

# Míra direktivity ve výchově a vzdělávání

Jitka Pištěcká

---

Bakalářská práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2010/2011**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Jitka PIŠTĚCKÁ**  
**Osobní číslo: H08178**  
**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Míra direktivity ve výchově a vzdělávání**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti subjektivního pojetí výuky.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu vnímání míry direktivity z pohledu učitele.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.**

**HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.**

**JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.**

**MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. Kurikulum v současné škole. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 15.2.2011

..... 

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou míry direktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmů výchova a vzdělávání. Dále vystihuje osobnost žáka a učitele, proces jejich vzájemné interakce a komunikace. Zaobírá se pojmy, jako jsou autorita učitele, výchovné styly, kázeň ve výuce, učitelovo pojetí výuky, sebepojetí učitele, jeho sebereflexe a implicitní znalosti.

Praktická část se zabývá zkoumáním míry direktivity učitelů při řešení problémových situací.

Klíčová slova: výchova a vzdělání, interakce a komunikace, osobnost žáka, osobnost učitele, autorita, kázeň, učitelovo pojetí výuky

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with directivity degree in educational process.

The theoretical part focuses on notions of education and training. It further describes the personality of a student and teacher, the process of interaction and communication. It explores concepts such as authority of teachers, educational styles, discipline, teaching, teacher's approach to teaching, teacher self, his self-reflection and implicit knowledge. The practical part deals with the examination of the extent directivity degree of teachers dealing with problematic situations.

Keywords: education and training, interaction and communication, personality of a student, teacher personality, authority, discipline, teachers' approaches to teaching

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD. za odborné vedení, podporu a cenné připomínky při psaní bakalářské práce.

Mé poděkování patří také respondentům za jejich trpělivost, čas a cenné informace, prostřednictvím kterých jsem mohla svůj výzkumu zpracovat.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES</b> .....	<b>13</b>
1.1 VÝCHOVA .....	13
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.2.1 Současné pojetí vzdělávání .....	15
<b>2 INTERAKCE A KOMUNIKACE</b> .....	<b>18</b>
2.1 KOMUNIKACE VE VÝUCE .....	18
<b>3 OSOBNOST ŽÁKA</b> .....	<b>21</b>
3.1 ROZDÍLY V TYPECH OSOBNOSTI ŽÁKA .....	23
<b>4 OSOBNOST UČITELE</b> .....	<b>26</b>
4.1 UČITEL A JEHO KOMPETENCE.....	26
4.2 VÝCHOVNÉ STYLY UČITELE.....	27
4.3 INTERAKČNÍ STYL UČITELE .....	29
4.4 AUTORITA UČITELE .....	31
4.5 KÁZEŇ.....	32
4.5.1 Kázeň a její funkce.....	33
4.6 UČITELOVO POJETÍ VÝUKY .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>5 ZKOUMÁNÍ MÍRY DIREKTIVITY PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU</b> .....	<b>40</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40
5.2 DRUH VÝZKUMU .....	40
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	40
5.4 TECHNIKA VÝZKUMU .....	40
5.5 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT .....	41
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
6.1 KATEGORIE .....	43
6.1.1 Dispozice.....	43
6.1.2 Kdo s koho .....	45
6.1.3 Z vůle moci.....	47
6.1.4 Sonda do žákovy duše .....	49
6.1.5 Osvobození.....	51
6.1.6 Zrcadlo .....	53
<b>7 ZÁVĚR VÝZKUMU</b> .....	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Učitel v rámci své profese vstupuje do dvou základních rolí – do role vzdělavatele a vychovatele. To znamená, že učitel stojí před žákem jako zprostředkovatel vědomostí a dovedností, ale také v rámci výuky utváří jeho osobnost. Zde však vyvstává otázka, kam až spadají hranice jeho výchovného působení. Jak utváří žáka kontrola a moc? Co ho naučí respektu, sebedůvěře, samostatnosti při řešení problémů a situací? Jakým způsobem se naučí komunikovat tak, aby se dokázal postavit životním obtížím?

Efektivní výuka spočívá v porozumění pojmu autorita, která bývá prostředkem spojujícím otázku svobody a nedirektivní výchovy. Je proto nezbytné zabývat se otázkou moci, manipulace, poslušnosti a vlastní vůle ve výuce (Svobodová, 2005).

Na základě probíhající kurikulární reformy, která je založena na rámcově vzdělávacích programech se předpokládá, že se změní přístup učitelů k žákům, respektive míra direktivity vůči nim. Současné výzkumy však dokazují, že postoj k reformě je spíše rezervovaný. Komunikace učitele zůstává v tradičním pojetí (Janík, 2009).

V této práci se budeme zaměřovat právě na problematiku míry direktivity ve výuce. Jejím prostřednictvím můžeme odhalit silné a slabé stránky v přístupu učitelů vůči žákům. Chceme tímto poukázat na nutnost změny v pojetí direktivity.

Teoretická část nás seznámí s důležitými pojmy, které se týkají výchovně-vzdělávacího procesu.

V první kapitole se seznámíme s pojmy výchova a vzdělávání. V rámci podkapitoly o výchově představíme její základní podmínky a principy. Podkapitola o vzdělávání se zaměřuje především na současné pojetí vzdělávání. Konkrétně pak vymezuje pojem klíčové kompetence a tvorbu školního kurikula.

V kapitole druhé pojednáme o otázkách interakce a komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Poukážeme na sociálně-psychologický význam interakce. Vyzdihneme důležitost tzv. podporující komunikace, která hraje důležitou roli při rozvoji žákova sebepojetí.

Ve třetí kapitole se budeme věnovat osobnosti žáka. Konkrétně se zaměříme na jeho specifické individuální kvality, dále na podmínky pro rozvoj jeho sebepojetí a s ním související autoregulaci. V této kapitole dále vymezíme rozdíly v typech osobnosti žáků.

Ve čtvrté kapitole pojednáme o osobnosti učitele. Přiblížíme jeho kompetence a rozebereme podrobněji jeho výchovné styly. V podkapitole interakční styl učitele se zaměříme na popis různých stylů a na to, jak se odráží v následných reakcích žáků. Při zamyšlení se nad učitelovou osobností nesmíme zapomenout zmínit také problematiku autority. Především zmíníme autoritu přirozenou, za kterou stojí vnitřní stabilní osobnost učitele, jež je tolik důležitá pro pozitivní rozvoj osobnosti žáka. V této kapitole se také zastavíme u definice kázně a jejich funkcí. V souvislosti s tím se zamyslíme nad problematikou vytyčování hranic žákům, nad jejich vlastní svobodou a prostředky k udržení kázně. Tuto rozsáhlejší kapitolu ukončíme objasněním otázek týkajících se učitelova pojetí výuky, přiblížíme pojem sebepojetí a implicitní znalosti učitele, které ovlivňují jeho přístup k výuce. V neposlední řadě zdůrazníme důležitost procesu sebereflexe v práci učitele.

V páté kapitole, která je součástí praktické části této práce, se budeme zabývat kvalitativním výzkumem míry direktivity učitelů při řešení modelových problémových situací.

Šestá kapitola představí výsledky tohoto výzkumného šetření.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES

Co vše můžeme zahrnout do výchovně-vzdělávacího procesu? Teorie, které specifikují výchovu a vzdělávání, se liší. Můžeme říci, že jsou tyto odlišnosti podmíněny společensko-filosofickým pojetím člověka a společnosti. Velkou roli zde sehrává buď kladení důrazu na řídicí roli pedagoga či naopak zvýšené zaměření se na vrozené předpoklady vychovávaného (Dvořáček, 2009). V této práci se zamýšlíme právě nad tím, kde se nachází hranice míry přístupu pedagoga k osobnosti žáka.

Ještě dříve, než se budeme zabývat touto problematikou, je důležité věnovat se základním pojmům, které se výchovně vzdělávacího procesu týkají.

### 1.1 Výchova

Grecmanová (1998, s. 50) uvádí: „*Výchova je záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.*“

Dvořáček (2009) zdůrazňuje u každé definice nutnost vymezení výchovného cíle, jež je závislý na fylogenezi lidského rodu, mění se v závislosti na ontogenezi a v určitých případech je ovlivněn osobností vychovávajícího.

V současné době vlivem změn ve společnosti a liberálních tendencí klademe důraz na respektování individuality a jedinečnosti vychovávaného a svobodný rozvoj jeho osobnosti. Opouštíme tedy termín formování osobnosti, jež naznačuje jakousi manipulaci s dítětem a neporozumění jeho potřebám (Dvořáček, 2009).

Způsob výchovy závisí na určitých podmínkách (Čáp, Mareš, 2001):

- vlastnosti a zkušenosti žáků;
- vzájemné vztahy a interakce mezi pedagogem a žákem;
- vlastnosti a zkušenosti žáků;
- události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí žáka;
- širší sociokulturní vlivy.

Termín způsob výchovy vytyčuje následující klíčové momenty: emoční vztah žáka a učitele, jejich vzájemná komunikace, míra požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Záleží také na volbě výchovných prostředků a na tom, jak na ně dítě reaguje (Čáp, 2001).

Houška (In Ondráček, 2003) přichází s následujícími principy výchovy:

- princip iniciace, který znamená vyučovat takovým způsobem, který motivuje žáka k samostatnému zvládnutí učiva;
- princip priority sociálních činností, na základě kterého má učitel naučit a podporovat vývoj toho, co každý jedinec potřebuje pro svoji plnohodnotnou existenci ve společnosti;
- princip sekundarity záměrného učení se, což znamená učit prakticky, při kterém dojde k osvojení obsahů mimochodem, tzn. jako sekundární efekt;
- princip kontinuity, což znamená, že výchova a vzdělání musí nutně probíhat v návaznosti a kooperaci školní a mimoškolní sféry;
- princip kreativity, který je založen na podpoře rozvoje představivosti a využívání rozličných postupů při učení, které je důležitější než zprostředkovávat vědomosti;
- princip bezpečí a laskavosti, který představuje vytvoření atmosféry uspokojující žákovy základní potřeby a to respektem, emocionální stabilitou, sociálním zázemím apod.;
- princip pozitivního hodnocení, který zamýšlí utvářet vyučování tak, aby každý z žáků zažil pocit úspěchu a v návaznosti na tom získal pozitivní zpětnou vazbu.

Na závěr této podkapitoly bychom mohli uvést názor Zeliny (In Petlák, 2000), který přichází se stanoviskem, že výchova je důležitější než vzdělávání a vypracovává systém KEMSAK. Tento je založen na *kognitivizaci*, jejímž cílem je naučit žáka poznávat, myslet a řešit problémy; *emocionalizaci*, která má vést žáka k tomu, aby rozvíjel své kompetence pro cítění, prožívání a rozvíjel své city a emoce; *motivaci*, která má rozšiřovat zájmy, potřeby žáka; *socializaci*, která má naučit žáka žít s druhými lidmi, komunikovat; *axiologizaci* osobnosti, jež má rozvíjet progresivní hodnotovou orientaci osobnosti a učit ho hodnotit; *kreativizaci*, jejímž úkolem je podněcovat v žákovi tvořivý styl života.

## 1.2 Vzdělávání

Všeobecně se setkáváme s pojmem vzdělávání v souvislosti se získáváním a rozvojem vědomostí, schopností a dovedností. Nemůžeme jej však chápat jako pouhý rozvoj intelektu jedince. I v procesu vzdělávání se jedinec dostává do situací, které svým způsobem napomáhají utvářet jeho osobnost, jeho volní, citovou a v neposlední řadě i jeho morální stránku. Dvořáček (2009) proto hovoří o vzdělávání jako o součásti procesu výchovy.

Rogers (In Fenstermacher, 2008) hovoří o tzv. *zkušenostním učení* v rámci vzdělávání se. Osobnost žáka je aktivně zapojena a není jen pouhým pasivním příjemcem toho, co učitel předává. Všechny aspekty žákova bytí jsou ovlivněny.

### 1.2.1 Současné pojetí vzdělávání

Cíle vzdělávání určují kulturní tradice, platné hodnotové normy, politické zájmy, životní úroveň občanů, rodiče a všichni ostatní, jejichž zájmem je výchova nové generace (Maňák, Janík, Švec, 2008).

*„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty, životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“* (Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Funkce vzdělávání uvádějí např. Janík, Janíková (2009) :

1. *Personalizační funkce*, která spočívá v rozvoji osobnosti žáka; k využívání jeho potencialit učít se, vztahuje se také k autoregulaci (Helus In Janík, Janíková, 2009).
2. *Edukační funkce*, která zaštiťuje funkci výchovnou a vzdělávací.
3. *Socializační funkce*, která má za úkol rozvoj dispozic chování a k začleňování jedince do společnosti.
4. *Enkulturační funkce*, která umožňuje zprostředkování kultury, kulturních symbolických systémů a kompetencí (Fendl In Janík, Janíková, 2009).

V současné době jsou principy vzdělávání ukotveny v Národním programu rozvoje vzdělání (2001). Tzv. Bílá kniha klade důraz na to, že „*vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojení si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji...*“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

V rámci reformy došlo k zavedení systému více úrovní vzdělávacích programů. Důsledkem toho je umožněno rozhodovat o konkrétní podobě vzdělávání přímo v místě realizace, což napomáhá reagovat na potřeby vzdělávajících se žáků a vytvářet kulturu školy, která je úzce spjata s životem místního společenstva. Názor společnosti je při tom respektován a je ukotven v kurikulárních dokumentech v tzv. rámcově vzdělávacích programech, které jsou zpracovány centrálně státem. Samy školy pak vypracovávají školní vzdělávací programy, které představují konkrétní podobu vzdělávání (Janíková, 2009).

Cílovými hodnotami základního vzdělávání je pomáhat vytvářet a rozvíjet klíčové kompetence, které jsou definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005).

Dosaženou úroveň klíčových kompetencí považujeme za základ celoživotního zdokonalování žáků. Mezi klíčové kompetence řadíme kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Při tvorbě školního kurikula je pak potřeba brát ohled na následující vzdělávací cíle (Janíková, 2009, s. 60):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u nich schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat je, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědně osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti;



- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Kurikulum budoucnosti přináší požadavek, aby přístup žáků k učení byl aktivní, aby nacházeli ve vědění svou seberealizaci. Vědění má být přetvářeno na tvořivou práci s věděním. Jsou podporovány kompetence a mezipředmětové vztahy a klade se důraz na interdisciplinaritu. Vědění, které si žáci osvojí, pak slouží k řešení problémových situací, se kterými se žáci setkají apod. (Maňák, Janík, Švec, 2008).

## 2 INTERAKCE A KOMUNIKACE

Interakci můžeme v sociálně-psychologickém významu chápat jako proces vzájemného působení dvou a více lidí. Z interakce se pak postupně vyčlenila sociální komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Pro člověka, jakožto tvora sociálního, který je odkázán na kontakt a interakci s druhými lidmi, hraje komunikace zásadní roli. Podílí se nejen na uspokojování primárních sociálních potřeb jedince, ale také na jeho rozvoji.

Na člověka v jeho prožívání a chování má vliv mimo jiné také uspokojení nebo frustrace dvou potřeb (Ondráček, 2003):

- prosadit vlastní autentičnost (být druhými akceptován a přijímán ve své jedinečnosti, ale také v aktuálním stavu a rozpoložení);
- cítit se druhými pochopen (druzí vnímají to, co sděluje a rozumí tomu, aniž by byli jimi hodnoceni a redukováni).

Prostředkem k uspokojení výše uvedených potřeb je právě komunikace a s ní související interakce. Ondráček (2003) označuje za pozitivně účinnou komunikaci takový sociální kontakt, při kterém zúčastněné osoby:

- svobodně a beze strachu vyjadřují své pocity, myšlenky a zkušenosti;
- navzájem se pozorně naslouchají;
- usilují o pochopení stanoviska toho druhého;
- nesrovnávají se, neposuzují a nehodnotí.

### 2.1 Komunikace ve výuce

Specifickým případem komunikace je komunikace pedagogická, která probíhá podle určitých pravidel, je situována do předem stanovených míst (např. učebna, laboratoř, sportovní hřiště), vytyčuje si určité výchovné cíle apod. S pedagogickou komunikací se můžeme setkat ve škole, v rodině atd. Odehrává-li se však přímo ve výuce, hovoříme pak o tzv. *výukové komunikaci* čili o komunikaci ve výuce (Mareš, Gavora In Janíková, 2009). Ta

slouží jak k výměně informací mezi učitelem a žáky, tak je prostředkem k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů výuky. Kvalita komunikace je ovlivněna u učitele především jeho zkušenostmi a stupněm připravenosti na komunikaci, také jeho psychickými vlastnostmi a jeho lidskou kvalitou. Úroveň komunikace u žáka ovlivňuje věk, jeho osobnostní rysy a takové aspekty, které mají co dočinění se socializací v rodině a ve škole (Janíková, Janík, 2009).

Výchovně pozitivně účinná komunikace, nazývejme ji jako komunikaci „podporující“, umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí. Žák důvěřuje vlastním možnostem a zkušenostem. Je otevřený vůči sobě i okolí (Ondráček, 2003).

Pokud učitel na žáky reaguje citlivě a vnímá jejich osobnost, dá se předpokládat, že si žáky získá. Ti se potom k němu obracejí s důvěrou a výuka probíhá beze strachu (Petlák, 2000).

Komunikace mezi učitelem a žákem se může od výše uvedené odlišovat, v takovém případě hovoříme o komunikaci ohrožující. Ta mnohdy vede u žáka ke vzniku pochyb o vlastní hodnotě a začne u něj vyvíjet takové vnitřní přesvědčení a takové formy chování, které se zaměřují na odvrácení reálného či domnělého nebezpečí negativních hodnocení. Žák přestává důvěřovat vlastním možnostem a zkušenostem, vyhýbá se úkolům a začínají se u něj objevovat rušivé formy chování (Ondráček, 2003).

Také Helus (2007) hovoří o tom, že výuková komunikace často nepomáhá socializačnímu účelu výuky a není vždy funkční. U žáků můžeme pozorovat vznik negativního vztahu ke škole a vzdělávání, žáci nevyužívají svých potencialit, rezignují.

Vůdčími aktéry ve výuce jsou učitelé, kteří určují obsah a směr výuky, nesou za ni odpovědnost. O žácích hovoříme jako o spoluaktérech komunikace, protože výuku spoluutváří. Neměli by být proto jen pouhými objekty učitelova působení, které jsou odkázány na to jen poslouchat, reprodukovat a podřizovat se, nýbrž aktivními účastníky. Na základě toho se učí být spoluodpovědnými za své úspěchy a neúspěchy (Helus, 2007).

Výzkumy však stále potvrzují to, že hlavní úlohu při komunikaci ve výuce má učitel. Převažují organizační formy výuky orientované na učitele nad formami orientovanými na žáky, jako jsou např. práce ve dvojicích, ve skupinách nebo projektová výuka. Toto se přenáší i do fází výuky, kde se jen zřídka vyskytují fáze orientované na motivaci a metakognitivní podporu učebních procesů (Janíková, 2009).

„Motivovat žáky k výukovému spoluaktérství a vést je k jeho realizaci v souladu s jejich věkem, osobnostním založením a vyvstávajícími okolnostmi je jedním z předních úkolů učitele jako aktéra vůdčího. Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní společenské role stejně významně, jako se to děje zvládnutím konkrétních témat učiva“ (Helus , 2007, s. 228).

Účelem výukové komunikace je být z hlediska svého účelu socializačně funkční. Helus (2007) hovoří o tzv. *adaptační socializaci*, kdy učitel realizuje vůči žákovi společenské požadavky. Současně je ale také žák v centru pozornosti jako osobnost. V tomto případě jde o seberozvojovou socializaci, při které se učitel snaží všimnout si vnitřních zdrojů rozvoje žáka, jeho úsilí o svébytnost, autenticitu, identitu a seberealizaci. Podporuje ho, aby našel a vyjádřil sebe sama jako individualitu.

### 3 OSOBNOST ŽÁKA

*„Osobností, rozumíme určitou soustavu, komplexní, vzájemně propojený systém složek, rysů a vlastností, poměrně a relativně obecných, trvalých a základních, kterou jsou vnitřními obecnějšími předpoklady duševní činnosti a chování člověka“ (Grecmanová, 1998, s. 197).*

Každý člověk se vyvíjí jako osobnost se specifickými individuálními kvalitami. Patří mezi ně základní vlastnosti, zaměřenost, začleněnost, gender, potenciality, sebepojetí, autoregulace, přesah, integrovaná celistvost individua a životní cesta (Helus, 2009).

Pokud se díváme na dítě jako na osobnost, zajímá nás, jak tyto kvality vznikají, vyvíjí se. Helus (2009) pak poukazuje na rozvíjení následujících specifických kvalit osobnosti dítěte:

1. Otevřené prožívání – spojené s touhou zajímat se o věci kolem sebe, ptát se, učit se novému.
2. Odkázanost – způsobilost dítěte oddat se s důvěrou druhému člověku a čerpat od něj podněty a sílu se osobnostně vyvíjet.
3. Směřování – k dospívání a dospělosti, k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a ke svébytné nezávislosti.
4. Bohatství rozvojových možností – rozvíjet i takové potenciality dítěte, jako je vnímání lásky druhých a odpovídání vlastními projevy láskyplnosti; vymanění se ze zúženého nazírání na věci a všímání si hlubších souvislostí; učení se být sám sebou, ale zároveň být za sebe odpovědný i v konfrontaci s obtížemi; dosahování vytyčených cílů.

Období dětství můžeme tedy považovat za rozhodující fázi, při které je mozek „programován“ tím, jak je používán. Zdravý vývoj, využívání vlastní tvořivosti vyžaduje od vychovatelů především důvěru. Vrozená chuť učit se a objevovat se vytrácí, pokud dostanou pocit, že se z jejich objevování nikdo neraduje a samo vlastně nepomáhá s každodenními problémy. V žádném případě nemůžeme děti chápat jako nádoby, do kterých lze jednoduše nalít všechny vědomosti. Děti navazují vztahy s jinými lidmi, kteří jsou pro ně důležití. Ty se poté stávají silnějšími díky věcem, jež jsou pro tyto lidi důležité. Z toho důvodu potřebují děti kolem sebe vychovávatele, kteří disponují schopností

poskytnout jim pocit bezpečí a jistoty, zároveň jim však umožňují a navozují problémové situace, v rámci kterých jsou vždy ochotni jim pomoci. V dětech poté narůstá pocit důvěry nejen ve vztahy, ale především ve vlastní schopnosti, vědomosti a vlastní síly. Bez této základní důvěry dochází ke ztrátě jistoty, k nárůstu strachu a s tím se ztrácí také chuť k učení, objevování a tvoření (Prekopová, 2008).

Komunikace a interakce ve vztazích do dětí vrůstají, svým určitým způsobem v nich přetvářejí jejich vztah k nim samotným – v jejich *sebepojetí* (Helus, 2009). Z reagování druhých se žák učí být sám sobě objektem a pohlížet na sebe tak, jak na něho pohlíží druzí (Mead in Helus, 2009). Skrze pohled druhých si ujasňujeme, kým jsme, jací jsme a co dokážeme (Helus, 2007). Výzkumy dokazují, že člověk začne hrát určitou svěřenou roli, na základě toho, že si vytvoří nějakou představu o tom, jak ho vnímá okolí. Začne se chovat podle určité mnohdy mylné představy. Tento jev je označován jako sebesplňující chování (Pelikán, 2004). Pedagogové mohou dát příležitost ke změně role vytvořením nové životně důležité situace, která dítěti ukáže cestu jiným pozitivním směrem a ovlivní tak jeho sebepojetí, tudíž i další život.

Sebepojetí představuje komplexní obraz vlastního Já, představu o sobě samém. Zahrnuje následující kategorie (Sedláčková, 2009):

1. Sebehodnocení – představuje znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem nebo neúspěchem, hodnocení druhými lidmi atd.
2. Sebedůvěra a sebeúcta – zahrnují sebepoznání a zároveň dávají obrazu vlastního Já určitou hodnotu, která se projevuje jako představa vlastních možností v aktuálním sociálním kontextu.
3. Sebevědomí – vědomý názor o vlastních schopnostech a vlastnostech a stupni společenského přijetí.
4. Sebereflexe – představuje zobecnění poznatků o sobě v interakci s okolním světem.
5. Sebeláska – citový vztah k sobě samému, který je vyjádřen mírou sebeakceptace.

Akceptovat se znamená mít „*pozitivní vztah k celé své osobnosti, být připraven vědomě přijímat všechno, co existuje a co se projevuje ve vlastních citech, v touhách, myšlenkách a činech. Opakem akceptace je negativní postoj k sobě, ignorování některých prvků vlastní*

*osobnosti. Sebekaceptace nevylučuje možnost vidět vlastní chyby a nedostatky, ale ulehčuje je vidět ve správných rozměrech...“* (Mellibruda In Řezáč, 2005, s. 31).

S pojmem sebepojetí souvisí také autoregulace, která se stává předpokladem osobnostní zralosti, nezávislosti a svébytnosti. Hovoříme o tzv. *sebeřízení*, při kterém se člověk učí ovládat sám sebe. Přestává být závislý a odkázaný na druhé. Dokáže řídit své činnosti, poradí si v různých situacích a vybírá z několika různých postupů, přičemž volí ten optimální. Jeho povaha a důsledky jsou pro jedince zásadní (Helus, 2009).

Sebeřízení se skládá z několika komponent. Patří mezi ně (Helus, 2007):

1. Sebepoznání, jež se týká poznání svých vlastností, schopností, předpokladů a vybavenosti pro zodpovědné převzetí povinností, závazků apod.
2. Sebecit, který se týká pocitů jedince ze sebe sama, a kterých sám k sobě chová.
3. Sebehodnocení, které představuje názory a soudy jedince o sobě samém na pozadí určitého ideálu, na základě srovnávání se s druhými lidmi, nebo vzhledem k určité normě.

Tyto komponenty jsou v žákovi uloženy v podobě potencialit. Rozvinou-li se, závisí pouze na příznivosti podmínek. Candy a Garrison (In Mareš, 2001, s. 505) o tom říkají: *„Jsme odpovědní za své vlastní učení, ale je otázkou, jestli všichni mohou být odpovědní za řízení svého vlastního učení, za vyučování sebe samého. Tato otázka je zvláště naléhavá v mladším školním věku, kdy se žák teprve učí řídit sám sebe a učí se základům autoregulace.“*

### **3.1 Rozdíly v typech osobnosti žáka**

S normami svého výkonu, činnosti, chování se žák seznamuje prostřednictvím hodnocení učitele. To, jak žák přijímá hodnotící soud učitele, vychází pravděpodobně z interindividuálních a intraindividuálních rozdílů mezi žáky. Interindividuální rozdíly jsou biologicky a temperamentově podmíněny. Dále také závisí na schopnostech, charakteru, ale i na motivační struktuře osobnosti (Linková, 2003).

Grecmanová (1998) uvádí následující zvláštnosti mezi osobnostmi žáků:

1. rozdíly mezi pohlavími;
2. zvláštnosti věkové;
3. zvláštnosti temperamentové;
4. rozdíly ve výkonu žáků;
5. rozdíly v charakteru žáků;
6. rozdíly v motivaci.

Být mužem nebo ženou je jednou ze základních dimenzí osobnosti. Staví člověka do rolí, které musí umět hrát, do problémů, které musí umět řešit. Pokud chce učitel pozitivně ovlivňovat osobnosti žáků, mělo by být pro něj výzvou, aby prohluboval oboustrannou vnímavost žáků a vycházení si vstříc tak, aby napomáhali jejich genderové specifické seberealizaci (Helus, 2009). Z výzkumů vyplývá, že jejich osobnostní rozvoj je specifikován významnými rozdíly, jež jsou důsledkem odlišností ve výchovných přístupech, v sociálním postavení apod. Učitel by se měl proto věnovat specifickým zvláštnostem v jejich sebevyjádření, aby byla zachována rovnost v jejich životních příležitostech. Důležité je preventivně se zaměřovat na možnou diskriminaci, která se týká většinou dívek. Podporovat oba gendery, aby se navzájem obohacovaly o odlišnosti, které je charakterizují (Helus, 2009).

Z hlediska temperamentu může rozdělit žáky na extravertní a introvertní. U extravertních žáků se setkáváme s větší hlasitostí a pohyblivostí. Jejich práce se stává efektivnější, když mohou pracovat ve skupině nebo při práci potichu hovořit. Jejich reakce jsou velmi rychlé. Introvertní žáci se naopak vyznačují pomalejšími reakcemi. Vyhledávají raději samostatnou práci či práci ve dvojici. Své pocity a myšlenky si nechávají pro sebe (Miková, Stang, 2010).

Temperamentové odlišnosti působí také na to, jakým způsobem žáci reagují na prostředí školy a jaký vztah mají ke svým vrstevníkům a učitelům. Ovlivňují také adaptaci a výkon (Keogh, 2007).



Většina učitelů má vědomě či nevědomě vytvořenou představu toho, jak by se žák měl chovat. Žáka, jehož temperamentové vlastnosti jsou jim bližší, přijímají lépe než žáka, který se určitým způsobem odlišuje. Temperament žáka nezměníme, můžeme však změnit přístup k němu (Krejčová, Kargerová, 2003).

Pokud se zaměříme na rozdíly v motivaci žáků, můžeme je vnímat jako odlišnosti v síle a povaze vlastních pohnutek k dané činnosti (Grecmanová, 1998).

Lokšová, Lokša (1999, s. 11) definují motivaci jako „*souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.*“

Podle nich se stává motivace důležitým prostředkem podílejícím se na zvyšování výkonů i řešení různých problémů ve škole. Především však působí na celou osobnost žáka, na její složky a funkce.

Učitel může u žáků aktualizovat tyto potřeby (Hrabal, Pavelková, 2010):

- sociální potřeby;
- poznávací potřeby;
- výkonové potřeby;
- potřeby odpovědnosti, souladu s morálními normami;
- perspektivní orientaci.

Rogers (In Fontana, 2003) zdůrazňuje v rámci sociálních potřeb tu, kterou nazývá potřebou kladného přijetí. Považuje ji za jednu ze základních vlastností organismu. Pokud se dětem dostává kladného přijetí, vytváří si jejich Já obraz o sobě jako o někom, kdo si zaslouží sebeúctu. Postrádá-li organismus kladné přijetí, i když po něm touží, je přesvědčen, že si toto přijetí nezaslouží. Dochází pak k vnitřním konfliktům, k sebeodmítání a odcizení.

Realistické sebehodnocení žáka se odvíjí od výkonové motivace, která podmiňuje aspirační úroveň každého jedince. Potřeba výkonu napomáhá vést žáka k samostatnosti a potvrzení vlastního Já. Znat převažující výkonové zaměření žáků je z motivačního hlediska velmi důležité. Před učitelem stojí obtížný úkol a to snažit se u žáka rozvíjet jeho motivační dispozice z dlouhodobého hlediska.

## 4 OSOBNOST UČITELE

*„Jediným konečným smyslem řízení je, aby se stalo nakonec zbytečným, aby likvidovalo samo sebe. Jen tak neztratí svůj lidský rozměr...Proto se řízení a samorozvoj chápou jako dva komplementární jevy. Vnější řízení má podporovat utváření sebe samého, budování podmínek pro autokonstrukci učebních a poznávacích útvarů, mechanismů i celého habitu jednotlivce. Takový je smysl řízení a působení v pedagogické oblasti“ (Kulič In Helus 2008, s. 189).*

Učitelem je člověk, který soustavně vzdělává a vychovává děti, mládež a dospělé, pečuje o jejich rozvoj tělesný, rozumový, citový a volní (Grecmanová, 1998). Jeho osobnost lze chápat jako souhrn všech jeho vlastností, které působí na žáky a zároveň ovlivňují výsledky učitelovy i žákovy aktivity (Štefanovič In Janíková, Lukas, 2009).

Štefanovič (In Dyrťová, Krhutová, 2009) hovoří o tom, že ideální obsah výchovně-vzdělávacího procesu je sám od sebe indiferentním jevem a právě osobnost učitele a jeho metody edukace jsou jeho hybnou silou.

Je však nyní na místě klást si otázku, do jaké míry je pedagog onou hybnou silou. Nejsou učitelé občas pouhými loutkáři, kteří tahají za nitky a neumožňují žákům samostatnost? Ten, koho vychováváme, se sice navenek může přizpůsobit našemu tlaku a chovat se podle našich představ, ale dokud není jeho vnitřní přesvědčení v souladu s vnějším působením, může kdykoliv změnit své jednání a chování (Pelikán, 2004).

Je proto důležité, abychom se snažili o vytvoření takových podmínek, ve kterých bude mít žák touhu se zdokonalovat a pracovat na sobě, kdy se z objektu výchovy stane jejím subjektem.

### 4.1 Učitel a jeho kompetence

Spilková (In Janíková, Lukas, 2009, s. 74) definuje kompetence jako *„komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“*. V širším smyslu vymezuje pojem kompetence Vašutová (2004, s. 92), která na ně nahlíží jako na *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí,*

*dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“*

Švec (1999) rozdělil učitelské kompetence do tří skupin:

1. kompetence k vyučování a výchově;
2. osobnostní kompetence;
3. rozvíjející kompetence.

Žádná klasifikace však nemůže zahrnout všechny aktivity a činnosti učitele.

*„To, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, ztělesňuje, je dítěti nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo“ (Helus, 2009, s. 265).*

Pokud učitel chce děti chápat, ctít a respektovat, musí především brát vážně a respektovat sám sebe. *„Jen ten, kdo stanovuje hranice sám sobě, umí stanovit hranice druhým, dokáže jim názorně a přesvědčivě zprostředkovat možnosti a rizika stanovování hranic“ (Rogge, 2007).*

## **4.2 Výchovné styly učitele**

Výchovný styl učitel v sobě zahrnuje především emoční vztahy dospělých a dětí, to, jak mezi sebou komunikují, jaké volí učitel výchovné prostředky, a jak na ně dítě reaguje. Důležitou roli zde hraje míra požadavků na dítě, jak jsou tyto požadavky kladeny a následně pak kontrolovány (Čápa, 2001).

Bendl (2004) zařazuje do výchovného stylu učitele jeho názor na žáka a postoj k němu; míru a způsob kladení požadavků a jejich kontrolu; druhy odměn, trestů a s jakou četností jsou uplatňovány; v neposlední řadě postupy, techniky a strategie výchovy.

S jakými výchovnými styly se u učitelů vlastně setkáváme. Podle stylu řízení můžeme rozlišit (Čáp, 2001):

1. Autokratický (autoritativní) - typické je zde dominantní postavení ve třídě, nadměrná kontrola nad žáky, napomínání, tresty, nezájem o potřeby dětí, humor v podobě ironie a zesměšňování.
2. Liberální – na výkon a kázeň žáků jsou kladeny nízké požadavky, „lhostejný“ či nejistý přístup k žákům.
3. Demokratický styl – jsou vytvářeny optimální podmínky pro učení, probíhají diskuse s žáky, přiměřené požadavky, podpora samostatnosti, iniciativity žáků.

Jiný způsob rozlišení výchovných stylů můžeme vidět u Fenstermachera (2008). Ten rozděluje učitele do tří typových kategorií podle toho, jaké jsou učitelovy metody, jak vnímá žáka, jak chápe výchovně vzdělávací cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. První styl označuje jako *exekutivní*, který se zaměřuje na řízení třídy a na takové vyučování, jež vede k efektivnímu učení. Učitel pak vnímá potřeby a zájmy žáků proto, aby jim umožnil co nejlépe zvládnout učební látku. Cílem *facilitačního* stylu je rozvinout žáka v autentickou, sebeaktualizovanou osobnost, která bude i po odchodu ze školy pokračovat v rozvíjení své osobnosti, a která má smysl sama o sobě. Učitel se primárně zaměřuje na vztahy a interakce mezi ním a žáky. *Liberální* styl zdůrazňuje intelektuální a morální jednání učitele, který svým modelovým vystupováním napomáhá formovat myšlení, usuzování a jednání svých žáků.

Ten, kdo pracuje s dětmi, bojuje stále s dvojím dítětem. Dítětem v sobě a tím před sebou. Pokud je dítě v nás intenzivnější, snažíme se tím více napravit bolest, smutek a úzkost, které nás trápily v mládí, u dítěte před námi. Pokud chceme vést děti k tomu, aby byly samostatné a autonomní, nesmíme se bát nedokonalosti. Děti potřebují osobnosti, které pro ně budou čitelné a pevné, ze kterých však zároveň bude vyzařovat vnitřní klid a respekt. Čirá dokonalost je skličuje a nutí je testovat a hledat na výchovné fasádě chyby (Rogge, 2007).

Hranice jsou pro děti nesmírně důležité, vyžadují pravidla. Pomáhají jim vědět, kým jsou, motivují je zkoušet pronikat někam dál, poskytují pomoc, zjednávají ochranu a vytvářejí jakýsi systém souřadnic, ve kterém se určitou dobu mohou vyznat. Tím, že žákům

stanovujeme pravidla, dáváme tím najevo, že si jich vážíme a respektujeme je (Rogge, 2007).

### 4.3 Interakční styl učitele

V průběhu vzdělávání dochází ke vzájemným reakcím mezi učitelem a žákem. To, jak učitel dokáže zhodnotit vzniklou situaci, zda umí zachovat rozvahu a přinést přijatelné řešení, ukazuje na jeho interakční styl (Mikšík, 2007).

Fenyvesiová (In Dytrtová, Krhutová, 2009) zahrnuje do interakčního stylu vztah učitele k žákovi, jeho primární orientaci na rozvoj osobnosti žáka, snižování míry direktivity ve výuce a zvyšování odpovědnosti žáka za vzdělávání.

Gavora (2005) uvádí následující interakční charakteristiky učitelů:

- učitel organizátor (má přehled o dění ve třídě, udrží pozornost, naučí);
- učitel pomáhající (vytváří příjemnou a přátelskou atmosféru, pomáhá žákům);
- učitel chápající (je tolerantní, empatický, trpělivý);
- učitel, vedoucí žáky k zodpovědnosti (je velkorysý, nechává žáky rozhodovat o dění ve třídě);
- učitel nejistý (často je zmatený, neví si rady, je plachý, snadno se nechá vyvést z míry);
- učitel nespokojený (často vyhrožuje, podceňuje žáky, je podezřívavý);
- učitel kárající (netrpělivý, snadno se nechá rozčílit, špatně naladěný, povýšený);
- učitel přísný (je náročný, vyžaduje soustředění a bezpodmínečnou poslušnost).

Interakční styl učitele se v průběhu jeho praxe mění. Významný vliv na jeho formování mají žáci, kteří zkoušejí různé typy chování vůči němu a z jeho reakcí odvozují své další jednání. Ustálení interakčního stylu se odvíjí od aktivity učitele a jeho přístupu k žákům (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Jiný typ učitelova interakčního stylu uvádějí Brekelmansová, Levy a Rodriguez (In Lucas, 2009):

- *direktivní* – zaměřuje se na úkol, dobře a efektivně organizuje výuku; působí dominantně a převážně umí udržet pozornost žáků;
- *autoritativní* – žáky nejčastěji označován za dobrého učitele, převažuje u něj také orientace na úkol, dokáže však zároveň vytvořit pozitivní a příjemné klima třídy; existují zde pevně stanovená pravidla, učitel je však k žákům přístupnější – podněcuje je k většímu výkonu;
- *tolerantní-autoritativní* – využívá rozličných přístupů, podporujících odpovědnost a svobodu žáků; ve třídě převažuje skupinová práce, hodiny jsou zábavné a žáky oblíbené;
- *tolerantní* – učitel vytváří podporující a pozitivní atmosféru, může působit dezorganizovaně, hodiny nejsou příliš připraveny, žáci nejsou omezováni; tento typ se orientuje spíše na vztah k žákům, zajímá se o jejich osobní život;
- *nejistý-tolerantní* – projevuje se slabým vedením třídy, výuka se vykazuje malou strukturovaností, nekompletností a nenávazností; objevuje se nečitelnost v chování učitele;
- *nejistý-agresivní* – vztah mezi učitelem a žáky se vyznačuje konfliktností a soupeřením, učitel čím více trestá, tím více jej žáci provokují a zlobí; nejisté prosazování autority se snaží nahradit prudkými reakcemi, agresivním stylem komunikace nebo křikem;
- *represivní* – propaguje extrémní poslušnost a striktní dodržování pravidel, každé sebemenší porušení pravidel je doprovázeno sarkasmem nebo „trestáním“ špatnými známkami; zaměřuje se na výkon, ale žákům nepomáhá a nepodporuje je;
- *učitel „dřič“* – jeho pozice je mezi nejistým-tolerantním a nejistým-agresivním typem, stále se snaží o prosazení autority, bývá většinou úspěšný v „uřízení“ třídy na úkor obrovského množství svých sil, dokud aktivně motivuje své žáky, umí být pozorní.

#### 4.4 Autorita učitele

Podle Svobodové (2005) můžeme autoritu chápat jako jakousi formu či prostředek, jak uskutečňovat moc. Její podstatou je větší či menší obecné uznání oprávněnosti, legitimacy a vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny. Nositel autority pak využívá své schopnosti probudit v ostatních důvěru v to, co je podle něj určující.

*„Špatný je ten učitel, který za celý život nevychová alespoň jednoho žáka tak, aby byl lepší, než je on sám. Rovněž není dobrým učitelem ten, který nezíská své žáky pro to, aby chtěli pokračovat v tom, k čemu je inspiroval“ (Pelikán, 2004, s. 90).*

Tento model předpokládá vědomě se vzdát své nadřazenosti a suverenity a nazírat na žáka jako na „partnera“. Hovoříme o tzv. *přirozené autoritě* učitele (Pelikán, 2004).

Svobodová (2005) ji nazývá také jako autoritu neformální, osobní, charismatickou, pravou, vnitřní, zdravou nebo také skutečnou a opravdovou. Je důležité si uvědomit, že se jedná o asymetrický vztah mezi dospělým a dítětem, zároveň však učitel vytváří v atmosféře důvěry, vzájemné úcty a respektu podmínky pro partnerské chování.

Podstatu partnerství Svobodová (2005, s. 89-90) vymezuje následovně:

1. pozitivní přístup k výchově;
2. individualizace;
3. vlídná (laskavá) náročnost;
4. podporování sociálních dovedností;
5. variabilita;
6. svoboda;
7. kooperace;
8. hravost;
9. vlastní zkušenost, činnost a aktivita;
10. smysluplnost a srozumitelnost;
11. integrace učiva výuka v tematických celcích.

Opačným případem je autorita formální, kterou spojujeme s formálními znaky, a která je učitelem vynucována prostřednictvím kárných prostředků. Není tedy dílem kvalit osobnosti a profesních zdatností učitele a mnohdy souvisí se sebepojetím učitele. Nejistota učitele způsobuje, že se uchyluje k využívání mocenských prostředků k tomu, co považuje za nutné (Helus, 2007).

V tomto případě se jedná o tzv. *autoritářství*, pro které je typické pohrdání a agrese, sklony k předsudkům apod. (Vališová, 2008).

Vnitřně stabilní osobnost většinou předurčuje, aby se učitel stal autoritou. Charakterizují ho vlastnosti jako důslednost, vytrvalost, flexibilita, nadhled apod. Autoritu pak rozvíjí dovednost komunikovat a kooperovat, předcházet konfliktům, umět spojovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost, dokázat sdělit jak pochvalu, tak kritiku (Vališová, 2008).

Mezi další vlastnosti, které podporují autoritu, patří (Svobodová, 2005) spravedlivost, spolehlivost, emocionální vyrovnanost, rozhodnost a vědomosti a odbornost.

I když se stále více objevuje ve výchovně-vzdělávacím procesu myšlenka svobody, hraje autorita a smysluplný režim důležitou roli. Bez ní škola přichází o svoji hodnotu, pevnost, jistotu a základní funkce (Vališová, 2004).

Autorita a výchova se nevyklučují. Obě jsou totiž zprostředkovatelkami hodnot a norem společnosti. Bude-li učitel působit na žáky jako „skutečná autorita“, ovlivní významně jejich přirozený osobnostní vývoj (Vališová, 2007).

## 4.5 Kázeň

Problematika kázně je velmi složitá. Nutí nás zamýšlet se nad otázkami, zda máme právo formovat žáka k obrazu svému a pokud ano, kde jsou hranice manipulovatelnosti? Jakou kázeň můžeme vlastně považovat za ideální? Někteří hovoří o tom, že kázeňské problémy vznikají tím více, čím více se škola pokouší kontrolovat a formovat chování žáků. Škola v tomto případě zasahuje do procesu přirozeného růstu dítěte. Jedná se o tzv. *internalitní kontrolu*. Na druhé straně stojí tzv. přísná *externalitní kontrola*, která klade důraz na používání kázeňských metod ve škole. Ta by měla vtáhnout žáky do procesu, který zvýší jejich psychickou odolnost (Curwin-Mendler In Bendl, 2004).



Kázeň dle současných teorií rozlišujeme na (Dvořáček, 2009):

- vnější, kterou charakterizuje poslušnost a disciplína, je spojena s donucením;
- vnitřní, která je jedincem dobrovolně přijatá, založená na zvnitřnění norem a souhlasem s nimi.

Kázeň můžeme charakterizovat jako vědomé dodržování zadaných norem chování. Člověk si musí být vědom daných norem, znát je a vědět, jaké chování se od něho očekává (Bendl, 2004).

Problematice kázně se věnoval také Jan Uher (In Dvořáček, 2009, s. 113) a definuje ji následovně: „ *Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému.* “

Problematika kázně jde ruku v ruce s mravností. Lze ji chápat také jako synonymum osobní odpovědnosti jedince vůči sobě i ostatním lidem.

Všímáme-li si konkrétních výchovných situací s kázeňskými problémy, nemůžeme chování žáků posuzovat izolovaně. Kázně pravděpodobně nelze dosáhnout, pokud nebudou splněny základní podmínky vyučování, mezi něž patří efektivita hodiny, dobré organizační schopnosti učitele a dobré vztahy mezi žákem a učitelem (Petty, 1996).

#### 4.5.1 Kázeň a její funkce

Mezi základní funkce kázně patří (Bagley In Bendl, 2004, s. 24):

1. vytváření nezbytných podmínek pro školní práci;
2. příprava žáků pro život ve společnosti;
3. pěstování základních návyků sebeovládání.

Pokud není uspokojena jedna z nejsilnějších potřeb – potřeba sebeúcty, sebejistoty, sebedůvěry, může docházet k frustraci. Jedinec se různými psychickými mechanismy brání Helus, 2007:

- *útek* do lhostejnosti, apatie, snění; útky reálné – záškoláctví, útky z domova;

- *zlehčování neúspěchů snižující hodnotu vlastního já, svalování viny na druhé atd.;*
- *hledání příležitosti k náhradním aktivitám – mnohdy jdoucím proti škole;*
- *agrese proti těm, kteří jej v jeho potřebě sebeúcty a seberozvoje omezují, nebo na náhradí objekty.*

Výše uvedené obranné mechanismy jsou důsledkem nízkého sebepojetí a sebehodnocení. Žák nevěří sobě, své kompetentnosti a nemá osvojeny techniky zvládání překážek. Každé dítě je určitým způsobem aktivní, těší se z činnosti, kterou provádí. Dále pokračuje v tomto úsilí, pokud zažívá kladného hodnocení a dílčích úspěchů. Na nich pak závisí jeho sebepojetí, sebehodnocení, aspirace na cíl (Čáp, 2001).

Samostatnost a autonomie je důležitá pro uvědomění si vlastní hodnoty, vlastní identity. Bez ní není možno důvěřovat svým možnostem, síle a využívat nových příležitostí. Znamená to však také vést děti k zodpovědnosti za to, co činí, jak jednájí. Svoboda jde totiž ruku v ruce s pravidly (Rogge, 2007).

Hranice vytyčují dětem, kam až mohou zajít. Zároveň však ukazují, co ještě neumí a nedokážou. Překračovat hranice pro ně představuje jakousi hru s vlastními schopnostmi, v konečném důsledku založenou na posílení vlastní ceny, testování spolehlivosti daných norem apod. (Rogge, 2007).

Právě dovednost zacházet s vlastní svobodou, vnímání jejich hranic a současně přebírání zodpovědnosti za se sebe i za druhé předurčuje, aby žák dokázal samostatně vstoupit do života. Učitelovo rozumné vedení pak dává předpoklad vzniku přiměřené sebedůvěry, kompetentnosti a příležitosti ovlivňovat další události (Pelikán, 2004)).

Bendl (2004) se poukazuje na to, že učitel může mít v rukou prostředky, jakými lze kázeň ve výuce udržet:

- zvyšovat sebevědomí žáků;
- pěstovat v nich důvěru a spolupráci mezi sebou navzájem;
- rozvíjet jejich pozornost, soustředěnost a sebeovládání;
- výchovný styl a charakteristiky učitele;
- tzv. náhodné situace.

Podle Ondráčka (2003) by měl učitel umět hledat to pozitivní na osobnosti každého žáka, podporovat ho v rozvoji jeho schopností, dávat žákovi pozitivní zpětnou vazbu, kdykoliv u něj zaznamená přijatelné chování. Především musí brát dítě takové jaké je s trpělivostí a láskou.

Zásadní roli podle něj hraje charakteristika učitele a výše zmíněný výchovný styl. Ten v jistém slova smyslu představuje jakýsi komplexní kázeňský prostředek, jelikož ovlivňuje psychiku žáků, jejich vzájemné vztahy a celkové emocionální klima ve třídě.

Také Petty (1996) zdůrazňuje, aby se každý učitel snažil projevovat skutečný zájem o každého žáka, aby oceňoval jeho iniciativu a snahu se něčemu naučit. Doporučuje, aby byla stanovena jasná pravidla chování a jednání, jež by byla zároveň spravedlivě a důsledně uplatňována. Učitel by neměl zapomínat na projevy úcty k žákovi (např. oslovování jménem, úsměv, individuální kontakt) a také projevy zájmu o jeho názory, pocity a potřeby.

#### **4.6 Učitelovo pojetí výuky**

To, jak učitel přemýšlí o pedagogické realitě a jakým způsobem jedná, se odvíjí od jeho pojetí výuky (Mareš, 1996).

Toto pojetí spojujeme s určitými vlastnostmi. Můžeme říci, že je (Mareš, 1996, s. 13):

1. implicitní;
2. subjektivní;
3. spontánní;
4. relativně neuvědomované;
5. orientované (zahrnuje kladné, neutrální či záporné hodnocení);
6. stereotypní (mívá ustálený průběh, malou variabilitu a pružnost);
7. relativně stabilní (odolává vnějším zásahům).

Pod pojem učitelovo pojetí výuky můžeme zahrnout pojetí cílů a učiva, organizaci vyučování a využívání vyučovacích metod, vnímání žáka jako individuality, pojetí třídy,

vnímání sebe sama v rámci své profesní role a pojetí rolí ostatních účastníků pedagogického procesu (Mareš, 1996).

Učitelovo pojetí výuky je ovlivněno jeho osobností a sebepojetím, které vnímáme jako zásadní problém profesní činnosti učitele. Rozhodujícího činitele při utváření osobnosti dítěte často sehrává to, jak se rozvíjí sám učitel, jakou on sám je osobností (Helus, 2007).

Ondráček (2003, s. 52) uvádí několik bodů, které vyjadřují vnitřní stabilitu a sebejistotu učitele:

1. přistupovat k žákovi s respektem;
2. komunikovat v osobní formě;
3. opírat se o vlastní myšlenky, nebát se vyjadřovat své pocity;
4. zajímat se o žáka, o jeho svět;
5. požadovat od žáka odpovědnost za podíl na výuce;
6. zaměřit se na to, co se žákovi daří, ne jen hodnotit jeho chyby;
7. požadovat, aby žák projevoval svůj vlastní názor.

Petlák (2000) hovoří o teorii „šesti S“, která zdůrazňuje u kvalitního učitele potřebu sebereflexe, sebehodnocení, přiměřeného sebevědomí, sebeovládání, seberegulace a sebetvoření. Výchovně-vzdělávací proces není pouze o předávání učiva, ale důležitou roli hraje učitelovo neustálé sebezdokonalování. Práce na sobě samém je předpokladem kvalitní pedagogicko-diagnostické činnosti.

Profesní znalosti však v sobě skrývají i něco víc, než je učitel schopen popsat. Hovoříme o tzv. *implicitních znalostech*. Ty se utvářely nejen na základě zkušeností a praxe ve škole, z řešení rozličných pedagogických situací, ale také např. v průběhu jeho školních a studentských let, kdy byl ovlivněn vztahy s jeho pedagogy a situacemi, které na něho emočně zapůsobily. Postupně se krystalizovaly subjektivní teorie o učení a vyučování. Část těchto subjektivních teorií je nevědomých a skrytých, proto hovoříme o „implicitních teoriích“ učitele. Ty ovlivňují jeho plánování, realizaci a hodnocení reálné výuky (Švec, 2005).

Švec (2005, s. 31) se pokusil shrnout poznatky o implicitních znalostech následovně:

1. implicitní pedagogické znalosti jsou „skrytým“ druhem znalostí, které významně ovlivňují jednání subjektu;
2. odvíjí se z implicitních, subjektivních teorií subjektu a jsou vytvářeny z jeho zkušeností, řešením praktických situací;
3. zahrnují nejenom vědomosti, ale i dovednosti subjektu, pravděpodobně jsou součástí širších implicitních předpokladů k pedagogickému jednání;
4. jsou propojeny s explicitními pedagogickými znalostmi a lze hypoteticky uvažovat o jejich propojenosti s dalšími vnitřními předpoklady subjektu.

Efektivně tyto skryté dovednosti a znalosti využívat pomáhá především reflexe vlastní práce, která spočívá především v porozumění vnitřním pohnutkám a motivům svého profesionálního chování (Lazarová, 2005).

V rámci sebereflexe se učitel zamýšlí nad svými poznatky, zkušenostmi a prožitky vyplývajícími především z interakce s žáky v konkrétních výchovných situacích. Sebereflexe probíhá již ve vzniklé výchovné situaci, ale učitel pro ni nemá dostatečný časový prostor. V náročnějších situacích pak může z důvodu emocí jednat méně adekvátně, a proto se nad nimi může zamýšlet později, s větším časovým odstupem. Hodnotí pak daný problém bez emocí, zamýšlí se nad jejími příčinami, hodnotí to, jak reagoval, jakou odezvu to mělo u žáků apod. Lépe tak porozumí okolnostem vzniku dané situace, uvědomí si své možnosti a jaké jiné mohl využít způsoby řešení (Švec, 2004).

Reflexe pomáhá cíleně a systematicky narušovat nevhodné stereotypy učitelova jednání a myšlení a rozvíjí jednotlivé složky jeho pojetí výuky (Mareš, 1996).

Učitel, který využívá sebereflexi pak (Hupková In Dytrtová, Krhutová, 2009):

1. zaměřuje se na žáky a na jejich potřeby;
2. dokáže naplánovat výchovně-vzdělávací proces;
3. vystupuje jako facilitátor;
4. vyhledává možnost zpětné vazby;
5. dokáže uplatnit strategické myšlení;

6. obecné závěry tvoří až po důkladném sebezpoznání a poznání žáků a situace;
7. směřuje za dalším sebevzdělávání a profesním zdokonalováním.

Petlák (2000) pak k významu sebereflexe doplňuje to, že zabraňuje stereotypu v práci učitele, umožňuje mu ověřovat si nové inovační metody, učí ho předvídat možné následky jeho působení.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **5 ZKOUMÁNÍ MÍRY DIREKTIVITY PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU**

### **5.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém**

Výzkumný problém jsem zaměřila na zjištění míry direktivity učitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Především mě zajímalo, do jaké míry uplatňuje učitel direktivitu u vzniklé problémové situace.

Cílem výzkumu je odhalení míry direktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu. Konkrétně to, jak direktivně učitel reaguje na problémovou situaci. Zajímalo mě to, jak nahlíží na možné příčiny vzniku této situace a jak s nimi dále pracuje. Zjišťoval jsem, jak vysokou míru kontroly využívá. To znamená, buď podporuje autonomii žáků a přenechává jim odpovědnost za řešení situace, nebo zasahuje z pozice moci a odpovědnost přebírá za ně.

### **5.2 Druh výzkumu**

Po vytyčení výzkumného problému a cíle jsem zvolila kvalitativní výzkum. Tento výběr byl vhodný vzhledem k tomu, že budu zjišťovat vnímanou míru direktivity učitelů a chci porozumět způsobům řešení problémových situací, ve kterých se může direktivita projevit.

### **5.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek se skládal z 9 respondentů v rozmezí od 24 do 67 let. Jednalo se o učitele z vesnických i městských škol. Délka jejich praxe se pohybovala v rozpětí od 4 do 35 let. Otevřenost respondentů je důležitým předpokladem pro úspěšnost kvalitativního výzkumu. Z tohoto důvodu jsem respondenty oslovila z řad svých bývalých i současných kolegů.

### **5.4 Technika výzkumu**

Sběr dat probíhal předkládáním problémových situací (viz. příloha), jež byly následně analyzovány. Záměrně jsem vybírala situace, které navozovaly možnosti, ve kterých se může míra direktivity projevit.



V první problémové situaci se jednalo o žáka, který může patřit výkonově do lepšího průměru, ale má problémy s motivací ve výuce. Vyhýbá se práci, což může značit nedůvěru ve vlastní schopnosti. Snaží se o vynucení si pozornosti nevhodnými projevy proto, aby se vyhnul pro něj nepříjemné pracovní zátěži. Podporováním sebedůvěry a umožněním takových aktivit, ve kterých si věří, se mohou negativní projevy žáka zmírnit.

V druhé problémové situaci dochází k neúmyslnému poškození školního majetku použitím věci, kterou žáci do školy teoreticky neměli důvod přinést. Žáci se jistě provinili, může jim však být umožněno prostřednictvím učitele zažít si přirozené důsledky jejich provinění podílením se na řešení dané situace.

Ve třetí problémové situaci vykazovala žákyně vysokou míru kognitivních znalostí, ale v sociální oblasti z pohledu učitele působila jako neukázněná. Popsané negativní projevy v sociální oblasti byly způsobeny právě vysokou úrovní v kognitivní oblasti. Podporou autonomie by tudíž nemuselo docházet k výše uvedeným projevům.

Ve všech případech mě zajímalo, zda by učitelé zvyšovali míru direktivity, aby projevům nekázně zabránili.

Rozhovory s respondenty nad problémovými situacemi probíhaly na předem domluvených individuálních schůzkách. Respondenti byli seznámeni s obsahem mé práce a cíli výzkumu. Při sběru dat jsem nevyužila audiovizuální záznam, vzhledem k tomu, že respondenti nevyjádřili souhlas s nahráváním. Jejich vyjádření k problémovým situacím jsem zaznamenala do předem připravených archů. Při zpracování dat jsem pracovala s obsahovým vyjádřením respondentů k daným situacím, nebylo nutné využít doslovnou transkripci výpovědí, jelikož jsem využila další doplňující techniku, nestrukturovaný rozhovor (viz. příloha). U každého respondenta jsem vycházela z problémové situace a zjišťovala jsem, proč reagovali daným způsobem, zda by případně reagovali jinak. Výpovědi jsem opět písemnou formou zaznamenala do připravených archů a připojila k předešlým záznamům.

## **5.5 Metoda zpracování dat**

Pro zpracování dat (získaných prostřednictvím výše zmíněných technik) byla využita metoda zakotvené teorie. Zapsaná data jsem následně rozebrala technikou otevřeného kódování. Jednotlivým úsekům jsem přiřadila kódy, které měly pro tento náš účel novou

výpovědní a informační hodnotu. Vzniklé kódy jsem postupně třídila do kategorií podle podobnosti jevů (Švaříček, Šedřová, 2007).

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu představím prostřednictvím popisu kategorií, které vznikly analýzou výpovědí dotazovaných respondentů.

Výňatky z rozhovorů respondentů, které doplňují příslušnou kategorii, jsou označeny zkratkami, které jim byly přiděleny.

### 6.1 Kategorie

Kódováním a následným shlukováním podobných jevů vzešly následující kategorie: **dispozice, sonda do žákovy duše, kdo s koho, z vůle moci, osvobození, zrcadlo.**

Jednotlivé kódy, ke kterým jsem dospěla, se nacházejí na začátku každé z kategorií.

#### 6.1.1 Dispozice

*střed vesmíru, rozmazlenost, bez respektu, domácí prostředí, rodinná výchova, nesamostatnost, fyziologická porucha, odborník, nezralost, porucha učení, pohodlnost, tradice*

Problémové chování žáků v modelových situacích někteří respondenti vnímají jako důsledek rodinné výchovy.

Vyvstala zde otázka, zda určitý způsob výchovy v rodině žáka ovlivňuje jejich míru direktivity a zda tento styl výchovy „následují“.

(R) vidí za nesamostatností žáka to, že: „...*chlapci asi servírovali i doma všechno pod nos, tudíž neměl potřebu samostatně řešit některé problémy, natož takové, u kterých se ještě navíc musí přemýšlet.*“

Uvědomuje si, že je nutné: „*tento problém pobrat i s rodiči, doporučit jim samostatnější vedení a dodržování důslednosti v případě selhání chlapce...*“

Respondentka se snaží vnímavě řešit situaci s rodiči. Jak sama říká: „*V životě ovšem za něho složitější situace rodiče pořád řešit nebudou a ani práci, pokud se mu nebude chtít dělat, taky nikdo neudělá.*“ Vnímá, kde rodiče ve výchově chybně postupují. Na jedné

straně se snaží doplnit vhodně jejich výchovu: „*Uvádět chlapce do situací, kde musí samostatně řešit problémy a bavit se i o následcích skutků. Co se stane, když uděláš...*“, ale zároveň však doporučuje: „*...popřípadě i trest, zákaz radostné aktivity...*“, což zvyšuje míru její direktivity.

(I) „*...bez valných stimulů...Z domova je zvyklý na intenzivní pozornost okolí, týkající se jeho projevů a potřeb. Možná se jedná o nejmladší, nebo naopak nejstarší dítě v rodině.*“

Tato respondentka podobně odhaluje možné příčiny žákova chování: „*...doma není středem pozornosti – toto místo možná zaujímá jiný sourozenec nebo více sourozenců. Je pro ni obvyklé, že si musí „vystačit“ sama, musí si sama poradit, sama se zabavit, sama najít řešení situace.*“ Snaží se vnímat takového žáka jako někoho, kdo: „*si buduje silnou pozici ve vrstevnických skupinách. Je zvyklá komunikovat s dospělými a chovat se k nim neformálně. Je přirozenou vůdkyní skupiny, protože prostě jinou, než vedoucí pozici, nepřijme.* Jak sama respondentka uvádí: „*Reaguji podle aktuální situace – pokud to výuka unese – humorem, protože se sama chci při práci bavit. Ale pokud situaci neúnosně vyhrocují, reaguji ostře a velmi chladně.*“

**Respondentky vyhodnocují postavení žáka v rodině, snaží se zpočátku jednat nedirektivně a nastínit žákovi jiný směr jeho chování, avšak v konečném důsledku se jejich jednání v problémové situaci uchyluje zpět k direktivitě.**

Zajímavé se jeví to, jak učitelé odlišně vnímají vliv rodinné výchovy na sebevědomí žáka. (M) vnímá, že: „*...rodinné zázemí je dobré, má v rodině právo na svůj názor a nebojí se ho říci.*“ Vyzdvihuje to, že je dítě respektováno.

Naopak (R) rodinnou výchovu spíše kritizuje: „*...vždyť přece kolem mě se točí celý svět, což doma funguje, tak proč ne ve škole.*“

**Výchova k samostatnosti a otevřenosti je jednou z respondentek vnímána jako pozitivní. Druhá respondentka ji považuje za spíše negativní.**

Jedna z respondentek se při zjištění výchovného problému okamžitě obrací na odborníky: „*Velmi důležité je vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně pro zjištění příčin tohoto stavu. Zda se jedná o nižší intelekt nebo jenom lenost. Pedagogicko-psychologická poradna doporučí určité postupy, které je pak nutno respektovat.*“ Podobně reaguje i při řešení jiné problémové situace: „*Pokud Zuzana nemá ADHD potvrzené poradnou (vykřikování, rušení hlasitými projevy atd.)...*“ Pomíjí však jiné psychologické aspekty,

kteřé mohou dané chování vyvolávat. **Jedná se o tradiční postup některých pedagogů.** Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou je jistě vhodná, avšak zaměřit se i na jinou možnou příčinu problémového chování je jistě nezbytné.

Stejný postup navrhuje také (M): *„Takový žák může mít řadu potíží. Může se jednat o fyziologické změny – porucha zraku (zdlouhavé zaostřování, rychlá únava, špatná orientace v textu. Pokud vyloučíme vady fyziologické, půjde pravděpodobně o nějaký typ vývojové poruchy učení nebo poruchy ADHD. Odeslání do pedagogicko-psychologické poradny.“*

Na první pohled se zde projevuje jistá podobnost, (M) však dále navrhuje: *„Setkání s rodiči, zjištění, jak pracuje doma, jaké je domácí prostředí, jaké jsou vztahy, zázemí.“* Její přístup se vyznačuje hlubším vnímáním žáka. Nejedná se o jeho zaškatulkování mezi žáky s „určitou“ vadou, která vyžaduje postup dle pokynů pedagogicko-psychologické poradny. Daný žák může ono zaškatulkování vnímat negativně a jeho přístup ke školní práci může být ještě otažitější. Ona je ta, která tráví s žákem určitou část dne, a která mu může nabídnout daleko více, než jsou pokyny z poradny. **Její osobní zaujetí pro žáka je dokladem nedirektivního přístupu k němu. Odborníky bere jako podporu, avšak ne konečné řešení. Snaží se o hlubší vhled do problémového chování žáka.**

### 6.1.2 Kdo s koho

*podceňování, nálepka, „ty na to doplatíš“, lajdák, nedůvěra, nadřazenost, nepochopení motivu, podle šablony, ani první ani poslední, stereotyp*

V úvodu této kategorie se shodují s myšlenkou Roggeho (2007), který zdůrazňuje, že jen ten učitel, který se bere vážně a respektuje sám sebe, může chápat, ctít a respektovat své žáky. Proč volí učitel direktivní přístup? Není to způsobeno tím, že si jen těžko získává přirozenou autoritu?

Osobnost učitele sehrává obrovskou úlohu při výchovném působení. Domnívám se, že pouze stabilní a vyrovnaná osobnost dokáže přistupovat k žákovi s respektem a bez nálepkování, které se u některých respondentů projevilo.

(S) „Myslím, že oni to neřeší, pro ně je jakákoliv práce těžká nebo nudná. Nemají rádi, když se po nich něco chce a nedej Bože ještě samostatná práce, která ukáže, co umí a neumí nebo jak řešit to či ono.“

Do jaké pozice staví v tomto případě respondent žáky? Zamýšlí se nad příčinou toho, proč se žáci takto chovají? Dospělý člověk je většinou vybaven lepšími komunikačními technikami, jež mu umožňují sdělit své potřeby. Avšak i on má často potíže uvědomit si své niterní pocity, vyznat se sám v sobě. Může to tedy dokázat žák v mladším školním věku? Samozřejmě je toto zaškatulkování pro učitele jednoduché. Proč hledat příčiny tohoto chování? Pokud jsou však žáci již takto zařazeni do určité škatulky, nemají potřebu se chovat jiným způsobem.

(I) k tomu dodává, „...z pohledu žáka všechno funguje, jak je zvyklý“... „a třeba mi pak řekne, jak to mám dělat, ať nemusím vymýšlet sám.... Žák již předem ovládá a je připraven na učitelovu stereotypní reakci na jeho chování.“

(B) „Je prostě neukázněná.“ (S) „...jednoduše řečeno, není připravený...“

(I) „...je to beznadějný nihil...a obtěžuje?“...no v každém případě jí sebevědomí nechybí!... Je dostatečně inteligentní, aby mohla manipulovat.... Pokaždé jasně formuluji, že takové chování je neslušné, obtěžuje mne a je pod jejich úroveň. A inteligentní rušič o sobě má velké mínění...trvám na tom, že se začíná vtipně a postupně se přiosťruje.“

**U těchto respondentů se nálepkování projevilo. Zařazují žákovu osobnost pod jimi zvolenou šablonu.**

**U některých respondentek se vyskytla neuvědomělá rozporuplnost ve vyjádření k problémové situaci.** (R) na počátku vnímá problémové chování žákyně následovně: „Je to přece naše princezna. Nějaká úcta k učiteli to se přece nenosí, natož aby se hlásila, když chce něco říct. Jenže ve třídě není sama a celý svět se netočí jen kolem ní, i když doma se to tak zdá.“

Avšak posléze se u ní projevuje zájem o příčinu daného chování a empatie. „...doma si jí moc nevšímají, tak na sebe chce upozornit aspoň ve škole. Volá, všimněte si mě, já jsem tady.... Většina dětí s problémovým chováním volá o pomoc, i když to tak mnohdy nevypadá...“

### 6.1.3 Z vůle moci

*vnější motivace, poučování, laskavá manipulace, kontrola, zahlcení prací, nespustit z očí, nekompromisně,*

V situacích, kdy vzniká ve třídě určitý kázeňský problém, můžeme vypožorovat míru direktivity učitele velmi zřetelně. V odpovědích na otázku, jak by danou situaci řešili, se projevila potřeba kontroly nad žákem.

*„Podle mě potřebuje vedení, neustálý dohled a přímý kontakt s učitelem...“*, říká respondentka (S) a v pozadí této odpovědi se objevuje nedůvěra v žákovu samostatnost a schopnost být zodpovědným. Sama sebe vnímá jako tu, která určuje a zodpovídá za to, co se ve třídě bude dít.

Také (B) zdůrazňuje nutnost dohledu *„Do té doby bych si ho asi posadila do první lavice před sebe a stále sledovala jeho práci...Když bude u sebe cítit stálý dohled, je předpoklad, že se bude více snažit.“* Otázkou zůstává, zda se žák bude snažit i v případě, kdy na něj dohlíženo nebude. Nehybné sezení také nevede nápravě žáka. Naopak možnost pohybu, změny pracovního místa, práce ve skupinách napomáhá vyburcovat zájem žáka o výuku.

**Většina respondentek se shoduje na potřebnosti trestu. Tradice trestů totiž existuje ve školách odnepaměti. Pro učitele představují rychlý nástroj, jak přimět žáka, aby změnil své chování, a aby se naučil respektovat daná pravidla.**

Pro mnoho učitelů slouží trest jako jakési potvrzení jejich moci nad žáky. Oni jsou ti, kteří určují pravidla, kteří jsou zodpovědní za výchovu. Ale kde zůstává žák? Jakou sociální dovednost se trestáním naučí?

Některé z respondentek se snaží dát žákům možnost ve výběru trestů.

(R) *„Řekla bych jim, jaký trest si myslí, že si zaslouží. Taky něco o tom, že když se nám přihodí taková věc, je důležité nést následky na své činy. Oznámení rodičům, telefonát, dobrá i rozmluva a promluva ve třídě o dodržování školního řádu...“*

Stejná respondentka pak za dobrou formu trestu označuje zadání práce, která by prohloubila žákovu znalost učiva. *„Popřípadě bych jí dala vypracovat za nemístnou aktivitu „za odměnu“ nějaký projekt týkající se tématu učiva.“*

(J) Poukazuje na nevyhnutelnost trestu s tím, že si žák má možnost trest vylosovat. „*Pokud pravidla nedodrží, postihům se nevyhne. Někdy stačí si jít za trest vytočit kolo „NEŠTĚSTÍ“, kde může být v jednom políčku i omilostnění.*“ Ale je zde možnost, že se trestu vyhne. Nedomnívám se však, že toto je pro žáka nějakou výhodou.

**Z analýzy těchto výpovědí vyplývá, že rozhodnutí o důsledcích problémové situace však stále leží na učiteli. Žák je pouhým příjemcem následků, v tomto případě trestu. Sám se tedy nemá příležitost podílet na přirozeném řešení situace.**

Při zamyšlení se respondentek nad situací z pohledu žáka, si některé uvědomují, že žáci ze strachu před trestem lžou a snaží se mu vyhnout. (S) „*Udělal to Petr, když se přiznám, tak to bude ještě horší, protože jsem já donesl ten míč. Takže to hodím na Michala a budeme na tom stejně nebo on hůř, protože to udělal on.*“

**Respondentky vnímají, co trest způsobuje v osobnosti žáka, ale přesto ho udělují. Opět se zde objevuje rozporuplnost.**

(S) „*Z mého pohledu je to jasné nerespektování pravidel ...potrestání by byli oba stejně. Okno by hradili na polovinu.*“

(S) Zde se zase objevuje nejednoznačný postup. Na straně jedné se respondentka snaží respektovat vědomosti žákyně s tím, že je využije jak v její prospěch, tak ve prospěch udržení kázně ve třídě. „*Řešení by bylo zadávat jí složitější práci nebo jí dát možnost se připravit, aby byla schopná učivo vysvětlit spolužákům. Pokud by byla opravdu natolik chytrá a učivo ovládala, určitě by do toho šla.*“

Na straně druhé vnímá v konečném důsledku zadávání složitějších úkolů jako trest a zbavení se problému. „*V nejhorším případě by dala pokoj, protože by zjistila, že musí plnit složitější úkoly.*“

**Slova jako poučování a vysvětlování se vyskytovala v odpovědích více respondentů. Mnoho učitelů vede ke svým žákům monology. V dobré vůli, že oni nejsou těmi, kdo často používají tresty, ale s klidem a trpělivostí promlouvají žákům do duše.**

(M) „*Poučila bych i ostatní děti opětovně o bezpečnosti a domluvila bych s rodiči zafinancování zasklení okna.*“

Také respondentka (B) využívá poučování: „*...vysvětlila bych jim, že jsou oba vinni...že škola není hřiště a nemohou si v ní hrát s míčem.*“



Respondentka (A) reaguje podobně jako (M): „*Vysvětlila bych jí situaci, že ruší celou třídu a řešila to s rodiči.*“

Obě následně navíc diskutují problém hned s rodiči a obchází tak možnost žákovi zamyslet se nad problémem a dát mu příležitost navrhnout jeho řešení problému.

Poučování a vysvětlování vede očividně k uzavřenému kruhu. Bez možnosti vyjádřit k problému svůj vlastní názor a dospět společně k určitému řešení jsou děti zbavovány pocitu zodpovědnosti za událost a vše se děje znovu a znovu. Jak hodnotí (I) : „*oba aktéři jsou, pravděpodobně, osvědčení „průšviháři.*“

**Respondenti často zdůrazňují pojem školní řád. Vědí, že se o něj mohou kdykoliv, když jde o řešení nějakého kázeňského problému, „opřít“.** (R) „*Pokud se problém udál ve třídě, míč tam nemá, co dělat. Není to nešťastná náhoda, ale porušení školního řádu.*“

**Vnímají ho jakou důležitou součástí života školy, která musí být žáky respektována.**

(B) reaguje obdobně: „*Nejdříve bych probrala incident s celou třídou, vysvětlili bychom si, co do školy patří a co ne – školní řád.*“

V neposlední řadě se v rámci této kategorie se oproti trestům vyskytl i opačný jev – pochvaly a odměny.

(B) ve dvou problémových situacích pracuje s využíváním odměn: „*Domluvila bych se s rodiči na nějaké cílené odměně, pokud se bude ovládat a své chování zlepší...Pokud by bylo hodnocení více než z poloviny dobré, mohla by dostat malou odměnu.*“

Podobně se snaží motivovat respondentka (A): „*...za každý splněný úkol navíc získáš bod, za určitý počet bodu jedničku...*“

O riziku pochval a odměn toho bylo napsáno již mnoho. Tato tradice ve školách stále přetrvává. Respondentky užívají ocenění k tomu, aby přiměly žáky ke změně svého chování. Z pozice moci nabízejí žákovi jakýsi úplatek, aby učinil to, co ony chtějí.

#### **6.1.4 Sonda do žákovy duše**

*porozumění, zájem, respekt, únik, malá sebeúcta, samota, bezmoc, ztráta důvěry, obrana, otevřenost, nejistota, individualita, volání po potřebě uznání, vynucení pozornosti*

Tato kategorie představuje učitele, jehož osobnost vykazuje známky nedirektivního přístupu. Snaží se nejdříve proniknout do osobnosti žáka a hledá příčiny vedoucí k problémovému chování. Zamýšlí se nad žákem jako nad individualitou, kterou se snaží respektovat.

(J) zdůrazňuje, že: *„Každý z nás má jiné psychomotorické tempo, které se odráží ve školní práci. Jsou děti s rychlým pracovním nasazením a děti, které potřebují ke své práci více času.“*

Podobně se nad žáky zamýšlí (I): *„Dobrá znalost charakterů a obvyklých modelů chování je pro řešení situace nezbytná.“*

(I) si při vzniklé situaci klade otázku: *„Rozumí zadané práci a vládne dostatečně nutnými vědomostmi, dovednostmi a nástroji ke zvládnutí úkolu?“*

**Ve výše uvedených případech tedy respondenti usilují o hlubší vhled do situace a snaží se nalézt možnou příčinu daného chování. Takový učitel vnímá žákovo vyrušování jako možnou reakci na neuspokojení některé z přirozených lidských potřeb.**

(J) ihned reaguje: *„Stres, obranný mechanismus, který se projevuje nepatřičným komentováním.“* (J) vnímá také, že za tím může být: *„...žákova nejistota.“*

Jednou z možných příčin rušivého chování mohou být tudíž i pochyby o vlastní hodnotě. Žák se tedy snaží vyzískat od druhých důkazy o vlastní důležitosti a vynucuje si proto jejich pozornost. Nedirektivní učitel se zamýšlí i nad touto variantou.

(I) se k tomu vyjadřuje následovně. *„Jeho komentátorská činnost je snahou o upoutání pozornosti spolužáků i vyučujícího na svou osobu a vydobytí si „místa na slunci“ v třídním kolektivu, také příležitost se předvést znalostí, i když nesouvisí s probíraným nebo diskutovaným tématem.“*

(I), *„Je pro ni obvyklé, že si musí „vystáčit“ sama, musí si sama poradit, sama se zabavit, sama najít řešení situací. Dílčí úspěchy posilují její sebejistotu a sebevědomí.“*

Jak jsme uvedli v teoretické části, patří k bodům, které vyjadřují vnitřní stabilitu a sebejistotu učitele také přistupovat k žákovi s respektem a zajímat se o jeho svět. Sebejistota jej předurčuje k tomu, že si nebere žákovo chování osobně, nepřijímá jeho

„výzvu k boji“. Ba naopak, že ho respektuje, uznává a vnímá jako člověka i s jeho chybami.

### 6.1.5 Osvobození

*výměna rolí, povzbuzení, pochvala, vnitřní pravidla, pocit úspěchu, respekt, s úsměvem, rozhovor, komunitní kruh, reflexe, spoluúčast, trpělivost*

I právě v rámci problémových situací, do kterých se učitelé i žáci v rámci pedagogické interakce dostávají, mohou učitelé žákům nastínit cestu jiným lepším směrem. Nedirektivním, ale s přístupem z pozice přirozené autority podněcují rozvoj sebepojetí, které je tolik důležité pro jejich další život.

Učitel, u něhož se projevuje nižší míra direktivity si uvědomuje, jak důležitá je motivace žáka.

Vnitřní motivaci posiluje prostřednictvím zpětné vazby respondentka (J): *„Někdy stačí zajít za žákem, povzbudit ho, že je jeho práce zatím bezchybná. Pochválit ho. Zadávat nejdříve jednodušší práce, které zvládne, aby mohl zažít úspěch.“*

**Právě tato motivace pomáhá plnit i úkoly, které se dítěti mohou zpočátku jevit méně záživné, u kterých může mít pocit, že je nezvládne, že na ně nestačí. Zpětná vazba, kterou žákovi respondentka dává, mu pomáhá budovat jeho sebedůvěru a samostatnost.**

(P) doplňuje: *„Také bude potřeba žáka více vtáhnout do vyučovacího procesu a získat ho pro danou věc, kterou potřebujeme žáka naučit – vhodnou motivací dosáhneme většího efektu, myslím, že by bylo důležité myslet na propojení látky s praktickým použitím pro žáka.“*

**Tato respondentka správně poukazuje na důležitost propojení učiva s praxí. Žáci by měli vnímat, že jim učivo dává smysl, že je pro ně důležité a užitečné. To pak udržuje jejich vnitřní motivaci, která právě vychází z jejich vnitřních potřeb a hodnot.**

V rámci těchto potřeb hraje důležitou roli potřeba kladného přijetí, která je základním kamenem pro podporu jejich sebeúcty.

(I) se k tomu vyjadřuje takto: „Podle mých zkušeností, pokud to průběh hodiny a probírané téma dovolí, je lépe se uchýlit k humoru. Nezesměšňovat, ale použít vtipnou analogii, nadsázku, vtipné gesto, citaci z oblíbeného filmu a u starších dětí klidně i lehkou ironii.“

Stejná respondentka se při řešení problémových situací snaží o vytvoření pozitivní atmosféry, která je důležitým aspektem partnerského chování: „Vyučující má celkem dobrou pozici, pokud Zuzce imponuje a přitom ji bere jako partnera a dokáže ji pobavit.“

Jakým způsobem se žáci naučí ovládat sami sebe, aniž by byli závislí a odkázaní na názor druhého člověka? (P) „Nejprve bych si s chlapci promluvila sama... Tímto se poučili o výběru vhodného místa pro hraní s míčem... Vyslechnu jejich návrh k řešení situace, pokud se dohodnou na tom, že se pokusí škodu nahradit a všechno uvést do původní situace a rodičům vysvětlí celou situaci, budu souhlasit a pomohu jim s realizací.“ Přístup tohoto respondenta hovoří o možnosti, jak lze vést žáky nedirektivně k zodpovědnosti za své činy. Jak (P) dále komentuje: „Pokud zažijí přirozený důsledek, myslím, že si vezmou ponaučení a příště k dané situaci nedoje.“

**Respondenti v tomto případě představují tzv. přirozenou autoritu, která je založena na pozitivním přístupu k výchově, vlídné náročnosti, svobodě a kooperaci. Tyto aspekty se pak odráží právě při řešení problémových situací.**

Učitel má v rukou nástroje, kterými může inspirovat žáky k tomu, aby využili svých sociálních dovedností a kvalit a dále je rozvíjeli v tom pozitivním slova smyslu. Učitel, který správně diagnostikuje příčinu v našem případě rušivého chování, pracuje s nadhledem nad situací a smysluplně ji využije. Vyhne se tak trestání žáka a naopak mu ukáže, jak využívat svých schopností ve prospěch sebe samého i ostatních.

(P) nabízí možnost, jak těchto potencialit žáka zužitkovat: „...mám ve třídě takto chytrou žákyni a nechám ji v roli učitele (samozřejmě by bylo vše předem připraveno) pro toto téma, o kterém vím, že ji vyhovuje a zajímá se o něj.“

(A) reaguje podobně: „Snažila bych se Zuzanu lépe motivovat, např. jí nabídla roli asistenta, dala úkoly zajímavější, rozvíjející...“

(R) se snaží na žákovi najít ty schopnosti, které by bylo možné ocenit „Možnost realizace chlapce v jiných aktivitách – pochvala za službu, sport či to, co mu jde.“

**Respondenti ve výše zmíněných případech nevyužívají mocenský přístup. Nebojí se dát žákovi možnost, aby svých schopností a znalostí smysluplně využil. Žák poté může ztrácet potřebu s učitelem „bojovat“ a vzdorovat mu.**

### 6.1.6 Zrcadlo

*sebereflexe, stereotyp, nuda, vyučovací metoda, velké nároky, selhání, chybná motivace*

To, jak je učitelovo působení na žáka účinné, záleží také na tom, zda se zamýšlí nad svým vztahem k žákům. Zda hodnotí své chování k nim při vzájemné interakci a zda přemýšlí nad jejich reakcemi na toto chování.

Respondentka (V) vyjadřuje zamyšlení se nad sebou slovy: „*Nejsem špatný učitel? Proč to dělám? Nemůžu to já dělat jinak a zábavněji?*“

Učitel vede jakýsi vnitřní dialog sám se sebou: „*Nenudí se u mě ve třídě? Zapojuji dostatečně žáky aktivně do výuky? Využívám potenciál Zuzky? Umím Zuzku pochválit a povzbudit a nejen ji napomínat?*“, říká (J).

**Tito respondenti si uvědomují, že výuka není pouze a jenom jednostranný proces. I když se jedná v rámci interakce mezi učitelem a žákem o asymetrický vztah, hraje důležitou roli otevřenost. A to nejen mezi nimi, ale především otevřenost učitele k sobě samému.**

Otevřít se sám sobě znamená přiznat si sebekriticky, že příčina vzniku problémové situace nemusí být nutně na straně žáka. Tím, že se učitel v rámci sebereflexe dobere k jádru problému, dokáže si uvědomit a především připustit si, že mu žák nastavuje jakési pomyslné zrcadlo.

Respondentka (P) se dokáže zamýšlet právě nad touto možností: „*Není motivovaná k učivu a látce očividně zná.*“ A dodává: „*Zvážila bych, zda pro danou situaci nezvolím jinou metodu výuky. Frontální výuka je také důležitá, ale v této situaci se jeví méně vhodnou.*“

Podobně reaguje (V): „*Nebo učitel zvolil špatné metody, příliš vysoké cíle, nezajímavé prostředky a nudná témata samostatné práce.*“ Doplnuje: „*Nedostatek motivace, nezájem pro jednoduchost práce nebo stále se opakující cvičení.*“

O čem svědčí tyto výpovědi? Respondent přiznává, že je mýlícím se člověkem. Může se však zastavit a zpětně reflektovat a napravovat své omyly. Dítě je rovněž člověkem. Problémové chování proto může být pro dítě prostředkem, jak se na své cestě vývojem postavit názorům dospělé autority. A právě v tento okamžik se projeví osobnost učitele. **Učitel s nízkou mírou direktivity nechápe problémové chování jako boj. Nestaví se do pozice moci.** Snaží se žákovu chování přijmout a pochopit to, co se v něm může odehrávat, o co usiluje. Pomáhá tak v rozvoji žáka, aby vztah k sobě samému byl pozitivní, aby akceptoval svoji osobnost i se svými nedostatky.

Jedna z respondentek vše shrnuje slovy (J) „*Je jisté, že chyba není jen na straně dítěte.*“

## 7 ZÁVĚR VÝZKUMU

Výzkumná část byla zaměřena na zjištění míry direktivity učitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zjišťovali jsme, do jaké míry uplatňuje učitel direktivitu u vzniklé problémové situace.

Při analýze problémové situace se ve více případech odkryly direktivní projevy respondentů i přesto, že se snaží zpočátku hledat příčinu problémového chování. Citlivě vnímají chybné postoje v rodině, ale v konečném důsledku jednájí direktivním způsobem. Využívají tedy k řešení dané situace trest, zákaz nebo odtažitě chování. Zajímavě se také jeví zjištění, jakým způsobem respondenti hodnotí současné výsledky rodinného působení na žáky. Někteří z respondentů přijímají výchovu k samostatnosti a otevřenosti jako pozitivní. Oceňují respekt rodičů k dítěti, zatímco jiní respondenti tento styl výchovy vnímají jako něco negativního, co „nezapadá“ do jejich představy autority. Co se týče vnímání dalších příčin problémového chování, shodují se někteří z respondentů v nutnosti využít služeb pedagogicko-psychologické poradny. I zde se však respondenti rozcházejí v míře direktivity. Jedna z respondentek se spokojí pouze s postupy určenými poradnou. Jiná respondentka si uvědomuje potřebu hlubší sondy do rodinného života, aby získala mnohem širší pojetí o příčinách daného stavu.

Direktivními projevy se vykazují někteří respondenti při nálepkování žáků. Vnímají pozici žáka jako více či méně konečnou. Jednájí s nimi stereotypním způsobem, který žáky ponechává v učitelem dané roli. Objevila se zde také neuvědomělá nejednoznačnost v projevech direktivity. Na jedné straně respondenti působí direktivně, avšak na straně druhé si uvědomují, že problémové chování je jakýmsi voláním o pomoc.

V direktivních projevech jednájí respondenti z vůle moci a shodují se na potřebě kontroly nad žáky. Vnímají sebe samotné jako ty, na kterých leží odpovědnost za vývoj žáka. Někteří respondenti se také shodují na nutnosti trestu. Opírají se tak o dlouholetou tradici, která se stala nedílnou částí výchovy. Představuje také způsob, jakým si udržují moc a nadřazenost nad žáky. Snaží se sice o zmírnění trestů např. výběrem či losováním, ale princip trestu a jeho důsledky zůstávají zachovány. I zde se opět objevuje rozporuplnost při užití trestu. Respondentky si uvědomují, co trest v osobnosti žáka způsobuje, ale přesto ho udělují.

Direktivita se dále projevila ve využití dalšího výchovného prostředku, který je praktikován ve výchově již odnepaměti. Hovořím nyní o poučování a vysvětlování, které vnímají respondenti jako důležitou součást výchovy. Jak jsem již zmínila ve výzkumu, monology učitelů pravděpodobně nezanechají v žácích takovou odezvu, jako když se oni sami budou moci spolupodílet na řešení vzniklé situace. Podobně respondenti zdůrazňují pojem školní řád, který považují za nezbytnou součást života školy. Respektování pravidel a hranic je samozřejmě nutné. Pravidla daná „shora“ se však těžko stávají součástí vnitřního světa dítěte. I v dospělém věku se pak mohou podílet na jejich vytváření, tak proč jim to neumožnit již v dětství. Jako opak trestů se vynořily také pochvaly a odměny, které jsou v konečném důsledku součástí kontroly nad žáky.

Někteří respondenti vykazovali pomyslný střed mezi direktivním a nedirektivním chováním. Jejich řešení problémových situací odkrývalo jejich direktivní, v některých případech nedirektivní stránku osobnosti. Sonda do žákovy duše představila respondenty s nižší nebo nulovou mírou direktivity. Ta se projevila v tom, že se snažili za příčinou žákova problémového chování vidět některou z neuspokojených lidských potřeb. Respektovali problémové chování v sociální oblasti. Nevnímali ho jako své ohrožení.

Po tomto uvědomění si možných příčin, se potvrdila jejich nízká míra direktivity v rámci „osvobození“ z role problémového žáka. Uvědomují si, jak důležitou roli hraje vnitřní motivace a zpětná vazba, dále také propojení učiva s praxí. To vše napomáhá k tomu, aby osobnost žáka nabývala na samostatnosti a sebedůvěře bez nutnosti trestů. Projevila se zde u některých tzv. přirozená autorita, která se vyznačuje pozitivností, vlídností, svobodou smysluplností apod.

Nedirektivita se projevila také v kritičnosti respondentů k sobě samým. Jejich sebereflexe ve výchovně-vzdělávacím procesu značí jejich snahu o rozvoj sebe samého a v závislosti na tom i svých žáků. Dokáží respektovat své chyby i chyby svých žáků. Vnímají je jako proces učení a vývoje jejich osobnosti.



## ZÁVĚR

Učitel působí na žáky svou osobností, tím, jak na žáky nahlíží, jak k nim přistupuje. V konečném důsledku se toto působení odráží v tom, jaký vztah ke škole a dalšímu vzdělávání si žáci vytváří, jak nazírají na sebe samotné.

Žák by měl být v očích učitele viděn jako individualita a samostatný subjekt, který má právo se rozvíjet dle svých vnitřních dispozic. Jeho vnitřní potenciality by však neměly být probouzeny direktivním způsobem. Žák se musí aktivně spolupodílet na svém rozvoji a učitel by měl vedle něj působit jako jeho poradce a organizátor. Přiblížit se k žákovi neznamena ztratit autoritu, ale stát se tím, kdo jej vnímá a respektuje beze strachu, že jeho pozice zeslábne.

Cílem naší práce bylo seznámení se s problematikou direktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V teoretické části jsme se snažili objasnit základní aspekty výchovně-vzdělávacího procesu, mezi které patří výchova a vzdělávání, interakce a komunikace ve výuce. Zaměřili jsme se rovněž na osobnost žáka, konkrétně na rozvoj jeho osobnosti. Podrobněji jsme se zabývali osobností učitele. Přiblížili jsme jeho kompetence, výchovné a interakční styly. Rozebrali jsme problematiku autority a kázně. A v neposlední řadě jsme se věnovali učitelovu pojetí výuky, jeho sebepojetí, implicitním znalostem a sebereflexi učitele.

V praktické části jsme se zabývali zjištěním míry direktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu při řešení problémových situací. Jednalo se o kvalitativní výzkum, který napomohl odhalit některé direktivní i nedirektivní projevy učitelů.

Přínos této práce spočívá v tom, že je nutné aktivně a systematicky pracovat s přípravou a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků v této oblasti. Na základě výsledků výzkumu doporučujeme zaměřit se při dalším vzdělávání učitelů na následující oblasti:

- diagnostika žáků s přihlédnutím na jejich individuální zvláštnosti;
- symetričnost v komunikaci mezi žákem a učitelem;
- vedení učitelů k rozvoji sociálních dovedností žáků;
- zaměřenost učitelů na rozvoj vnitřní motivace žáků;
- potřebnost rozvíjet sebereflexi učitelů.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BENDL, S. *Jak předcházet kázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.  
ISBN 80-86642-14-3.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.  
ISBN 978-80-247-2863-6.
- DVOŘÁČEK, J. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2009.  
ISBN 978-80-7290-405-1.
- FENSTERMACHER, G., SOLTIS, J. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN  
978-80-7367-417-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-628-8.
- GRECMANOVÁ H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*.  
Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.  
ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání: Analýza nálezů  
českého pedagogického výzkumu (2001 – 2008)*. Brno: Masarykova Univerzita,  
2009. ISBN 978-80-210-4771-6.
- JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. et kol. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009.  
ISBN 978-80-7315-180-5.
- JANÍKOVÁ, M. et kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*.  
Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
- KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-  
9.

- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. [cit. 25. 11. 2010]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>.
- ONDŘÁČEK, F. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo....* Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3.
- PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-89018-05-X.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007)*. Praha: VÚP, 2005. [cit. 25. 1. 2010]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- ROGGE, J. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-330-7.
- ŘEZÁČ, J. Socializace a interakční učení. In STŘELEČEK, S. ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- LINKOVÁ, M. Sebepojetí žáků a některé jeho determinanty. In *Sborník příspěvku z XI. konference ČAPV*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. [cit. 5. 1. 2011]. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv11/default0.htm>.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- STŘELEČEK, S. Problém kázně a svobody ve výchově. In STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

- SVOBODOVÁ, J. Autorita v edukačních souvislostech. In STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- ŠVEC, V. Sebereflexe učitelova výchovného působení. In STŘELEČEK, S. ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- VALÍŠOVÁ, A. et kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2.
- VALÍŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. et kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha: MŠMT, 2004. [cit. 25. 1. 2010]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

## SEZNAM PŘÍLOH

PI Řešení modelové problémové situace .....	62
PII Doplnující rozhovor .....	66

## **PŘÍLOHA P I: ŘEŠENÍ MODELOVÉ PROBLÉMOVÉ SITUACE**

Věk: 40

Délka praxe:15

- 1. Jeden z žáků vaší třídy je často pozadu ve školní práci. Většinu úkolů komentuje tím, že jsou nudné nebo těžké. Především má problémy se samostatnou a časově náročnou prací. Na výzvu reaguje většinou bez zájmu, ačkoliv se nebojí vyjádřit názor, který s řešením úkolů nesouvisí.**

*Popište/analyzujte problémovou situaci (v čem spočívá).*

Chlapci asi i doma servírovali všechno pod nos, tudíž neměl potřebu řešit samostatně některé problémy, natož takové, u kterých se ještě navíc musí přemýšlet. Proto mu i teď ve škole notně znepríjemňuje život, když se má nad nějakým řešením zamýšlet sám a něco vypracovávat delší dobu.

Co mě napadá dál je trochu z jiného soudku nebo může být i zkombinované. Chlapec může mít problémy se soustředěním - jako dyslektik nebo pomalejší myšlenkové pochody. Nebo obojí dohromady. Rodiče, kteří „nunánkovi“ ulevují právě proto, že si uvědomují, že je pomalejší.

*Navrhňte řešení, jak byste na problémovou situaci reagovali (co byste konkrétně řekli a proč).*

„Teď budeme řešit pouze učivo, které probíráme a nebudeme se zabývat jinými věcmi, co s tím nesouvisí.“ Určitě je třeba zjistit, jestli chlapec zvládá méně časově náročné učivo, jestli se nejedná o poruchu soustředění, kdy nevydrží dlouho u zadaného úkolu. Možná pomůže pozitivní motivace. Uvádět chlapce do situací, kde musí samostatně řešit problémy a bavit se i o následcích skutků. Co se stane, když uděláš...

Tento problém je nutné probrat i s rodiči, doporučit jim samostatnější vedení a dodržování důslednosti v případě selhání chlapce. Dále je důležité s nimi probrat pozitivní motivaci i

za malé úspěchy ve škole. Možná by bylo dobré, aby chlapec měl doma i ve škole povinnosti a dodržoval je. Maximálně pochvala za drobnosti ze začátku, třeba se chytí.

***Zhodnot'te problémovou situaci z pohledu žáka.***

Já se zviditelním, stůj co stůj. Má to hošánek těžké, nemyslím teď, když si řekne ve škole, co chce a doma za něho rodiče udělají. V životě ovšem za něho složitější situace rodiče pořad řešit nebudou a ani práci pokud se mu nebude chtít dělat, taky nikdo neudělá. Zkrátka povinnosti chodit do práce a žít se nás nikdo nezbavil.

- 2. Petr a Michal si o přestávce hráli s míčem, který do školy přinesl Petr z domu. Během hry se jim podařilo rozbít okenní tabuli. Michal na otázku, kdo okno rozbil, zarytě mlčí a vyhýbá se očnímu kontaktu. Petr zapírá a svaluje vinu na Michala, protože prý stál čelem k oknu.**

***Popište/analyzujte problémovou situaci (v čem spočívá).***

Michal pravděpodobně rozbil okno, protože se vyhýbá očnímu kontaktu. V tom ale jádro pudla nevězí. Je to v tom, zdali mají domluvené s třídní učitelkou, že si můžou hrát o přestávce, tak jako u nás, třeba s hadrovým míčem. Předpokládám, že hadrákem by okno nerozbili. Tudiž nemají dovoleno házet či kopat do balonu o přestávce ve třídě. Něco jiného by bylo, kdyby byly na školní zahradě. Kdyby se to přihodilo na zahradě, jakože jsme na jaře o velké přestávce chodili na zahradu a kluci hráli fotbal...Nic hrozného by se nestalo, okno by zaplatila škola - obec ze svých výdajů.

***Navrhněte řešení, jak byste na problémovou situaci reagovali (co byste konkrétně řekli a proč).***

Určitě bych si je zavolala každého zvlášť a zjistila, kdo okno rozbil. Řekla bych jim, jaký trest si myslí, že si zaslouží. Taky něco o tom, že když se nám přihodí taková věc, je důležité nést následky za své činy.

***Zhodnot'te problémovou situaci z pohledu žáka.***

No paráda, teď mám ještě průšvih s míčem.... V životě se nám nepříhodi jen samé pěkné věci a každý občas chybujeme, to se stává. Takových blbostí ještě bude.

- 3. Zuzana je jedna z nejchytřejších žákyň ve třídě, ale velmi často se stává, že komentuje výklad učitele. Neustále se v průběhu hodiny vyptává a narušuje tím celou hodinu bez toho, aby se přihlásila o slovo. Její projevy jsou velmi emotivní a mnohdy se neostýchá vyjádřit svou nechuť k práci, kterou učitel zadal.**

***Popište/analyzujte problémovou situaci (v čem spočívá).***

To je taková malá chytrá princezna, co může jít rovnou učit a ani na to nepotřebuje vysokou školu. Zcela určitě o sobě ví, že je inteligentní děvče, tak proč o tom nepřesvědčit taky ostatní ve třídě, vždyť doma už to všichni vědí a každý se nad její chytrostí jen rozplývá. No doma jí přece nikdo nenutí dělat něco, co se jí teď zrovna nechce, to by si nikdo nedovolil. Je to přece naše princezna. Nějaká úcta k učiteli to se přece nenosí, natož aby se hlásila, když chce něco říct. Jenže ve třídě není sama a celý svět se netočí jen kolem ní, i když doma se to tak zdá.

***Navrhněte řešení, jak byste na problémovou situaci reagovali (co byste konkrétně řekli a proč).***

Já vím, že jsi inteligentní děvče, takže určitě přijdeš na to, co by se mělo v tvém chování změnit. Taková pozitivní motivace je: vedoucí skupiny při společné práci - pomoc slabším. Nebo zorganizováním nějaké akce, kde by se mohla realizovat.

Popřípadě bych se zeptala asi napřímo, jestli spolu uděláme dohodu o paktu neútočení. S tím, že bych si udělala dotazník o oblíbenosti žáků, mezi žáky, jestli je schopna pomoci slabším a dotazník ohledně výukových metod u žáků a mezi žáky...

Možná bych v hodinách, kde by to šlo, zařazovala více diskuze. Pokud by to nepomohlo, asi bych k ní měla připomínky při vyučování, aby nenarušovala výuku.



***Zhodnot'te problémovou situaci z pohledu žáka.***

„Já jsem inteligentní, tak ať to taky víte.“ Dítě se chová většinou tak, jak je zvyklé se projevovat z domu nebo je tím značně ovlivněno, takže ani nemůžeme čekat, že se bude chovat jinak ve škole. Právě tady si musí uvědomit, že není ve třídě sama.

## **PŘÍLOHA P II: DOPLŇUJÍCÍ ROZHOVOR**

### ***1. V problémové situaci číslo jedna hovoříš o více příčinách, která z nich se ti přesto jeví jako nejzásadnější?***

Největší zádrhel vidím v rodině, ale co s tímhle problémem ve výuce? Vždyť přece upozornit na sebe za každou cenu je tak důležité, najít si své místo na výsluní, zviditelnit se pozitivně nebo negativně, to je jedno. Vždyť přece kolem mě se točí celý svět, což doma zaručeně funguje, tak proč ne ve škole.

### ***2. A jak si myslíš, že se styl výchovy konkrétně projevuje ve výuce?***

Rodiče se snaží se situaci chlapci ulehčit, zjednodušit, čímž mu dělají medvědí službu. To se odráží ve výuce, jakmile chlapec dostane složitější úkol, na který je třeba vynaložit více úsilí, vzdává práci předem, bez toho, aby to zkusil.

### ***3. Jako řešení zmiňuješ pozitivní motivaci. Jak bys ji konkrétně v této situaci aplikovala?***

Chválit za sebemenší pokroky v řešení samostatných úkolů, samozřejmě k danému tématu. Zadávání jednodušších úkolů, možnost realizace chlapce v jiných aktivitách, pochvala za službu, sport či za to, co mu jde.

### ***4. Napadá tě i jiné řešení této situace?***

Pokud by motivace nevedla k žádným výsledkům, volila bych popřípadě i trest, zákaz radostné aktivity.

### ***5. Pokud by chlapci tedy nebyli v situaci číslo dvě domluveni s učitelkou...***

Pokud se problém udál ve třídě, míč tam nemá, co dělat. Není to nešťastná náhoda, ale porušení školního řádu.

**6. Zmiňuješ se o tom, že je důležité, aby si uvědomili nutnost nést následky za své činy. Jakým způsobem by si to oba žáci měli uvědomit?**

Ať to byl jeden nebo druhý, okno by zaplatili oba dva, protože hru hráli oba. Oznámení rodičům, telefonát...

**7. Projednávala bys problém i se třídou?**

Zcela určitě je dobrá i rozmluva a promluva ve třídě o dodržování školního řádu, nošení věcí do školy... Však to známe mobily atd.

**8. V poslední situaci vnímáš Zuzku jako „princeznu“, kolem které se točí svět. Napadá tě i jiný důvod, proč se žákyně projevuje tímto způsobem?**

Nebo je jenom drzá a doma si jí moc nevšímají, tak na sebe chce upozornit aspoň ve škole. Volá: „Všímejte si mě, já jsem tady.“

**9. A to znamená?**

Většina dětí s problémovým chováním volají o pomoc, i když to tak mnohdy nevypadá.

**10. Říkáš, že si myslíš, že je Zuzka inteligentní. Využila bys tento poznatek při řešení této situace?**

Tady by možná pomohlo více jí zaměstnat a rozvinout v těch schopnostech, v tom, co ji baví a zajímá, třeba by to ocenila a dala pokoj.

**11. Domníváš se, že by šlo řešit situaci i jiným způsobem?**

Popřípadě bych jí dala vypracovat za nemístnou aktivitu za odměnu nějaký projekt týkající se tématu učiva.