

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2008

Aleš Jakubec

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Vliv školy na hodnotový systém žáka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Vypracoval:
Mgr.Dagmar Pitnerová

Aleš Jakubec

Brno 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Vliv školy na hodnotový systém žáka“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 16.4.2008

.....
Aleš Jakubec

Poděkování

Děkuji paní Mgr.Dagmaře Piknerové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce Silvii Bezroukové za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Aleš Jakubec

Obsah práce:

1. Úvod	
1.1. Cíl práce	3
1.2. Popis problému	3
2. Literární přehled	
2.1. Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení	7
2.2. Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata	11
2.3. Vladimír Hrabal st., Zdeněk Helus: Sociální psychologie pro učitele	18
2.4. David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele	21
2.5. Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže	26
2.6. Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti	34
2.7. Il. Pešová, Mir. Šamalík: Poradenská psychologie pro děti a mládež	34
2.8. Jan Čáp: Psychologie pro učitele	35
3. Aktuální intermezzo	39
4. Návrh konkrétní podoby pravidel chování	41
5. Závěr	48
6. Resumé	50
7. Anotace	50
8. Klíčová slova	51
9. Použitá literatura	51

1. Úvod

1.1. Cíl práce

S ohledem na skutečnost, že hodnotový systém žáků je tvořen na základě procesu socializace v rámci prostředí a skupin, ve kterém se jedinec vyskytuje, je zamýšleným cílem práce návrh pravidel chování pedagogických pracovníků a žáků ve školním prostředí.

V práci na základě studia teoretických pramenů budou navrženy v bodech pravidla chování pedagogických pracovníků a žáků prvního ročníku základní školy. Na základě těchto pravidel bude možné po jejich aplikaci vytvořit a kontrolovat pozitivně působící školní prostředí, které bude v součinnosti s rodiči formovat hodnotový systém žáka.

1.2. Popis problému

Naše základní školství vychovává děti a mládež podle určitých předem definovaných cílů. Zaměřuje se na kompetence, které společnost na základě stávajících sociálně – ekonomických podmínek považuje za cenné a užitečné. V současné době prochází české školství praktickou fází celkové kurikulární reformy. Pro potřeby základních škol byl vypracován Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). V uplynulém školním roce měly všechny základní školy na jeho základě dokončit práci na vlastních školních vzdělávacích programech (ŠVP). A od tohoto školního roku 2007/2008 by se podle jednotlivých ŠVP měly vzdělávat a vychovávat děti prvních a šestých ročníků základních škol. Česká školní inspekce již oznámila záměr vyrazit do škol na kontroly, jak jsou ŠVP zpracovány a jak se podle nich skutečně pracuje. Je totiž zřejmé, že pokud kurikulární reformu nepřijmou za svou i samotní učitelé, pokud nebude naplněn i obsah a nejen vnější forma reformy, k žádným žádoucím změnám ve skutečnosti nedojde.

Lze říci, že tento problém předjímá už Bílá kniha: „Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků. Jejich práce se stala mnohem náročnější svou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto prvořadým

úkolem, který bude nutné současně zajišťovat více směry. Je nutné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i v rozvoji školy a učinit učitelskou profesi přitažlivou.“¹⁾

RVP ZV byl Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze vypracován na základě určitých teoretických a filosofických předpokladů. Ty vycházely z pochopení souvislostí mezi způsobem fungování společnosti a způsobem výchovy a vzdělávání dětí a mládeže v určitých epochách.

Ve středověku v době feudální společnosti se akcentovala neměnnost daného stavu, obhajoba stávajícího způsobu existence a zaměření vědění do duchovní oblasti. Tomu odpovídal způsob vzdělávání mládeže, který spočíval v paměťovém učení a následném memorování rozsáhlých pasáží textu bez důrazu na jeho pochopení. Toto vzdělávání bylo navíc omezeno na pouze malé procento populace. Úskalí a systémová omezení tohoto řekněme stagnačního modelu pochopil například Jan Ámos Komenský, který se svým návrhem nápravy školství snažil přiblížit vzdělání praxi. V tomto spočívá jádro často vyslovované fráze, že J.A. Komenský předběhl svou dobu.

Další epocha, epocha modernizace společnosti probíhající během procesu průmyslové revoluce a industrializace, položila na vzdělávací systémy nové nároky a požadavky. Organizační nároky vyplynuly ze zavedení povinné školní docházky, jejímž důsledkem se posléze stala masová gramotnost. Probíhající komplex změn, z nichž nejvíce patrnými byly urbanizace a industrializace, si dále vynutil změnu obsahu vzdělávání a školní výchovy. Vzdělávání průmyslové společnosti se zaměřovalo na výkon, na obsáhnutí stále se rozšiřujícího základu vědních oborů. Výchova ve školách pak směřovala k ideálu loajálního občana a probíhala většinou v národním vlasteneckém až nacionalistickém duchu.

Do tohoto modelu v podstatě spadl i výchovný a vzdělávací systém Československa v éře vlády komunistické strany. Jen výchovný obsah v duchu vlastenectví vystřídal socialistický experiment. Československé školství tehdy promeškalo nástup změn, ke kterým vzdělávací systémy západoevropských a severoevropských zemí přistupovaly už od 70. let 20. století. My jsme s těmito změnami začali koketovat až po roce 1989.

A z jakých teoretických východisek tedy tyto změny postupují? Moderní společnost industriálního věku byla v těch vyspělejších zemích světa vystřídána společností postmoderní či postindustriální. Pro tuto společnost je charakteristickou neustálá změna. Překotný ekonomický a technologický vývoj klade dosud nevídané nároky na mobilitu, flexibilitu a konkurenceschopnost pracovní síly. Hovoří se často nutnosti několikrát za život změnit zaměstnání a tudíž i kvalifikaci. Je potřeba orientovat se ve stále složitějším systému informací a komunikačních prostředků. Z pochopení této situace vychází potřeba reformy vzdělávacího systému. Lapidárně lze podstatu změny vzdělávání vyjádřit jako přesun od „know how“ ke „know that“.

U nás je tedy reprezentována vytvořením a zavedením RVP ZV a ŠVP. Je-li tento způsob reformy, který spočívá v z velké části v implementaci západoevropských zkušeností, tou neoptimálnější reakcí vzdělávacího systému na nové nároky společnosti, ukáže teprve budoucnost, a proto tuhle otázku nebudeme řešit. Už teď se ale ukazuje, že některé aspekty reformy nejsou optimální. Například od tolik propagovaného projektového vyučování se už třeba ve Švédsku začíná upouštět. Ve zmíněném Švédsku nebo Dánsku bývá projektové vyučování stále častěji považováno za doslova odstrašující příklad jak neučit. Podle zkušeností z těchto zemí projektové vyučování nejen že dětem nepřinese ani základní požadované vědomosti, ale i v oblasti rozvíjení dovedností je jeho přínos pochybný.²⁾

My se teď podíváme, co může RVP ZV v návaznosti na Bílou knihu říci k tématu této práce, tedy k vlivu školy na hodnotový systém žáka. Význam školy jako výchovné instituce pro jednotlivce spočívá především v tom, že se škola stává rozhodujícím centrálním řídicím místem pro budoucí sociální jistotu. Jako sociální instituce má škola stanoveny výchovné cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce.

Kapitolka 3.2 Cíle základního vzdělávání hovoří: „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- 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.“³⁾

Poznámky:

- 1) Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, Praha 2001, str. 43
- 2) Respekt, ročník 2005, č. 14, str. 18
- 3) Výzkumný ústav pedagogický: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2005, str. 4, 5

2. Literární přehled

Než přistoupím k empirické části své práce, podívám se, co je k tématu výchova a hodnot v psychologické a pedagogické literatuře. Ta je k tomuto tématu velmi obsáhlá i jen podat její přehled by bylo nad možnosti této práce. Můj výběr tedy bude nutně omezený. Každá publikace má pochopitelně široký záběr, vybírám proto pouze ty pasáže, které souvisí s tématem mé práce.

2.1. Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení

Jedná se o širší a obecnější „zamyšlení, na jehož konci se zdánlivá samozřejmost stává nesamozřejmostí.“⁽¹⁾

Podstata filosofie hodnot spočívá v úvaze nad tím, co je či není, popřípadě do jaké míry, hodnotné. „Spory o podobu dobra a zla, povinnosti a libovůle, krásy a ošklivosti vyžadovaly jasnou formulaci těchto fenoménů, filosofie sama však dlouho nedospěla k tomu, aby hodnotu jako takovou pojmenovala v obecné rovině. Stalo se tak až na sklonku 19. století, tedy v době definitivního odklonu od tradičně metafyzického pojetí světa.“⁽²⁾

Erich Fromm v díle Mít či být? Poukázal na to, že vlastnění je pro některé lidi jediným způsobem, jak se cítit dobře, jak vytvářet svůj svět hodnot. Frommova analýza reflektuje vlastnické postoje jako základní hodnotové postoje lidí. „Orientace na vlastnění je základem toho, co nazýváme hodnotovým fetišismem ... Moderní doba ho obnažuje jako průvodní jev konzumní společnosti, pro niž je spotřebitelský přístup přístupem základním.“⁽³⁾

Nikoliv člověk určuje, čím pro něho věci budou, ale naopak věci určují, jak má člověk žít a kde jsou žádoucí hodnotové preference. Člověk se stává zajatcem věcného světa hodnot. Hodnotový fetišismus zakládá podřízenost člověka vnějšímu. Přitom Fromm mezi věci řadí i ideologie, myšlenky, politické systémy, vlastnit nebo získávat lze i zážitky...

Autorka se po tomto úvodu dále ptá: Čím tedy hodnoty jsou? Jak existují? Jaký svět má filosofie na zřeteli, když hovoří o hodnotách? „Hodnotami jsou všeobecně platné normy lidského chování.“⁽⁴⁾

Hodnoty však lze realizovat pouze jako individuální hodnoty jedince a jako výsledek jeho svobodné volby ve prospěch těch či oněch hodnot. Za důsledek této volby a z ní vyplývající činnosti je každý z nás odpovědný.

V realitě každodenního života jsme svědky nejrůznějších hodnotových postojů a hodnotových priorit. I když na některých hodnotách jsou lidé ochotni a často i nuceni se dohodnout, o tom, co jsou hodnoty, rozhoduje v zásadě jedinec sám „Mýlí se každý, kdo by považoval hodnoty za výsledek nějaké všeobecné snahy.“⁽⁵⁾

Autorka dále cituje J.P. Sartra: „... jen moje svoboda je jediným základem hodnot a nic, absolutně nic mě nemůže opravňovat k tomu, abych přijal tu či onu hodnotu, tu či onu hierarchii hodnot jako bytí, prostřednictvím kterého existují hodnoty.“⁽⁶⁾

Hodnoty vznikají v aktivním vztahu, který člověk zaujímá vůči svému prostředí. Nejsou výsledkem poznání, jak se často mylně soudí, ale mají svůj původ v činném aktu, jehož prostřednictvím člověk usiluje realizovat to, co považuje za hodnotu.

„V intencích existenciálního myšlení skutečně velkou osobností se může stát pouze ten jedinec, který uskutečňováním svých záměrů a cílů, svých hodnotových preferencí tvoří, tj. realizuje svůj svět hodnot. Přebírání hodnot je ve svých důsledcích projevem kolektivismu, ztráty vlastních postojů a vidění. Svým způsobem člověka degraduje, protože jeho tvořivou činnost snižuje na úroveň předmětu, jímž se manipuluje.“⁽⁷⁾

„Pro někoho jistě přitažlivá představa, že jistotu našemu jednání by poskytly hodnoty trvalé, nadčasové, objektivní, všeobecně platné, absolutní atd., je z hlediska každodenního života iluzí. V něm nerozhodují ideály obecné, ale hledisko úspěšného dosahování cílů, které si subjekt stanovil.“⁽⁸⁾

Svět hodnot je často prezentován jako svět velkých, obecných hodnot, vidíme ho jako svět dobra, krásy, ale i pravdy nebo lásky. Nezamýšlíme se přitom nad tím, že jsou vedle sebe

postaveny hodnoty a jevy, které na sebe hodnoty váží, tedy nositelé hodnot. Musíme tedy rozlišovat mezi hodnotami a jejich nositeli. Láska není hodnota ale vztah. Ani pravda není hodnota, ale poznání, které zobrazuje povahu zkoumaného objektu. Pokud jsou láska a pravda hodnotami, jsou jimi pro svůj lidský význam, pro to, co znamenají v našem životě, nikoli ze své přirozené podstaty. Dále však autorka o dobru, kráse, čestnosti ... i o lásce hovoří jako o hodnotách. Inspirací k hledání něčeho trvalejšího a méně proměnlivého, než je člověk sám, je boj proti relativismu hodnot a norem a tím proti ztrátě schopnosti hodnotové orientace.

Způsob, jakým se člověk vyrovnává s různými hodnotami, jakým je přijímá nebo odmítá, uznává nebo neuznává, bývá někdy formulován jako problém realizace hodnot a má se za to, že klíčem k jeho porozumění je záměr člověka vytvářet hodnoty. Prvním předpokladem pro osvojení si hodnot je vnímavost pro hodnoty. Filosofie formuluje problém předávání a přenosu hodnot jako problém specifické jednoty dvou činitelů: subjektivního smyslu pro hodnoty a schopnosti subjektu rozhodovat o jejich povaze. „V otázce, jak v člověku vyvolat subjektivní smysl pro hodnoty i jak v něm probudit vědomí, že rozhodování a všechno, co z toho plyne, znamená nést lidský úděl, že volba je něco, čemu nikdo z nás neunikne, je skryt celý komplex problémů, jejichž formulace a řešení ovšem už není jen záležitostí filosofie.“⁹⁾

„Hledisko platnosti hodnot reflektuje zvláštní funkci, kterou mají některé hodnoty ve vazbě na zaměřené jednání a chování. Hodnoty v této funkci označujeme jako normy.“¹⁰⁾

Problematika norem se otevírá v různých aspektech. Shledáváme pak normy jako ideální vzory tvorby, normy jako ideální vzory chování a normy jako hodnotící kritéria. Platnost hodnotových norem zejména v postmoderní společnosti není absolutní. Tyto normy spíše kladou požadavky, orientují lidské jednání, signalizují, které chování, tvorba i hodnocení vyvolají příznivou odezvu, tedy předpoklad příznivého ocenění ze strany společnosti, i upozorňují na nežádoucí vybočení z daného stavu. Specifickou roli sehrávají hodnotové normy jako sociální regulátory našeho chování. Typickým příkladem těchto norem jsou etické normy.

„Mají-li být hodnoty nástrojem socializace a přispívat k identifikaci jedince se společností, je třeba, aby byly uznávány jako obecně platné třeba jen v rámci jednotlivých sociálních skupin ... Skupinové nebo celospolečensky platné normy ve smyslu obecně

uznávaných a přijímaných zásad chování a jednání mají povahu nadindividuálních norem. Jejich platnost přesahuje rozměry individuálního jednání a tvoří součást normativního vědomí jednotlivých sociálních skupin.“¹¹⁾

Lidé je často přijímají spontánně a automaticky. Idea sjednocování Evropy vychází z hledání společných duchovních hodnot, které se vytvářely dějinně a vzdor rozdílnosti národních kultur prostupují dědictvím a povědomím všech evropských národů. Těmito základními hodnotami jsou humanismus, svoboda, morálka, racionální poznání a s ním spjaté kritické myšlení. Kulturní klima současné Evropy je výsledkem peripetií mnoha tragických událostí, které se odehrály ve 20. století a které výrazně poznamenaly hodnotové vědomí velké části lidstva. Člověk Evropy 20. století se stal vůči objektivnímu smyslu lidských činností mnohem vnímavější a vzrostl i pocit jeho odpovědnosti za své jednání. „Schopnost vidět objektivní smysl věcí závisí od způsobu, jakým se rozvíjejí lidské subjektivní smysly pro významy a hodnoty skutečnosti. Mají-li člověka určité hodnoty oslovit, musí být jeho subjektivní smysly rozvinuty konkrétně, tj. způsobem, který odpovídá povaze hodnoty.“¹²⁾

Zde tedy narážíme na problém rozvoje hodnot v rodinném prostředí. Bude-li zdraví, pozitivně to ovlivní i snadnější přijetí hodnot později ve škole, jak o tom ostatně hovoří ve své publikaci i Jan Čáp.

Poznámky:

- 1) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 4
- 2) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 5
- 3) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 14
- 4) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 22
- 5) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 29
- 6) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 29
- 7) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 29
- 8) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 31
- 9) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 55
- 10) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 56
- 11) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, 59,60
- 12) Soňa Dorotíková: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X, str. 95

2.2. Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata

„Skupina je svébytný druh společenské skutečnosti. Chování, vývoj a výchova jedince jsou do značné míry závislé na jeho životě ve skupinách, bez jejich vlivu nelze jedince a jeho vývoj pochopit.“¹⁾

Podle početnosti se při klasifikaci skupin vydělují skupiny malé – přirozené, party s 3 až 7 členy, ale i 20 a někteří autoři uvádějí až 40.²⁾

Hlavním znakem jsou intenzivní interpersonální vztahy mezi všemi členy. Školní třídy tedy nejsou malou skupinou v tom pravém slova smyslu. Není to skupina neformální – hrové nebo přátelské. Zabývá se kritérii dělení skupin podle různých kritérií.

„Formální skupina je součástí organizace nebo instituce, její cíle jsou určeny přímo institucí a přesahují individuální potřeby členů. Příkladem je škola, třída, vojenský útvar, pracovní skupina. Ve formální skupině se často vytváří neformální struktura, která může mít cíle shodné s „formálními“, neutrální vůči nim nebo v konfliktu s nimi.“³⁾

Dělíme-li skupiny podle předmětu a druhu činnosti, nacházíme výchovné skupiny. „Výchovné skupiny mají za hlavní cíl učení, tedy vytváření dispozic pro práci a společenský život, případně reedukaci, přeučování chybně naučeného. Typickou výchovnou skupinou je školní třída ... Ve větší míře než v pracovních skupinách se v nich dosud používá negativní motivace – trestu.“⁴⁾

Skupinové hodnoty je možno chápat jako zvnitřněné cíle skupiny přijaté jejími členy. Skupina si vytváří stálé pořadí, hierarchii hodnot a působí na členy ve směru přijetí a uskutečňování této hierarchie zvláště normami. Hierarchie je v různých skupinách různá. Formální skupina hodnotí spíše práci. Hierarchie hodnot u ní bývá v pozitivním vztahu k celospolečenské hierarchii hodnot. „Jednotlivci jsou zpravidla příslušníky více skupin, často s odlišnými centrálními hodnotami, což komplikuje zdravě i negativně vývoj a výchovu. Např. u jednotlivých žáků je vzdělání v rodinné hierarchii hodnot na různém místě, což ovlivňuje jejich postoje a motivaci ke školní práci.“⁵⁾

Skupinové normy jsou pravidla chování, která specifikují takové činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné a nevhodné. Nejzřetelnější jsou ve formálních skupinách. U učitelů a žáků – školní předpisy, osnovy ... Kromě toho vzniká v průběhu utváření skupiny systém nepsaných norem. Normy jednotlivci pomáhají dosahovat cílů, ale také ho i omezují, on se je snaží překračovat, proti čemuž působí skupinový tlak. Ve formální skupině se uskutečňuje viditelně sankcemi, kárnými opatřeními a tresty. Jeho „neviditelnou složkou“ je pak očekávání členů skupiny, že každý člen bude pravidla dodržovat. Vedoucí členové skupiny bývají méně konformní než členové okrajoví.

„Pro porozumění a řízení chování ve výchovných skupinách je důležitá otázka vztahu formálních institucionálních a neformálních norem skupiny a obojích k celospolečenským normám ... Učitel či vychovatel se tu musí samozřejmě postavit principiálně za pedagogické požadavky, zároveň však musí brát v úvahu existenci a působení neformálních norem.“⁶⁾

Role je souborem specifického, skupinou očekávaného chování. Zároveň je i souborem interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplívajícím z úkolů daných rolí. Z pohledu jedince je třeba rozlišovat očekávanou, předepsanou a realizovanou roli. V realizaci role se intenzívně projevují individuální charakteristiky jedince. Musíme rozlišit vedoucího – u formálních skupin – od vůdce – u neformálních skupin. Tam, kde je ve formální skupině i neformální struktura, bývá v ní vedoucí jen zřídka i vůdcem. To platí zejména pro učitele. „Největší naděje na takové subjektivně žádoucí postavení mají – obvykle přechodně – mladí učitelé.“⁷⁾

Pro skupinu, která se pozitivně vyvíjí, je ovšem žádoucí buď „personální unie“ vedoucího a vůdce v jedné osobě nebo aspoň pozitivní vztah mezi vedoucím a vůdcem. Obtížná je role učitele, který by měl spojovat citlivý vztah k žákům a pochopení jejich individuálních potřeb a zájmů s vysokými jednotnými vzdělávacími a výchovnými požadavky. Napětí mezi různými rolemi se může vystupňovat až v konflikt rolí.

„Při dlouhodobém vykonávání určité role se vytvářejí dispozice, které sice usnadňují a zkvalitňují činnost v roli, někdy však mají tendenci hypertrofovat, zatlačovat jiné dispozice, a tak oslabovat všestranný vývoj osobnosti, která je v tom případě do značné míry nahrazena rolí.“⁸⁾

Profesionální deformaci zjišťujeme u některých učitelů. Projevuje se u nich oslabenou schopností komunikovat jako rovný s rovným, tam kde to je žádoucí, zvýšenou tendencí k poučování a nadměrnému vysvětlování případně opravování partnera, úzkostlivou důsledností až puntičkářstvím i v rodinném životě.

Od role odlišujeme pozici, což je označení pro rozdíly mezi členy skupiny z hlediska jejich váhy a významu. Pozice identifikují vliv (status) jedince na řízení skupiny a jeho oblibu v ní. Upozorňuje na existenci podskupin, které jsou časté zejména u skupin svým počtem přesahujících kategorii malých skupin. Vznik malých skupin je přirozený a je podmíněn individuální kapacitou jedince udržovat intenzivní kontakt. Například ve třídě dospívajících jedinec zpravidla vytváří 1 až 3 přátelské a celkem 5 až 7 výrazných intenzivních vztahů. Ve výchovných skupinách působí tendence k tzv. homofilii, která může vést k tomu, že se vytvářejí „elitní“ podskupiny a podskupiny „slabých“ z hlediska výkonnosti a někdy i kliky nahrazující výchovné cíle jinými, někdy až asociálními. Za určitých podmínek je naopak vznik podskupin funkční a podporuje kohezi a efektivitu skupiny – úspěšně organizované skupinové vyučování, pracovní skupiny ve třídě. Existenci, složení a vzájemný vztah podskupin je možno zjistit podle sociometrických voleb.

Ve skupinách se za příznivých podmínek doplňují tendence k sebeprosazování i ke spolupráci. Můžeme toho dosáhnout např. metodou organizované, řízené spolupráce s prvky hierarchizace a diferenciací. Ve školní výchově je individuální nevyhlášená soutěž běžným jevem, podporovaným např. i klasifikací nebo přijímacími zkouškami. Její výchovné působení však není jednoznačné. Může zvyšovat výkony u schopných a ctižádostivých žáků, ale problematicky působí na slabé, pokud zůstávají bez šance.

Řízení ve skupině může být koncentrované v osobě vedoucího nebo vůdce či v různém poměru delegováno mezi jednotlivé členy skupiny. Pro neformální skupiny i pro pedagogickou situaci jsou významným podnětem výzkumy stylu vedení provedené po 2. světové válce K. Lewinem a jeho žáky. Rozlišili liberální vedení, charakterizované minimálními zásahy vedoucího do činnosti skupiny, které se po stránce výkonnosti ukázalo jako neefektivní. U autokraticky a demokraticky vedených skupin nebylo podstatných rozdílů ve výkonnosti. „Aktivní, k pochopení směřující postoj k sociálním jevům ve třídě je základní komponentou dovednosti učit a vychovávat v současné škole.“⁹⁾

V médiích se často setkáváme se souhlasným názorem učitelů, rodičů a psychologů, že vzrůstá agresivita dětí, nedostává se jim trpělivosti a chuti k učení a upadá jejich zájem o výuku. Svůj podíl na tomto nežádoucím stavu má i skupinová atmosféra třídy, a tedy i organizace vyučování na principu tříd. S postupující elektronizací a důrazem na pracovní postup žáků vlastním tempem rostou tendence k oslabování interpersonálních vztahů uvnitř třídy. Na druhou stranu však musíme vyzvednout nezbytnost třídy a pobytu dítěte v ní z hlediska jeho sociální výchovy a socializace. I ve výchovném a vzdělávacím procesu je kontakt s vrstevníky nezastupitelný i z hlediska předávání vědomostí. Nezapomínejme ani na význam žákovských zábav a rituálů.

Velmi zřetelné a prokazatelné je působení vrstevnické skupiny na sociální a morální vývoj žáka a na jeho život a životní spokojenost v době školní docházky. „...školní třída představuje významný článek v řetězu socializačních sociálních útvarů. Tvoří most mezi vztahem k matce a rodině na jedné straně a pracovní skupinou a novou rodinou, kterou jedinec založí, na druhé straně.“ str. 24 V tomto kontextu se výchova ve školní třídě jeví jako nezbytnost.

Důležitá je diagnostika školní třídy a jejím předmětem musí být i struktura třídy jako sociálního útvaru včetně pozic, rolí, norem a hodnot. Mezi použitelné metody diagnostiky patří pozorování, rozhovor, dotazníky (sociometrické, ratingové, postojové), údaje o školní výkonnosti a diagnostické využití faktografických údajů.

Velmi malé třídy do patnácti žáků vytvářejí nesporně lepší předpoklady pro individuální kontakt, pro intenzivnější interakci jak mezi učitelem a žáky tak mezi žáky navzájem. Pozitivní vliv na vyučování je evidentní. Učitelé charakterizují práci v početnějších třídách jako výrazně obtížnější. Malá kohezivní skupina tvoří velmi příhodné prostředí pro denní život žáka ve škole a zvyšuje vliv spolužáků na jeho postoje a chování. „Ovšem směr působení mikroskupiny na vyučování a jeho výsledky závisí na tom, jaké hodnoty a normy v ní převládnu. Navíc ne každá málo početná skupina chlapců a dívek se semkne do mikroskupiny s vysokou kohezí.“¹⁰⁾

„Rodina, která mnohostranně a dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte, se svými vlivy promítá i do postavení žáka ve třídní skupině. Navíc se výrazné odlišnosti v rodinném prostředí žáků odrážejí ve vývoji atmosféry a struktury tříd ... Mnohé závisí na shodách

a rozdílech mezi skupinou, v níž žák vyrostl a v níž si vytvořil dispozice pro skupinový život, a mezi skupinou, v níž mnoho hodin denně pracuje, učí se a žije.“¹¹⁾

Větší počet žáků ve třídě pocházejících z rodin se středoškolským a vysokoškolským vzděláním s vysokou pravděpodobností zaručuje, že ve školní třídě převládnu proškolní hodnoty a tím snáze jsou třídou přijímáni žáci s pozitivním vztahem k učení. Naopak s růstem počtu žáků z rodin, kde rodiče dokončili pouze základní školu nebo nejsou vyučení, roste nebezpečí neškolní nebo protiškolní orientace třídní skupiny. Tyto faktory však nepůsobí přímo a izolovaně.

Rovněž je třeba zkoumat věková specifika tříd. V různých věkových obdobích má skupina vrstevníků odlišnou váhu v životě a socializaci jedince. Mnohé projevy třídní skupiny nejsou výchovně pozitivní, přesto jsou projevem nutných kroků k uvolnění závislosti třídy i jednotlivých žáků na učiteli a později na dospělých vůbec. Jedná se o jeden z článků řetězu změn vedoucích od naprosté dětské závislosti k vědomé lidské sounáležitosti a zároveň autonomii dospělého, což je hlavní proces v sociálním a morálním vývoji. Zaměřme se nyní na předškolní a mladší školní třídu.

„V předškolním věku a ještě i dále na počátku mladšího školního věku nejsou děti schopny vytvořit trvalou skupinu ve vlastním slova smyslu, i když vytvářejí přechodná, hlavně hrová seskupení, zaměstnávají se v rostoucí míře pohromadě, vedle sebe, paralelně podle pokynů učitelky nebo dočasně i vrstevníka. Mají tendenci reagovat hromadně, často emocionálně, pod vlivem citové „infekce“ a nápodoby smíchem, pláčem, hlukem, agresivitou.“¹²⁾

V mladším školním věku, zvláště v 1. a 2. třídě závisí vztahy mezi žáky a struktura skupiny intenzivně na učiteli jako na autoritativním a spontánně přijímaném dospělém. Sociometrické studie objevily v počátečních třídách nejvyšší počet sociometrických hvězd. Učitelé a sociometricky významní spolužáci jsou přijímáni jako představitelé a strážci norem, jejichž význam již dítě poznalo a je schopno jim porozumět, přijmout je za své a také je plnit. Objevují se tedy základní prvky skupinové struktury – normy a pravidla – ovšem zatím dané shora. Spolužáci jsou hodnoceni a přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel. Na tomto vývojovém stupni jsou žáci ještě ochotni jednomyslně souhlasit s negativním postojem učitelů na rozdíl od vyšších ročníků. Za předpokladu dobrého vedení

panuje ve třídě pozitivní klima. Chápající postoj učitele může vést k rozvoji příznivé emocionální atmosféry ve třídě, která může vyrůst z dětské tendence k nápodobě.

Dětský kolektiv však může být velmi tvrdý a bezohledný vůči jednotlivcům, kteří jsou „jiní“, kteří se liší od normy, pokud je za takové označí vyučující. Nazývá se to fenoménem „bílé vrány“.

Ve druhém ročníku přibývají negativní skupinové postoje, které posilují napětí mezi chlapci a děvčaty. Ve vzájemných charakteristikách chlapců a děvčat se objevují negativní označení. „Pro výchovné vedení nabízejí počáteční třídy učitelé velké možnosti, jejichž využití může přinášet učitelé intenzivní uspokojení z pozitivních vztahů žáků a z reaktivity třídy na jeho požadavky a záměry. Ale zároveň představuje „plastičnost“ třídy značné latentní nebezpečí zneužití dětské závislosti.“¹³⁾

Kořeny predisponující stav a vývoj třídy shledáváme ve vstupních dispozicích žáků, v osobnosti učitele s jeho pedagogickými a sociálními dispozicemi a v institucionálních podmínkách výchovy a vzdělávání. Třída je tedy do značné míry závislá na tom, jací žáci ji vytvoří, vzápětí však sama začíná přetvářet a ovlivňovat chování jednotlivých žáků. Osobnost jedince a jeho dispozice se v průběhu upevňování a formování skupiny samy formují, rozvíjejí nebo oslabují učením. Zvláště patrné to je v oblasti norem, hodnot, postojů, vztahů, sociálních dovedností, zvyků a případně zlozvyků.

„Učitel jako formální vedoucí třídy odpovídá bezprostředně za základní tj. učební skupinovou aktivitu a ovlivňuje podstatně pracovní atmosféru a jejím prostřednictvím interpersonální vztahy ve třídní skupině, zvláště v počátečních třídách základní školy a na počátku existence třídy.“¹⁴⁾

Působení neformální struktury na život a práci třídy se projevuje teprve postupně. Učitel může objevující se prvky neformální struktury podporovat a rozvíjet i v oblastech tradičně přisuzovaných jeho kompetenci, volí – li demokratický výchovný styl. Dosud nejčastěji používané metody práce s třídou směřují k formování třídy jako formální skupiny. „Třída však jako neformální útvar ovlivňuje výsledky výchovného úsilí učitele i při rozvoji potencialit jednotlivých žáků, především při modifikaci či korekci jejich sociálního vývoje.“¹⁵⁾

Spolužáci a třída působí na jednotlivého žáka značně nezávisle na učiteli a někdy i v protikladu k němu. Třída může významně a nezávisle spolupůsobit jako posilující či brzdící činitel i při mnohých učitelových výchovných zásazích.

Poznámky:

- 1) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str. 7
- 2) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str. 9
- 3) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str. 9
- 4) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.10
- 5) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.12
- 6) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.14
- 7) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.15
- 8) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.16
- 9) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.21
- 10) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.35
- 11) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.42
- 12) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.44
- 13) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.47
- 14) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.85
- 15) Vladimír Hrabal: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Praha 2002, str.95

2.3. Vladimír Hrabal st., Zdeněk Helus: Sociální psychologie pro učitele. Základní pojmy a pedagogické aplikace

„Hodnoty ve skupině je možno chápat jako zvnitřněné cíle skupiny přijaté jejími členy.“¹⁾

Skupina si vytváří stálé pořadí, hierarchii hodnot a působí na členy ve směru přijetí a uskutečňování této hierarchie zvláště normami. Hierarchie hodnot v různých skupinách je různá. Jednotlivci jsou zpravidla příslušníky více skupin často s odlišnými centrálními hodnotami, což komplikuje vývoj a výchovu. Například u žáků je vzdělání v rodinné hierarchii hodnot na různém místě, což ovlivňuje jejich postoj a motivaci.

„Socializací myslíme utváření a rozvoj osobnosti (zejména v dětství a dospívání), a to vlivem začleňování jedince do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společných činností.“²⁾ V malých sociálních skupinách se dítě učí respektovat pravidla soužití, řešit konflikty, kterými je toto soužití narušováno, případně předcházet jim a spoluvytvářet harmonickou atmosféru sociální pospolitosti. V malých sociálních skupinách se upevňuje vědomí platnosti jedince pro druhé, cit solidarity, schopnost respektovat se navzájem pohotovost poskytovat si navzájem porozumění a pochopení. Začleňování do malých sociálních skupin má pozitivní význam pro celkový průběh socializace zejména tehdy, když zprostředkovává dítěti pozitivní vztah k přijetí cílů společnosti.

Jedna z cest zvyšování účinnosti výchovně vzdělávacího procesu vede jednak přes zdokonalování reflexe žáka, současně ale také vede přes důslednou sebereflexi, kterou průběžně provádí pedagog sám na sobě. „Jde o sebereflexi ve smyslu analyzování těch rysů, postojů, stylů jednání a působení, které mne samého jakožto pedagoga či psychologa charakterizují a které, byť si toho zpravidla nejsem vědom, žákovi otevírají, či naopak zužují prostor pro realizaci jeho potencialit.“³⁾

V otázce percepčně postojového zaměření učitelů k žákům můžeme vyzdvihnout momenty, které mohou oslabit vliv sympatie, antipatie a dalších subjektivních činitelů na nepřesné posuzování žáka učitelem. Značný význam zde sehrává tzv. kognitivní komplexita učitele. Pod tímto pojmem si představujeme způsobilost vnímat, hodnotit a posuzovat druhou

osobu, v tomto případě žáka, podle řady relativně na sobě nezávislých kritérií. Tato kognitivní komplexita je spjata úzce s celou řadou dalších vlastností individua. Je například prokázáno, že kognitivní komplexita je rozvinutější u osob, které jsou s to ovládnout, přemoci, eventuálně potlačit svou úzkostnost.

Způsobilost k sebereflexi a sebehodnocení by měla být významným momentem v přípravě a dalším vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků.

Poznámky:

- 1) Vladimír Hrabal st., Zdeněk Helus: Sociální psychologie pro učitele. Základní pojmy a pedagogické aplikace, Praha 1984, str. 37
- 2) Vladimír Hrabal st., Zdeněk Helus: Sociální psychologie pro učitele. Základní pojmy a pedagogické aplikace, Praha 1984, str. 46
- 3) Vladimír Hrabal st., Zdeněk Helus: Sociální psychologie pro učitele. Základní pojmy a pedagogické aplikace, Praha 1984, str. 83

2.4. David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele

Účelem této knihy je seznámit s těmi oblastmi psychologie, které mají pro učitele největší praktický význam. Autor se zabývá i tématy souvisejícími se zázemím dítěte mimo školu a s jeho sebevnímáním a sebepojetím. Po přečtení knihy bychom měli získat představu o úloze, kterou učitelé mohou hrát při formování dětského chování, a jak mohou nejlépe pomáhat dětem, aby prospěšně využívaly těch příležitostí k učení, jež jim má škola poskytovat. Psychologie nám ukazuje, že nemůžeme plně pochopit žádné dětské chování, pokud také nebudeme zkoumat chování ostatních – učitelů, rodičů, kamarádů – k danému dítěti.

Autor si také klade otázku, co to jsou morální normy a hodnoty? „Morální hodnoty a normy jsou těžko uchopitelné pojmy a žádná jejich definice neuspokojí každého.“¹⁾

Mnozí psychologové proto pokládají za užitečné rozdělit morálku na dvě souvztažné stránky: na stránku subjektivní (vnitřně zastávané osobní zásady chování) a stránku objektivní (postoje a chování obecně kladně hodnocené kulturní skupinou, k níž jedinec patří). Tuto druhou stránku zkoumají psychologové důkladněji, zvláště v souvislostech celkového rozvoje dětského chování.

„Mezi psychology je obecně zastáván názor, že morální normy a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejprve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně.“²⁾

Freud měl za to, že u dítěte vznikají morální postoje a chování vlivem superego, což je z největší části zvnitřnění morálních norem a soudů vštěpovaných rodiči, které se stávají samostatnou součástí duševního života člověka. Ten je začne vnímat jako hlas svědomí nebo jako svůj pečlivě formulovaný soubor morálních zásad, který na něj působí na úrovni subjektivní i objektivní. Freud se domníval, že příliš vyvinuté superego může vést k duševním problémům, jako je nadměrné prožívání pocitů viny a pocitů osobní nedostatečnosti až bezcennosti. V krajních případech může docházet i k těžkým neurózám. Freud pojímal utváření superega jako vznik dvou odlišných složek. Těmi jsou svědomí, které vyvolává v dětech pocity viny, jednájí – li nesprávně, a ego – ideál, který poskytuje pocity uspokojení,

když si počínají správně. Obojí je ekvivalentem trestající nebo odměňující rodičovské funkce. Právě prostřednictvím ego – ideálu si dítě vytváří obraz člověka, kterým by rádo bylo. „To může být důležité nejen jako vliv určující každodenní kontakty, nýbrž i mít svou důležitost pro volbu dlouhodobých cílů a ambic.“³⁾

Freudovy myšlenky bývají v určitých oblastech značně kritizovány, přesto však jeho model superega poskytuje užitečnou představu o tom, co se může dít v duševním životě dětí, když se v nich rozvíjí smysl pro morálku.

Alternativní pojetí založené na zkoumání dětského myšlení navrhl například Piaget (1932 a podobný ale mnohem obsáhlejší model navrhl Kohlberg (1981. Kohlberg se domnívá, že dítě ve svém morálním vývoji prochází šesti hlavními stadii seskupenými pod tři obecnější.

Prekonvenční morálka (odpovídá Piagetovu předoperačnímu stadiu myšlení), věk přibližně 2 až 7 let

1. Zaměření na trest a poslušnost. Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno prostým zpevňováním.
2. Individualistická účelovost a výměna. Správný čin je takový, který se dítěti самому vyplatí. Zdá se, že dítě je schopno vyhovovat potřebám druhých, ale bývá tomu tak pouze proto, že výsledek je pro ně samé bezprostředně příznivý.

Konvenční morálka (Piagetovo stadium konkrétních myšlenkových operací), věk přibližně 7 až 11 let

3. Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita. Děti se snaží plnit požadavky starší generace – nejprve jen v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného“ dítěte.
4. Společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon). Morální zásady se dále zobecňují a děti se snaží řídit se jimi nejen pro osobní zisk, ale i z toho důvodu, že si nyní vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku. S výjimkou extrémních okolností zachovávají zákony.

Postkonvenční morálka (Piagetovo stadium formálních myšlenkových operací), věk od přibližně 12 let výše.

5. Společenská úmluva čili užitečnost a práva jednotlivce. Smysl pro povinnost je stále silný, avšak ještě důležitější než zachování daného stavu se stává smysl pro

spravedlnost a zákonnost. Pravidla jsou stále více vnímána jako něco, co lze a často také je žádoucí měnit.

6. Univerzální etické zásady. Morální zásady jsou spojovány do soudržné a uspořádané filosofie. Morální rozhodnutí berou v úvahu všechny podstatné okolnosti. Jedinec nyní dokáže nahlížet dále za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti.⁴⁾

Individuální tempo postupu těmito stádii je odlišné. „Někteří lidé možná nikdy nedosáhnou vyšších úrovní, stejně jako někteří nedosáhnou úrovně formálních operací (stadia 6 možná dosáhne ve svém životě jen několik zvláště výjimečných jedinců). Dosažení příslušné úrovně myšlení může být nezbytnou podmínkou dosažení odpovídající úrovně morálního vývoje, i když to nutně neznamená, že děti jen proto, že dosáhly prvního stadia, také dosáhnou druhého. Rozhodující roli hraje učení a příležitost. Jinými slovy: to, že děti jsou určité úrovně morálního usuzování schopny, neznamená, že jí automaticky dosáhnou.

Kohlbergova stadia je vhodnější považovat spíše za vodítka pro náš přístup k morálnímu usuzování dětí než za pevné kategorie. Nemělo by nás překvapit, když dítě, které vyřeší jeden problém na určité úrovni, se při konfrontaci s problémem obtížnějšího druhu navrátí na nižší úroveň. Další obtíží je, že dítě, které projeví určitý morální postoj v odpovědi na problém kohlbergovského typu, se nemusí podle tohoto postoje opravdu zachovat, když se setká s podobným problémem ve skutečném životě. Paradoxně také platí, že děti někdy cítí méně viny, učiní – li to, co prohlašují za „špatné“, než když učiní to, co považují za „správné“. Typickým příkladem z praxe školství je, že žáci učitelům neoznámí takové chování svých spolužáků, o kterém vědí, že je špatné, protože nechtějí „žalovat“ nebo „donášet“.

Děti také mohou měnit své hodnoty podle okolností, což znamená, že nedokážou zobecnit své morální zásady. Například mohou považovat za přijatelné zalhat svému učiteli, ne však svému nejlepšímu kamarádovi. Morální zásady mohou být přehlušeny také něčím, co se jim jeví jako závažnější důvod. Mohou se tedy chovat nesprávně, když tím získají přijetí u spolužáků, mohou podvádět při zkoušení, protože chtějí potěšit své rodiče. V naší postindustriální společnosti jsou děti vystavovány stále obtížnějším problémům v morálním rozhodování v důsledku toho, že jsou prostřednictvím masmédií neustále bombardovány pobídkami zdůrazňujícími hmotné věci a majetek, přičemž ubývá morálních zásad spjatých

třeba s náboženskou vírou, nemluvě o obecném ubývání rodičovské autority a autority školy. Některé děti proto mohou krást, protože to je pro ně jediný způsob, jak mohou získat dárky pro své blízké. „Vzhledem k tomu všemu není ani tak divem to, že morální normy se – jak se nám často tvrdí – u mládeže vytrácejí, jako spíš to, že se vůbec ještě zachovaly.“⁵⁾

Nabízí se nám otázka, zda Kohlbergova stadia „... jsou užitečným základem k vytváření podkladů pro plány morální výchovy a zda jsou spjata s určitými úrovněmi kognitivního vývoje ...).“⁶⁾

Většina odborníků se shoduje v tom, že Kohlbergova teorie je nepochybně vhodným východiskem pro autory programů morální výchovy pro děti. Zároveň se postupně dospívá ke shodě, že zatímco stadia 1 až 3 souvisí s procesem kognitivního vývoje, stadia 5 a 6 jsou velice závislá na kultuře. V těch kulturách, které nepraktikují či nevyučují postkonvenční morální zásady, jich běžně nebývá dosaženo.

Eisenberg (1986 se zaměřil na prosociální chování a uspořádal orientaci dětí do pěti úrovní, které se navzájem poněkud překrývají:

1. Hédonická, sebestředná orientace (předškoláci a někteří mladší školáci). Děti se řídí očekávanými následky pro sebe, nikoli morálními ohledy.
2. Na potřeby zaměřená orientace (někteří předškoláci a většina dětí na prvním stupni základních škol). Je vyjádřen ohled na druhé dítě, ale málo se zvažuje, co je potřeba udělat ku pomoci, a je málo dokladů o zvnitřněných hodnotách.
3. Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace nebo stereotypní orientace (některé děti na prvním stupni základní školy a některé děti starší). Děti pomohou druhým proto, že se to od nich očekává, protože to je společenské pravidlo, nebo aby tím získaly oblibu.
- 4a. Sebereflektující emfatická orientace (někteří žáci druhého stupně a někteří žáci středních škol). Projevy soucitu a přijetí role toho, kdo se rozhodl pomoci.
- 4b. Přejícná úroveň (někteří žáci 2. stupně základní školy, někteří středoškoláci a někteří dospělí). Pomoc druhému je založena na nějakých zvnitřněných normách, tj. na tom, jak jedinec hodnotí sám sebe.
5. Silně zvnitřněné normy (zřídka žáci 2. stupně základní školy a středoškoláci, někteří dospělí). Pomoc druhým je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách, jako jsou např. sebeúcta, odpovědnost, důstojnost jedince.

Úkol učitele napomáhat morálnímu vývoji dětí je vždy choulostivý. Je třeba připomenout nesmírný význam příkladu učitele. „Má malou cenu dětem zdůrazňovat nezbytnost tolerance a soucitu, jestliže si učitel ve svém vlastním jednání s třídou počíná netolerantně a necitelné ... Nemá smysl učit spravedlivé nestrannosti, když učitel zjevně uplatňuje vůči dětem nestejná měřítká. Nejenže si děti za těchto okolností požadované morální zásady neosvojí, ale mohou na ně nakonec pohlížet se stejným pohrdáním, s nímž hledí na učitele, který si takto počíná.“ Str. 238 Učitelé by měli využívat každé příležitosti ke zpevnování mravně správného jednání. V méně zralém věku a zvláště na úrovni prvních tří Kohlbergových stadií, je k úspěšnému osvojení a uplatňování morálních zásad nezbytná zpětná vazba okolí.

Učitelé se často ptají, co mají dělat s dětmi, jež se výrazně prohřešují proti morálním pravidlům třeba drobnými krádežemi nebo podváděním při zkoušení. Nejdříve musíme hledat příčiny a učitelé by se měli snažit pochopit motivy jejich chování a toto pochopení uplatnit při rozhodování, jak jim pomoci. Dětem, které se něčeho dopustily, je však třeba ukázat, že jejich činy byly špatné a že tudíž musí nést jejich následky. „Hlavní zásadou, kterou bychom stále měli mít na mysli, je, že děti by měly cítit, že ať už se dopustily čehokoli, jako lidé mají stále přízeň a podporu školy.“⁷⁾

Nesmíme je nechat svému osudu ve chvíli, kdy nás potřebují. Zvláštním případem porušování morálních zásad je žalování na jiné děti. To je téměř výlučně problém 1. stupně základní školy. Staršímu dítěti už totiž příliš záleží na přijetí spolužáky. Dříve probíhala morální výuka v rámci náboženství. K morálním problémům však mají vztah i mnohé další předměty. „Morální výchova by rozhodně neměla být ponechána jednomu učiteli v jedné hodině.“⁸⁾

Jestliže morální vývoj závisí hodně na porozumění hledisku druhého, prostřednictvím sympatie a empatie, měla by být podstatná část výuky věnována tomuto cíli. Morální výchova však nemůže být v pravém slova smyslu „vyučována“. Některé děti schopnost empatie získávají snáze než jiné. „Pro mnohé děti je uvažování o tom, jaké city asi prožívají ostatní, a snaha představit si sebe sama v jejich kůži, prvním důležitým krokem k rozvíjení citlivosti k druhým, jež je organickou složkou morálního vývoje.“⁹⁾

Je-li na určité škole realizována dobrá morální výchova, pokud učitelé neuplatňují její zásady i ve svém každodenním kontaktu s dětmi, její účinek se vytrácí. Takový kontakt je vždy snazší na škole malé než velké. Děti musí zřetelně vnímat, že morální zásady přijali za své i všichni pracovníci školy. Mezi členy pedagogického sboru není snadné dospět k obecné shodě o nejdůležitějších normách chování. Pro školu to však je nezbytnost.

Poznámky:

- 1) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 232
- 2) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 232
- 3) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 233
- 4) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 234
- 5) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 236
- 6) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 236
- 7) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 239
- 8) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 240
- 9) David Fontana: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8, str. 241

2.5. Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže

V úvodu knihy autor připomíná tehdy nově zaváděné vzdělávací programy pro základní školství – Obecnou a občanskou školu, Základní školu a Národní škola – které akcentují rozvoj žákovy osobnosti. Od té doby již reforma českého školství pokročila na základních školách k aplikaci jednotlivých školních vzdělávacích programů vytvořených na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Celkově je však práce zaměřena spíše na adolescentní mládež. Přesto v ní nalezneme několik zajímavých postřehů i k tématu naší práce.

Starší dnes již překonané definice vzdělání absolutizují kognitivní složku ve vzdělání a neberou v úvahu složky jiné. Dnes se objevují i širší koncepty vzdělání. „Do vzdělání se zahrnuje i hodnotová orientace vzdělávaného a jeho chování a jednání. V tomto smyslu být vzdělaný již neznámá jen vědět, ale ovládat.“¹⁾

V pojmání výchovně vzdělávacího procesu jako úsilí o změnu nebo lépe řečeno sebezměnu chování žáků proto vystupuje do popředí význam hodnotové orientace a jejího formování.

Hodnotová orientace patří mezi nejdůležitější vztahy lidí ke společnosti, protože determinuje jejich chování a jednání. „Její záměrné utváření, zejména prostřednictvím učiva, by proto mělo být jedním z hlavních úkolů školy.“²⁾

Cílem formování hodnotové orientace je vymítit ze škol časté odcizení, které se projevuje ve lhaní, podvodech, agresivitě a šikaně. Autor vyzvedává myšlenku J.A. Komenského o tom, že kdo získává na vědomostech, ale ztrácí na mravech, celkově ztrácí. Autor upozorňuje na problém relativismu hodnot v situaci postmoderní společnosti. „Hodnotový relativismus totiž často ústí v problém jinakosti, kdy člověk považuje za správné, že ze svého úhlu pohledu si může dělat cokoli.“³⁾

Svým dílem k tomu bohužel přispívají i masmédiá. Autor se podrobněji zabývá problémem ideálu, který z hlediska poznání považuje za ztělesněný vzor, jenž určuje způsob a charakter myšlení a činnosti člověka a projevuje se v něm jeho hodnotová zaměřenost. Vzory

ve vědomí dětí mají regulativní funkci při jejich sebeutváření a sebepoznání. „Především učitelé a rodiče by si měli být vědomi, že výchova osobním příkladem probíhá vždy, i když si to oni sami (v sociální roli vychovatelů neuvědomují.“⁴⁾

Při utváření postojů mladých lidí a dětí hrají nezastupitelnou roli konkrétní vzory vychovatelů – rodičů, přátel, učitelů. Autor poukazuje na to, že i když učitel má významné místo v socializačním procesu žáka, jeho společenská úloha na něj působí spíše formálně jako osoby pověřené vyučováním, která vysvětluje, nařizuje, hodnotí, trestá nebo odměňuje, a tím se snižuje intimní stránka mezilidského vztahu. Autor sám svým výzkumem potvrdil, „... že nejdůležitější proto, aby se učitelé stali vzorem pro své žáky, je jejich schopnost komplexně hrát svoji roli.“⁵⁾

Dochází k závěru, že „Formování ideálů by ve výchovně vzdělávacím procesu mělo respektovat individuální potřeby a zájmy žáků s využitím osobního příkladu učitele a nepřímého výchovného působení...“⁶⁾

Analýzy teoretických východisek a fakta empirického pedagogického výzkumu jednoznačně podporují současné snahy o nový profil učitelství jako profese v souvislosti se změnami funkcí a postavením školy. Učitel by měl být nejen zdatný odborník a didaktik, ale i vychovatel vybavený schopností komunikovat, diagnostikovat, organizovat a vést, aby tak usnadnil žákům socializaci.

Autor se rozsáhle zabývá problematikou přesvědčování a přesvědčení při procesu předávání hodnot, postojů a norem. Dokládá, že k přesvědčování může docházet v zásadě dvojím způsobem:⁷⁾

1. Spontánně – v rámci činnosti, kdy učitel zadává žákům úkoly tak, aby získávali zkušenosti. Ty jsou hlavním zdrojem přesvědčení. Děje se tak v rámci nepřímého výchovného působení.
2. Cílevědomě – učitel vštěpuje žákům poznatky, názory, vzory sociálního chování a hodnotové orientace. Hlavním zdrojem přesvědčení je pak kvalita vštěpování. Děje se tak v rámci přímého výchovného působení.

Oba způsoby je pochopitelně potřeba kombinovat. Široce rovněž rozebírá problematiku postojů. Postoje považuje za poslední mezičlánek „mostu“, který spojuje vědomí s činy. Za mimořádně významný považují následující postřeh. „Pro výchovnou práci je důležité všimnout si otázek týkajících se celých postojových soustav a problematiky, zda jsou tyto soustavy konzistentní.“⁸⁾

Různé výzkumy potvrzují, že postoje, které se seskupují v integrovanější celky, potom zpětně ovlivňují jednotlivé postoje lidí. Za takové postojové soustavy můžeme považovat třeba religionismus, humanismus nebo nacionalismus. „Zastává – li člověk humanistický postoj, pak tato humanistická postojová soustava ovlivňuje dílčí postoje, které do ní patří, jako jsou například postoj k válce, k násilí a brutalitě, postoj k trestu smrti, postoj k zacházení se zločinci apod.“⁹⁾

Toto zjištění je velmi důležité pro výchovnou práci. Učitelé mohou navozovat určité situace, které pak žáci řeší a tím si vytvářejí dílčí postoje, které jsou nezbytné pro vznik integrovaných postojových soustav. „Je-li naším cílem vytvořit celkový kladný postoj žáků k vyučování a učení, pak je nezbytné vytvořit dílčí kladné postoje (autorita učitele, jeho sociální role, klima třídy, apod).“¹⁰⁾

Jedinec si utváří příznivé postoje k lidem a předmětům, uspokojujícím jeho potřeby. Toto zjištění je důležité pro výchovnou práci. Vede – li například učitel žáky k odpovědnosti v jedné oblasti, formuje tím u nich pocit odpovědnosti vůbec.

Postoje se rovněž utvářejí činností ve skupinách a je přitom důležité, zda se jedná o skupinu malou či velkou nebo formální či neformální. Jestliže člověka uspokojuje činnost v nějaké skupině, jsou pro něj informace, které ze skupiny získává, věrohodnější, a tím se vytváří silný postoj. Při vědomí této skutečnosti si musíme uvědomit, že školní třída se rozpadá na party, které mají své neformální vedoucí. Autor zde užívá výrazu neformální vedoucí, i když by měl asi raději užít výrazu vůdce. Na postoje jedince pak mají vliv i skupinové hodnoty a normy. Skupina však může mít na jedince vliv kladný i záporný.

Závěrem autor představuje náměty pro práci třídních učitelů. Vyzvedává, že výchovné poslání třídního učitele spočívá především v koordinaci a integraci výchovných funkcí a činitelů, tedy v nepřímém výchovném působení. Jako velmi podnětný považují následující

postřeh. „Pro práci třídního učitele je důležité promýšlet, jak hodnotovou orientaci „zabudovat“ do výchovně vzdělávacího systému. Aktivita a tvořivost žáků, a tím i úspěšné utváření hodnotové orientace, vznikají v takovém edukačním prostředí, kde se pravidelně hodnotí. Hodnocení umožňuje prožívání. Prožíváním se uspokojují základní lidské potřeby, které jsou předpokladem vzniku přesvědčení. Přesvědčení založené na prožívání je silnější než přesvědčení založené na kognici.“¹¹⁾

Školu můžeme považovat za jeden z nejvýznamnějších činitelů společenského vývoje. Proto je žádoucí integrovat hodnotovou orientaci do vzdělání a celého výchovně vzdělávacího systému školy. Můžeme tak učinit dvěma způsoby:

1. vytvořením takového systému hodnot, který bude moci reagovat na různé oblasti společenského života a na výskyt nových forem sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.
2. využíváním obou fází vyučovacího procesu – fáze subjektivizace, kdy dochází k inferiorizaci poznatků, k vytváření vědomostí a přesvědčení, i fáze objektivace, kdy dochází k exteriorizaci vědomostí a přesvědčení v postoje. 12

Edukační prostředí může být z hlediska výchovného ovlivňování žáků úspěšné pouze v tom případě, že je v něm obsažen prožitkový prvek.

Na úplný závěr autor předkládá posloupnost činností, které představují předpoklad výchovy hodnot:

1. Utváření uvědomělé kázně, soustředění žáků na problémy, respektování daných zkušeností.
2. Informování o fenoménech.
3. Utváření schopnosti žáků myslet, třídít, srovnávat a hodnotit fenomény.
4. Rozhodování na základě výše uvedené schopnosti. 13

Poznámky:

1) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 11

2) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 11

3) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 14

4) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 42

- 5) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 43
- 6) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 44
- 7) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 53
- 8) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 61
- 9) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 61
- 10) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 61
- 11) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 75
- 12) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, 75, 76
- 13) Josef Horák: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, TU v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257-6, str. 76

2.6. Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti

Sám autor svou knihu považuje za příručku, která může pomoci i pracovníkům ve školství předestřít základní přehled o psychologii. Tento přehled se pak může stát východiskem pro formativní působení na vlastní osobnost i na psychiku jiných lidí.

Hodnotu autor definuje jako zkonkretizovanou osobní potřebu a rozlišuje hodnoty osobní označované jako animální a hodnoty společenské označované jako humánní. Pochopitelně se dotýká i problematiky výchovy. Racionální čili intelektuální stránka osobnosti je vývojově nejmladší a skladebně nejvyšší složkou osobnosti. „Mnohé vědění je žádoucí měnit v přesvědčení, tj. snažit se, aby osvojené vědomosti a dovednosti měly funkci regulátorů smýšlení a chování člověka.“¹⁾

Jestliže se snažíme rozvíjet schopnosti, musíme rovněž vychovávat takové rysy charakteru, jako samostatnost a nezávislost, sebedůvěra a volní úsilí. Pro rozvoj schopností má velký význam pracovitost. Schopnosti souvisejí také se sklony. Ve výkonech člověka se také odrážejí motivace, cvik a trénink. Každý výkon ovšem nemusí být ve shodě s kapacitou schopností. Samy schopnosti nestačí ještě k úspěšné činnosti. Jsou pouze jedněmi z jejích předpokladů.

Autor se zabývá i otázkou charakteru, přestože mnozí psychologové tuto problematiku do psychologie ani nezařazují. Spatřují totiž v charakteru zavádění normativních hledisek, které údajně do empirických věd nepatří. Autor nepoužívá termín charakter jako synonymum pro pojem osobnost, ale pouze jako součást osobnosti, jakési morální jádro, jehož podstatou je svědomí. To autor charakterizuje jako „internalizované morální řízení individuálního chování“.²⁾

Charakter je do značné míry získaný. Na jeho vytváření mají největší vliv procesy učení v širším slova smyslu, výchova, rodina, škola, společnost a později i sebevýchova. „Charakter můžeme do jisté míry definovat také jako tendenci chovat se, reagovat určitým způsobem v dané situaci.“³⁾

Projevuje se a utváří v činnosti. Je to upevněná soustava motivů a hodnot. Člověk bývá takový, jaké jsou jeho vůdčí motivy a jeho hodnotový systém. Charakter úzce souvisí se světovým názorem člověka a podmiňuje jeho chování. Silný charakter má vyhraněný vztah k významným hodnotám osobním i morálním. Výrazně se také projevuje v cílech jedince a ve způsobech dosahování těchto cílů.

O kvalitě vztahů k jiným lidem rozhoduje osobní morálka: altruismus nebo egoismus člověka a smysl pro dobro, zlo a spravedlnost. Můžeme definovat dominantní nebo submisivní sklony vůči ostatním členům společnosti a míru expanzivity (prosazování), družnosti nebo samotářství a také rozsah snášenlivosti nebo konfliktogenosti ve skupině. Mnohé osobnostní vlastnosti se získávají a utvářejí pod vlivem životních zkušeností. „Zkušenosti získává člověk při společenské interakci v sociálním učení. Čím je člověk mladší, tím větší vliv mají společenské situace, ve kterých se ocitá, a sociální komunikace na utváření jeho osobnosti.“⁴⁾

Osobnost se utváří hlavně v činnosti ať už v rodině či ve škole nebo v jiných skupinách ale i v individuálních kontaktech s jinými lidmi. Na utváření jedince významně působí identifikace s osobním vzorem, jehož roli může hrát rodič, sourozenec ale i učitel, kamarádi nebo i vzor z literatury, filmu. Vedle zkušeností však nesmíme zapomínat ani na vliv dědičnosti.

„Potřeby, zájmy, hodnoty, postoje, vztahy a tendence všeho druhu se v psychologii nazývají motivy neboli pohnutky, protože jsou příčinami jednání.“⁵⁾

Potřeba sebeuplatnění je velmi silná a významná. Podle Adlera je dokonce nejhlubší pohnutkou veškerého chování člověka.⁶⁾

Potřeba poznávat se projevuje touhou po vědění a po rozšiřování duševních obzorů. Někdy bývá nazývána kognitivní či intelektuální potřebou. S touto potřebou úzce souvisí i potřeba hry, experimentování a pracovní činnosti.

Na závěr svého díla se autor věnuje jednotlivým stádiím vývoje osobnosti. Pro naši práci je nejdůležitější období prepuberty neboli mladšího školního věku, které zhruba odpovídá 1. stupni základní školy. Autor je charakterizuje jako období relativního klidu a

harmonického psychického vývoje. „Jde o poměrně spokojené vývojové období, které se i výchovně dobře zvládá.“⁷⁾

Děti se kromě školní látky učí sociální kooperaci. Vyvíjí se u nich sebekontrola a frustrační tolerance vůči konfliktům s vrstevníky i dospělými. Jde o tzv. období nezdůvodněné autority. Škola má v tomto období velký vliv na utváření a rozvíjení osobnosti dítěte. Učení se stává hlavním druhem činnosti. Zvládnutí role školáka výrazně ovlivňuje kvalitu sebeobranu. Je důležité, aby dítě mělo stimuly pro rozvoj pozitivního sebeobranu. Pro vývoj sebedůvěra a sebeúcty dítěte je mimořádně důležité, jakou roli a pozici zaujímá ve skupině vrstevníků.

Poznámky:

- 1) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 78
- 2) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 95
- 3) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 96
- 4) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 117
- 5) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 123
- 6) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 124
- 7) Rudolf Kohoutek: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8, str. 142

2.7. Ilona Pešová, Miroslav Šamalík: Poradenská psychologie pro děti a mládež

Tato publikace se zabývá problematikou poradenské praxe. Velmi častou otázkou, se kterou se rodiče obracejí na poradenská pracoviště, je problematika zahájení povinné školní docházky. Rodiče chtějí vědět, zda je jejich dítě dostatečně zralé pro nástup do školy. Současné nároky na dítě při nástupu do školy jsou vysoké, a to nejen v otázce rozumových předpokladů ale i v oblasti dostatečné práceschopnosti, soustředěnosti a potřeby respektovat autoritu učitele a sít se s ostatními dětmi ve třídě.

Za nejdůležitější činitele podporující školní úspěšnost při zahájení školní docházky bývají považovány: ¹⁾

1. odpovídající úroveň vyspělosti poznávacích funkcí
2. předpoklady týkající se práceschopnosti
3. osobnostní zralost dítěte

Na druhou stranu lze hovořit o činitelích, které brání úspěšnému zahájení školní docházky: ²⁾

1. v oblasti poznávacích funkcí
 - a) nižší úroveň obecného rozumového nadání
 - b) nevyváženost jednotlivých složek nadání
 - c) průběhové zvláštnosti kognitivních funkcí – psychické tempo, schopnost flexibility či naopak rigidita
2. projevy v oblasti práceschopnosti
 - a) nízká schopnost záměrně – volní, tedy koncentrace pozornosti, kdy děti nejsou motivovány pro soustavnou poznávací činnost
 - b) nízká odolnost vůči únavě, nutnost rychlého střídání činností, slabá odolnost vůči rušivým vlivům
3. problémy související se strukturou osobnosti
 - a) nezralost emoční složky
 - b) nezralost volní složky
 - c) sociální chování dítěte, které nevyhovuje školním požadavkům

Poznámky:

1) Ilona Pešová, Miroslav Šamalík: Poradenská psychologie pro děti a mládež, Grada Publishing, Praha 2006, ISBN 80-247-1216-4, str. 84

2) Ilona Pešová, Miroslav Šamalík: Poradenská psychologie pro děti a mládež, Grada Publishing, Praha 2006, ISBN 80-247-1216-4, str. 84

2.8. Jan Čáp: Psychologie pro učitele

Tato obsáhlá a vyčerpávající publikace se věnuje v první psychologii jako vědě, jejím základním pojmům, principům a metodám. Ve druhé rozsáhlejší části autor rozebírá psychologické otázky vyučování a psychologické problémy ve výchově. Já se zaměřím na ty kapitoly díla, které se vztahují k tématu mé práce.

Podnětná je zejména kapitola Působení výchovy a sebevýchovy. Autor se zabývá jednotlivými prostředky a metodami výchovy a jejich psychologickou problematikou. Součástí působení učitele na žáky jsou dvě skupiny výchovných prostředků a příslušných metod. Tu první, přímou, tvoří zejména kladení požadavků, přesvědčování a užívání odměn a trestů. Druhou, zprostředkovanou, je působení, kdy učitel využívá jiných formativních činitelů jako např. hry, práce nebo zájmových činností. Snaží se je vhodným způsobem regulovat, aby pomáhaly k dosažení výchovného cíle. „Jako výchovný prostředek může působit osobnost učitele, ale také jiná osoba, která se stala pro dítě příkladem, vzorem.“¹⁾

Výchova začíná kladením požadavků na děti. Kladení požadavků vychází z norem společenského soužití a z jeho principů a výchovných cílů. Je nezbytným momentem socializace a výchovy. Je upevněno společenskou tradicí, denním režimem a návykem. V teorii výchovy se zdůrazňuje, že je efektivní klást požadavky věcně zdůvodněné a přiměřeně vysoké. Požadavek ve formě žádosti vyvolává v žácích důvěru a umožňuje mu pocítit, že se s ním zachází jako s partnerem. Požadavek ve formě výhrůžky vyvolává u žáka pocit nejistoty a obavy. Ve školství se často vyskytuje snaha přivést žáky k plnění výchovných požadavků přesvědčováním. To se v pedagogice chápe jako přímé slovní působení na vychovávané a na jejich názory a přesvědčení.

Odměny a tresty patří k nejznámějším výchovným prostředkům. Jsou to činitelé zajišťující zpevnování, posilování, vytváření dočasných spojů a podmiňování. Otázkou je vzájemný poměr mezi odměnami a tresty. „Z dějin výchovy je známo, že se často užívalo spíše trestů než odměn.“²⁾

Laskavý učitel často zmůže víc než jeho přehnaně přísný kolega. Přemíra přísných trestů může být projevem bezradnosti nebo i nezvládnuté agresivity. Je však výchovně

neúčinná až škodlivá. Většina badatelů se shoduje, že „... výchova užívající převážně odměn je efektivnější než výchova užívající převážně trestů.“³⁾

U odměn záleží na jejich druhu a množství. Diferencovanější odměny jako projevy sympatie, kladného citového vztahu nebo společenského ohodnocení jsou často účinnější než materiální odměny. Skinnerovy výzkumy potvrdily, že příliš časté odměny a pochvaly ztrácejí na účinnosti.

„Úspěch a neúspěch výchovného působení závisí do značné míry na učitelích a ostatních výchovných pracovnících. Z toho hlediska je důležitá otázka: jaký má být učitel, které vlastnosti osobnosti jsou příznivé a které naopak nepříznivé pro výkon učitelského povolání?“⁴⁾

Mimořádně důležité je, jak se učitel dokáže zhostit výchovných úkolů, které jsou často uváděny jako základní z učitelových úkolů. Ve shonu každodenní školní práce však tyto úkoly mohou ustupovat do pozadí za úkoly vzdělávací nebo administrativní. Praxe ukazuje, že všechny tato stránky učitelského povolání nebývá snadné spojit. Psychologové pak kategorizují osobnosti učitele na paidotropy a logotropy a jejich výchovné styly na demokratický, liberální a autoritářský.

Psychologické výzkumy provedené v mnoha zemích ukazují, že „... Postoje žáků k učiteli a také výsledky pedagogického působení závisí především na osobních vlastnostech učitele, na jeho postojích k žákům a vztahu k nim.“⁵⁾

Učitelé se poměrně často dostávají do situace, kdy mají působit na žáka, který přišel s určitými rysy zformovanými rodinným prostředím a ty rysy jsou negativní. Tyto negativně zformované rysy se pak staví do opozice proti výchovnému působení školního prostředí a vzniká obtížný úkol převýchovy. Důležitou úlohu v převýchově hraje sebepoznání a sebehodnocení a hodně záleží na vztazích mezi lidmi v kolektivu a na mechanismech sociálního učení. „Když jedinec zjistí, že jeho navyklý způsob chování a jednání není schvalován, že se od něho očekává a požaduje jiný způsob, podněcuje ho to ke změně navyklého způsobu chování – navyklého způsobu uspokojování motivu, navyklého způsobu vyrovnávání s náročnými životními situacemi, popřípadě ke změně celého rysu charakteru.“⁶⁾

Změna chování a jednání závisí nejen na společenském prostředí, ale zároveň také na jedinci samém a na jeho postoji a motivaci ke změně. Změna je obtížná, pokud na ní jedinec není zainteresován nebo pokud je dokonce zainteresován na udržení dosavadního stavu. Realizaci změny naopak usnadňuje silná motivace. Hodně záleží i na emočním zážitku a životní zkušenosti.

Na závěr svého díla si autor pokládá psychologické otázky všestranného rozvoje osobnosti. „Všechna výchovná práce se řídí do značné míry podle toho, jak zodpovíme otázku: K čemu chceme vychovat mladé lidi? Které vlastnosti by člověk měl mít? V čem je cíl naší výchovy?“⁷⁾

Tímto cílem by měl být všestranně rozvinutý člověk, popřípadě všestranně rozvinutá osobnost. Z psychologického hlediska můžeme specifikovat pojem všestranně rozvinuté osobnosti v protikladu k osobnosti nerozvinuté a jednostranné, ať již intelektuálně, emočně nebo sociálně. Autor zobecňuje, že při formování všestranné nebo naopak jednostranné osobnosti působí zákony a mechanismy jako společenskohistorické podmínky, malé sociální skupiny, způsoby výchovy, činnosti, zákony sociálního učení a podobně.

Já k tomu dodávám, že o rozvoj všestranné osobnosti žáky usiluje i Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV). Představu si můžeme udělat už jen z Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:

- „zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol

- zvýraznit účinnou spoluprací s rodiči žáků.“⁸⁾

RVP ZV přitom vychází z bílé knihy, která formuluje cíl našeho školství následujícím způsobem: „... vzdělávání ... je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život. V uvedených hlavních rovinách se vzdělávací soustava tudíž zaměřuje na následující cíle: Rozvoj lidské individuality, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností. Kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.“⁹⁾

Bílá kniha str. 14

Poznámky:

- 1) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 295
- 2) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 298
- 3) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 299
- 4) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 303
- 5) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 306
- 6) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 320
- 7) Jan Čáp: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 344
- 8) Výzkumný ústav pedagogický: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2005, str. 2
- 9) Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, Praha 2001, str. 14

3. Aktuální intermezzo

Jak je z výše rozebraných publikací patrné, hodnoty zauímají významné místo v motivační struktuře člověka a v jeho chování. Než se pustíme do návrhu konkrétní podoby pravidel chování, pokusíme se zjistit něco o aktuálním hodnotové orientaci české mládeže. Zde ovšem musíme zaměřit do oblasti sociologie.

Společenské podmínky působící na člověka, hodnotový systém a chování jedince jsou v dynamické rovnováze. „Při vychýlení jedné položky je tendence harmonizovat celek opět do vyvážené polohy. Při výrazných společenských změnách, které v české společnosti probíhaly v devadesátých letech 20. století, se očekávala zásadní změna hodnotového systému způsobená společností.“¹⁾

V souvislosti s politickým převratem se zdůrazňovala diskontinuita společenských procesů a jevů. Hlavním subjektem změn hodnotového systému společnosti je mladá generace. Hodnotový systém současného dospívajícího jedince se utváří ve složitých podmínkách. Společnost dává jedinci signály o možnosti jednat v rozporu s hodnotovým systémem společnosti. „Hodnotový systém společnosti je průsečíkem hodnotového systému předchozí a současné kapitalistické společnosti, reflektuje hodnoty spojené se vznikající evropskou identitou a globalizací.“²⁾

Je třeba upozornit na zajímavý fenomén. Ve spojení s poklesem významu ideologií a společensko-politických systémů roste pragmatismus a výskyt typu jednání, které Max Weber označoval jako účelově racionální. „Jedinec nejedná primárně na základě svých interiorizovaných hodnot, ale na základě účelové úspěšnosti. Za této situace je význam hodnotové výbavy pro jednání menší, i když jedinec touto hodnotovou výbavou disponuje.“³⁾
A jaká je hodnotová výbava naší mládeže?

Seznamme se s výsledky empirických výzkumů, získanými stejnou metodikou v letech 1993, 1997, 2000 a 2002. Respondenti se k baterii hodnot vyjadřovali pomocí pětistupňové stupnice, kde stupeň 1 znamenal nejmenší význam a stupeň 5 naopak význam největší.

Tabulka indexů hodnot ve věkových skupinách: ⁴⁾

Hodnota x věková skupina	15 - 18	19 - 23	24 – 30
Zdraví	4,76	4,87	4,88
Láska	4,64	4,68	4,66
Mír, život bez válek	4,55	4,64	4,65
Životní partner	4,39	4,65	4,61
Svoboda	4,58	4,56	4,50
Přátelství	4,55	4,58	4,45
Rodina a děti	4,16	4,48	4,54
Zdravé životní prostředí	4,24	4,43	4,44
Demokracie	4,42	4,37	4,27
Pravda, poznání	3,97	4,20	4,19
Zajímavá práce	4,01	4,06	4,00
Rozvoj vlastní osobnosti	3,99	3,98	4,05
Plat, další příjmy	3,93	3,98	3,86
Úspěšnost v zaměstnání	3,90	3,88	3,88
Vzdělání	3,97	3,77	3,90
Uspokojování svých zájmů, koníčků	3,84	3,86	3,71
Být užitečný druhým lidem	3,51	3,79	3,78
Majetek	3,55	3,58	3,33
Soukromé podnikání	3,10	2,55	2,80
Společenská prestiž	2,76	2,70	2,72
Veřejně prospěšná činnost	2,39	2,41	2,54
Bůh	1,96	2,39	2,35
Politická angažovanost	1,60	1,54	1,60

Poznámky:

- 1) Petr Sak, Karolína Saková: Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace, Svobod Servis, Praha 2004, ISBN 80-86320-33-2, str. 9
- 2) Petr Sak, Karolína Saková: Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace, Svobod Servis, Praha 2004, ISBN 80-86320-33-2, str. 9

- 3) Petr Sak, Karolína Saková: Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace, Svobod Servis, Praha 2004, ISBN 80-86320-33-2, str. 10
- 4) Petr Sak, Karolína Saková: Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace, Svobod Servis, Praha 2004, ISBN 80-86320-33-2, str. 11

4. Návrh konkrétní podoby pravidel chování

Žáci základní školy a především prvních tříd potřebují stanovit jasný řád, pravidelnost a předpověditelnost k tomu, aby získali pocit jistoty. Vytvoření pravidel společného soužití a jejich dodržování je jednou ze základních podmínek budování bezpečného a důvěryhodného prostředí na základní škole. Atmosféra, kterou pedagogický pracovník ve třídě spoluvytváří, vyrůstá do značné míry ze způsobu jednání pracovníka se žáky a má zásadní vliv na úspěšnost socializace žáka. Děti potřebují nejen bezpodmínečné přijímání, ale potřebují znát i hranice, ve kterých se budou bezpečně pohybovat. Znalost těchto hranic je základním předpokladem úspěšnosti socializace dítěte.

Podstatné je, aby byla pravidla vyvozována a utvářena prostřednictvím osobní zkušenosti žáka. Zkušenost dítě získává v situaci, kdy dochází ke střetu jeho chování se sociálním hodnocením dospělých. Tato zkušenost má zpravidla emocionální náboj a stává se základním stavebním kamenem v budování hodnotového systému jedince.

Na základě výše uvedeného doporučuji, aby žáci měli možnost spolupodílet se na vytváření pravidel chování. I když ještě v první třídě nejsou děti na tento úkol zcela zralé a nemohou samy vytvořit komplexní „kodex“, je žádoucí jim to umožnit. Získají tak pocit spoluzodpovědnosti na něčem, na čem se samy podílely a přispěje to ke snadnějšímu zvnitřnění pravidel a identifikaci s nimi. Vedoucí role učitele při společném vytváření pravidel je pochopitelně nezastupitelná.

A. Pravidla chování pro žáky a modelové situace pro jejich vyvození:

1. Na začátku roku se vždy všichni domluvíme na pravidlech vzájemného chování a ta pak pro nás budou závazná.

Lze realizovat v prvních hodinách následujících po slavnostním zahájení školního roku. Vycházím z předpokladu, že pravidla, na jejichž kodifikaci se děti budou podílet (samozřejmě pod vedením učitele), pro ně budou přijatelnější. Ve vyšších ročnících lze doporučit, aby společné vytváření pravidel proběhlo během vícedenní pobytové akce učitele se třídou mimo školu. V první třídě je však tato forma ještě těžko realizovatelná.

2. Ke svým spolužákům se budu chovat ohleduplně.

Některé děti, ať už z jakéhokoli důvodu, se ke svým spolužákům chovají neohleduplně. Typickým příkladem v první třídě může být postrkování o přestávkách. Vhodná reakce učitele: s klidem a nadhledem situaci vyšetří, zdůrazní nebezpečnost takového chování vzhledem k ohrožení zdraví, přiměje znesvářené k usmíření a tím je vede k řešení konfliktů bez agresivity. Jako prevence tohoto chování je vhodné dát dětem prostor k fyzickému vyžití o přestávkách např. na školním dvoře, samozřejmě pod dozorem učitele.

3. Nebudu se svým spolužákům posmívat.

Jedná se o častý nešvar zejména mezi děvčaty ale i mezi chlapci, proto doporučuji řešit s trpělivostí. Učitel by se mohl pokusit ukázat dětem, že každý z nich má svou důstojnost a vnitřní hodnotu a že každý něčím nad své spolužáky vyniká a v něčem se zase od nich může poučit. Při opakovaném posmívání se učitel může pokusit apelovat u „posměváčka“ na jeho empatii.

4. Pokud něco provedu (poruším školní řád) a budu mít tolik odvahy, že se přiznám, nebudu kázeňsky trestán.

Jedná se o pravidlo, které u dětí vyžaduje jistý stupeň morální odvahy a sebeuvědomění. Jistě se nepovede pravidlo zdárně zavést hned na počátku. Mnoho záleží na tom, jakým způsobem jsou různé prohřešky řešeny v rodinném prostředí. Podaří – li se učitelé svým trpělivým a klidným způsobem toto pravidlo svým žákům vštípit, lze říci, že se stane jedním ze základních kamenů zdravých vztahů v třídním kolektivu a prostředkem osvojení žádoucích morálních hodnot. Budou – li žáci toto pravidlo zpočátku porušovat, hlavně z důvodu strachu před trestem nebo ostudou, doporučuji, aby jim učitel dával vždy druhou šanci nebo možnost zvolit si formu trestu.

5. Budeme se oslovovat křestním jménem.

Jedná se o jednoduché pravidlo, jehož dodržování učiní vztahy v kolektivu neformálnějšími. Většinou bývá v třídách bez problémů dodržováno.

6. Nebudu si bez dovození brát nebo půjčovat cizí věci.

Toto pravidlo považuji za zcela zásadní už proto, že z dob komunistického experimentu u některých našich spoluobčanů přetrvává neúcta k soukromému majetku. Vyskytne-li se u některého z žáků častěji porušování tohoto pravidla, doporučuji jednat s jeho rodiči. Před žakovským kolektivem musí učitel toto jednání jednoznačně odsoudit.

7. Bude-li to potřeba nebo budu – li požádán, vždy pomohu spolužákovi nebo učiteli.

Domnívám se, že toto pravidlo akcentuje altruistické prvky v lidském chování, které se rozvinuly a sehrály významnou roli v procesu vývoje lidského rodu. V první třídě však budeme u dětí při vyžadování jeho dodržování narážet na jistou míru sobectví ve vztahu ke spolužákům. Na druhou stranu však zase děti rády pomáhají dospělým a tedy i učitelům, protože se tím cítí poctěny a zvyšuje to jejich sebehodnocení i postavení v očích spolužáků. Učitel tedy může vhodně apelovat na děti v tom smyslu, že když rády pomohou jemu, určitě mohou vyhovět i svým spolužákům.

8. Pokud se stanu svědkem šikanování nebo nesprávného chování spolužáků, vždy to oznámím vyučujícímu.

Jsem si vědom toho, že dosáhnout dodržování tohoto pravidla bude velmi obtížný a delikátní úkol. Na druhou stranu je to však pravděpodobně jediná cesta, jak se účinně postavit šikaně. Má slova však platí spíše pro vyšší ročníky. V prvních třídách až na výjimky nebývá problém šikany tolik závažný a děti jsou zvyklé z mateřských školek „žalovat“. To však také není pro učitele v třídním kolektivu příliš žádoucí. Učitel by měl žáky postupně přivést k rozpoznání situací, kde je „žalování“ zbytečné a škodlivé, a situací, kdy je šikanování a nesprávné chování třeba oznámit. Čím budou děti starší, tím obtížnější bude svádět boj s falešnou solidaritou třídního kolektivu. Učitel se musí pokusit žákům vštípit poznání, že každý z nich nebo někdo jim blízký se někdy může stát obětí fyzického či psychického násilí a nevhodnost ostatních by mohla vést k vážným následkům.

9. Pokud mi bude někdo ubližovat, vždy se obrátím o pomoc k vyučujícímu.

Tohle pravidlo úzce souvisí s pravidlem předchozím. Oběti drobného ubližování nebo šikany se totiž často stydí nebo obávají se svým trápením někomu svěřit a tím svůj neblahý stav ještě prodlužují. Při těchto případech musí učitel postupovat mimořádně citlivě a držet se jednak své pedagogické intuice a jednak metodického pokynu pro minimalizaci šikany, který vydalo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

10. Pokud někomu ublížím (i nechtěně), vždy se omluvím a nabídnu pomoc.

Pochopitelně ne každé ublížení a ne všechny spory mezi dětmi můžeme zahrnout pod kategorii šikany. Tím bychom jen vyvolávali atmosféru „honu na čarodějnice“. Spousta drobných konfliktů se stane nedopatřením a nechtěně. V tom případě je potřeba, aby učitel dokázal dětem vysvětlit, že to je v životě běžné a že rozumní lidé, za které své žáky považuje, tyto konflikty řeší klidně, omluvou a nabídnutím pomoci poškozenému. Pokud to žák dokáže, je pravděpodobné, že mu jeho chování bude v dobrém jeho spolužáky oplateno.

11. Budu dodržovat ustanovení školního řádu.

O tomto pravidle není potřeba déle diskutovat. Děti potřebují vymezit jasná pravidla a stanovit hranice svého chování. Takto vymezené prostředí pak vnitřně považují za bezpečnější a pohybují se v něm s větší sebejistotou. Školní řád je k tomu vhodným prostředkem. Navíc není vytvořen samoučelně, nýbrž sleduje hlavní cíl a tím je bezpečnost dětí ve škole.

12. Budu plnit povinnosti, které mi stanoví učitel.

Tento bod je v podstatě pouze rozvedením bodu předchozího. Mám na mysli nejen povinnosti, které se týkají chování, ale hlavně povinnosti pracovní. RVP ZV předpokládá, že učitelé budou u žáků rozvíjet pracovní kompetence. Domnívám se, že nejjednodušším ale zároveň nejúčinnějším způsobem je důsledné vyžadování plnění pracovních povinností ze strany žáka. Víme, že z rodinného prostředí jsou děti navyklé (nebo nenavyklé) různé míře povinností. Učitelův přístup však nesmí být příliš pedantský a nesmí spočívat pouze v bezduchém bazírování na maličkostech.

13. Vyjádřím-li slušně jakýkoli názor, nebudu trestán.

Jedním z průřezových témat RVP ZV je výchova demokratického občana. Domnívám se, že tohle pravidlo by bylo vhodným prostředkem k jeho naplňování

14. Budu dodržovat hygienické zásady.

Domnívám se, že o důležitosti a samozřejmosti tohoto pravidla není třeba sáhodlouze diskutovat. Chci však upozornit na jeden problém. Je známo, že zejména chlapci jsou v dodržování hygienických zásad poměrně nedůslední a to i v případě, že jsou k tomu v rodině dobře vedeni. S tímto nešvarem se často setkávají učitelé ještě na 2. stupni. Zde může sehrát pozitivní roli osobní příklad učitele a osvěta. Přehnaně důsledná kontrola např. na toaletách o přestávkách by asi byla kontraproduktivní.

15. Budu dodržovat zásady bezpečného pobytu ve škole.

Tento bod úzce souvisí s bodem 11. a 12. Mějme na paměti, že dodržování, vyžadování a kontrolování zásad bezpečnosti je pro učitele stejně důležitou stránkou jejich činnosti jako stránka výchovně vzdělávací. Několikrát během školního roku se v každé třídě stane nějaký úraz vlivem neopatrného chování dětí. Snad to nebude znít příliš cynicky když doporučím, aby učitel každý z těchto případů nezapomněl využít k propagaci důležitosti zásad bezpečného pobytu ve škole.

16. Budu se slušně chovat k vyučujícím i jiným dospělým lidem ve škole.

Opět se domnívám, že tohle pravidlo nevyžaduje bližší komentář. Upozorňuji však, že jeho dodržování bývá u dětí silně ovlivněno jejich výchovou z rodiny. Proto doporučuji podobný postup jako u pravidla číslo 2.

17. Každý můj názor bude vyslechnut, ale i já vyslechnu názory druhých.

Pro nácvik této dovednosti se doporučuje využívat metody tzv. komunitního kruhu. Umění naslouchat je základním předpokladem pro rozvoj pracovních kompetencí v kolektivu

žáků. Zároveň je velmi obtížné k němu žáky přivést. Doporučuji, aby žáci dostali na výběr zajímavější práci, u které by se však museli držet tohoto pravidla, a nebo méně zajímavou práci v případě, že to nedokáží. Tímto způsobem bychom je snad mohli motivovat k žádoucí volbě.

18. Mám právo požádat učitele o vysvětlení, když něčemu nerozumím.

Domnívám se, že se jedná o zásadní právo každého žáka, které by tedy mělo být vtčleno mezi pravidla chování. Vyžádat si dodatečné vysvětlení také u žáků předpokládá, že chápou smysl práce ve škole a význam svých práv.

19. Pokud jsem se nestihl doma naučit nebo udělat domácí úkol, mám právo se omluvit.

Žáci musí být vedeni k návyku poctivě si plnit své povinnosti. Na druhou stranu by bylo dobré, aby věděli, že pokud občas z vážného důvodu svou povinnost nesplní, nejedná se o žádný mimořádně závažný prohřešek, který vyžaduje potrestání. V těchto případech by měl učitel omluvu přijmout a pochválit dotyčného žáka za to, že byl natolik čestný a nepodváděl, nýbrž se otevřeně omluvil.

20. Pokud učitel mluví, naslouchám mu a nepřerušuji ho.

Žákům musíme od malička vštěpovat základní pravidla pracovní komunikace v kolektivu a tohle je to nejzásadnější, podobně jako pravidlo 17. V některých třídách a u některých dětí dosáhnout jeho dodržování vyžaduje obrovskou míru trpělivosti ze strany učitele. Pokud „ukecanost“ nebo „štěbetavost“ dětí neustává, je asi vhodné přejít na jiná druh činnosti nebo se pokusit o vhodnou motivaci.

B. Pravidla chování pro učitele:

1. Ke všem žákům se budu chovat stejně přísně a spravedlivě.
2. Budu se vždy snažit zachovávat klid a rozvahu.
3. Budu své žáky oslovovat křestním jménem.
4. Neodmítnu nikoho, kdo se ke mně obrátí o radu nebo o pomoc.
5. Ke svým žákům budu důsledný ale laskavý.
6. Budu důsledně vyšetřovat všechny případy, které jsou podezřením na šikanu.
7. Musím se snažit pozorovat svěřený třídní kolektiva zjišťovat jeho stav a strukturu všemi možnými diagnostickými prostředky.

Domnívám se, že v případě pravidel chování pro učitele není třeba uvádět modelové situace, protože by byly pouze opakováním těch uvedených v případě žakovských pravidel. Zdůrazňuji jen, že učitelův přístup k žákům by měl vždy vycházet z důkladné diagnostiky stavu a struktury jejich kolektivu.

5. Závěr

Nechci, aby můj závěr vyzněl příliš teoreticky. Mnou navržená podoba pravidel chování by mohla fungovat. Výchova dětí ve škole však mnohdy naráží na nečekaná úskalí. Pokusím se to doložit jedním případem z praxe, příkladem environmentální výchovy na základních školách.

Mgr. Martina Chupíková v roce 2004 v rámci své disertační práce (Univerzita Palackého v Olomouci) Environmentální výchova na základních školách provedla dotazníkové šetření na několika základních školách v Královéhradeckém, Olomouckém a Zlínském kraji.

V dotaznících zjišťovala postoje žáků 9. ročníku základních škol k potřebám a problémům krajiny a životního prostředí a jejich osobní angažovanost při ochraně životního prostředí. Vysoký počet žáků byl zárukou, že zjištěné výsledky jsou průkazné a sociologicky významné. Cílem výzkumu disertační práce bylo zjistit, zda environmentální výchovný a vzdělávací projekt nizozemsko - českého původu nazvaný Tulipán, realizovaný ve školním roce 1999/2000, ovlivnil vědomosti žáků základních škol o ekologii a jejich postoje

k životnímu prostředí žádoucím směrem. Mgr. Chupíková navíc své výsledky porovnávala s výsledky podobného Průzkumu postojů dětí a mládeže k životnímu prostředí, který v roce 1977 provedla Danuše Kvasničková. Mgr. Chupíková předpokládala:

- a) postoje současných žáků vůči životnímu prostředí budou chápavější a budou prokazovat vyšší míru informovanosti
- b) postoje a chování žáků, kteří prošli česko-nizozemským projektem, budou ještě výrazněji „zelenější“ než postoje a chování žáků, kteří projektem neprošli

Jaké však bylo její překvapení, když výsledky jejího průzkumu byly přesně opačné, než předpokládala. ¹⁾ Čím to? Mgr. Stanislav Zlámal (Základní škola, Mariánské nám. 41, Uherský Brod) s dvanáctiletou pedagogickou praxí, který v roce 2007 obdržel Výroční cenu Nadace Veronica za dlouhodobou práci s dětmi v ochraně přírody a životního prostředí, mi k tomu poskytl následující vysvětlení: „Environmentální výchova je na většině škol realizována příliš teoreticky. Spočívá v různých besedách, přednáškách, promítání, tzv. projektovém vyučování... To vše sice může být zajímavé, děti ale přitom zůstávají zavřené ve svých třídách. Účinná environmentální výchova musí být realizována pokud možno přímo v přírodě a prostřednictvím praktické činnosti. Za odstrašující případ považuji hru „Zvuky lesa“, která spočívá v tom, že žáci troubí jako jeleni, houkají jako sovy ... a chodí po třídě!!! Já se svými žáky realizuji praktické činnosti – výsadba stromů ve městě, čištění lesa v okolí města ale i v Jizerských horách a Českém Švýcarsku, pravidelné turistické kurzy ... To vše jsou činnosti, kterých jsem se sám účastnil jako malý pionýr za minulého režimu. A do pionýrské organizace tehdy chodila většina dětí, což by vysvětlovalo první rozpor, na který narazila kolegyně Chupíková. A ten druhý s nizozemským modelem? U žáků se setkáváme se zajímavým fenoménem. Je-li jim některý aspekt výchovy příliš často zdůrazňován, připomínán, omílán ... a děje-li se tak převážně teoreticky, získávají k němu do jisté míry negativní postoj, ať se to týká environmentální výchovy, multikulturní výchovy nebo třeba protidrogové prevence.“ ²⁾

Mohu snad generalizovat, že záměry RVP ZV jsou správné a žádoucí, ale, jak jsem již zmínil, bude záležet na tom, jak je budou naplňovat „bojovníci v první linii“ – tedy učitelé – a na tom, do jaké míry jsou děti pro ně zralé.

Poznámky:

1) Mgr. Martina Chupíková: Environmentální výchova na základních školách, Olomouc 2004

2) Osobní vyjádření Mgr. Stanislava Zlámala, Základní škola, Uherský Brod, Mariánské náměstí 41, okres Uherské Hradiště

6. Resumé

V současné době se v 1. a 6. ročnících základních škol začíná učit podle jednotlivých školních vzdělávacích programů vytvořených na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tento program klade důraz na klíčové kompetence žáků a průřezová témata a tím by se mohl stát dobrým základem pro budování hodnotové orientace žáků.

Hodnotami, jejich systémy a hodnotovou orientací, jakož i styly výchovy, osobností učitele, problematikou kolektivu a socializace se zabývá spousta publikací z hlediska psychologie, pedagogiky, sociologie i filosofie. Některé z nich (např. Jan Čáp: Psychologie pro učitele) byly vydány už před rokem 1989 a jejich text je poplatný době vzniku, nic to však neubírá na použitelnosti pro pedagogickou praxi.

Na základě studia odborné literatury lze stanovit pravidla chování pro žáky a učitele v prvním ročníku základní školy. Jejich dodržování by mohlo vést k osvojení žádoucích hodnot a hodnotových systémů mezi žáky.

7. Anotace

Práce je zaměřena na stanovení vhodných pravidel chování pro žáky a učitele 1. ročníku základní školy. V úvodu popisují cíl práce a problematiku výchovy v současném základním školství, které prochází první fází realizace reformy. Nejpodstatnější část práce tvoří reflexe na základě studia odborné literatury z oborů psychologie, pedagogiky a filosofie.

Na základě tohoto studia stanovují pravidla chování pro žáky i učitele 1. ročníku základní školy. Pravidla se snažím vyvozovat na základě modelových situací a vhodných reakcí učitele. V závěru upozorňuji na úskalí výchovy ve škole a na důležitost základu, se kterým děti do školy přicházejí z rodiny.

Anotation

The work is focused on identification of suitable behaviour rules for pupils and teachers of 1st grade of elementary school. The introduction describes the goal of the work

and the challenges of education at current elementary school system that is passing through the first phase of reform. The most essential part of the work is reflection based on the study of the literature on psychology, pedagogical science and the arts.

On the basis of this study I stipulated the behavioural rules for pupils and teachers of 1st grade of elementary school. I have attempted to set such rules on the basis of model situations and adequate reactions of the teacher. In conclusion I emphasize challenges of school education and importance of the base brought by children from their families.

8. Klíčová slova

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací programy, hodnotové systémy, hodnoty dětí, školní kolektivy, výchova ve škole, klíčové kompetence, socializace, role učitele.

Key words

Framework education programme for elementary education, school education programmes, value systems, children's values, school groups, education at schools, key competencies, socialisation, role of teacher.

9. Seznam použité literatury

1. Čáp Jan: Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980
2. Dorotíková Soňa: Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení, Praha 1998, PF UK, ISBN 80-86039-79-X
3. Fontana David: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-626-8
4. Fromm Erich: Anatomie lidské destruktivity. Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?, NLN, Praha 1997, ISBN 80-7106-232-4
5. Horák Josef: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže, Liberec 1997, Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, ISBN 80-7083-257
6. Hrabal Vladimír: Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata, Nakladatelství karolinum, Praha 2002, ISBN 80-246-0436-1

7. Hrabal st.Vladimír, Helus Zdeněk: Sociální psychologie pro učitele. Základní pojmy a pedagogické aplikace, Univerzita Karlova, Praha 1984
8. Chupíková Martina: Environmentální výchova na základních školách, Olomouc 2004
9. Kohoutek Rudolf: Základy psychologie osobnosti, CERM, Brno 2000, ISBN 80-7204-156-8
10. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, Praha 2001
11. Nekonečný Milan: Základy psychologie, Academia, Praha 1998, ISBN 80-200-0689-3
12. Pešová Iлона, Šamalík Miroslav: Poradenská psychologie pro děti a mládež, Grada Publishing, Praha 2006, ISBN 80-247-1216-4, Respekt, roč 2005, č.14
13. Sak Petr: Sociální vývoj mládeže, SPN, Praha 1985
14. Sak Petr, Saková Karolína: Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace, Svobod Servis, Praha 2004, ISBN 80-86320-33-2
15. Výzkumný ústav pedagogický: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2005
16. Wright Robert: Morální zvíře. Proč jsme to, co jsme, NLN, Praha 1995, ISBN 80-7106-127-1