací požadavky a naplňovat profesně významné vztahy, musí zvládnout množství dovedností, které tvoří jeho profesní kompetenci a zajišťují úroveň i úspěšnost jeho výchovně vzdělávacího působení ve specifickém prostředí školy. Pozornost je proto věnována nejdůležitějším momentům učitelovy činnosti, tedy těm vlastnostem a dovednostem, jež jsou pro efektivní výchovu osobním příkladem nezbytné. Pro snazší orientaci je poskytován krátký přehled dovedností oborových, diagnostických a v souvislosti s tématem práce nejpodstatnějších dovedností sociálních. Teoretickou část práce doplňuje kapitola obsahující shrnutí základních pravidel pro uplatňování metody mezilidského ovlivňování vzorem učitele, chápaných jako nutné podmínky pro její účinné využití.

Šestá kapitola je věnována celkovému shrnutí a přehledu nejdůležitějších poznatků získaných teoretickým studiem problematiky. Informace jednotlivých kapitol jsou zde uváděny do vzájemných souvislostí a následně zobecňovány.

Teoretická část diplomové práce je doplněna empirickým šetřením zaměřeným na hodnocení významu a hodnoty vzoru učitele pro žáky druhého stupně základní školy. Hlavní osu tohoto šetření představuje výzkumná sonda, jež je v souvislosti s možnostmi a potřebami práce realizována na Základní škole v Březnici. Jejím cílem je ověření poznatků získaných v rámci teoretického studia a poskytnutí konkrétních údajů v oblasti problematiky výchovného působení vzorem učitele.

Úvod empirické části je věnován vymezení tématu empirického šetření a jeho obsahovému zdůvodnění. V následujících podkapitolách lze nalézt formulaci výzkumného problému a informace o předvýzkumu. Kategorii usměrňující volbu výzkumných metod i způsob realizace empirického šetření představují nezbytné cíle. Navazující analýzu výzkumného pole a vymezení základních proměnných zobrazuje grafické znázornění v podobě výzkumného modelu. Další část práce představují stanovené hypotézy. Ty byly v souvislosti s cíli výzkumné sondy i potřebami práce rozděleny do dvou skupin. V prvním případě se jedná o hypotézy ověřované prostřednictvím empirického šetření žáků druhého stupně ZŠ. V druhém pak jde o hypotézy určené pro šetření vyučujících ZŠ v Březnici. Zbylá část je doplněna charakteristikou vzorků empirického šetření, údaji o řešiteli a přehledem použitých metod. Základ výzkumné strategie tvoří explorativní metody (dotazníku a beseda), jež jsou založeny na introspekci a následné reflexi názorů žáků i vyučujících.

Získané výsledky (absolutní a relativní četnosti) jsou zpracovány do podoby přehledných tabulek doplněných slovní interpretací. Součástí každé podkapitoly jsou i závěry

obsahující výsledná hodnocení platnosti jednotlivých hypotéz. Pro snazší orientaci ve výstupních údajích celého šetření jsou zachycené hodnoty zpracovány také do grafické podoby. Ta tvoří spolu s dotazníky a podrobnějšími přehledy četností hlavní obsah příloh.

Závěrem je nutné zdůraznit, že diplomová práce v žádném případě nepostihuje celou problematiku výchovy vzorem učitele a vzhledem k omezenému rozsahu nebyla řada oblastí vůbec rozpracována. Nepovšimnuty tak zůstávají především otázky spojené s negativním působením učitelova vzoru či podrobnější studium osobnosti percipienta. Navíc, jak již bylo zmíněno, vzhledem k rozsahu výzkumného vzorku a specifikům prostředí, v němž bylo empirické šetření realizováno, jsou limitovány také možnosti generalizace získaných dat.

Pro mne jako učitele i mou další pedagogickou činnost jsou však výsledky teoretického studia i empirického šetření vzor řadě limitů neocenitelné. Výše uváděná zjištění jednoznačně poukazují na stále přetrvávající potenciál této specifické výchovné metody v běžném i institucionálním prostředí. Ukazuje se, že navzdory jejím úskalím, skýtá tato metoda mezilidského ovlivňování reálné možnosti, jak podněcovat zdravý vývoj žáka, formovat jeho osobnost a účelně tak napomáhat jeho socializaci do soudobé společnosti. Faktem zůstává, že ve srovnání s ostatními společenskými vzory má osobní příklad učitele jiné postavení a hodnota jeho vlivu závisí na řadě determinačních činitelů. Přesto je současný pedagog stále považován za významnou a ve většině případů společensky uznávanou osobu. Právě ona „společenská vážnost a důležitost“ kompenzuje nižší atraktivitu jeho vzoru a i přes formální charakter a podobu pro žáky nepřiliš oblíbených vzorů autoritativních i normativních se vyučující na výchově nastupující generace svým osobním příkladem podílí neustále. Výchovné působení vzorem učitele nepředstavuje spásné řešení problémů spojených se soudobou výchovou a vzděláním. V oblasti pedagogické činnosti není ani ničím objevným. Na druhé straně se zřetelně ukazuje, že nedostatečné rozpracování této problematiky, podceňování hodnoty vzoru učitele nebo dokonce opomíjení jeho vědomého uplatnění v pedagogické činnosti nezřídka vede ke snížení účinnosti celého výchovně vzdělávacího působení. Uvědomění si těchto skutečností tak představuje nejen důležitý moment pedagogické činnosti, ale především první krok k optimalizaci a zvýšení efektivity celého výchovně vzdělávacího procesu.

9 Použitá literatura:

Monografie:

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim : Mach, 1991. 217 s.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H&H, 1992. 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi : Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. 32 s. ISBN 80-211-0205-5.
- GRÁC, Ján. *Exemplifikácia*. Bratislava : Obzor, 1990. 432 s. ISBN 80-215-0097-2.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995. 119 s. ISBN 80-7168_876-2.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998.
- JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Academia, 1987. 182 s.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha : Slon, 2002. 204 s. ISBN 80-85850-25-7.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická*. Praha : Samcovoknih kupectví, 1946. 112 s.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno : Paido, 2001.
- KYRIACOU, Chris, DVOŘÁK, Dominik, KOLDINSKÝ, Milan. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGER, Stanislav. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. Hradec Králové : Kotva, 2001. 398 s. ISBN 80-902210-0-9.

- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: MU CDVU, 1995. ISBN 80-210-1461-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Jozef. *Výpravy za člověkem*. Praha : Odeon, 1981. 220 s.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako vztahová síť*. Praha: SLON, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.
- MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MORRIS, Desmond. *Nahá opice*. Praha: Mladá fronta, 1971. 160 s.
- MURPHY, Robert. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Slon, 2008. 268 s. ISBN 978-80-86429-25-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovu*. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-2446-03-45-4.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 2004. 123 s. ISBN 80-86642-31-3.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PÍTHA, P. *Učitelé, společnost a výchova*. Praha : Karolinum 1999, 1. vyd., s. 217. ISBN 80-4184-955-3.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Panorama, 1990. 440 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. 287 s. ISBN 80-85866-33-1.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1988. 308 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 13-57. ISBN 80-239-4908-X.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-7290-002-1.

VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 1995

Periodika:

MLEZIVA, Jan Michal. Mužido škol!. *Rodina a škola*. 2009, roč. LVI, č. 5, s. 20-21.

Elektronické zdroje:

KALAŠOVÁ, Barbora. *Www.antika.avonet.cz* [online]. 2004- [cit. 2009-05-11]. Dostupný z WWW: <<http://antika.avonet.cz/article.php?ID=1503>>.

WAYNE, Martino. *Www.findarticles.com*. 2009- [cit. 2009-06-16]. Dostupný z WWW: <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/>.

10 Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – dotazník pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ Březnice	99
Příloha č. 2 – grafické vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ Březnice	101
Příloha č. 3 – tabulka absolutních a relativních četností odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ Březnice.....	105
Příloha č. 4 – dotazník pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ Březnice	107
Příloha č. 5 – grafické vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ Březnice	109
Příloha č. 6 – tabulka absolutních a relativních četností odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ Březnice.....	114
Příloha č. 7 – dotazník pro učitele ZŠ Březnice.....	116
Příloha č. 8 – grafické vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku pro učitele ZŠ Březnice	118
Příloha č. 9 – tabulka absolutních a relativních četností odpovědí na otázky dotazníku pro učitele ZŠ Březnice	124

Příloha č. 1 – dotazník pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ Březnice



Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Dotazník k tématu: **Učitel jako výchovný vzor.**

Vážení žáci, žádám Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká tématu diplomové práce „Učitel jako výchovný vzor“. Jedná se o anonymní dotazník. Jeho cílem je získat informace o postojích žáků základní školy k učitelům a možnostech učitelů ovlivňovat osobnost žáka prostřednictvím osobního vzoru. Získané údaje budou použity pro účely diplomové práce.

Instrukce: Zvolenou odpověď označte symbolem **X**.

Do dotazníku nevpisujte žádné další údaje.

Pokud se rozhodnete změnit odpověď, vyplněné pole zabarvěte a symbolem **X** označte pole nové.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas!

Miroslav Bělka

1. Jakého jsi pohlaví?
 Muž.
 Žena.

2. Jak vidíš své vyučující?
 Jsou to chytrí a pracovití lidé, kteří nás učí různé věci, a proto jsou důležití.
 Učí nás různé věci, ale nejsou pro mě důležité.
 Nemyslím si o nich nic dobrého a ani mě nebaví.

3. Jsou pro tebe vlastnosti učitele (např. laskavost, ochota pomoci, pracovitost, humor) důležité?
 Ano, velmi.
 Spíše ano.
 Spíše ne.
 Ne, vůbec.

4. Je pro tebe důležitější učitel, který je fajn a máš ho rád(a), nebo ten, který moc fajn není, ale hodně naučí?
 Ten, který je fajn.
 Ten, který hodně naučí.
 Oba jsou stejně důležité.

5. Když se některý vyučující chová hezky k druhým, slušně mluví a slušně se obléká, zkouší ho tvoji spolužáci napodobit (chovat se stejně)?
 Ano, většina.
 Jen někteří.
 Většina ne.
 Nevím.

6. Čím podle tebe učitelé působí na tvé spolužáky?
(Lze zatrhnout více odpovědí.)
 Tím, jak se chovají k druhým.
 Tím, jak vypadají.
 Tím, jak mluví (spisovně či nesp.).
 Svými koníčky.
 Vším.
 Ničím.

7. Určitě chceš vypadat a být jako nějaký zpěvák, herec, hrdina nebo jiný dospělý. Chceš být ale také někdy jako někteří učitelé?
 Ano, často.
 Občas ano.
 Většinou ne.
 Ne, nikdy.

8. Když si občas nevíš rady s tím, jak se zachovat nebo co dělat (co říci a podobně), pomůže ti chovat se nebo říci to, co učitel?

- Ano, často.
- Občas ano.
- Většinou ne.
- Ne, nikdy.

9. Chovali by se spolužáci slušně, kdyby jim vyučující říkal, jak se mají chovat (např., že nesmějí předbíhat, podvádět), ale sám by byl nevychovaný?

- Ano, i tak by se chovali slušně.
- Spíše ano.
- Spíše ne. Byli by asi také nevychovaní.
- Ne, nechovali by se slušně ani oni.

10. Které osoby podle tebe tvoji spolužáci nejvíce napodobují? (Zkouší se tak oblékat, mluvit, pohybovat, chovat k druhým a podobně.)? (*Můžeš zatrhnout max tři odpovědi*).

- Sousedy.
- Rodiče.
- Politiky.
- Kamarády.
- Učitele.
- Zpěváky.
- Sportovce.
- Policisty.
- Postavy z knih.
- Hrdiny z počítačových her.

11. Které z následujících vlastností by měl mít učitel, aby sis ho vážil(a), měl(a) ho ráda? (*Lze zatrhnout více odpovědí*).

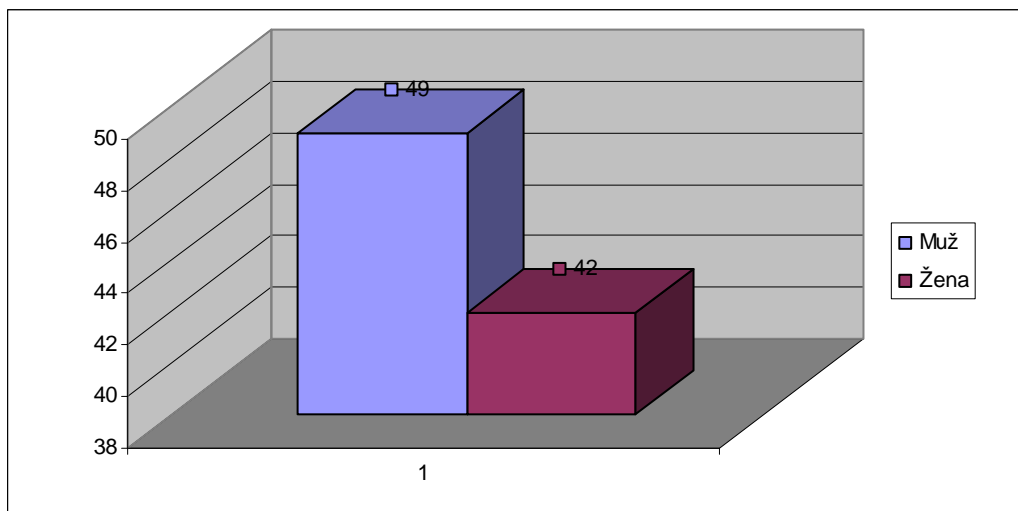
- Pracovitost.
- Inteligence.
- Smysl pro spravedlnost.
- Humor.
- Laskavost.
- Příslost.
- Hodný na děti.
- Ochota pomoci.
- Upřímnost.

12. Které z následujících vlastností podle tebe má většina tvých učitelů? (*Lze zatrhnout více odpovědí*).

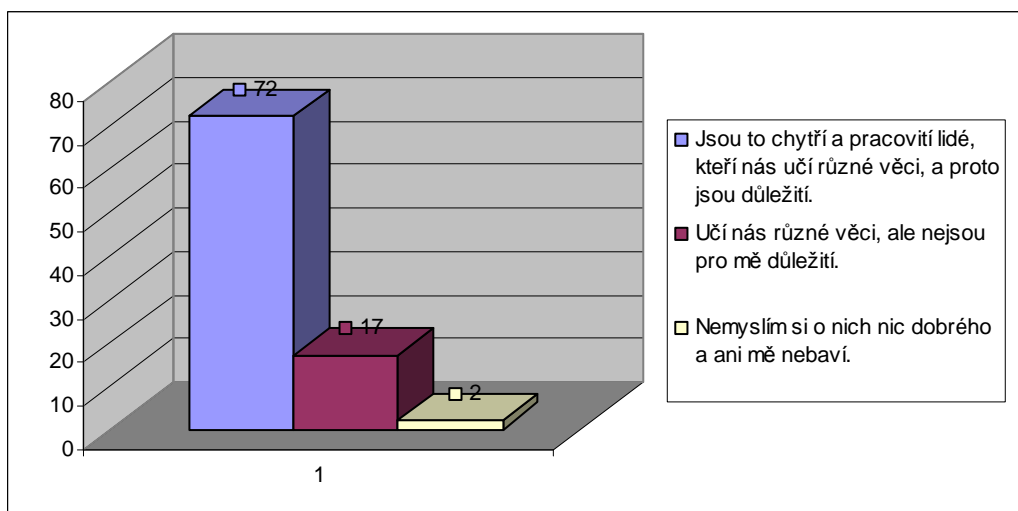
- Pracovitost.
- Inteligence.
- Smysl pro spravedlnost.
- Humor.
- Laskavost.
- Příslost.
- Hodný na děti.
- Ochota pomoci.
- Upřímnost.

Příloha č. 2 – grafické vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ Březnice

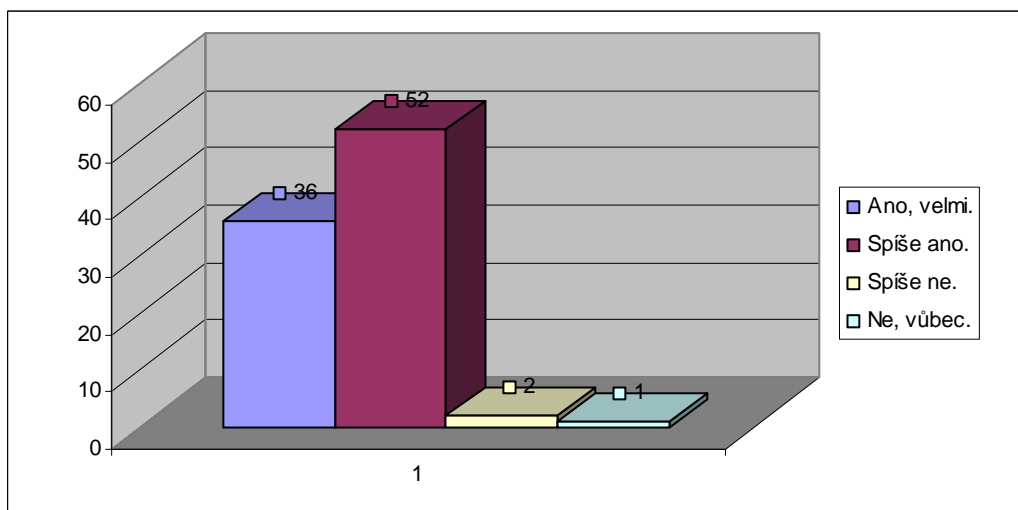
1. Jakého jsi pohlaví?



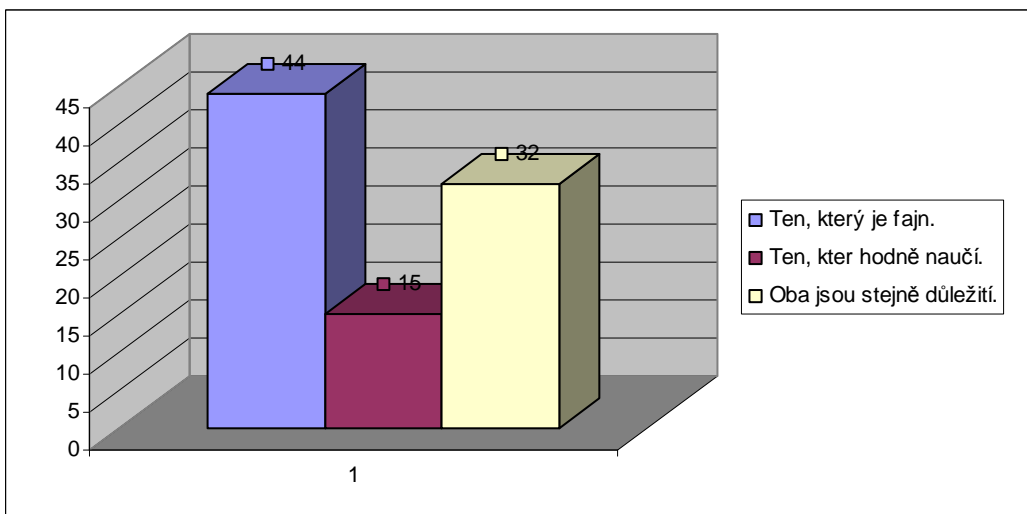
2. Jak vidíš své vyučující?



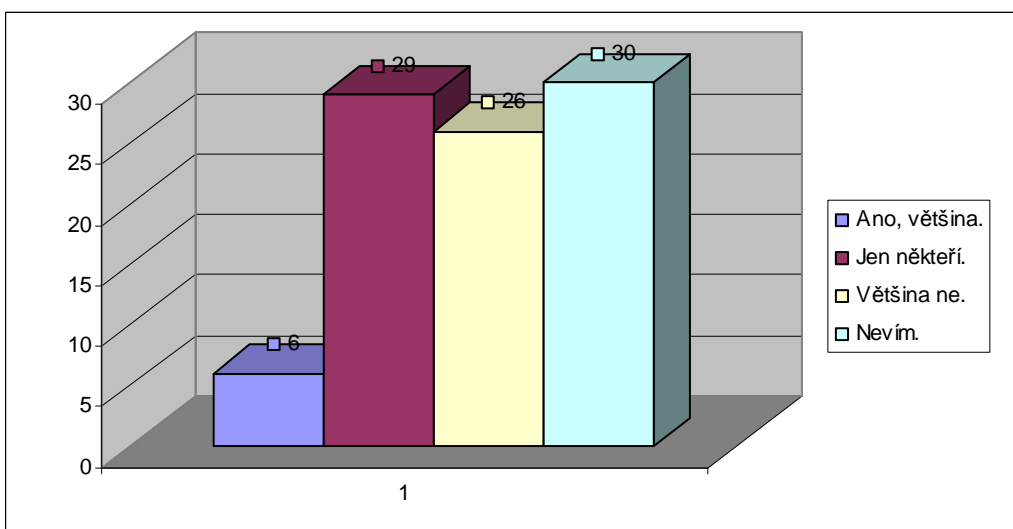
3. Jsou pro tebe vlastnosti učitele (např. laskavost, ochota pomoci, pracovitost, humor) důležité?



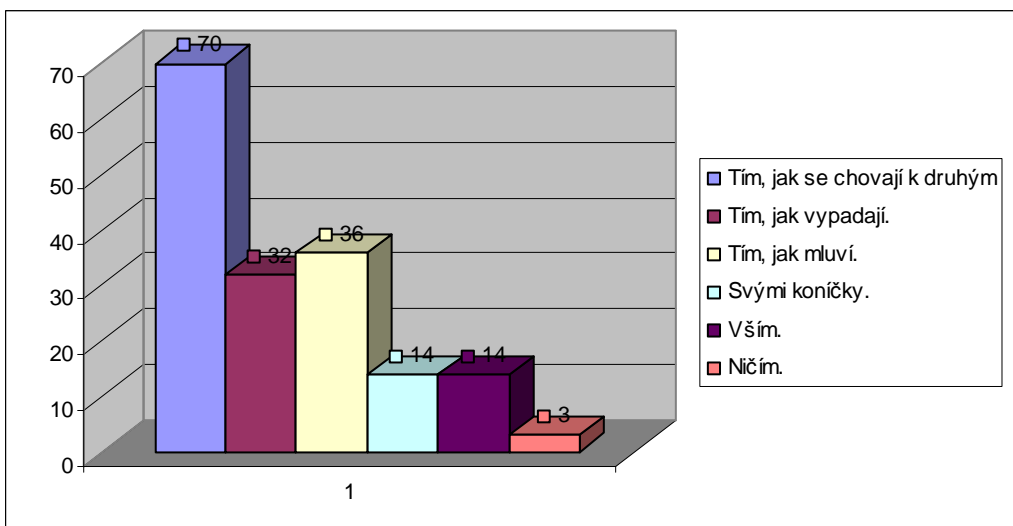
4. Je pro tebe důležitější učitel, který je fajn a máš ho rád(a), nebo ten, který moc fajn není, ale hodně naučí?



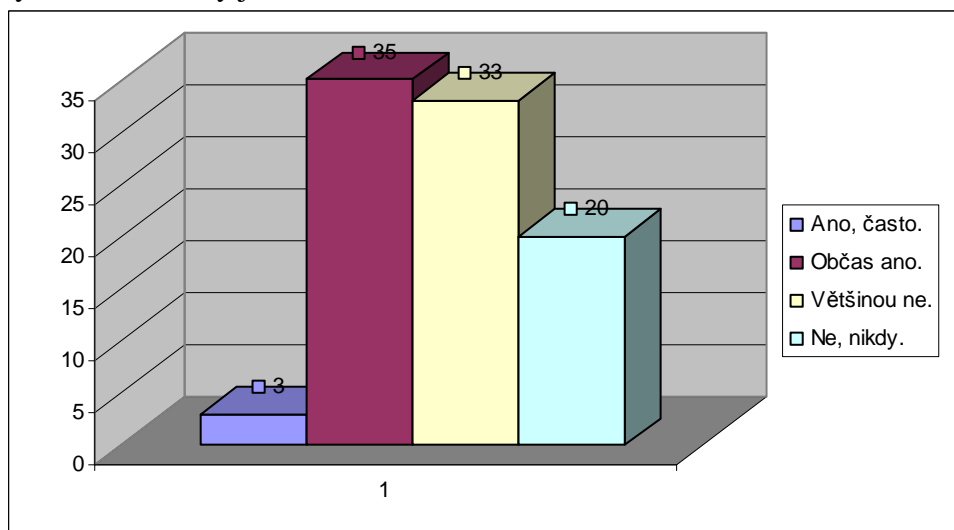
5. Když se některý vyučující chová hezky k druhým, slušně mluví a slušně se obléká, zkouší ho tvoji spolužáci napodobit (chovat se stejně)?



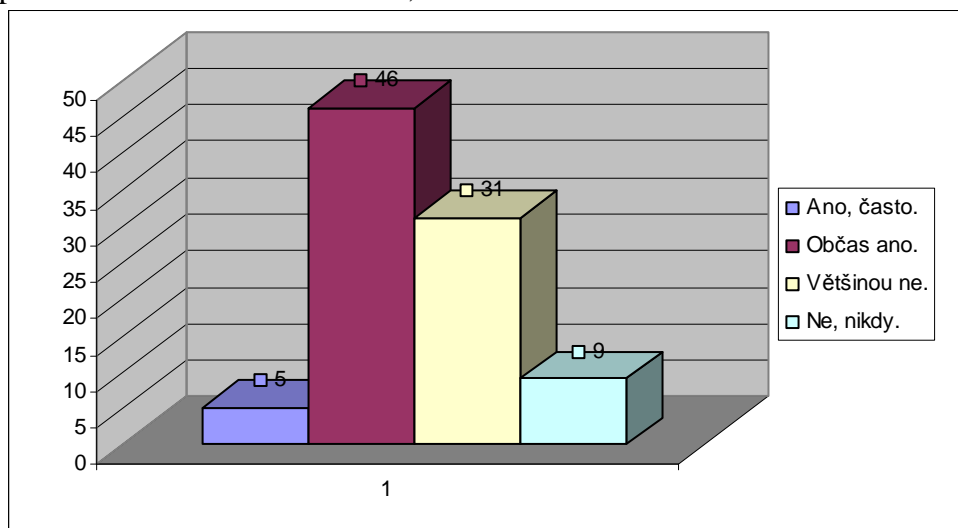
6. Čím podle tebe učitelé působí na tvé spolužáky?



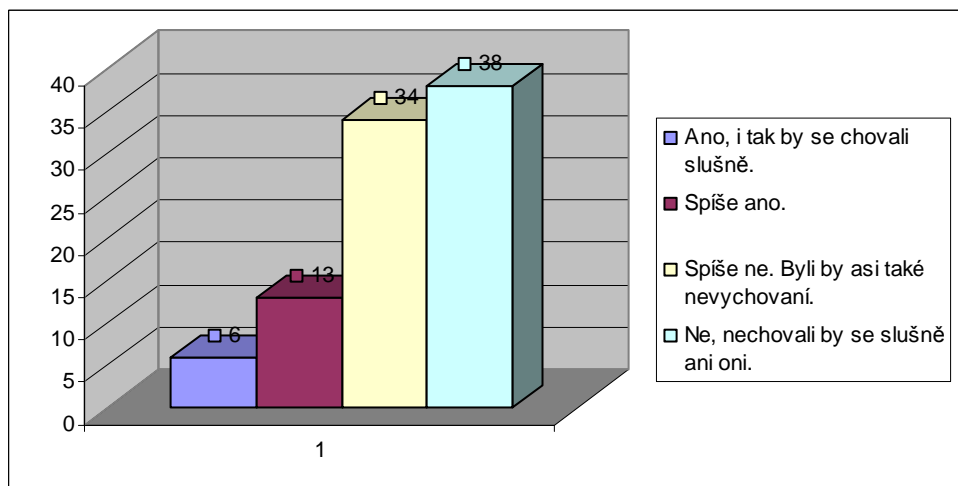
7. Určitě chceš vypadat a být jako nějaký zpěvák, herec, hrdina nebo jiný dospělý. Chceš být ale také někdy jako někteří učitelé?



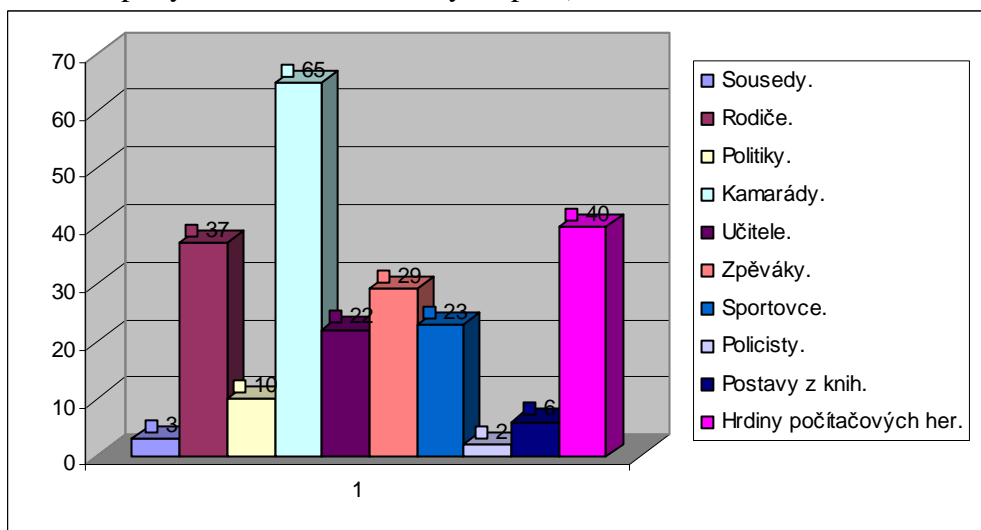
8. Když si občas nevíš rady s tím, jak se zachovat nebo co dělat (co říci a podobně), pomůže ti chovat se nebo říci to, co učitel?



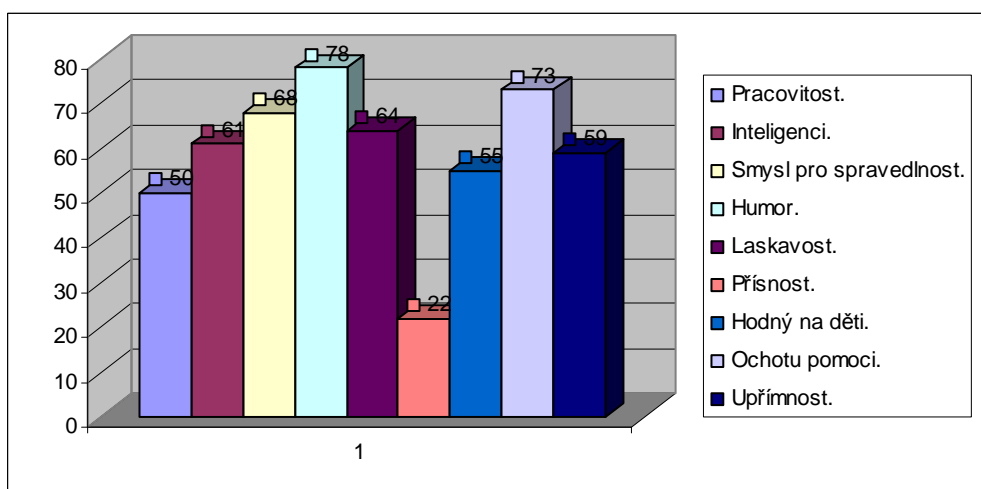
9. Chovali by se spolužáci slušně, kdyby jim vyučující říkal, jak se mají chovat, ale sám by byl nevychovaný?



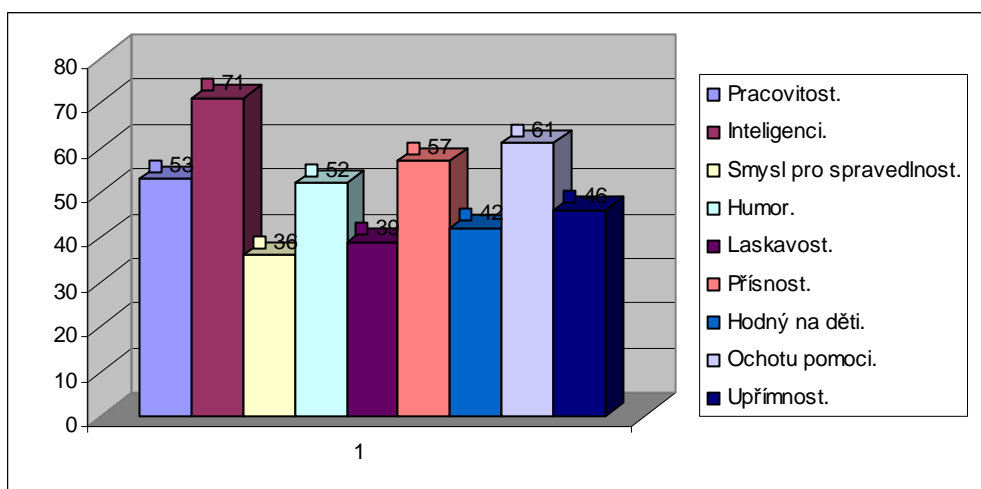
10. Které osoby podle tebe tvoji spolužáci nejvíce napodobují? (Zkouší se tak oblékat, mluvit, pohybovat, chovat k druhým apod.)?



11. Které z následujících vlastností by měl mít učitel, aby sis ho vážil(a), měl(a) ho ráda?



12. Které z následujících vlastností podle tebe má většina tvých učitelů?



Příloha č. 3 – tabulka absolutních a relativních četností odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ Březnice

Otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku:	Odpovědi:	Absolutní četnosti:	Relativní četnosti (%):
1. Jakého jsi pohlaví?	Muž	49	53,8
	Žena	42	46,2
2. Jak vidíš své vyučující?	Jsou to chytrí a pracovití lidé, kteří nás učí různé věci, a proto jsou důležití.	72	79,1
	Učí nás různé věci, ale nejsou pro mě důležité.	17	18,7
	Nemyslím si o nich nic dobrého a ani mě nebaví.	2	2,2
3. Jsou pro tebe vlastnosti učitele (např. laskavost, ochota pomoci, pracovitost, humor) důležité?	Ano, velmi.	36	39,6
	Spíše ano.	52	57,1
	Spíše ne.	2	2,2
	Ne, vůbec.	1	1,1
4. Je pro tebe důležitější učitel, který je fajn a máš ho rád(a), nebo ten, který moc fajn není, ale hodně naučí?	Ten, který je fajn.	44	48,4
	Ten, kter hodně naučí.	15	16,5
	Oba jsou stejně důležití.	32	35,2
5. Když se některý vyučující chová hezky k druhým, slušně mluví a slušně se obléká, zkouší ho tvoji spolužáci napodobit (chovat se stejně)?	Ano, většina.	6	6,6
	Jen někteří.	29	31,9
	Většina ne.	26	28,6
	Nevím.	30	33,0
6. Čím podle tebe učitelé působí na tvé spolužáky?	Tím, jak se chovají k druhým	70	76,9
	Tím, jak vypadají.	32	35,2
	Tím, jak mluví.	36	39,6
	Svémi koníčky.	14	15,4
	Vším.	14	15,4
	Ničím.	3	3,3
7. Určitě chceš vypadat a být jako nějaký zpěvák, herec, hrdina nebo jiný dospělý. Chceš být ale také někdy jako někteří učitelé?	Ano, často.	3	3,3
	Občas ano.	35	38,5
	Většinou ne.	33	36,3
	Ne, nikdy.	20	22,0
8. Když si občas nevíš rady s tím, jak se zachovat nebo co dělat (co říci a podobně), pomůže ti chovat se nebo říci to, co učitel?	Ano, často.	5	5,5
	Občas ano.	46	50,5
	Většinou ne.	31	34,1
	Ne, nikdy.	9	9,9
9. Chovali by se spolužáci slušně, kdyby jim vyučující říkal, jak se mají chovat, ale sám by byl nevychovaný?	Ano, i tak by se chovali slušně.	6	6,6
	Spíše ano.	13	14,3
	Spíše ne. Byli by asi také nevychovaní.	34	37,4
	Ne, nechovali by se slušně ani oni.	38	41,8
10. Které osoby podle tebe tvoji spolužáci nejvíce napodobují? (Zkouší se tak oblékat, mluvit, pohybovat, chovat k druhým apod.)?	Sousedy.	3	3,3
	Rodiče.	37	40,7
	Politiky.	10	11,0
	Kamarády.	65	71,4
	Učitele.	22	24,2
	Zpěváky.	29	31,9
	Sportovce.	23	25,3
	Policisty.	2	2,2
	Postavy z knih.	6	6,6
	Hrdiny počítačových her.	40	44,0
11. Které z následujících	Pracovitost.	50	54,9

vlastností by měl mít učitel, aby sis ho vážil(a), měl(a) ho ráda?	Inteligenci.	61	67,0
	Smysl pro spravedlnost.	68	74,7
	Humor.	78	85,7
	Laskavost.	64	70,3
	Přísnost.	22	24,2
	Hodný na děti.	55	60,4
	Ochotu pomoci.	73	80,2
	Upřímnost.	59	64,8
12. Které z následujících vlastností podle tebe má většina tvých učitelů?	Pracovitost.	53	58,2
	Inteligenci.	71	78,0
	Smysl pro spravedlnost.	36	39,6
	Humor.	52	57,1
	Laskavost.	39	42,9
	Přísnost.	57	62,6
	Hodný na děti.	42	46,2
	Ochotu pomoci.	61	67,0
	Upřímnost.	46	50,5

Příloha č. 4 – dotazník pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ Březnice



Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Dotazník k tématu: **Učitel jako výchovný vzor.**

Vážení žáci, žádám Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká tématu diplomové práce „Učitel jako výchovný vzor“. Jedná se o anonymní dotazník. Jeho cílem je získat informace o postojích žáků základní školy k učitelům a možnostech učitelů ovlivňovat osobnost žáka prostřednictvím osobního vzoru. Získané údaje budou použity pro účely diplomové práce.

Instrukce: Zvolenou odpověď označte symbolem **X**.
Do dotazníku nevpisujte žádné další údaje.
Pokud se rozhodnete změnit odpověď, vyplněné pole zbarvíte a symbolem **X** označte pole nové.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas!

Miroslav Bělka

1. Jakého jsi pohlaví?
 Muž.
 Žena.
2. Jaký je Tvůj současný vztah s většinou vyučujících?
 Velmi dobrý.
 Dobrý.
 Špatný.
 Velmi špatný.
3. Považuješ práci učitelů za důležitou a užitečnou pro svůj život?
 Ano.
 Ne.
4. Které z následujících představitelů společenských rolí tě svým vzorem ovlivňují nejvíce?
(zatrhni maximálně tři představitele)
 Rodič.
 Policista.
 Kamarád.
 Učitel.
 Zdravotní sestra.
 Politik.
 Zpěvák.
 Prodavač.
 Profes. sportovec.
5. Pokud si vážíš některého učitele, pak je to pro:
 Jeho povolání pedagoga.
 Pro jeho osobní vlastnosti.
 Obojí je pro tebe důležité.
6. Kterých z následujících vlastností si u učitelů vážíš?
 Inteligence.
 Obětavosti.
 Přísnosti.
 Laskavosti.
 Sebevědomí.
 Pracovitosti.
 Spravedlivosti.
 Čestnosti.
 Upřímnosti.

7. Které z těchto vlastností mají učitelé na základní škole v Březnici?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Inteligenci. | <input type="checkbox"/> Pracovitost. |
| <input type="checkbox"/> Obětavost. | <input type="checkbox"/> Spravedlivost. |
| <input type="checkbox"/> Přísnost. | <input type="checkbox"/> Čestnost. |
| <input type="checkbox"/> Laskavost. | <input type="checkbox"/> Upřímnost. |
| <input type="checkbox"/> Sebevědomí. | <input type="checkbox"/> Žádnou. |

8. Jsou pro tebe vzorem spíše učitelé, které máš rád(a) pro jejich vlastnosti nebo ti, kteří jsou dobří pedagogové?

- Ti, které mám rád(a).
 Ti, kteří jsou dobří učitelé.

9. Učitele bys napodobil tehdy, pokud:

- Bys musel(a) plnit školní pokyny a nařízení.
 By to bylo v dané situaci výhodné a chtěl(a) by ses zalíbit.
 Bys učitele uznával(a) pro jeho vlastnosti a kvality.

10. Napodobuješ vědomě své vyučující?

- Ano, často. Učí mě věci důležité pro život.
 Občas, pokud si jich vážím.
 Jen to, co mě baví. Pak nezáleží na tom, koho napodobuji a jaký je.
 Ne, snažím se pracovat a chovat jinak.

11. Představují současní učitelé pro většinu žáků vzor?

- Ano, stále.
 V některých situacích.
 Ne, nikdy.

12. Představují někdy učitelé stejně důležité vzory jako jsou tvoji rodiče?

- Ano.
 Spíše ano.
 Spíše ne.
 Ne.

13. Pokud někdy nevíš, jak se v situaci zachovat, napodobuješ učitele jako vzor chování nebo řešení problémů?

- Ano, pravidelně.
 Občas ano.
 Většinou ne.
 Ne, nikdy.

14. Pokud tě ovlivňuje vzor učitele, v čem?

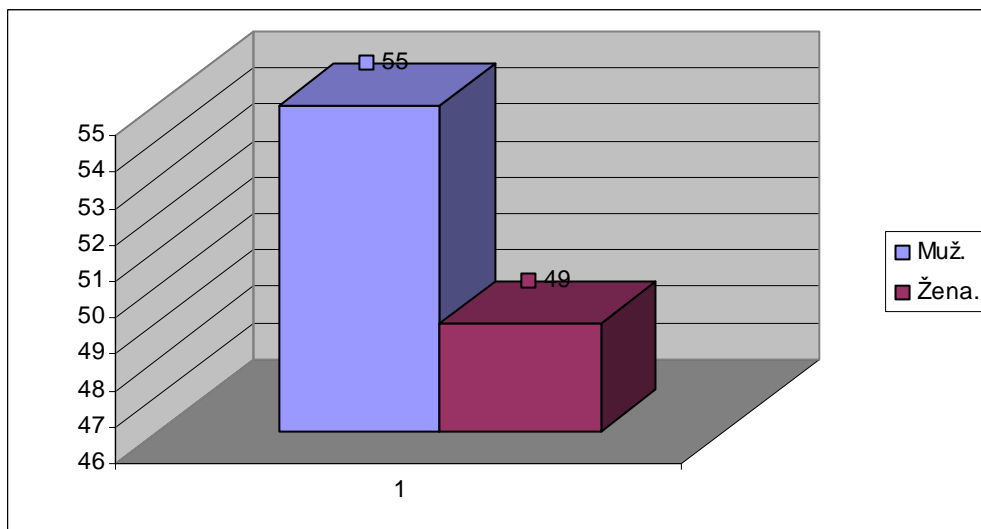
- Ve slušném chování.
 Motivuje mě jejich vzdělání k učení.
 Snažím se jako oni pomáhat druhým.
 Jejich upravený vzhled.
 Snažím se mít také tolik zájmů.
 Téměř ve všem.
 V jiných oblastech.
 Neovlivňuje mě v ničem.

15. Chtěl(a) bys být někdy jako některý tvůj vyučující?

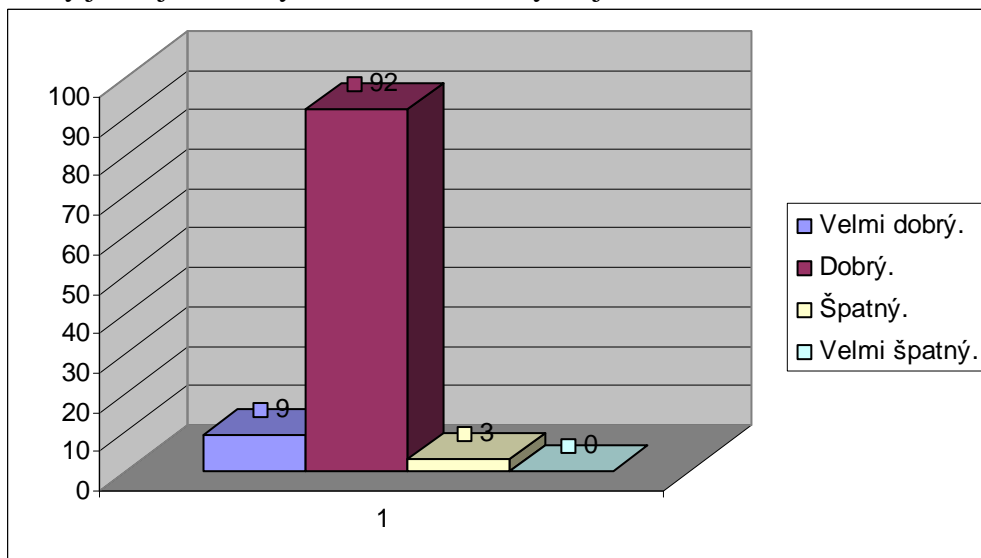
- Ano.
 Někdy ano.
 Ne.

Příloha č. 5 – grafické vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ Březnice

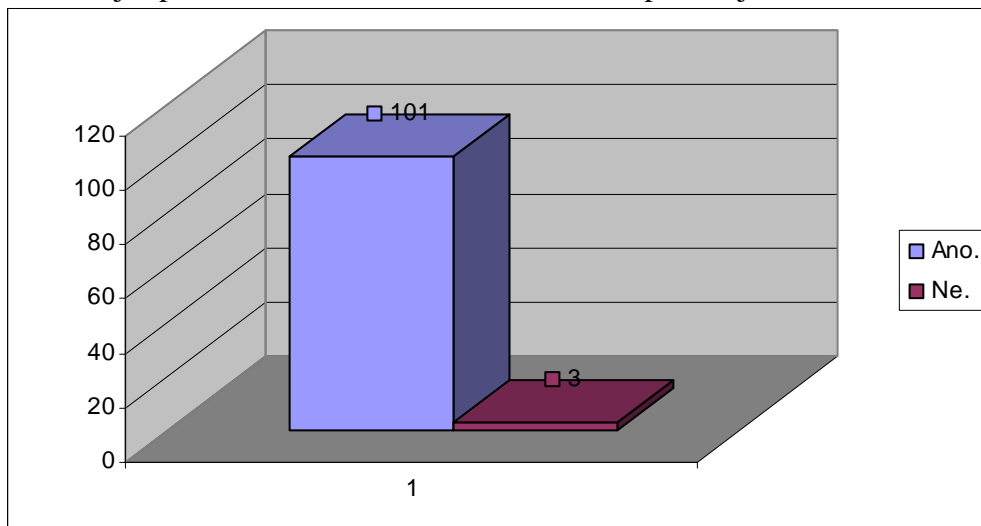
1. Jakého jsi pohlaví?



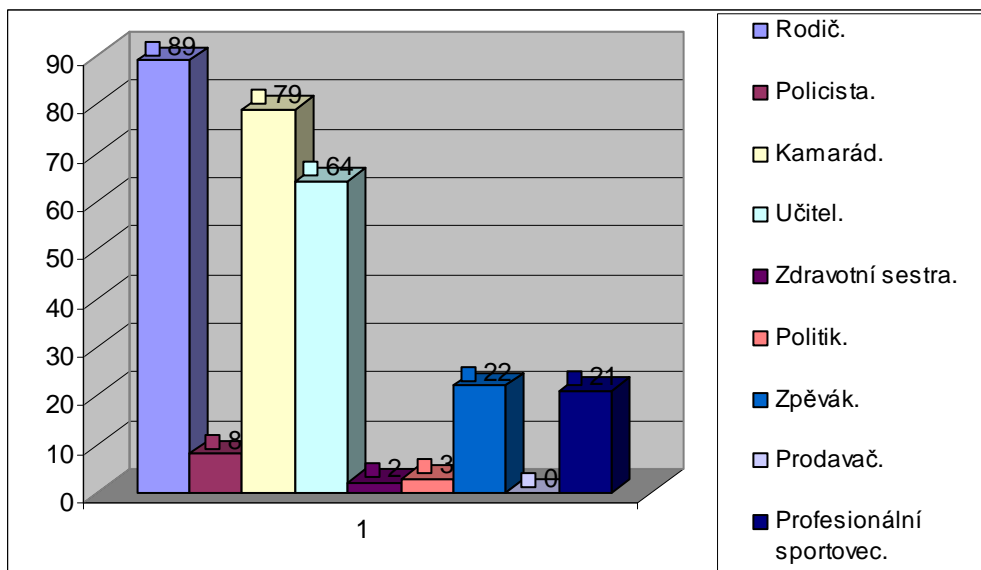
2. Jaký je tvůj současný vztah s většinou vyučujících?



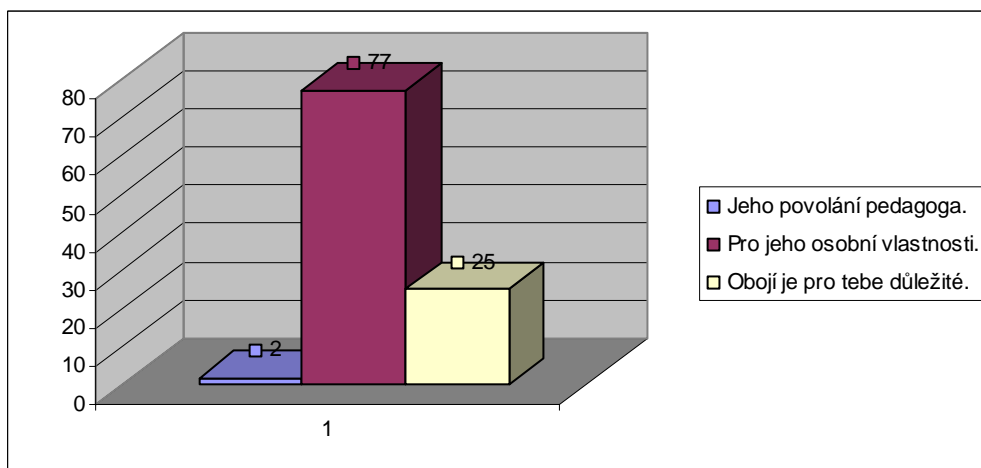
3. Považuješ práci učitelů za důležitou a užitečnou pro svůj život?



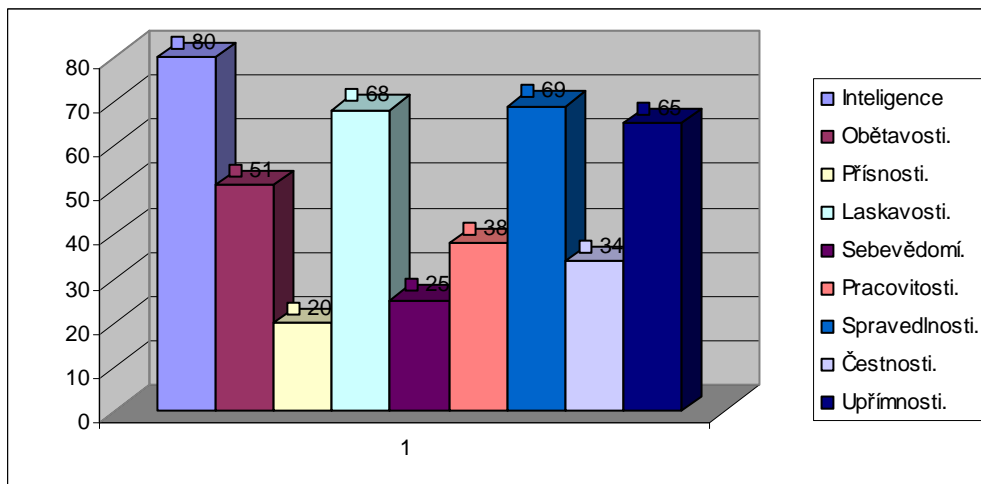
4. Které z následujících představitelů společenských rolí tě svým vzorem ovlivňují nejvíce?



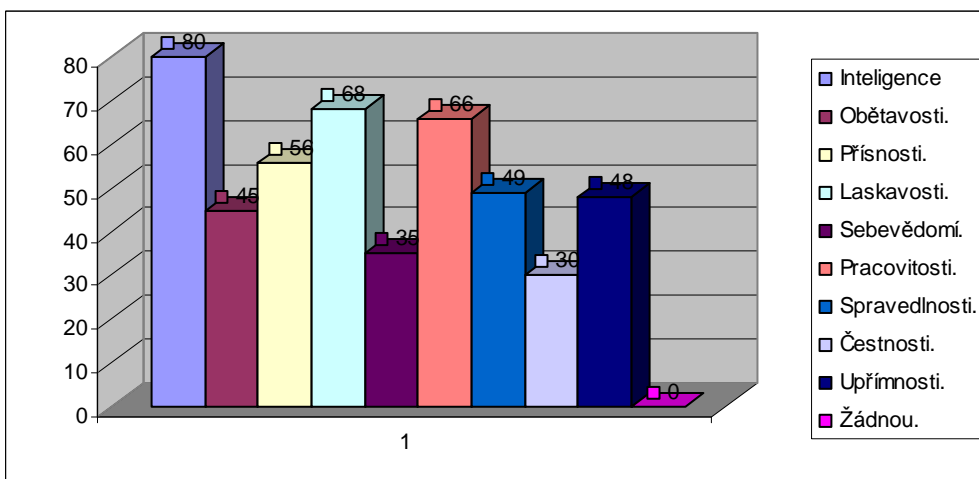
5. Pokud si vážíš některého učitele, pak je to pro:



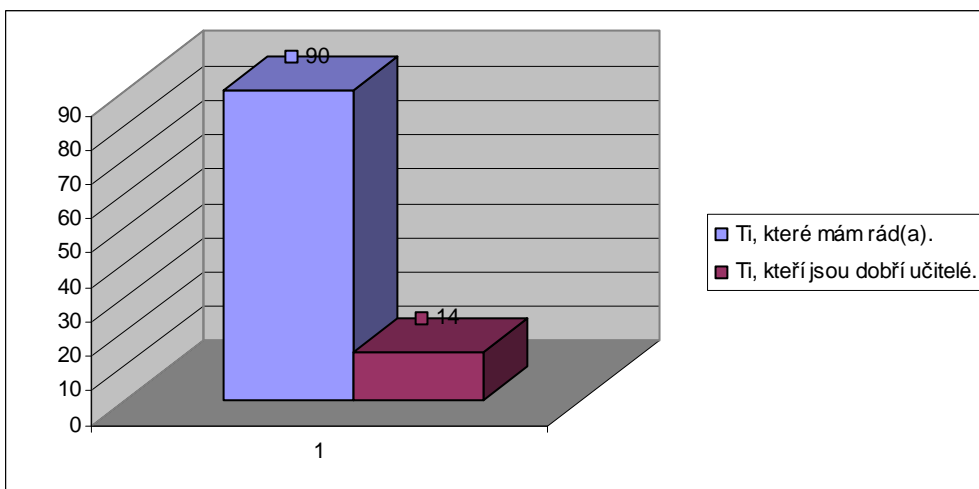
6. Kterých z následujících vlastností si u učitelů vážíš?



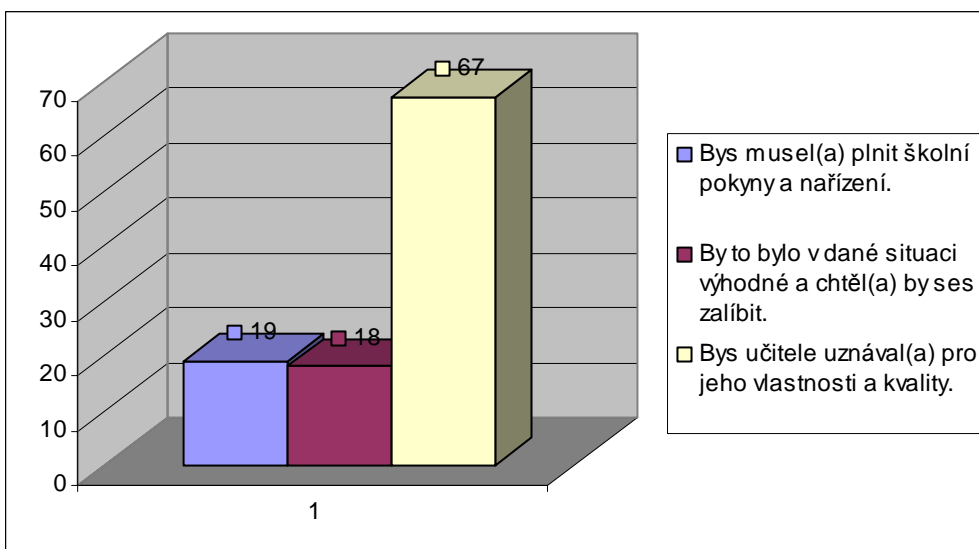
7. Které z těchto vlastností mají učitelé na Základní škole v Březnici?



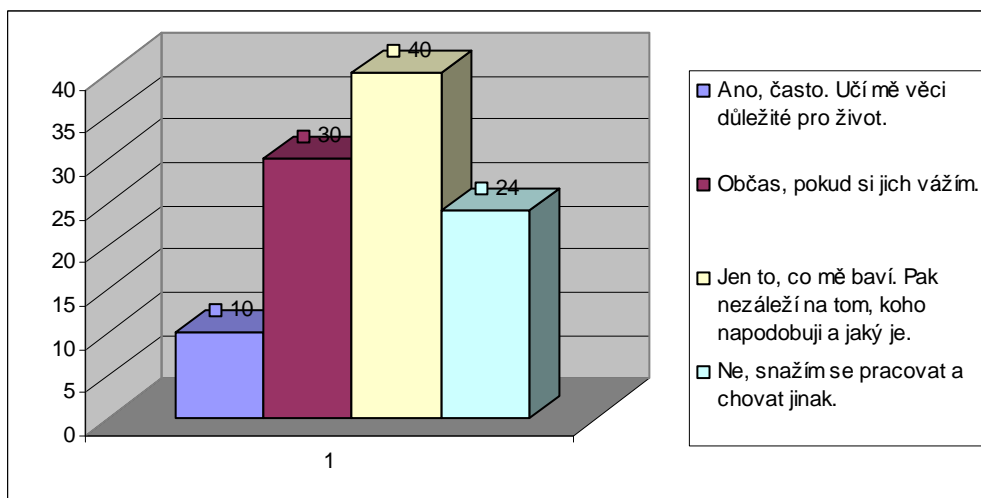
8. Jsou pro tebe vzorem spíše učitelé, které máš rád(a) pro jejich vlastnosti, nebo ti, kteří jsou dobří pedagogové?



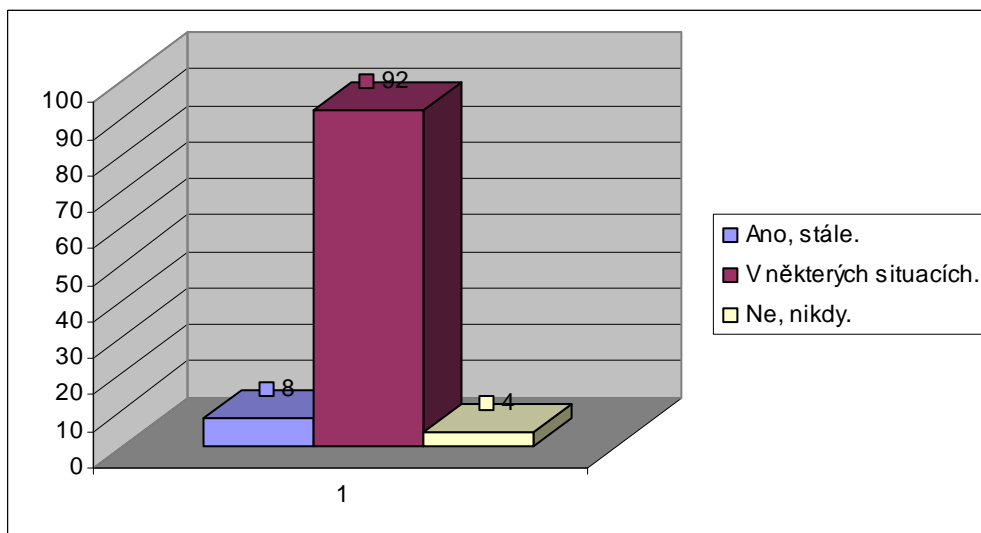
9. Učitele bys napodobil(a) tehdy, pokud:



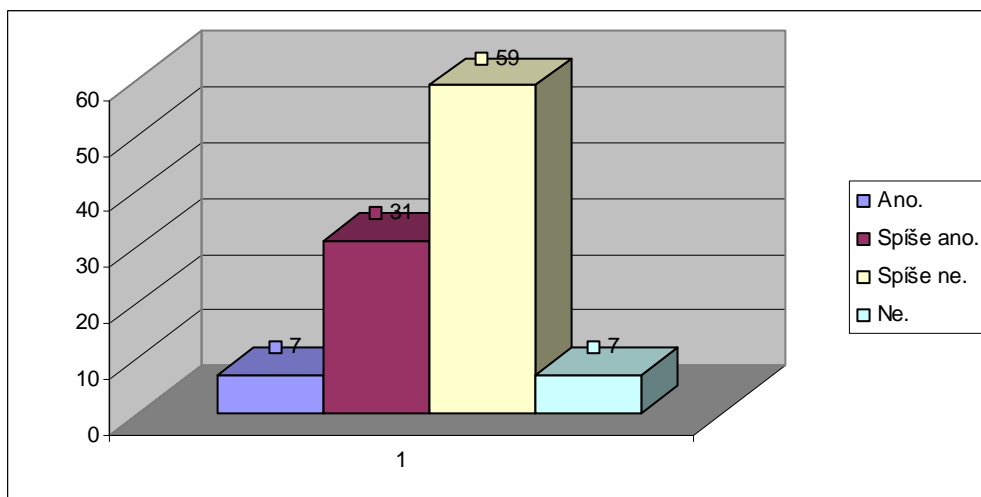
10. Napodobuješ vědomě své vyučující?



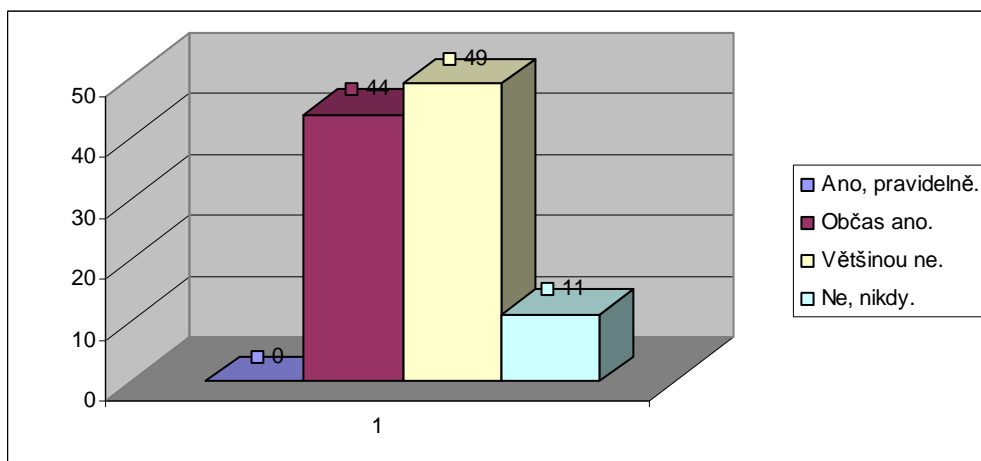
11. Představují současní učitelé pro většinu žáků vzor?



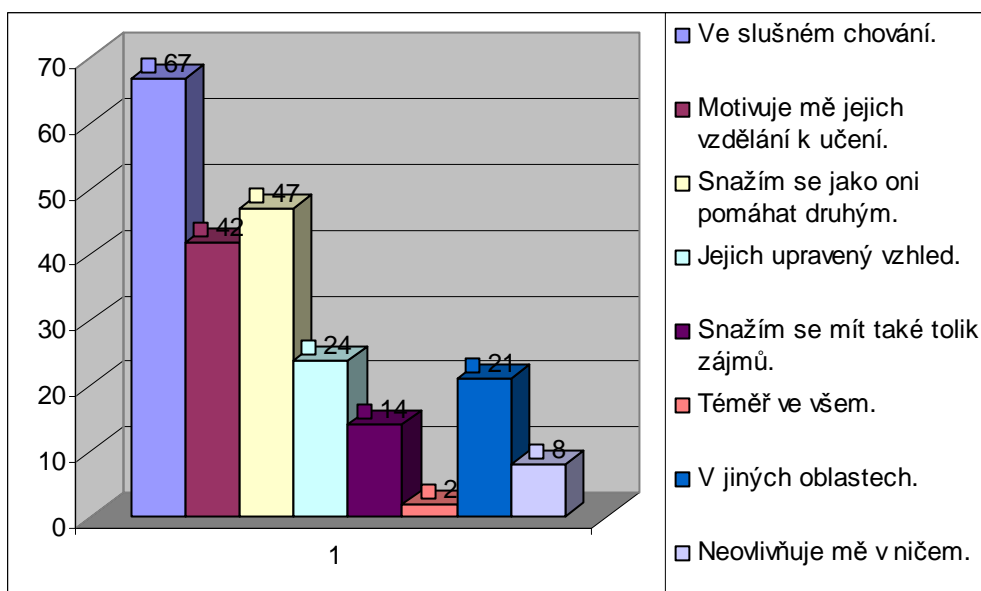
12. Představují někdy učitelé stejně důležité vzory jako jsou tvoji rodiče?



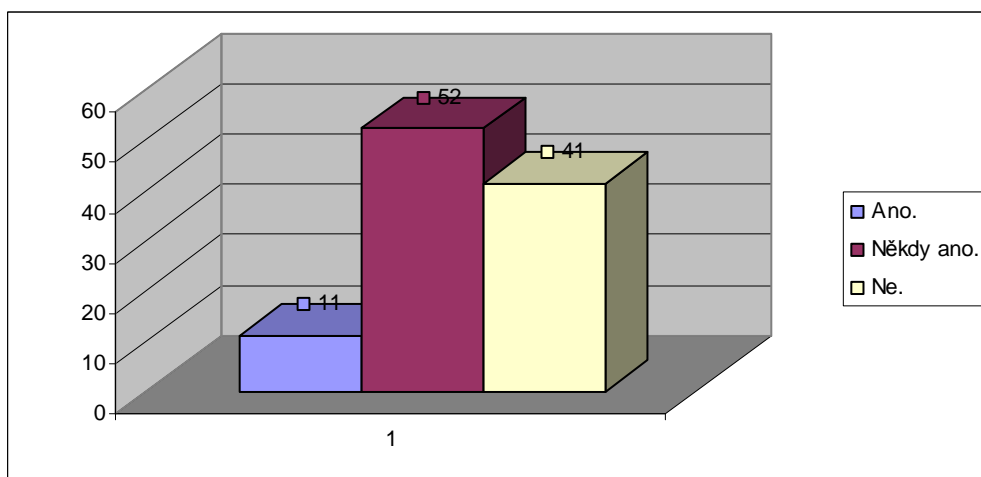
13. Pokud někdy nevíš, jak se v situaci zachovat, napodobuješ učitele jako vzor chování nebo řešení problémů?



14. Pokud tě ovlivňuje vzor učitele, v čem?



15. Chtěl(a) bys být někdy jako některý tvůj vyučující?



Příloha č. 6 – tabulka absolutních a relativních četností odpovědí na otázky dotazníku pro žáky 8. a 9. ročníku ZŠ Březnice

Otázky dotazníku pro žáky 6. a 7. ročníku:	Odpovědi:	Absolutní četnosti:	Rrelativní četnosti (%):
1. Jakého jsi pohlaví?	Muž.	55	52,9
	Žena.	49	47,1
2. Jaký je tvůj současný vztah s většinou vyučujících?	Velmi dobrý.	9	8,7
	Dobrý.	92	88,5
	Špatný.	3	2,9
	Velmi špatný.	0	0,0
3. Považuješ práci učitelů za důležitou a užitečnou pro svůj život?	Ano.	101	97,1
	Ne.	3	2,9
4. Které z následujících představitelů společenských rolí tě svým vzorem ovlivňují nejvíce?	Rodič.	89	85,6
	Policista.	8	7,7
	Kamarád.	79	76,0
	Učitel.	64	61,5
	Zdravotní sestra.	2	1,9
	Politik.	3	2,9
	Zpěvák.	22	21,2
	Prodavač.	0	0,0
5. Pokud si vážíš některého učitele, pak je to pro:	Profesionální sportovec.	21	20,2
	Jeho povolání pedagoga.	2	1,9
	Pro jeho osobní vlastnosti.	77	74,0
6. Kterých z následujících vlastností si u učitelů vážíš?	Obojí je pro tebe důležité.	25	24,0
	Inteligence	80	76,9
	Obětavosti.	51	49,0
	Přísnosti.	20	19,2
	Laskavosti.	68	65,4
	Sebevědomí.	25	24,0
	Pracovitosti.	38	36,5
	Spravedlnosti.	69	66,3
	Čestnosti.	34	32,7
7. Které z těchto vlastností mají učitelé na Základní škole v Březnici?	Upřímnosti.	65	62,5
	Inteligence	80	76,9
	Obětavosti.	45	43,3
	Přísnosti.	56	53,8
	Laskavosti.	68	65,4
	Sebevědomí.	35	33,7
	Pracovitosti.	66	63,5
	Spravedlnosti.	49	47,1
	Čestnosti.	30	28,8
8. Jsou pro tebe vzorem spíše učitelé, které máš rád(a) pro jejich vlastnosti, nebo ti, kteří jsou dobří pedagogové?	Upřímnosti.	48	46,2
	Žádnou.	0	0,0
9 Učitele bys napodobil(a) tehdy, pokud:	Ti, které mám rád(a).	90	86,5
	Ti, kteří jsou dobří učitelé.	14	13,5
	Bys musel(a) plnit školní pokyny a nařízení.	19	18,3
	By to bylo v dané situaci výhodné a chtěl(a) by ses zalíbit.	18	17,3
	Bys učitele uznával(a) pro jeho vlastnosti a kvality.	67	64,4

10. Napodobuješ vědomě své vyučující?	Ano, často. Učí mě věci důležité pro život.	10	9,6
	Občas, pokud si jich vážím.	30	28,8
	Jen to, co mě baví. Pak nezáleží na tom, koho napodobuji a jaký je.	40	38,5
	Ne, snažím se pracovat a chovat jinak.	24	23,1
11. Představují současní učitelé pro většinu žáků vzor?	Ano, stále.	8	7,7
	V některých situacích.	92	88,5
	Ne, nikdy.	4	3,8
12. Představují někdy učitelé stejně důležité vzory jako jsou tvoji rodiče?	Ano.	7	6,7
	Spíše ano.	31	29,8
	Spíše ne.	59	56,7
	Ne.	7	6,7
13. Pokud někdy nevíš, jak se v situaci zachovat, napodobuješ učitele jako vzor chování nebo řešení problémů?	Ano, pravidelně.	0	0,0
	Občas ano.	44	42,3
	Většinou ne.	49	47,1
	Ne, nikdy.	11	10,6
14. Pokud tě ovlivňuje vzor učitele, v čem?	Ve slušném chování.	67	64,4
	Motivuje mě jejich vzdělání k učení.	42	40,4
	Snažím se jako oni pomáhat druhým.	47	45,2
	Jejich upravený vzhled.	24	23,1
	Snažím se mít také tolik zájmů.	14	13,5
	Téměř ve všem.	2	1,9
	V jiných oblastech.	21	20,2
	Neovlivňuje mě v ničem.	8	7,7
15. Chtěl(a) bys být někdy jako některý tvůj vyučující?	Ano.	11	10,6
	Někdy ano.	52	50,0
	Ne.	41	39,4

Příloha č. 7 – dotazník pro učitele ZŠ Březnice



Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Dotazník k tématu: **Učitel jako výchovný vzor.**

Vážení respondenti (vyučující), žádám Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který se týká tématu diplomové práce „Učitel jako výchovný vzor“. Jedná se o anonymní dotazník. Jeho cílem je získat informace o postojích žáků základní školy k učitelům a možnostech učitelů ovlivňovat osobnost žáka prostřednictvím osobního vzoru. Získané údaje budou použity pro účely diplomové práce.

Instrukce: Zvolenou odpověď označte symbolem **X**.
Do dotazníku nevpisujte žádné další údaje.
Pokud se rozhodnete změnit odpověď, vyplněné pole zbarvěte a symbolem **X** označte pole nové.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas!

Miroslav Bělka

1. Jakého jste pohlaví?
 Muž
 Žena
2. Jaký je Váš věk?
 Mezi 20 – 35 lety
 Mezi 36 – 50 lety
 Více než 51 let
3. Považujete svoji profesi za uznávanou a respektovanou širokou veřejností?
 Ano
 Ne
4. Jak podle Váš hodnotí prestiž učitele současní žáci na druhém stupni základní školy?
 Učitelé se těší úctě a respektu.
 Většina žáků učitele uznává a respektuje.
 Prestiž učitelů na ZŠ je u žáků nízká.
5. Domníváte se, že Vaši žáci plní Vaše pokyny a návrhy, protože musí nebo protože si Vás váží, a proto chtějí?
 Protože sami chtějí.
 Spíše proto, že sami chtějí.
 Spíše proto, že musí.
 Rozhodně jen proto, že musí.
6. Respektují Vás Vaši žáci?
 Ano, bez výjimky.
 Ano, většina.
 Někteří.
 Většina ne.
7. Považujete metodu mezilidského ovlivňování vzorem ve své práci za důležitou?
 Ano, je velmi efektivní.
 Někdy může být účinná.
 Ne, vědomě ji neuvžívám.
8. Ve své pedagogické činnosti působíte na své žáky spíše vzorem nebo zpeřňováním odměnami a tresty?
 Spíše vlastním vzorem.
 Spíše odměnami a tresty.
 Oběma způsoby ve stejné míře.

9. Působí podle Vás na mravní rozvoj žáků spíše slovní poučení (moralizování) nebo osobní příklad učitele?

- Slovní poučení a vyslovení požadavků je efektivnější než působení vzorem.
- Žáka více ovlivňuje osobní příklad učitelova chování a jednání.

10. Může podle Vašeho mínění učitel nahradit chybějící rodinné vzory ve výchově?

- Ano, v některých případech a situacích může.
- Zřídka. Jeho osobní příklad nemá takový vliv.
- Ne, učitel rodinné vzory kompenzovat nemůže.

11. Napodobují Vás Vaši žáci v chování, jednání či dalších projevech?

- Stále.
- Často.
- Někdy.
- Zřídka.
- Nikdy.

12. V čem představujete podle svého názoru pro žáky pozitivní vzor?

- Ve společenském vystupování.
- V přístupu k práci.
- V postojích, vztazích k druhým lidem.
- V péči o vzhled.
- V zájmové činnosti.
- V ochotě pomáhat druhým.
- Vzor mužské a ženské role.
- Motivační vzor ve vzdělávání.

13. Na které z následujících složek a zaměření osobnosti žáka podle svého názoru působíte vlastním vzorem?

- Charakterové vlastnosti.
- Postoje.
- Motivace.
- Sebepojetí.
- Vědomosti a dovednosti.
- Tvořivost.

14. Dokáže vzor učitele podle Vašeho názoru zvrátit negativní působení nežádoucích vzorů maloměsta?

- Ano, velmi efektivně.
- Částečně ano.
- Spíše ne.
- Ne, nedokáže.

15. Stimulujete svým osobním příkladem rozvoj řečových kompetencí?

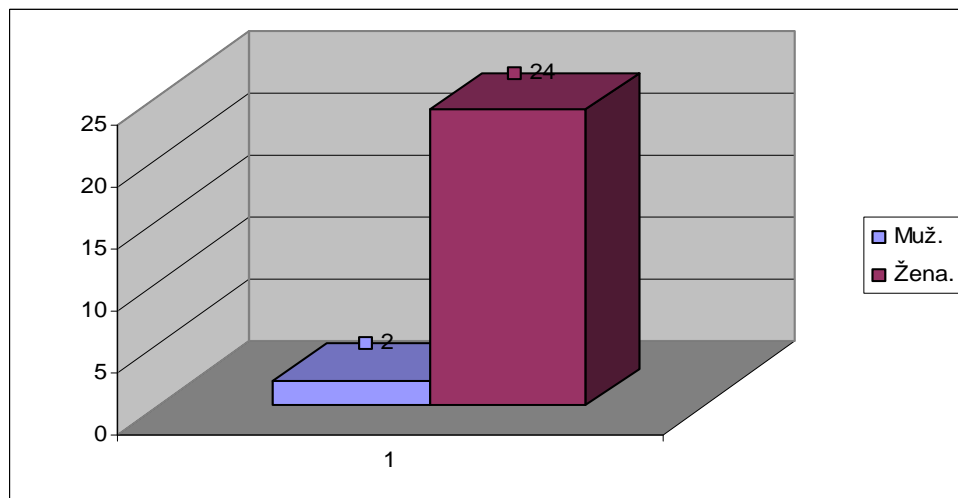
- Ano.
- Ne.

16. Působí podle Vašeho názoru soudobý učitel stále jako atraktivní a významným výchovný vzor na vývoj žáků?

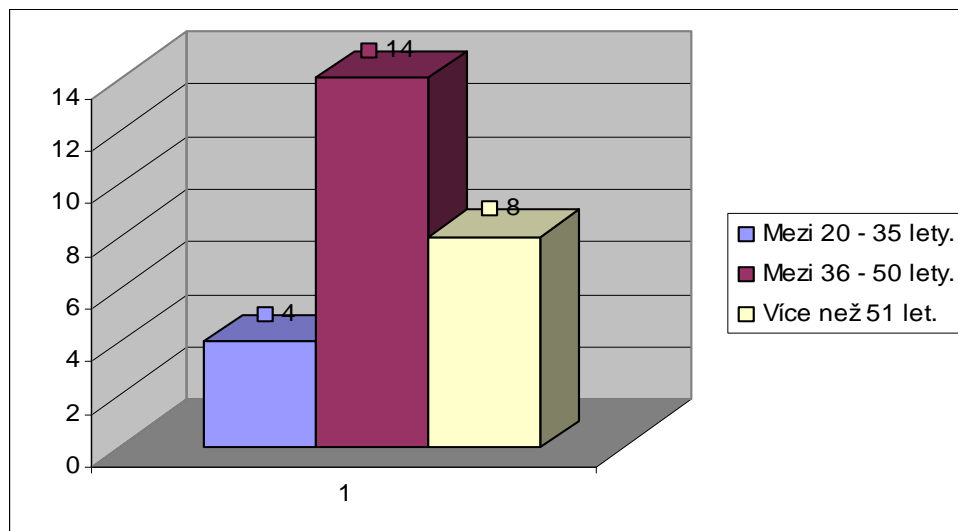
- Ano, rozhodně.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Ne.

Příloha č. 8 – grafické vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku pro učitele ZŠ Březnice

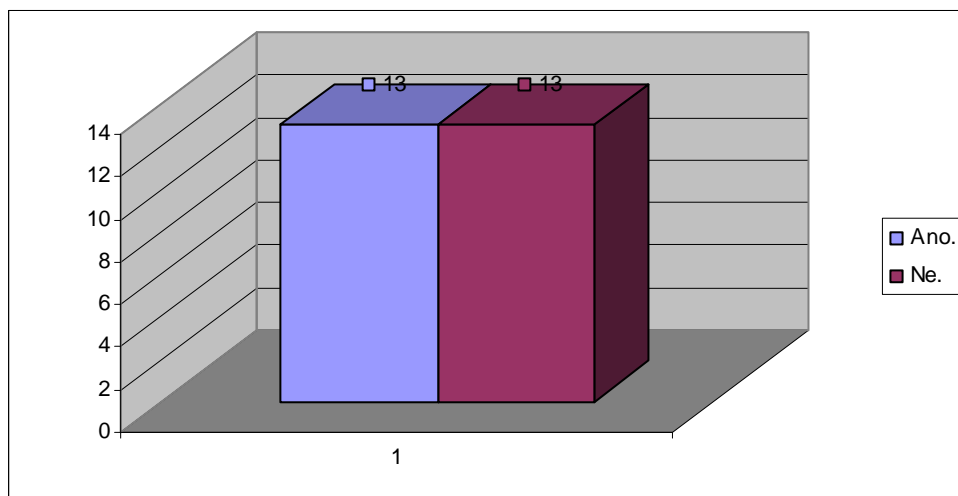
1. Jakého jste pohlaví?



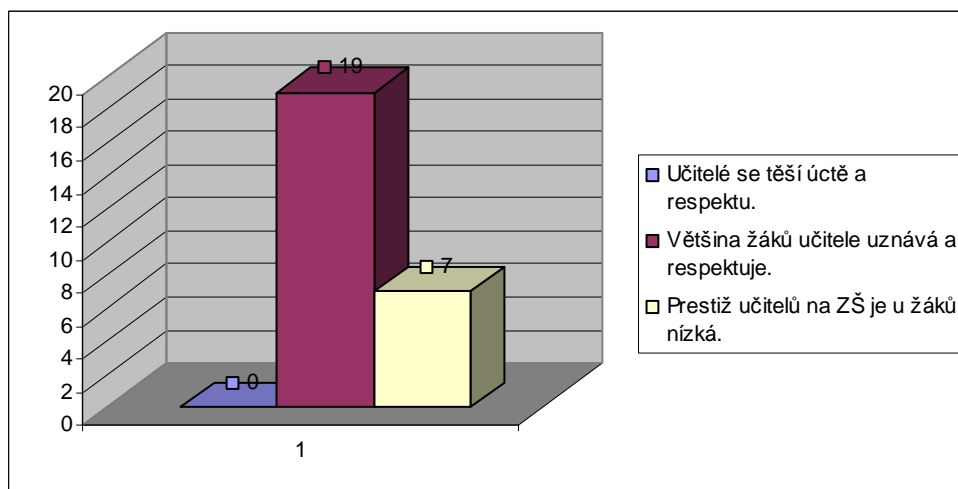
2. Jaký je Váš věk?



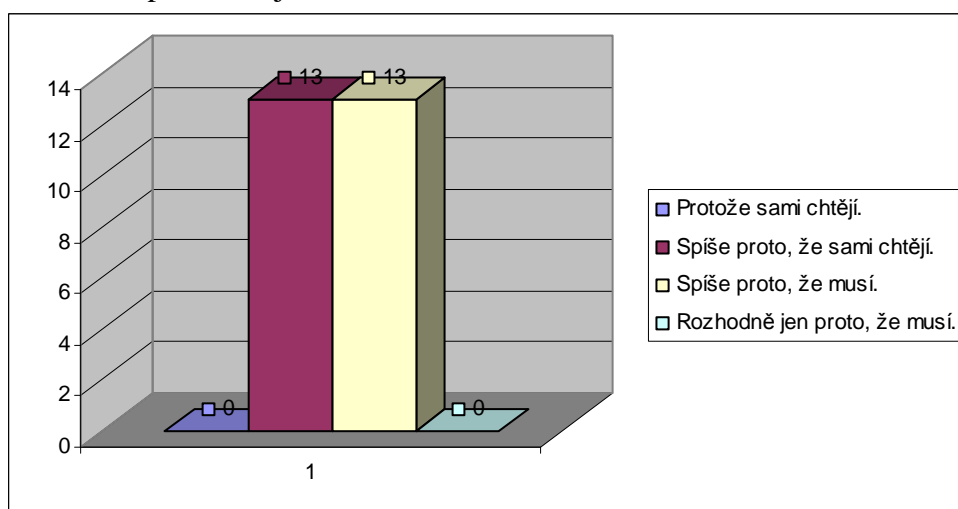
3. Považujete svoji profesi za uznávanou a respektovanou širokou veřejností?



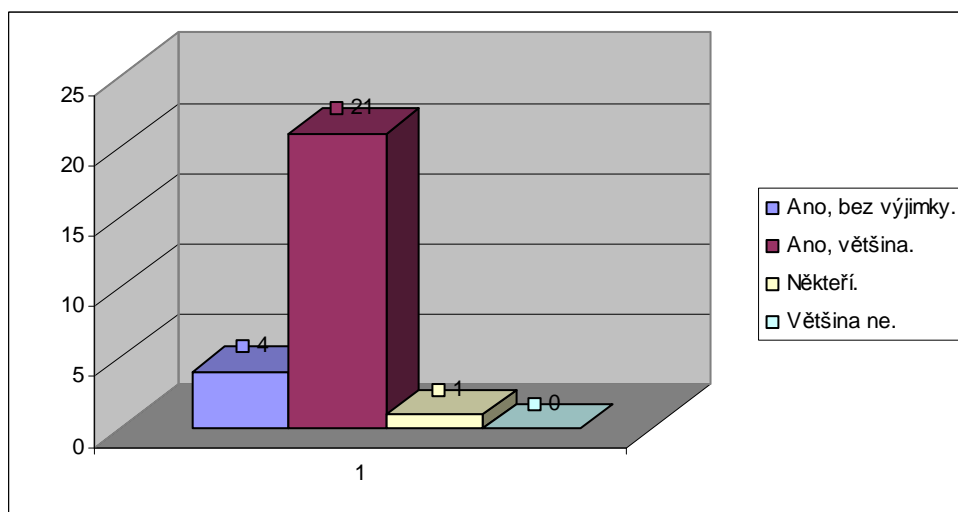
4. Jak podle Vás hodnotí prestiž učitele současní žáci na druhém stupni základní školy?



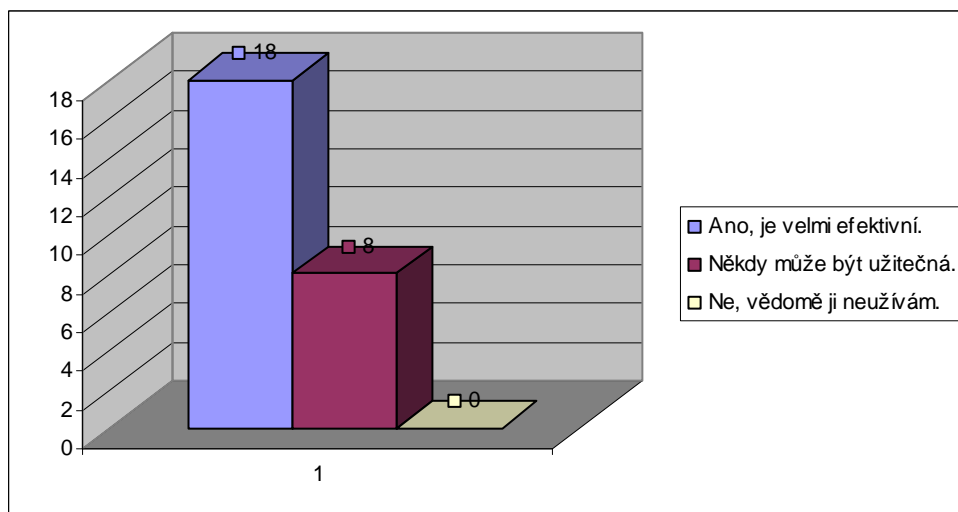
5. Domníváte se, že Vaši žáci plní Vaše pokyny a návrhy, protože musí nebo protože si Vás váží, a proto chtějí?



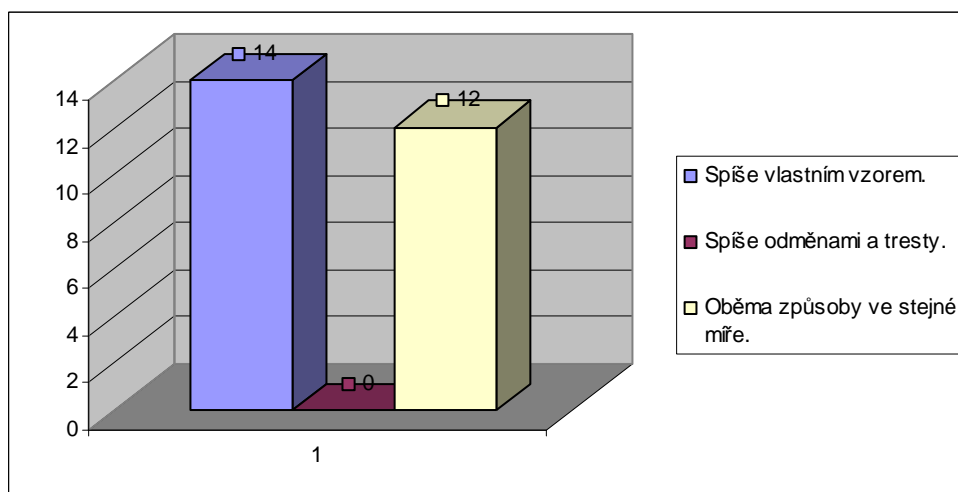
6. Respektují Vás Vaši žáci?



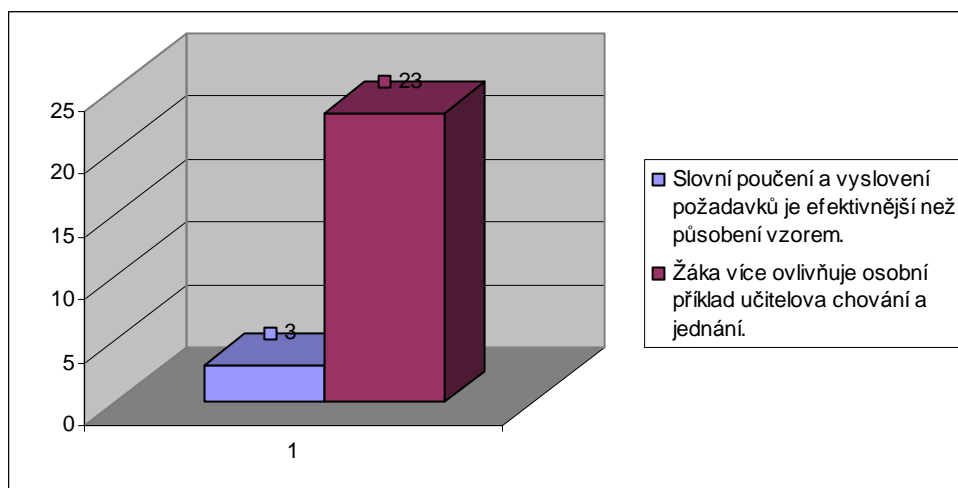
7. Považujete metodu mezilidského ovlivňování vzorem ve své práci za důležitou?



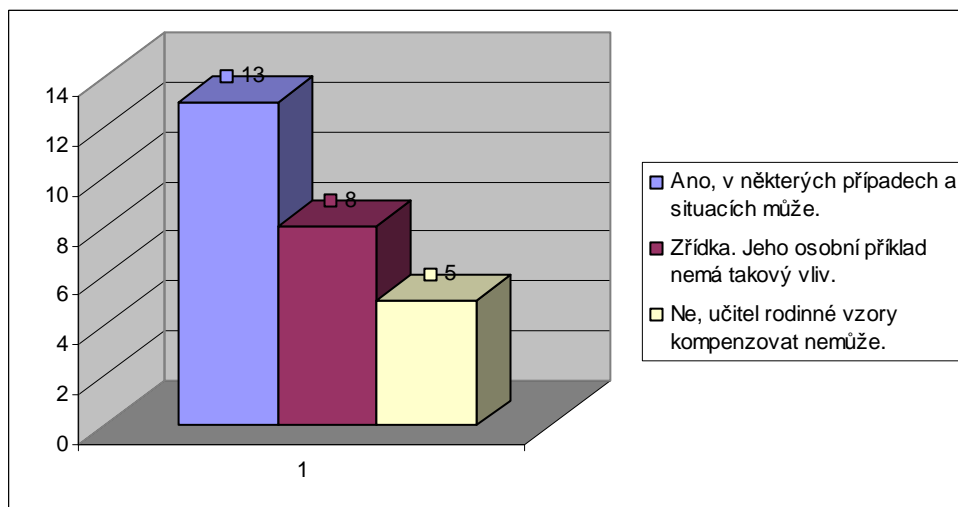
8. Ve své pedagogické činnosti působíte na své žáky spíše vzorem nebo zpevněním odměnami a tresty?



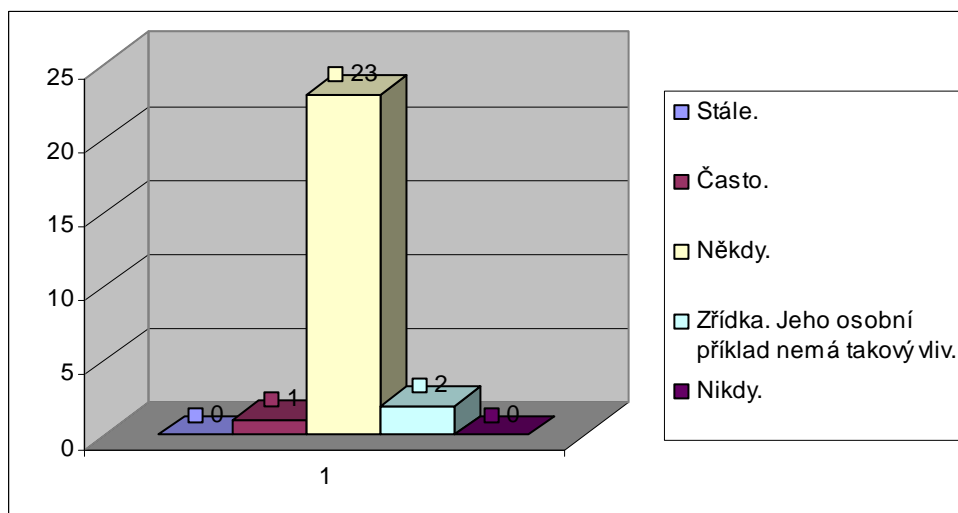
9. Působí podle Vás na mravní rozvoj žáků spíše slovní poučení (moralizování) nebo osobní příklad učitele?



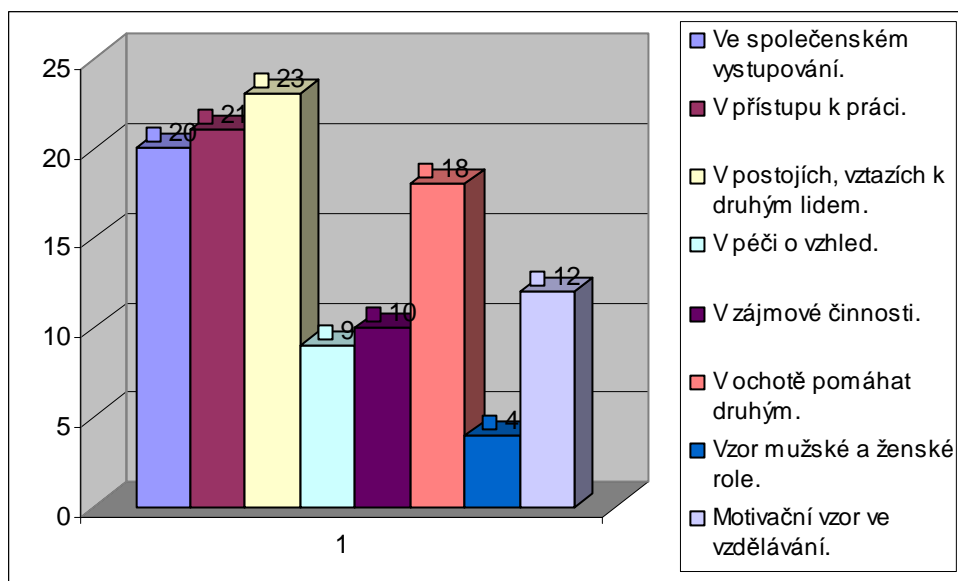
10. Může podle Vašeho mínění učitel nahradit chybějící rodinné vzory ve výchově?



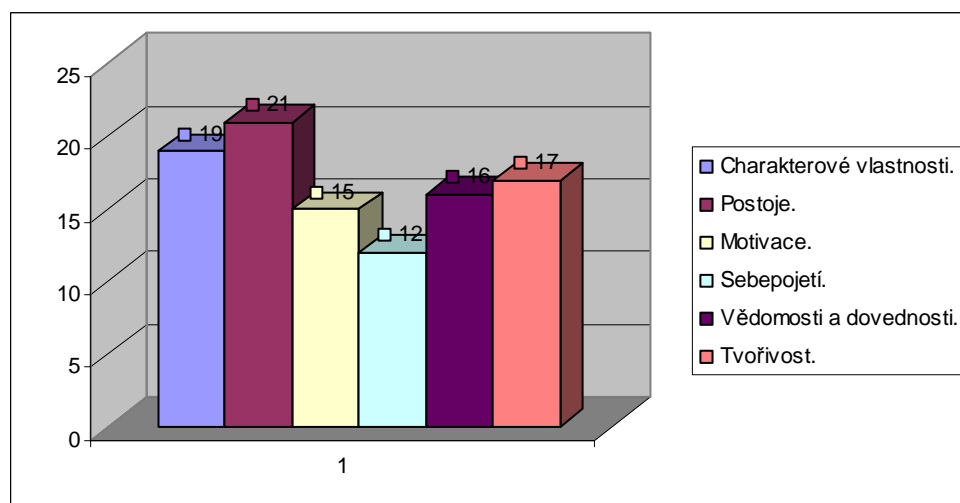
11. Napodobují Vás Vaši žáci v chování, jednání či dalších projevech?



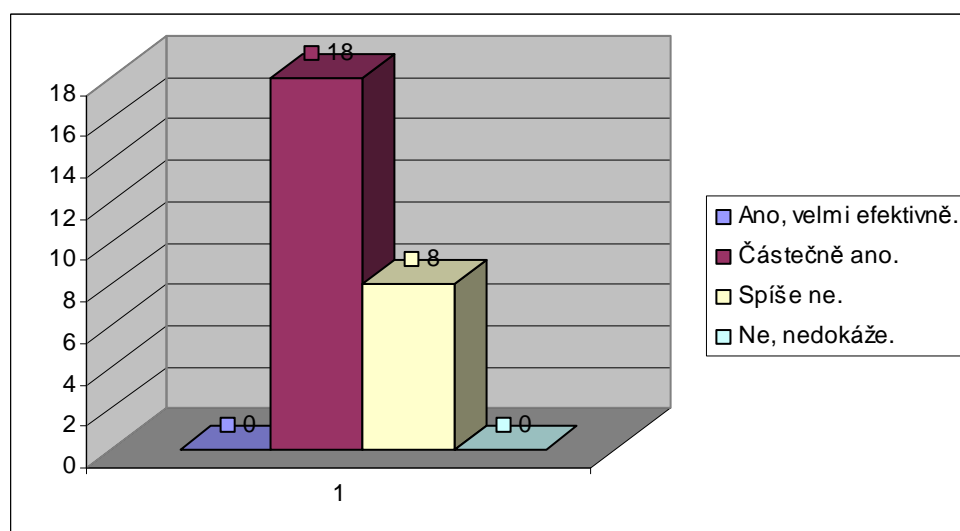
12. V čem představujete podle svého názoru pro žáky pozitivní vzor?



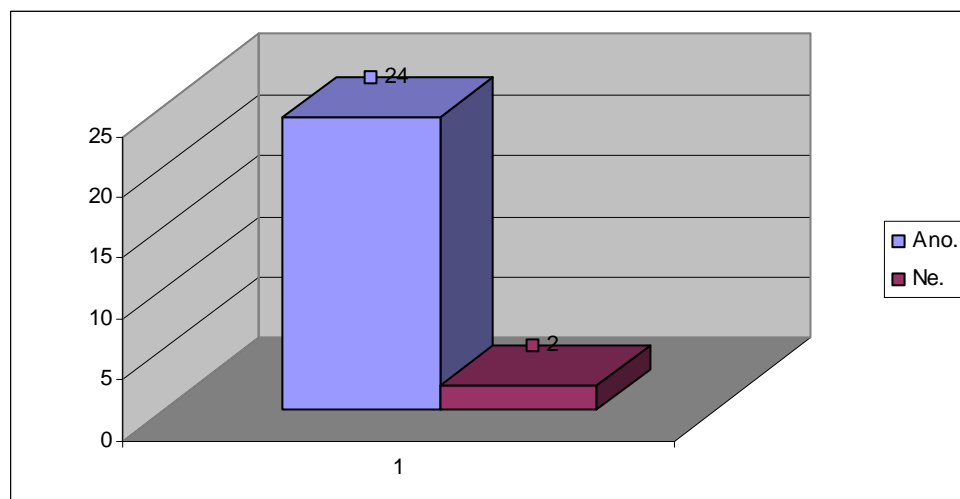
13. Na které z následujících složek a zaměření osobnosti žáka podle svého názoru působíte vlastním vzorem?



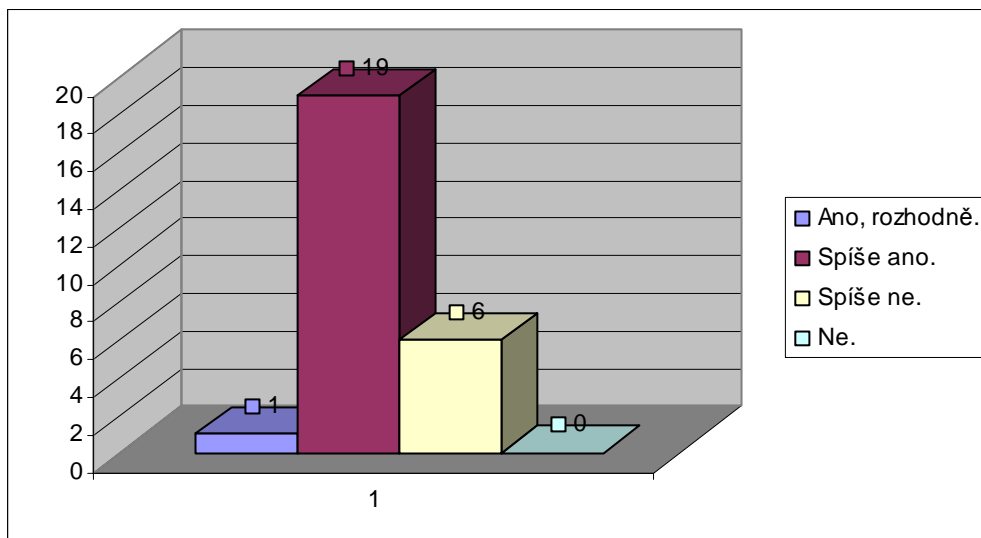
14. Dokáže vzor učitele podle Vašeho názoru zvrátit negativní působení nežádoucích vzorů maloměsta?



15. Stimulujete svým osobním příkladem rozvoj řečových kompetencí?



16. Působí podle Vašeho názoru soudobý učitel stále jako atraktivní a významný výchovný vzor na vývoj žáků?



Příloha č. 9 – tabulka absolutních a relativních četností odpovědí na otázky dotazníku pro učitele ZŠ Březnice

Otázky dotazníku pro pedagogy:	Odpovědi:	Absolutní četnosti:	Relativní četnosti (%):
1. Jakého jste pohlaví?	Muž.	2	7,7
	Žena.	24	92,3
2. Jaký je Váš věk?	Mezi 20 - 35 lety.	4	15,4
	Mezi 36 - 50 lety.	14	53,8
	Více než 51 let.	8	30,8
3. Považujete svoji profesi za uznávanou a respektovanou širokou veřejností?	Ano.	13	50,0
	Ne.	13	50,0
4. Jak podle Vás hodnotí prestiž učitele současní žáci na druhém stupni základní školy?	Učitelé se těší úctě a respektu.	0	0,0
	Většina žáků učitele uznává a respektuje.	19	73,1
	Prestiž učitelů na ZŠ je u žáků nízká.	7	26,9
5. Domníváte se, že Vaši žáci plní Vaše pokyny a návrhy, protože musí nebo protože si Vás váží, a proto chtějí?	Protože sami chtějí.	0	0,0
	Spíše proto, že sami chtějí.	13	50,0
	Spíše proto, že musí.	13	50,0
	Rozhodně jen proto, že musí.	0	0,0
6. Respektují Vás Vaši žáci?	Ano, bez výjimky.	4	15,4
	Ano, většina.	21	80,8
	Někteří.	1	3,8
	Většina ne.	0	0,0
7. Považujete metodu mezilidského ovlivňování vzorem ve své práci za důležitou?	Ano, je velmi efektivní.	18	69,2
	Někdy může být užitečná.	8	30,8
	Ne, vědomě ji neužívám.	0	0,0
8. Ve své pedagogické činnosti působíte na své žáky spíše vzorem nebo zpevňováním odměnami a tresty?	Spíše vlastním vzorem.	14	53,8
	Spíše odměnami a tresty.	0	0,0
	Oběma způsoby ve stejné míře.	12	46,2
9. Působí podle Vás na mravní rozvoj žáků spíše slovní poučení (moralizování) nebo osobní příklad učitele?	Slovní poučení a vyslovení požadavků je efektivnější než působení vzorem.	3	11,5
	Žáka více ovlivňuje osobní příklad učitelova chování a jednání.	23	88,5
10. Může podle Vašeho mínění učitel nahradit chybějící rodinné vzory ve výchově?	Ano, v některých případech a situacích může.	13	50,0
	Zřídka. Jeho osobní příklad nemá takový vliv.	8	30,8
	Ne, učitel rodinné vzory kompenzovat nemůže.	5	19,2
11. Napodobují Vás Vaši žáci v chování, jednání či dalších projevech?	Stále.	0	0,0
	Často.	1	3,8
	Někdy.	23	88,5
	Zřídka. Jeho osobní příklad nemá takový vliv.	2	7,7
	Nikdy.	0	0,0

12. V čem představujete podle svého názoru pro žáky pozitivní vzor?	Ve společenském vystupování.	20	76,9
	V přístupu k práci.	21	80,8
	V postojích, vztazích k druhým lidem.	23	88,5
	V péči o vzhled.	9	34,6
	V zájmové činnosti.	10	38,5
	V ochotě pomáhat druhým.	18	69,2
	Vzor mužské a ženské role.	4	15,4
	Motivační vzor ve vzdělávání.	12	46,2
13. Na které z následujících složek a zaměření osobnosti žáka podle svého názoru působíte vlastním vzorem?	Charakterové vlastnosti.	19	73,1
	Postoje.	21	80,8
	Motivace.	15	57,7
	Sebepojetí.	12	46,2
	Vědomosti a dovednosti.	16	61,5
	Tvořivost.	17	65,4
14. Dokáže vzor učitele podle Vašeho názoru zvrátit negativní působení nežádoucích vzorů maloměsta?	Ano, velmi efektivně.	0	0,0
	Částečně ano.	18	69,2
	Spíše ne.	8	30,8
	Ne, nedokáže.	0	0,0
15. Stimulujete svým osobním příkladem rozvoj řečových kompetencí?	Ano.	24	92,3
	Ne.	2	7,7
16. Působí podle Vašeho názoru soudobý učitel stále jako atraktivní a významný výchovný vzor na vývoj žáků?	Ano, rozhodně.	1	3,8
	Spíše ano.	19	73,1
	Spíše ne.	6	23,1
	Ne.	0	0,0

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze

Podpis:

Pořadové číslo:	Jméno čtenáře:	č. ISIC karty, (OP):	Bydliště:	Datum: