

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
INSTITUT MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Faktory utváření sebepojetí žáka ve škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Ivana Poledňová, CSc.

Vypracoval:
Tomáš Mikát

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Faktory utváření sebepojetí žáka ve škole“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Praha 25. 04. 2009

.....
Tomáš Mikát

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Ivaně Poledňové, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat své rodině, Dr. Janě Přerostové a manželům Němcovým za velmi cennou pomoc během celého studia, a dále Mgr. et Bc. Janě Kitzbergerové, vedení a žákům Soukromé obchodní akademie Podnikatel v Karlových Varech za neocenitelnou pomoc při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Tomáš Mikát

OBSAH

Úvod	1
<u>I. Teoreticko – metodologická část</u>	
1. Vymezení pojmu sebepojetí	2
1.1 Pojem Já	3
1.2 Kognitivní aspekt Já	4
1.2.1 <i>Obsah sebepojetí</i>	4
1.2.2 <i>Struktura sebepojetí</i>	6
1.2.3 <i>Reprezentace Já</i>	7
1.3 Emoční aspekt Já	8
1.3.1 <i>Funkce emočního aspektu</i>	8
1.3.2 <i>Sebehodnocení</i>	8
1.4 Konativní aspekt Já	9
1.5 Dílčí závěr	9
2. Socializace	10
2.1. Etapy vývoje socializace	10
2.2. Primární a sekundární socializace	11
2.3. Sociální učení	13
2.3.1. <i>Operantní podmiňování</i>	13
2.3.2. <i>Klasické podmiňování</i>	14
2.4. Socializační autoregulace	14
2.5. Dílčí závěr	15
3. Sociální interakce	16
3.1. Sociální komunikace	18
3.2. Pedagogická interakce a komunikace	18
3.3 Dílčí závěr	19
4. Klima třídy a školy	21
4.1. Determinanty a prvky školního klimatu	22
4.2. Učitel žáci a klima třídy	22
4.3. Klima školy	23
4.3.1. <i>Klima školy z pohledu učitelů</i>	24
4.4. Dílčí závěr	25

5. Učitel a jeho sebepojetí	26
5.1. Role učitele	27
5.2. Obranné mechanismy učitele	28
5.3. Osobnostní charakteristiky, předpoklady pro formování a rozvoj učitelova pojetí výuky	29
5.4. Vlastnosti učitele	31
5.5. Dílčí závěr	32
6. Hodnocení žáků	33
6.1. Co je hodnocení	33
6.2. Funkce hodnocení	34
6.3. Zásady hodnocení	35
6.3.1. <i>Konkrétní zásady hodnocení</i>	36
6.4. Chyby při hodnocení žáků	38
6.5. Dílčí závěr	39
7. Temperament žáka	40
7.1. Teorie a výzkum temperamentu	41
7.2. Temperament a osobnost	43
7.3. Temperament ve třídě a jeho možnost využití	44
7.4. Temperament a školní úspěšnost	45
7.4.1. <i>Charakteristiky temperamentu a jeho vliv na učení</i>	46
7.5. Temperament a problémové chování	47
7.6. Dílčí závěr	48

II. Aplikovaná část

1.1. Úvod	49
1.2. Cíl	49
1.3. Metoda	49
1.4. Postup	50
1.5. Dílčí závěr	50

Závěr

Resumé

Anotace

Seznam použité literatury

Seznam příloh

Úvod bakalářské práce

Obsahem této práce by mělo být zaměření na popis faktorů, které ovlivňují sebepojetí žáků ve školním prostředí.

Školní, ale i jinou úspěšnost člověka v životě ovlivňuje mnoho faktorů. Mezi ně patří jak vrozené a dědičné dispozice, tak vliv prostředí, výchovy, včetně vrstevníků, vzorů, médií a v neposlední řadě i peněz. Mezi nejzásadnější faktory však musíme uvést i sebepojetí člověka.

Tato práce bude především zaměřena na oblast školního prostředí, které společně s rodinným prostředím má největší vliv na sebepojetí člověka ve škole i mimo ni.

Zásadní roli při tvorbě správného sebepojetí tvoří jak rodiče či sourozenci, tak pedagogičtí pracovníci předškolních a školských zařízení. V minulosti, dnešek nevyjímaje, docházelo a stále dochází k chybám při tvorbě sebepojetí předškolní i školní mládeže, které mohou komplikovat budoucí život těchto jedinců. Zde bych našel styčnou plochu a prostor pro práci sociálního pedagoga. Tím prostorem je míněno především vznik sociálně patologických jevů, které při neúspěšném životě mohou nastat a mohou být zdrojem konfliktů jedince se společností. V dnešní době se jedná především o záškoláctví a pobyt v závadových skupinách, tabakismus, alkohol mezi mládeží inklinující k vandalství, drogám a útěkům z domova apod.

Neoddělitelným faktorem, který úzce souvisí s tvorbou správného sebepojetí žáka, je samotné profesní sebepojetí učitele. Je to sice samostatná kapitola, ale přesto bych se jí v této práci nedovolil opomenout, jelikož učitel má nezastupitelnou funkci v činnosti škol, vzdělávání a výchově žáků.

Faktory sebepojetí tvoří součást zkoumání vývojové, kognitivní a samozřejmě i sociální psychologie a je orientována především empiricky, a to ji činí zajímavou a praktickou vědní disciplínou.

Cílem této práce je popis a analýza faktorů, které působí na sebepojetí žáka ve škole i mimo ni. Zhodnotit, jaké role v tomto procesu tvoří temperament, prostředí, vrstevníci, rodina, pedagogičtí pracovníci, včetně popisu jejich rolí při jeho tvorbě, jakožto základních činitelů.

Cílem této práce je také vysvětlit pojem sebepojetí, a to jak jeho teoretickou, tak i praktickou stránku.

I. Teoreticko – metodologická část

1. Vymezení pojmu sebepojetí

Pojem *sebpójetí* lze definovat mnoha způsoby, a také se tak ve skutečnosti děje. Obecně sdílená definice sebepojetí zní:

„*Souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk v sobě chová*“ (Blatný M., Plhalová A., *Temperament, inteligence, sebepojetí*, 2003, s. 92)

Avšak můžeme se též setkat s pojmem, který vyslovil *van der Werff* jako „vidění nebo mentální reprezentace sebe“ Zkráceně řečeno, lze tedy říci, že sebepojetí je „vnímání sebe samého“. Toto vnímání úzce souvisí se zkušeností s prostředím a významu druhých.

Sebpójetí zahrnuje tři související hlediska, která psychologie studuje, a to:

- 1) z hlediska procesu formování sebepojetí
- 2) z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebe sama
- 3) z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování

Vzhledem k tomu, že téma této bakalářské práce se týká faktorů utvářejících sebepojetí, tak nejzajímavější hledisko je to první, jelikož je zde věnována pozornost jednak obecným principům, problémům definování vlastního já, vytváření vlastní identity, ale také **faktorům utváření sebepojetí**. Pro studium tohoto hlediska se nejvíce používají poznatky z oborů *vývojové, sociální a kognitivní psychologie*.

Při charakteristice sebepojetí je také nutné zmínit se i o jeho *aspektech*.

1. *Aspekt kognitivní* zahrnuje obsah sebepojetí a jeho strukturu.
2. *Aspekt afektivní* se týká emocionálního vztahu, vztahu k sobě, tedy vlastního sebehodnocení.
3. *Aspekt konativní* zahrnuje vůli a motivaci a má vliv na seberegulaci vlastního chování.

1.1 Pojem Já

Dalším důležitým pojmem, který je klíčový, je **pojem Já**.

Dle vyjádření psychologů je vysvětlení tohoto pojmu mimo rámec současných možností psychologie, ale i vědy jako takové. Vnímání vlastního Já zahrnuje jisté zvláštnosti a sklony v obecném vnímání, které psychologicky zkoumat lze. Tyto sklony a zvláštnosti v obecném vnímání nejsou typické pouze pro vnímání vlastního Já. Od vnímání jiných objektů se však liší, což je dáno větší propracovaností pojmu Já, na rozdíl od pojmů ostatních (teorie *Kihlstroma a Cantora*).

Dle teorie *Markuse a Wurffa* lze tyto sklony připsat činnému Já, což odkazuje na skutečnost, že Já jako subjekt i objekt poznání není jen kognitivní strukturou, ale zároveň i procesem. Procesem, jak transformovat či nakládat s kognitivní strukturou, která je definována jako fakta z oblasti fyzikálního i sociálního světa, jinak nazývaný jako deklaratorní znalosti. Tudíž jde o kognitivní proces, využívající deklaratorních znalostí. Tato studie slouží k popisu *psychologické konceptualizace činného Já (Blatný M. dle Greenwalda a Pratkanise, 1984)*.

Současný výzkum konceptualizace Já hovoří o dvou oblastech:

- 1) oblast se týká koncepce Já jako *paměťového systému*
- 2) oblast se týká empirických zjištění týkající se *sklonů v sebezposuzování*

Výzkum v první oblasti ukázal, že vztah mezi pamětí a Já tvoří spojené nádoby jednoho faktu (*James Mill*). Tento vzájemný vztah dokazují i poznatky z oboru patologie, které ukazují na vzájemnou provázanost poruch paměti s poruchou Já jako např. mnohočetná osobnost.

Konceptualizace Já jako paměťového systému umožňuje vztáhnout zjištění o zvláštnostech paměti k Já

Tři základní efekty přičítané jak paměti, tak Já:

1. *sebeprodukční efekt* – vyjadřuje skutečnost, že materiál člověkem aktivně produkovaný se vybavuje lépe, než materiál pasivně osvojený
2. *sebevztažný efekt* – materiál uložený ve vztahu k Já se vybavuje lépe, než ten obecně uložený

3. *sebezapojující efekt* – materiál spojený s trvajícím úkolem se vybavuje lépe, než materiál spojený s ukončeným úkolem (*Blatný M., Sebepojetí v osobnostním kontextu, Brno, 2001, s. 17*)

Tato teorie ukazuje na fakt, že úkoly, které se vztahují k vlastnímu Já, umožňují snadnější vybavení požadovaného materiálu a nabývá buď podoby *prototypu* dle *Rogerse* nebo *vnitřních vodítek* dle *Greenwalda*.

Druhá část činného Já představují sklony k *sebeuposuzování*. Těmito sklony dle *Greenwalda* jsou:

1. *egocentricita* – projevující se např. tendencí vkládat sebe do vnímaných příčinných souvislostí
2. *benefektance* – sklon vidět sebe sama jako dobročinného, efektivního a kompetentního činitele
3. *kognitivní konservatismus* – dispozice chránit v obrazu Já to, co již bylo vytvořeno

Funkcí všech soudů je ochrana integrity organizace znalostí o vlastním Já.

1.2 Kognitivní aspekt Já

Kognitivní aspekt Já tvoří dvě složky. Jedna ze složek se nazývá *obsah* a druhá *struktura* sebepojetí. Tato oblast výzkumu sebepojetí zaznamenala v posledních 25 letech velký rozmach.

1.3.1. Obsah sebepojetí

Obsah sebepojetí tvoří sumu všech znalostí o světě. Tato suma znalostí se vytváří v průběhu *socializace*, v průběhu jeho *interakce* s okolím, tedy se sociálním prostředím. Z tohoto popisu logicky vyplývá, že tato zkušenost je u každého jedince jiná, avšak i zde existují obecné či společné prvky této obsahové stránky sebepojetí.

Vývoj sebepojetí charakterizuje postupné narůstání informací o sobě, a to buď na základě pasivního pozorování okolí a sbírání poznatků z něj nebo jako aktivní činitel, který sbírá poznatky ze své vlastní činnosti, duševních procesů a stavů (*Vízdal F., 2003*).

Vývoj sebepojetí je dynamický proces, který je dán také mírou abstrakce činností a schopnost uvědomění si sebe sama jako aktivního činitele. Tento proces je typický pro období dospívání např.:

- děti raného věku – prostředek sebepopisu používají pouze vlastní činnosti a významné osoby ze svého okolí
- adolescenti – demografické charakteristiky sebehodnocení, fyzické rysy, emoce, předpoklady k těmto činnostem

Jak bylo sděleno výše, obsah sebepojetí se vyvíjí a během života jedince proměňuje. Typickým procesem je jeho zvyšování. Toto téma zkoumali v roce 1987 také manželé *Kreitlerovi*, kteří se zabývali psychosémantickými aspekty sebepopisu dospělých osob. Během svého výzkumu mimo jiné zjistili, že věkové skupiny se navzájem odlišují významovými kategoriemi sebepopisu

- dospělí – pasivní činnosti, emoce, interpersonální vztahy, vlastnictví a způsob provádění činností
- senioři – opět pasivní činnosti, soudy a hodnocení, stavy (např. síla a zdraví), společenské začlenění, vývojové perspektivy

V závěru tohoto výzkumu se hovoří, že v dospělosti se tento proces ukotvuje a stále rozšiřuje. Toto rozšíření obsahu se však děje různým způsobem a různými směry. Z toho vyplývá, že jde o proces velkou měrou ovlivněnými různými individualitami jejich subjektů.

Na téma individuality subjektů se pojí další významný znak sebepojetí z hlediska jeho obsahu. Tento znak se nazývá tzv. *princip význačnosti*.

Tento princip se stal předmětem zkoumání *Greenwalda a Pratkanise(1984)* a vyjadřuje fakt, že jednotlivé obsahy sebepojetí se utvářejí kolem významných aspektů Já, které tvoří rozdíly mezi lidmi a odlišují je od okolí.

Tento vliv je spojován především se sociokulturním kontextem. Na toto téma byla zpracována řada výzkumů, a to především u specifických skupin obyvatelstva se zaměřením na etnické minority, fyzické znaky a pohlaví (ve výzkumu *Markusové* např. zrzavé děti uvádějí při sebepopisu barvu svých vlasů) – *Blatný M., 2001*.

1.2.2. Struktura sebepojetí

Struktura sebepojetí úzce souvisí s obsahem sebepojetí, a to tím způsobem, že organizuje získanou sumu všech znalostí o sobě, tedy obsah sebepojetí.

Tento proces utváření obsahu a struktury sebepojetí probíhá současně, tedy tak, že při získání nové zkušenosti dochází zároveň k jejímu zařazení do vnitřní struktury sebepojetí. Pojmem struktury sebepojetí se zabývá několik teorií či koncepcí.

V současné době převažují tyto 4 koncepce:

1. Koncepce Já jako systém kognitivních schémat

Reprezentantem této koncepce je *Markusová* a definuje tuto koncepci jako Já = paměťová struktura, tvořená souborem schémat. Její teorie vychází z *Neisserova* schématu jako znalostní struktury reprezentující vnější svět, pomocí vodítek sloužících k interpretaci vstupních informací s možností je modifikovat.

Toto schéma je chápáno jako jakýsi plán činnosti či jeho činitel, který danému schématu odpovídá. To vše souvisí s vnímáním vnějšího světa jako výběrového procesu, u kterého je klíčem fakt, že lidé dle *Neisserovi* teorie selektují ty oblasti vnějšího světa, pro které mají vytvořeno schéma. Ty oblasti pro jež schéma nemají, ty stojí více či méně mimo jejich pozornost. Dle *Markusové* se tito lidé nazývají *aschematičtí*.

Každé schéma je zobecněním poznatků o sobě, které obsahuje informace o minulé zkušenosti a o osobních charakteristikách. Tato schémata se tvoří v opakovaných situacích, kde probíhá hodnocení těchto událostí, a to buď sebou samým či druhými lidmi.

Funkce těchto schémat spočívá ve tvorbě smysluplných vzorců umožňujících chápat získanou sociální zkušenost a nové podněty, čímž člověk získává jasnou představu o sobě a o tom, jaký je v určité oblasti chování.

2. Já jako prototyp

Tento koncept je reprezentován *Kihlstromem a Cantorem*. Jejich koncept Já vychází ze dvou předpokladů:

1. Každý akt vnímání je současně aktem kategorizace, tedy vytvořením pojmu
2. Pojem Já uložený v paměti jako struktura znalostí je svou povahou podobný ostatním pojmům, které si člověk vytváří o svém sociálním a fyzickém světě

Tato podobnost na rozdíl od klasického pojetí kategorizace symbolizuje prototyp či vzor vnímaného, který obsahuje jen určitý počet konkrétních či abstraktních rysů (tedy ne souhrnný popis celé třídy jevů a událostí).

Tento určitý počet však musí obsahovat typické znaky, které jsou nezbytné pro definování jednotlivých kategorií jevů či událostí. Je tedy tvořen ze souboru centrálních a okrajových rysů. Celý proces probíhá na principu srovnávání vnímaného a prototypu Já, kde je následně nová informace zařazena.

V této teorii se shodují zastánci této a předešlé teorie v tom, že její průběh probíhá při pozorování vlastního chování v určitých situacích, a to např. v situacích o samotě či v situaci s jinými lidmi se úroveň abstrakce liší.

3. Já jako hierarchická kategoriální struktura

Reprezentantem této koncepce je *Rogers*. Znakem této struktury je její uspořádání jejich prvků dle jejich míry abstrakce, a to od obecných kategorií až po ty specifické, konkrétní.

Mezi tyto prvky řadíme rysy, hodnoty, specifické vzorce chování či minulé události. Tento koncept vychází ze stejného teoretického základu jako koncepce *Kihlstroma a Cantora*.

4. Já jako asociativní síť (systém)

Autorem této koncepce jsou *Bower a Gilliganová* a definují toto pojetí jako systém propozic uložených v paměti jako zobecněné znalosti o Já různého stupně abstrakce, které tvoří jakousi síť spojenou asociativními cestami různé síly do funkčního systému (*Blatný M. a Plhalová A., Temperament, inteligence, sebepojetí, 2003, s. 107*)

Na závěr je nutné doplnit, že uvedené koncepce nestojí proti sobě, ale že informace a její zpětné použití může proběhnout pomocí jakéhokoliv z těchto mechanismů, jelikož mají společné rysy.

1.2.3. Repräsentace Já

Pojem Já je klíčovým pojmem sebepojetí. Klíčový význam má v tom, že snad každý člověk si klade otázku „Jaký jsem?“, „Jaké je mé Já?“.

Jako většina pojmů, má i tento několik pojmenování, které bývají různým způsobem definovány. Rozdíl mezi nimi bývá ten, zda Já zobrazuje skutečnost a realitu, či ideál nebo tzv. požadované Já. Každý člověk se jistě setkal s pojmem „mé špatné Já“.

Všechny tyto reprezentace mohou být odpovědí na výše kladené otázky. Nezbytným předpokladem je *adekvátnost reprezentace Já*, tedy zda věrně reflektuje skutečné osobní charakteristiky, zda je přesně a pravdivě postihuje, tedy zda je „možné“ či „ideální“ Já dosažitelné.

To je možné teprve na základě osobních zkušeností, které např. odhalí, že žák není v určité oblasti tak nadaný, jak si myslel on sám, či jeho rodiče a okolí. To vše přispívá k definování pravdivého Já a brání před nebezpečím toho falešného, které by se mohlo projevit ve velmi nebezpečné podobě jako např. v případě nepříjemné konfrontace s realitou a nastoupivšími problémy např. v oblasti sebevědomí, frustrace, zklamání, či v horší podobě ve formě neurotických poruch či dokonce poruchy osobnosti. V tomto případě je již zapotřebí pomoci odborníka z oboru psychopatologie. Aby k těmto případům nedošlo, je tedy klíčová jasnost sebepojetí.

Jasnost sebepojetí je míra, do jaké jsou obsahy sebepojetí jasně a přesvědčivě zformulovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní. Je spojena s dobrým sebepoznáním a v svém důsledku vede k větší sebejistotě celkově kladnému emočnímu postoji k sobě (Blatný M. a Plháková A.; Temperament, inteligence, sebepojetí, 2003, s.112).

1.3 Emoční aspekt Já

1.3.1. Funkce emočního aspektu Já

Emoční aspekt Já ukazuje na provázanost sebepojetí nejen s poznáním (kognicí), ale také s *prožíváním poznáního*. Projevuje se ve formě sebeúcty, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěry apod. Hodnocení v emočním aspektu probíhá v rámci základních dimenzí, a to pozitivita – negativita a má globální úroveň.

Význam emočního vztahu k sobě spočívá především v *adaptační funkci*, která umožňuje anticipaci a vyhnutí se stresu. Ne emočním základě stojí tvorba vlastního sebehodnocení (Blatný M., 2001).

1.3.2. Sebehodnocení

Sebehodnocení úzce souvisí s pocitem spokojenosti a duševního zdraví jedince a má tedy vliv na chování v nejrůznějších oblastech, soutěžení, výkon, konformitu atd. Je tedy do značné míry provázané s hodnocením, které dostáváme od druhých lidí.

Problémem špatného sebehodnocení bývá jeho *míra*. Problémům se nevyhýbají jak lidé s nízkým sebehodnocením, ale také naopak i lidé s vysokým sebehodnocením.

Lidé s vysokým sebehodnocením na sebe často kladou vysoké cíle, na které dle svého mínění stačí, avšak jejich schopnosti tomu ve skutečnosti neodpovídají a z toho důvodu selhávají. Proto je nutné stanovit si cíle takové, které odpovídají našim schopnostem, což se může kladně projevit nejenom na psychice žáka. Velmi důležitá je též stabilita sebehodnocení.

1.4 Konativní aspekt

Tento aspekt úzce souvisí se sebeřízením, tedy s autoregulací. O tomto pojmu bude krátce pojednáno v další části textu (kapitola 2.4.).

1.5 Dílčí závěr

Sebepojetí je pojem, který lze definovat mnoha způsoby. Většina se však shoduje v tom, že jeho utváření souvisí s mnoha faktory. Mezi tyto faktory se řadí prostředí, zkušenost, sociální interakce, socializace, temperament, ale má také souvislost s pojmem Já, který je tvořen kognitivní, afektivní a konativní složkou osobnosti.

Sebepojetí jako většina psychologických pojmů je tvořen obsahem a strukturou.. Sebepojetí je také dynamickým procesem, který se vyvíjí společně se všemi psychickými procesy, tudíž má úzkou návaznost na věk člověka a jeho postupný vývoj, a to jak fyzický, tak psychický.

2. Socializace

„V současné psychologii a sociologii chápeme zespolečňováním (socializací) to, že výchozí, biopsychický organismus novorozence je postupně přetvářen v organismus společensky začleněné, kulturními vlivy transformované, v intencích společensko-kulturní příslušnosti prožívající a jednající osobnosti. Nejde přitom o pouhé přizpůsobení, ale o skutečnou transformaci (přetvoření). Výrazem toho je, že původní přirozenost (či výstižněji vyjádřeno „přirodnost“) je přeměňována v přirozenost druhotnou, sociokulturně podmíněnou (Helus Zdeněk; *Sociální psychologie pro pedagogy*, 2007, s.67).

Z této citace tedy vyplývá, že pojem socializace osobnosti je pojmem, se kterým pracuje více společenských vědních oborů.

Jako každý zkoumaný jev, tak i socializace si prošla svým vývojem, během kterého se ukázal její klíčový význam pro studium lidské osobnosti, jejího vývoje, jejího myšlení, chování, ale také **sebepojetí**.

Současný pojem socializace, tak jak je dnes definován, se vytvářel postupně v průběhu 80 let. Nejblíže má k sociologii, sociální psychologii a pedagogice.

Pojem socializace jakožto pojmu, který vede napříč obory, použil Francouz *Emile Durkheim* ve své přednášce („Výchova, morálka, společnost“) v roce 1902, kde přednesl, že výchova je vlastně metodickou socializací. Dle něj patří výchova, jakožto metodická socializace, mezi základní vynálezy a nástroje kultury každé společnosti.

2.1. Etapy vývoje socializace

Pojem socializace prošla čtyřmi etapami svého vývoje:

1. etapa (20.- 40. léta 20. století)

Tato etapa má obsah spíše kulturně antropologický, jelikož se zabývá především adaptací domorodců v tehdejších koloniích Afriky a Asie. Jedná se tedy o enkulturaci domorodých obyvatel.

2. etapa

Souvisejí s přistěhovalectvím do USA, a tím vznikem nových sociálních skupin – subkultur. Zde nastupuje do popředí problém *sociální deviace*.

3. etapa

V této etapě se začíná uplatňovat sociálně-psychologické hledisko, s důrazem na výzkum psychických mechanismů a procesů souvisejících s vývojem osobnosti. Při tom využívá poznatků behaviorismu, psychoanalýzy, kognitivní psychologie. Předmětem zájmu jsou vývojové etapy dětství a mládí, ve kterých se tvoří základ osobnosti.

4. etapa (přelom 50. – 60. let 20. století)

V této etapě se bádání orientuje na rané dětství, ale také definuje socializaci jako celoživotní proces a člení je dále jako např. profesní socializace, socializace spojená se stárnutím, socializací ve škole, vrstevníků, médiu apod., včetně jejího narušení (*Helus Z., 2007*)

2.2. Primární a sekundární socializace

Socializace, jak již bylo zmíněno, je dlouhodobý a náročný proces vrůstání do určitého společenského a kulturního systému. Od nejtělejšího dětství je na člověka kladen nárok sociálního přizpůsobení se, tedy tzv. *adjustace*.

Adjustace umožňuje člověku normální psychický vývoj v rámci dané společnosti. Ve společnosti člověk plní mnoho každodenních rolí jako např. roli školáka, pracujícího, ale také manžela, otce, dítěte a řadu dalších (*Nakonečný M., 2003*).

Během tohoto procesu člověk získává i cenné sociální zkušenosti. Zejména raná zkušenost získaná dítětem, utvářená při výchově rodiče připravuje dítě na bezkonfliktní život ve svém sociokulturním prostředí ve kterém vyrůstá. Právě kultura stojí za tzv. „predisponovaností“ člověka, která se projevuje např. v užívání řeči, její artikulace, která je významnou podmínkou rozvoje socializace a mimo jiné i dalších vyšších vývojově psychických funkcí.

Dle *H. W. Nissena (1955)* „neudělá zkušenost z opice člověka“, a to je míněno tak, že zkrátka, aby se zkušenost stala lidskou zkušeností, musí být ovlivněna kulturou, jakožto specificky lidským počinem, který jednoznačně odlišuje člověka od zvířat.

Dalším rozdílem mezi zvířetem a člověkem je, že organizace sociálního života zvířat je řízen na základě instinktu. Člověk se chová dle kulturních vzorců, i když např. mateřské chování je také řízeno instinkty (*Nakonečný M., 1998*).

Lidská socializace a získávání sociálních zkušeností probíhá ve skupinách. Tyto skupiny se člení na *skupiny primární a sekundární*.

Primární socializace začíná v novorozeneckém věku probíhající živelně v rodinném prostředí formou *sociálního učení*. V tomto věku je klíčový vztah matka – dítě, jelikož na tomto vztahu se utváří budoucí osobnost dítěte, a to jak pozitivním směrem, tak negativním (bazální úzkost, psychická deprivace). Dle vývojových stádií *E. Eriksona* zde probíhá sklon buď k jistotě – nejistotě či otevřenost – uzavřenost (usměrnění tendence vrozeného temperamentu).

Základní úkoly primární socializace:

- Osvojení základních kulturních návyků (sebeobsluha, hygiena, slušné chování)
- Osvojení mluvené řeči, umožňující dokonalejší sociální komunikaci, ale i vývoj myšlení
- Orientace v elementárních hodnotách dané kultury (pojetí hezkého a ošklivého, pravdivého a nepravdivého, slušného a neslušného, morálního a nemorálního atd.)
- Převzetí a uskutečňování role svého pohlaví a věku tj. diferenciací v chování chlapčků a holčiček podle obvyklých standardů
- Určitá věku přiměřená míra sebeovládání a chování v souladu s požadavky rodičů (tedy psychicky normálních rodičů, kteří usměrňují chování svého dítěte v souladu se společenskými standardy a morálními normami) – *Nakonečný Milan, Úvod do psychologie, 2003, s. 120.*

Sekundární socializace navazuje na primární socializaci, a to pomocí dalších institucí jako je především škola, a později pracovní organizace, kde se již dospělý žák musí učit novým věcem, tentokrát pracovním rolím (*Nakonečný M., 2007*)

2.3. Sociální učení

Teorie sociálního učení stojí na vzájemném ovlivňování a interakci mezi člověkem a jeho prostředím. Vzhledem k tomu, že člověk hraje v této interakci nikoliv pasivní roli, ale roli aktivní!

To znamená, že jak ovlivňuje prostředí jeho, tak dokáže svým aktivním přístupem a jednáním zasahovat a měnit prostředí kolem sebe. Jedná se tedy o proces vzájemného ovlivňování (*Kraus B., Poláčková V., 2001*)

Sociální učení spadá do okruhu behaviorální teorie nebo také sociálně-kognitivní přístup. Je založeno na vymezení proměnných prostředí, které vyvolávají určité chování. Tato teorie vymezila sociální chování formou *operantní podmiňování* a *klasického podmiňování*.

2.3.1. Operantní podmiňování

Je založeno na existenci odměn a trestů, které provází chování člověka. „*Klíčovým aspektem sociálního učení je myšlenka, že se lidé chovají tak, aby získali zpevňující faktor (odměna), a že individuální rozdíly v chování jsou z velké části způsobeny rozdílnými zkušenostmi, jež člověk v průběhu života získává (Atkinsonová a kol., Psychologie, 2003, s. 464).*

Vůdčím představitelem učení zpevňování byl *B.F. Skinner*, který dále zavedl pojem *operantní chování a učení*. Dle *Skinnera* organismus (člověk, zvíře) nereagují pouze na podněty okolí, ale též se spontánně projevuje chováním, které je mu vlastní, aniž bychom za něj očekávali odměnu či trest (*Helus Z., 2007*).

Člověk se často učí pomocí přímé zkušenosti. Je to velmi účinná forma učení, avšak má nevýhodu, že pokud bychom se učili pouze na základě přímé zkušenosti, tak by se stal proces učení pomalý a neúčinný. Člověk se tedy učí pozorováním druhých lidí v různých interakcích, které jsou také buď zpevňovány či potlačovány a bere si z nich příklad a ponaučení. Platí tedy obecná zásada, že je vždy jednodušší učit se z chyb cizích nežli z vlastních.

2.3.2. Klasické podmiňování

„V terminologii klasického podmiňování bychom mohli říct, že tím, jak je chování spojováno s nepodmíněným podnětem (trestem), se stává podmíněným podnětem. Úzkost se stává podmíněnou reakcí. Pro stoupence teorie sociálního učení je to právě klasické podmiňování, které vytváří zevnitřní zdroj úzkosti, který Freud označuje jako superego (Atkinson R.L., Psychologie, 2003, s. 464-465).

Atkinsonová a kol. uvádí příklad klasického podmiňování, když např. rodič potrestá dítě za to, že dělá něco zakázaného, potrestání vyvolá fyziologické reakce spojené s vinou nebo s úzkostí, které si později dítě znovu vyvolá, pokud činí opět něco zakázaného.

2.4. Socializační autoregulace

Autoregulace čili sebeřízení je založeno na faktu, který již byl zmíněn výše, a to že člověk není pouze pasivním objektem, který řízen a regulován okolím, ale je to individuum, které se zhruba od třetího roku života (vznik Jáství) stává autonomní bytostí, která působí aktivně na své okolí, a tedy jej vlastní silou ovlivňuje, přizpůsobuje a mění jej. Stává se tedy aktivním článkem socializace jak sebe, tak později i jako objekt sociálního učení.

Zdeněk Helus (2001) dle Schermera uvádí, že autoregulace je výsledkem tří jejích komponent:

1. *Sebepozorování* - jedinec si je vědom svých slabých stránek a uvažuje nad možnostmi nápravy
2. *Sebehodnocení* - jedinec si vytyčuje úroveň, které chce dosáhnout v kontrastu s tím, čeho dosahoval doposud, a to buď srovnáním sám sebe a okolím
3. *Sebeutváření* – rozvinutí tvůrčího, angažovaného vztahu k sobě samému, orientovaného na vývoj, sebezdokonalení

Dalším významným vlivem, který souvisí se socializací či sociálním učením, který má významný vliv na sebepojetí člověka je *sebeuplatnění*. Výzkumem sebeuplatnění se zabýval také Kanadčan *Albert Bandura*, který uvedl, že významným faktorem autoregulace je vědomí vlastní způsobilosti. S tím se však člověk nerodí, ale je to výsledkem socializace (Helus Z., 2007)

2.5. Dílčí závěr

Socializace je klíčový proces, který odlišuje člověka od zvířete, tedy jej transformuje jakožto biologickou bytost v bytost společenskou, která se stává členem lidské společnosti. Tato socializace probíhá na základě zkušenosti, kterou člověk získává v sociálních interakcích. Člověk tedy není jen pasivní bytostí, avšak aktivně utváří své prostředí a mění jej.

Tento proces se nazývá sociální učení. Sociální učení probíhá pomocí primární (rodina) a sekundární (škola, vrstevníci) socializace na jejíž kvalitě závisí samotná úroveň socializace, což má vliv na začlenění jedince do společnosti, společenské hodnocení a tím pádem i na vlastní sebepojetí a sebehodnocení.

3. Sociální interakce

Úvod této kapitoly bych začal citátem *Carla Rogerse*: „*Lidský vztah je základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti.*“ Z tohoto citátu vyplývá, že sociální interakce je jedním z klíčových psychologických pojmů. Je to pojem natolik významný, že jej lze považovat za jeden ze základů sociální psychologie, ne-li dle některých odborníků přímo za její předmět.

Carl Rogers patří k představitelům tzv. třetí síly v psychologii (vedle psychoanalýzy a behaviorismu), a to k humanistickému nebo také fenomenologickému směru. Tento směr se zaměřuje na studium individuálních zkušeností tzv. *fenoménu vědomí* prostřednictvím introspekce a patří do skupiny existencialistických škol.

Rogers považoval za významný činitel v životě člověka jeho osobní růst dosahovaný *sebepoznáním a sebezkušeností*. Vyzdvihoval význam shody mezi reálným a ideálním obrazem sebe sama. Pojetí vlastního Já tedy vzniká v interakci s jinými lidmi. (*Vízdal F., Základy psychologie I., 2003, s. 14*)

Sociální interakce vychází z předpokladu společenské vazby. K rozvoji společenské vazby dochází v okamžiku vzájemného prostorového a časového působení účastněných subjektů, kteří na sebe vzájemně působí. Pokud je toto působení nedostatečné či nulové, může dojít k pocitům osamělosti a skutečných stavům společenské izolace. (*Sekot A., Sociologie v kostce, 2006, s. 80*)

Další představitel humanistické psychologie *Abraham Maslow* definuje ve svém hierarchickém modelu potřeb potřeby, které má každý člověk a které touží uspokojovat.

V případě, že se mu tato činnost nedaří, může se právě tato skutečnost, stát jednou z příčin psychických potíží jako je např. úzkost, deprese či deprivace. Vedle potřeb biologických uvádí mimo jiné potřebu sounáležitosti a lásky, úcty a uznání či jako nejvyšší z nich potřebu seberealizace. (*Vízdal F., 2003*).

Právě tyto potřeby lze uspokojit jedině v sociální interakci, tedy ve formě zpětné vazby na chování či výtvořů jednotlivce, na které reaguje jiný jedinec či skupina čili probíhá během utváření mezilidských vztahů.

Vzájemné mezilidské vztahy tvoří společně se součinností (společnou činností) dvě složky interakce. Interakce je tedy i proces poznávání druhého a také vlastní sebereflexe.

Vztah není něco „mezi jedinci“, je to jejich setkání, je to něco, co je jim společné. Každý člověk je zároveň, tak trochu i ten druhý (Řezáč J., *Sociální psychologie*, 1998, s. 79–80).

Sociální interakce probíhá v různých typech prostředí. Základní členění je do kategorií prostředí společenské a přírodní. Ovšem lze se setkat také s členěním prostředí do třech úrovní.

Mikroprostředí je prostředím ve kterém probíhá nejvíce podnětů a probíhají něm ty nejužší kontakty. Do mikroprostředí zahrnujeme svou rodinu, okruh přátel, pracoviště, ale také školní třídu, učitele, spolužáky a vrstevníky.

Okolí místa bydliště bývá nazýváno *mezzoprostředí*, do kterého zahrnujeme dále přírodu, kulturu, ale také školu a výchovné instituce jako celek.

Prostředí, které ovlivňuje obě zmíněné prostředí se nazývá *makroprostředí*. Makroprostředí spolupůsobí na formování osobnosti pomocí společenských vlivů a podmínek..

Na vývoj sebepojetí žáka se různým způsobem podílejí všechny tři úrovně prostředí, avšak každodenní působení rodiny, vrstevníků či spolužáků je nejčastějším způsobem vzájemné sociální interakce. Právě vrstevníci mají významný vliv na tvorbu a formování sebepojetí a ten v průběhu vývoje narůstá.

V dětském věku (6-10 let) je přátelství založeno na rovnosti a ideji podobnosti (stejně oblékání, hračky, sportovní náčiní) či přání této rovnosti. V adolescenci tato podobnost již mizí a adolescent hledá toho, kdo má stejné cítění, v dialogu s ním chce získat komparativní data ke svým vlastním (Lašek J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, 2007, s. 22-23).

Adolescence je důležitým obdobím majícím i společenskou hodnotu. Adolescence je obdobím, které je spojeno s integrací podstatných společenských rolí do osobnosti dospívajícího. Další úrovní integrace je pak skutečný vstup do světa dospělých (Macek P., 2003).

Dospívání je však obtížný proces, který sebou nese i úzkost a strach. Řada výzkumů dokázala, že tyto úzkosti a strach úzce souvisí s pohlavím žáků v adolescenci. Zkrátka jiné úzkosti prožívají dívky a jiné chlapci. U dívek bylo zjištěno, že největší obavy mají ze zavržení, odmítnutí či výsměchu, sociálního odsouzení a veřejné ostudy.

Dle Macka (1987) v sebepohledu dívek a chlapců v zaměřenosti na výkon a sociální interakci je rozdíl. Zatímco u chlapců je poměr mezi sociální interakcí a zaměřeností na výkon (aktivita, činorodost) vyrovnaný. U dívek bylo zjištěno, že jsou více zaměřeny na sociální

interakci, tedy např. na citlivost k lidem a komunikaci. Tato senzibilita může přinášet svá pozitivna, avšak i svá negativna. (Lašek J., 2007).

3.1. Sociální komunikace

Je podmínkou sociální existence člověka. Vyplývá z potřeby vyměňovat si informace s jinými a integrovat se s nimi. Přerušeni komunikace, izolace od informací, může vyvolat psychickou deprivaci, vykojení až chorobu.

Sociální komunikace je prostředkem a současně základním aspektem sociálního styku. Dochází v ní k výměně představ, idejí, nálad, pocitů, postojů apod. (Sýkora F., *Sociální komunikace*, 2003, s. 4).

Právě sociální komunikace je jednou z nezbytných podmínek sociální interakce. Právě během ní se vytvářejí mezilidské vztahy, které mají vliv na osobní a společenský život jedince.

3.2. Pedagogická interakce a komunikace

Pedagogická interakce je jednou z mnoha skupin, které tvoří obecný pojem sociální interakce. Její problematikou se zabývá mnoho odborníků z různých oborů, a to především sociální psychologie, pedagogické psychologie a pedagogiky.

Pojem pedagogická interakce znamená vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovného a vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje řada činitelů, kteří napomáhají vytvářet mnohem složitější struktury, které výrazně ovlivňují nejen působení učitele na žáky, ale i působení rodičů a dětí a dětí navzájem. Tyto vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupů celého pedagogického procesu. Nejde tedy o izolovaný jev, ale o celou strukturu mezilidských vztahů. Ty se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí. (Vališová A., *Asertivita v rodině a ve škole*, 1992, s. 42–43)

Vališová (1992) dále uvádí, že základem interakce by mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělými a dítětem. Je přirozené, že vždy nemůže panovat shoda mezi dospělým a dítětem, avšak nikdy nesmí být ve vzájemném vztahu docházet k manipulaci či prosazování se „právem silnějšího“, a tedy je důležitý vzájemný respekt a důvěra, protože jedině po tom je výsledek vzájemného působení přijat a respektován bez ohledu na počáteční

neshody, čímž může být znakem vzájemné důvěry mezi účastníky (rodiče – děti, učitelé – žáci).

Nedílnou součástí pedagogické interakce je pedagogická komunikace.

Jsou v ní přesně určeny časové a prostorové podmínky, určení účastníci (učitelé, spolužáci aj.), je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předepsaná pravidla styku mezi učitelem a žáky. Pedagogická komunikace je specifickým příkladem sociální komunikace. (Vališová A. a Kasíková H. a kol., *Pedagogika pro učitele*, 2007, s. 222).

Pedagogická komunikace je nositelem sociálního dění tím, že rozumí chování lidí kolem sebe i světu, který jej obklopuje, čímž dává svému chování sociální význam. Pro učitele jsou sociální dovednosti nepostradatelné a jsou nezbytné pro jeho adekvátní sociální interakci a profesní zařazení (*tamtéž*, s. 223).

S problematikou pedagogické komunikace a interakce úzce souvisí pojem *sociálně psychologické klima*. Touto problematikou se již také zajímají obory, jako jsou pedagogická a sociální psychologie a pedagogika, a to proto, že poznatky těchto oborů zdůrazňují, že vliv tohoto klimatu významně ovlivňuje charakter vzdělávacího procesu, jeho výsledky, ale i postoje žáků k vlastnímu vzdělávání.

Problematika sociálně psychologického klimatu lze dále rozvinout na téma klimatu školy a její kulturu. Toto téma se již zabývá fungováním konkrétní školy, a také tím, jak toto fungování ovlivňuje sociální vztahy, komunikaci a způsob řízení uvnitř školy a vztahem školy k okolí (*Průcha J.*, 2006).

Klima třídy a školy se tudíž významně podílí na tom, jakým způsobem se bude utvářet osobnost žáka, jeho sociální dovednosti a komunikace a v neposlední řadě i jeho **sebeobraz a sebepojetí**, jelikož je jedním z nejdůležitějších a vedle rodiny prakticky nejčastějším prostředím, kterému je žák prakticky do dospělosti vystaven. Proto mu bude věnována jedna z kapitol této bakalářské práce.

3.3. Dílčí závěr

Sociální interakce úzce souvisí s lidskou společností a vzájemnými kontakty. Bez vzájemného působení by ani nemohla existovat. Sociální interakce velmi výrazně souvisí s prostředím, ve kterém člověk žije. Formuje ho prakticky na všech úrovních, avšak nejvíce v mikroprostředí, které souvisí s nejužšími vazbami, tedy rodinou.

Sociální interakce probíhá pomocí sociální komunikace.. Sociální komunikace velmi výrazně ovlivňuje sociální interakci a je jedním z její hlavních pilířů. Sociální komunikace může mít více podob. Jednou z nich může být pedagogická komunikace, která působí ve školním prostředí, čímž se stává jedním z klíčových odvětví nejen sociální komunikace a interakce., ale v neposlední řadě i samotné socializace osobnosti.

4. Klima třídy a školy

Tato kapitola je věnována tématu týkající se klimatu třídy a školy, jelikož nesporně patří vedle učitele mezi klíčové činitele kvality výchovně – vzdělávacího procesu.

Vzhledem k tomu, že výuka probíhá ve školní třídě, tak vše co probíhá mezi učitelem a žáky má vliv na kvalitu psychosociálního klimatu třídy.

Při tvorbě sociálního klimatu ve třídě je nutné přistupovat k žákům jako k malé sociální skupině a nevnímat je tedy pouze jako jednotlivce, jelikož zde došlo k procesu sociální pospolitosti.

Spokojenost žáků ve třídě úzce souvisí se sociálním klimatem ve třídě, což se přímo odráží i na rozpoložení učitele samotného (*Helus Z., 2007*).

Klima třídy lze definovat mnoha způsoby. Dá se říci, že je to jistý druh prostředí, který se dá vymezit jako *trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakcích* (*Lašek J., Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, 2007, s. 40*).

Nejužší pojem členění *prostředí* → *klima* je *atmosféra*. Atmosféra se od prostředí a klimatu liší její časovou délkou. Jedná se pouze o krátkodobou, situačně podmíněnou sociálním a emočním naladěním např. v délce jedné vyučování, či jedné zkoušky. Jejím odlišujícím znakem je silnější prožívání aktéra, větší emoční náboj (*Lašek J., 2007*).

Někteří autoři jako např. *M. Havlínová* mluví obecněji o mikroprostředí školy, která tvoří tři složky:

1. *věcné prostředí učeben a školy* - jeho hygieničnost, bezpečnost, účelnost, estetičnost, zabydlenost, nabídka osobního prostoru pro učitele a žáky.
2. *sociální prostředí* - za jehož subjektivní prožitek považuje dlouhodobé sociální klima a krátkodobou sociální atmosféru
3. *organizační prostředí* - zejména režim dne a delších časových období.

(*Kalhous Z., Obst O.; Školní didaktika, 2002, s. 398*)

Klima třídy je také synonymem výrazů *étos školy* či *kultura školy*.

4.1. Determinanty a prvky školního klimatu

Klima třídy přirozeně obsahuje jisté prvky a ovlivňuje jej určité determinanty. Jak bylo sděleno výše, jeho kvalita vychází z principu fungování sociálních skupin. Dle *R.H. Mosse* a jeho schématu to jsou *dimenze vztahové, dimenze osobnostního růstu a dimenze udržování a změny systému*.

Této problematice školního klimatu se zabývalo několik studií a analýz, vycházejících z *Mossova* schématu a jeho dimenzí.

Determinanty působí na klima relativně svébytně, kdy ovlivňuje jeho vznik a podobu. Mezi tyto determinanty patří kupříkladu zvláštnosti škol (typ školy, pravidla školního života) zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací (např. školní praxe), zvláštnosti učitelů (jejich osobnost pojetí výuky a styl), zvláštnosti školních tříd (učitel – třída, třída jako celek nebo jejich skupin), zvláštnosti žáků (žák jako člen třídy, žák jako individuální osobnost).

Prvky a determinanty klimatu na sebe vzájemně působí, jelikož prvky jako takové nestojí izolovaně, ale tvoří strukturu na kterou působí determinanty klimatu a společně mají vliv na kvalitu školního a třídního klimatu (*Lašek J., 2007*).

4.2. Učitel, žáci a klima třídy

Je prokázáno, že celková kvalita školní práce velmi úzce souvisí s kvalitou školního hodnocení. Vzhledem k tomu, že školní mládež tráví ve školním prostředí mnoho času, tak je velmi nutné pro pozitivní vývoj školní práce žáků a tím i jejich hodnocení vytvořit příznivé klima ve třídě a škole. Hodnocení je totiž zdrojem nepostradatelných informací a má tedy zásadní vliv na klima školy a třídy. (*Slavík J., 1999*).

Hodnocení žáků je věnována jiná kapitola této práce, avšak i v této kapitole má dle mého názoru své místo. Jak bylo řečeno výše, třída a škola tvoří sociální skupiny, kde probíhají vzájemné sociální interakce, školní výtvořky a produkty, které jsou vzápětí hodnoceny. Právě kvalita hodnocení učitelů a jejich přijetí žákem velmi významně rozhoduje o kvalitě školního klimatu. Ve třídách kde žáci s učitelem kooperují, kde je vytvořeno dobrá pracovní atmosféra, kde se žáci vyznačují pozitivním postojem vůči vyučujícímu a mezi sebou navzájem, tedy tam, kde má učitel pocit, že je s žáky na jedné lodi. (*Cangelosi J. S., 2006*)

Pak jsou bohužel třídy, kde jsou žáci rozděleni do malých, jednotlivými jedinci negativně řízených skupinek, které často ve vyhrocených situacích stojí proti sobě. Z toho plyne, že v tvořivé atmosféře např. během zájmové činnosti mohou děti poznat vlastní hodnoty, a to jak vlastní, tak i ostatních., kdežto jedinci a skupiny bez zájmu se mohou stát z frustrace destruktivními a asociálními (Bláha K., Šebek M.; 1988).

To značí, že klima třídy působí na žáka ve smyslu osobnostním, kde přináší do své školní práce větší či menší emoční vklad a může si vytvořit buď pozitivní vztah ke škole nebo apatii vůči ní a míře učitelovi pomoci jako výsledek učitelova stylu výuky. V tomto smyslu se tady orientuje na své úkoly, pociťuje osobní integraci a nezávislost, soutěživost a obtížnost školní práce, tedy zkoumá jak sebe, tak své okolí.

Klima však působí i v sociálně psychologickém smyslu, což již nesouvisí pouze s „vnitřnem“ žáka, ale jako žákem – členem skupiny a jeho podílu na jejím fungování a tím, jak je vnímán jejími členy a samozřejmě také učitelem. Klimatem třídy a školy nejsou totiž jen učitel a žáci, ale učitel společně s žáky (Lašek J., 2007).

4.3. Klima školy

(Grecmanová Helena, *Klima školy*, 2008)

Při vymezení pojmu škola se lze setkat s mnoha pohledy. Na pojem škola se lze dívat jako na *prostředí*, či na *instituci*, která se snaží dosahovat určitých cílů, plnit daná pravidla a role. Lze ji také definovat jako instituci, která zajišťuje plnění výuky a vzdělávání a plní také funkci socializace a personalizace. Na školu lze také nazírat jako na *pracoviště* pro učitele a učitelky, kde se snaží užívat své výukové metody a naplnit obsah vzdělávání. Pod pojmem škola si také valná většina představí konkrétní budovu, která je ovlivňována topograficky, geograficky a také sociálním prostředím (zdejším obyvatelstvem).

Školu lze tedy chápat jako prostředí, organizaci, pracoviště či jako budovu, což lze považovat více či méně za společné znaky.

To, co však školy vzájemně od sebe odlišuje, je právě jejich klima, tedy to, jak se konkrétně učitelé a žáci v konkrétní škole cítí.

4.3.1 Klima školy z pohledu učitelů

Jak bylo uvedeno výše, na definici školy se lze dívat z několika úhlů. Při sledování klimatu školy pohledem učitelů nejvíce vyhovuje popis organizačního klimatu školy. To souvisí především s rovinou *sociálních vztahů a kultury školy*. Lze tedy hovořit o vlivu „provozního,, klimatu.

Mezi činiteli, kteří ovlivňují toto organizační klima lze jmenovat např. filosofie školy a její dlouhodobé priority, řád školy, rozvrh vyučovacích hodin, praktikované výchovné metody, spokojenost učitelů a jejich osobnostní rozvoj a v neposlední řadě také chování jednotlivých členů vedení a vztahy mezi kolegy navzájem.

Právě vztahy mezi učiteli navzájem a učiteli a vedením tvoří *dvě dimenze školního klimatu pohledem učitelů*.

1. Vztahy mezi kolegy

- problémy s kolegy – mohou se projevat např. přerušováním během porad, existence názorově protikladných skupin a skupin vytvářejících tlak na vedení školy
- organizační problémy – pramení např. z rutinní práce či z příliš mnoha úkolů či chybějící pokyny pro užívání technických pomůcek ve výuce atd.
- vstřícná atmosféra, angažované chování – např. ředitelovo pochopení pro silné a slabé stránky učitelů
- spolupráce mezi kolegy – např. při tvorbě rozvrhu apod.

2. Vztahy učitelů a vedení

- hierarchická distance – její projevy mohou být např. malý kontakt učitelů s vedením školy či nekonzultování problémů s učiteli
- zohledňování individuálních schopností učitelů – ředitel školy se snaží vytěžovat učitele dle jejich odborných kvalifikací
- ředitel jako vzor – např. konstruktivní kritikou
- ohleduplnost ředitele školy – může mít formu např. dostupností i v mimopracovní době a přístupností k požadavkům učitelů

Z tohoto výčtu tedy vyplývá, že i učitelé potřebují ke své práci kvalitní klima, které úzce souvisí s klimatem v jednotlivých třídách. Učitel je také člověk a i na něj působí různé profesní, ale i rodinné a osobnostní vlivy, které může přenášet do svého profesního i soukromého života, a to jak pozitivním, tak bohužel i negativním směrem.

4.4. Dílčí závěr

Klima třídy a školy je již konkrétní prostředí, kde dochází vedle rodinného prostředí k socializačním procesům a tím pádem i k sociální interakci.

Dítě již začíná plnit roli žáka, což na něj klade vyšší nároky. Tyto nároky spočívají s vlivem školní instituce, která má svá pravidla, učitelů a jejich nároků a v neposlední řadě i vrstevníků – spolužáků.

Právě klima třídy a školy může žáka ovlivnit v jeho budoucím životě, jelikož je školní prostředí velmi specifické, a to jak úlohami, které zde musí žáci plnit, tak schopnosti spolupráce s ostatními žáky a navazování nových sociálních kontaktů při kterých může dojít buď k přijetí skupinou nebo izolaci. To může mít velmi negativní vliv na psychiku a samozřejmě i na sebepojetí a sebehodnocení dítěte, proto je udržení správného klimatu velmi důležitým úkolem všech pedagogických pracovníků.

5. Učitel a jeho sebepojetí

Tato kapitola je věnována faktoru, který je dle mého názoru neméně důležitý, ba možná nejdůležitější. Je to faktor týkající se práce učitele, jeho stylu a chování, jeho osobnosti a samozřejmě i jeho sebepojetí.

Žákova role ve vzdělávacím procesu se nazývá *subjekt*. Role učitele se nazývá *objekt*. Z toho lze tedy odvodit, že bez jednoho prvku, ten druhý ztrácí takřka smysl a školní vzdělávací proces tímto nemůže nadále plně fungovat a plnit roli, které má sloužit.

Téma současného školství se nazývá humanizace. Humanizace školství a s ní spojené reformy lze datovat od 70. let 20. století, a to ve formě konkrétních strukturálních a kurikulárních reforem. Vychází z myšlenky, že učit se být člověkem, je přece celoživotní proces a vzdělávání je považováno za rozhodující faktor sociálního a ekonomického rozvoje (Heřmanová V., *Profesní sebepojetí učitelů*, 2004, s 5). Nový model školství provází reformy, které kladou důraz na rozvoj osobnosti žáků, jejich zodpovědnosti a uvědomění si potřeby celoživotního vzdělávání (Heřmanová V., *Profesní sebepojetí učitelů*, 2004, s 5).

To vše souvisí s vnitřní proměnou školy, která by měla tyto metody a reformy podpořit a kladně působit na žáky a na jejich budoucnost.

Jedním ze základních pojmů, který je prakticky nejdůležitější složkou výchovně-vzdělávacího procesu jsou *vzájemné vztahy* neboli *interakce* mezi objektem a subjektem vzdělání.

Jsou to:

- a) interakce mezi učitelem a žákem – jeho prostředky ovlivňující žáka
- b) interakce žáka s učitelem – role učitele je chápána jako jedna z podmínek učení žáka
- c) interakce „mezi“ učitelem a žákem – zde se za klíčový pojem dle J. Mareše a J. Krivohlavého považuje komunikace mezi žáky a učiteli

Tento princip se nazývá *zpětná vazba* neboli *dialog*. V tomto novém modelu se dle T. Svatoše mají učitelé snažit o začlenění nového pojetí vzdělávání a změna v pojetí své role. To se týká nejen proměny v metodách práce učitelů, jejich návyků apod., ale také proměně samotných škol a jejich otevřenosti a dát tím možnost využívat a rozvíjet inovační potenciál a autonomii školy. Tyto nároky na učitele zahrnující mimo jiné i kvalifikační úroveň, jejich kvalitní přípravu apod. i nabídku kariérního růstu a náležitého platového ohodnocení ke zvýšení motivace těchto pracovníků.

5.1 Role učitele

Učitel se neprojevuje pouze slovem, ale celou svou osobností, celým způsobem svého života a jednání (Heřmanová V., Profesní sebepojetí učitelů, 2004, s. 16).

Vztah mezi učitelem a žákem je vztahem zvláštním a specifickým, který je založen na vzájemné komunikaci, vyjádřený jejich chováním. V tomto vztahu se odráží i jejich *sociální role*. Definice sociální role dle *T. Wrighta* zní jako komplex spojení faktorů, které se kombinují k tvorbě specifických typů chování.

K základním charakteristikám sociálního chování se řadí:

- a) aktivity z realizované práce a k práci se vztahující
- b) vnější interakce a vztahy
- c) názory a postoje k profesi

Důležitými vlivy jsou ovšem i věk, pohlaví, kompetence atd. (*Heřmanová V., 2004*).

Významná část sociální role učitele je dle *prof. Kohoutka* také zájem o druhé lidi a schopnost vcítit se do jejich postavení a sociálních rolí, ale také schopnost vedení, a to jak sebe samého, jako např. ve schopnosti řídit svůj čas, orientace na cíl a priority a efektivní rozhodování.

Role učitele je brána jako jeden z hlavních činitelů ovlivňující výchovně-vzdělávací proces. Roli učitele totiž necharakterizuje pouze pedagogika, ale také další vědy zabývající se otázkou výchovy a samozřejmě i samotné společnosti. Profese učitele patří do oblasti, od které se vyžaduje jistý druh chování či mravních postojů a estetiky i mimo školní prostory, což na jeho osobu klade zvýšené nároky, než je běžné u jiných profesí. Toto vše má velký vliv na to, jakým způsobem bude žáky i jejich rodiči vnímán. Podléhá tedy *sociální kontrole*. Učitel je zajisté dána možnost, jakým způsobem svou učitelskou roli „uchopí“, a to buď její obecnou formou či formou jejich vlastního pojetí.

Prof. Kohoutek definuje sociální roli učitele z hlediska psychologie jako způsob předpokládaného chování v určité sociální pozici, určitých sociálních podmínkách a situacích.

Psychologové spatřují klíčový problém profesní činnosti učitele v jeho **sebpojetí – profesní identitě**, jejíž podstata je interdisciplinární. Ve výzkumu, který provedl *J. Kořta* je ukázáno, že v klíčové roli učitele jsou obsaženy dílčí role jako např. vychovatel, terapeut, poradce, vůdce, psycholog, kontrolor, krotitel atd. Dále poukazuje na to, že větší pozornost

vyžaduje i sociálně psychologická dimenze problému, reflexe vlastního postavení, sebepojetí role učitele, motivace apod. (Heřmanová V., *Profesní sebepojetí učitelů*, 2004, s. 20-21).

Tento výzkum však přinesl i další zajímavá zjištění, a to např. působení stresu.

Stres je v souvislosti s učitelským povoláním označován jako permanentní. Tento permanentní stres se bohužel projevuje velmi často ve formě syndromu vyhoření v důsledku nakumulovaného stresu z učitelského povolání, který je také častou příčinou odchodu z učitelské profese. To je velmi závažný problém, jelikož je nutné připomenout, že učitel je nejen objektem výchovně-vzdělávacího procesu, ale také nejdůležitějším faktorem vzdělávání, a to především díky jeho osobnosti a charakteristickým rysům, které by se měly blížit ideálu učitelského povolání.

To je důležité také proto, že učitel ovlivňuje školní úspěšnost žáků a jejich spokojenost vytvořením příhodného klima. Současný výzkum dává přednost formě výchovy jako vzájemného dialogu mezi učitelem a žáky. Účelem tohoto dialogu mezi objektem a subjekty výchovy je tvorba koncepce, realizace a evaluace základních vzdělávacích hodnot, které obsahuje pedagogický dialog.

Měřením sociálního klimatu školní třídy se zabýval např. J. Mareš, který na jeho základě vytvořil v roce 2000 tzv. screeningový dotazník CES.

Většina studií o učitelích obsahuje na předních místech učitelovi osobnosti takové kvality jako sebepoznání a obraz svého ega, sebedůvěra a sebejistota, autenticita a dále kongruence, vysoký stupeň zodpovědnosti a uvědomělosti, otevřenost k druhým, humanita, tolerance, empatie, vlastní přesvědčení, sebekázeň a sebekritika (Heřmanová V., *Profesní sebepojetí učitelů*, 2004, s.23).

J. Kořal zdůrazňuje u ideálního učitele lásku k dětem, jasnou a stručnou komunikaci a také optimismus. Havlík a kol. také připomíná důležitost vhodné úpravy zevnějšku a osobní hygienu (Heřmanová, 2004).

5.2. Obranné mechanismy učitele

K vedení a řízení třídy je dle psychologů velmi důležité pro profesní vývoj učitele také rozvoj *instance individuálního Já*, tedy *opravdovost sebepojetí*.

Tato teorie se v praxi projevuje tak, že pokud jsou zvláštnosti osobnostní struktury a rysů chování třídy v kolizi se způsoby chování učitele, je pak pro učitele velmi náročné, aby

projevoval postoje a názory, které jsou nekongruentní s jeho sebepojetím, a proto usiluje o jejich přeměnu.

S výkonem učitelského povolání však souvisí i obtíže, které učitel zvládá pomocí různých obranných mechanismů.

Vzhledem k tomu, že učitelé mají tendenci k hledání pozitivní identifikace s učitelskou prací se žáky a nacházet zvýšený význam vzdělávání, mohou se setkat s permanentní zátěží související s vysokými nároky při plnění zodpovědných úkolů v různých řídicích a pedagogických úkolech. To souvisí s tím, že učitel získává nové zkušenosti a na jejich základě si vytvoří své vlastní metody a postupy, jak zvládat svou práci pedagoga.

Tímto „osamostatněním“ se však může dostat do kolize s kolegy pedagogického sboru či norem a předpisů platných v určité škole, což zvládá pomocí obranných mechanismů k uchování podstaty svého profesionálního Já a rovnováhy svého sebepojetí.

S. Štěch se např. zabývá otázkami učitelova prožívání jako profese popisující rozporný bod sama k sobě pramenící z nejistoty jeho přijetí žáky. Dále se snaží odhalit faktory jeho profesního sebeuvědomění, kde nastiňuje význam reflexe vlastní praxe.

Tímto problémem se zabývala též *D. Nezvalová*, která vyslovila názor, že reflexe učitelovy praxe je zdrojem získávání znalostí o své profesi a nikoliv na základě teoretických znalostí. Učitel se tedy učí vlastním sebeodhalováním a sebevýchovou, tedy reflexe vlastní činnosti mu napomáhá v hledání nového smyslu v nejistých situacích rekonstrukcí vlastní zkušenosti a ne na základě teorie (*Heřmanová V., 2004*).

5.3. Osobnostní charakteristiky, předpoklady pro formování a rozvoj učitelova pojetí výuky

Problematikou osobnosti a pojetí Já je velmi významným tématem pro činnost učitele. Struktura osobnosti učitele se vytváří také v procesu sociálního vývoje osobnosti. A úzce souvisí s dosavadními zkušenosti jedince.

Typologické zaměření osobnosti učitele se vyhraňuje obvykle v období profesní koordinace a diferenciaci. Předpokladem kladného vlivu na žáky je kantorova autorita a jeho působivost či „kouzlo osobnosti“.

Vliv pedagoga je při vzdělávání žáků nenahraditelný, a proto je třeba mít na zřeteli, že mnoho škod ve vývoji žáka zavinují učitelé, kteří nejsou zcela duševně zdraví (neurotici,

psychopati apod.). Frustrují žáky, kteří se mohou stát problémovými, neurotickými atp. (Kohoutek R., 2006).

Napjaté a obtížné vztahy s žáky jsou totiž hlavním důvodem duševního vyčerpání a oslabení učitelů, což může vyústit k odchodu učitele ze školství.

Pro vyvážení případné frustrace, která může učitele během svého povolání zasáhnout je důležitá také psychická odměna v procesu výchovy. Dle mnoha výzkumů je učitelé považováno jako odměna růst a vývoj žákových znalostí a dovedností, jejich výkonů, ale také uznání ze strany okolí, rodičů, kolegů, nadřízených, ale i žáků samotných. Pokud však okolí ani žáci nenašli pochopení a zájem pro práci a styl pedagoga, objevuje se nespokojenost, nezájem a snížení pracovního úsilí, což má záporný vliv na kantorovu autoritu a možnost působení na žáky.

Do oboru pedagogiky a výchovy byl začleněn nový obor, který nese název *pedeutologie*. V *pedeutologii* jsou definovány dva přístupy při studiu osobnosti učitele, a to normativní a analytický.

Při *normativním přístupu* se užívá deduktivní metoda, při které se určuje ideální obraz učitele, jemuž by se měl každý konkrétní pedagog blížit.

Při *analytickém přístupu* je užívána induktivní metoda, jejíž cílem je určit osobnostní vlastnosti konkrétního učitele, a to např. pomocí výpovědi žáků a studentů (Kohoutek R., 2006).

Pro učitelovo sebepoznání a sebevýchovu je důležitá typologie učitelů. Typ učitele se určuje dle jeho vlastností, které ho řadí do určité kategorie. Slouží jako jakési zrcadlo pro poznání sebe sama, zjištění obrazu vlastního Já, uvědomění si vlastních kompetencí. Definováním typu učitelů se zabývalo mnoho vědců. *Ch. Caselman* rozlišuje dva typy pedagogů: *logotrop* a *pajdotrop*.

Logotrop je zaměřen především na vzdělávání žáků, učivo a předmět a dále se člení na *logotropa* orientovaného buď filosoficky nebo odborně – vědecky. Do tématu této práce více zapadá charakteristika typu *pajdotrop*.

Pajdotrop se na rozdíl od *logotrop* orientuje na rozvoj osobnosti žáka, tedy i na jeho sebepoznání a sebehodnocení. Podstatu své práce vidí především ve výchově. U individuálně orientovaného *pajdotrop* je příznačný rodičovský vztah k žákům, a to i ve formě snahy o nápravu problémových žáků a zastání se žáků, u kterých již jiní kantoři pochybují. Tento typ se tedy projevuje svou tolerancí, empatií a pozitivním přístupem k žákům, tudíž je pro tento typ vhodná pozice výchovného poradce či školního psychologa.

Řidším typem je obecně orientovaný pajeotrop, který si vedle snahy o utváření osobnosti žáka klade všeobecnější cíle. V současné době má k typu pajeotrop blízko tzv. globální učitel.

Globální učitel klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, na rozvoj složky citové a sociální. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv (*Kohoutek R., 2006*).

5.4 Vlastnosti učitele

Vlastnosti učitele patří mezi nejdůležitější faktory výchovně – vzdělávacího procesu. Na úspěšnost tohoto procesu tedy nemá vliv pouze rozsah učitelových znalostí a dovedností či délka jeho praxe, především jeho charakter a vlastnosti.

Žáci jsou velmi vnímavý a citlivý subjekt, a proto velmi aktivně vnímají to, jak učitel před nimi vystupuje a jakým způsobem se k nim chová. Na základě toho ho hodnotí a dle tohoto hodnocení více či méně se snaží spolupracovat a vzbuzovat větší zájem o výuku.

Tento zájem se může projevovat zvýšenou aktivitou, spoluprací, kázní, motivací a celkovým klimatem ve třídě, které přispívá k dobré spolupráci mezi kantorem a žáky a dále i k vedení školy a rodiči. Respekt k osobnosti studenta by mělo být samozřejmostí.

Dle výzkumu *M. Klímové* uvádějí studenti jako vlastnosti dobrého učitele nejčastěji:

- dovednost vzbudit zájem o obor (u studentů středních a vysokých škol)
- dovednost vyložit látku
- všestranné vzdělání
- spravedlnost hodnocení
- odborné znalosti
- citlivý vztah k žákům (*Kohoutek R., 1998*)

Mezi konkrétní vlastnosti učitele patří:

1) *primární vlastnosti*

- mají buď vrozený základ, nebo jsou získané v raném dětství a patří k nim např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita

2) *sekundární vlastnosti*

- jsou získané výchovou a vzděláním a řadí se k nim např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru, umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, emocionalita řeči a její dynamika

3) *terciární vlastnosti*

- vyplývají ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti. Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů, a to zejména motivace a angažovanost. Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Mimořádný význam mezi pedagogy zastává *třídní učitel*, který tvoří základní článek v systému řízení školy (Kohoutek R., 2006).

5.5. Dílčí závěr

Učitel, jakožto osoba, která přímo řídí výchovně vzdělávací proces, je jeho nejklíčovějším článkem. Učitel má přímý vliv na úroveň žakových vědomostí, dovedností a návyků, které bude využívat po celý život.

Po rodičích dítěte je prakticky druhou nejdůležitější osobou ve vývoji žáka. Jeho umění, styl a osobnost mohou zásadním způsobem ovlivnit budoucí život žáka, a to jak pozitivně, tak v některých případech i negativně.

Na osobu kantora je kladeno mnoho nároků, a to jak v profesním, ale i soukromém životě, a proto je nutností, aby učitelské povolání bylo vnímáno jako poslání a ne pouze jako zdroj obživy a možnost „snadného“ výdělku.

6. Hodnocení žáků

Dalším z faktorů, který výrazným způsobem ovlivňuje sebepojetí žáka ve škole, nemůže být nic jiného než samotné hodnocení jeho školních znalostí a aktivit.

Právě hodnocení mu jasně a srozumitelně dává najevo, v čem vyniká a v čem má naopak rezervy. Ukazuje na to, čím by se mohl v budoucnu zabývat a jak dále využít své silné stránky k dalšímu úspěšnému rozvoji či dokonce kariéře.

Znalostí svých slabých stránek mu naopak umožňuje vyvarovat se případných neúspěchů a následného zklamání, což může mít negativní vliv na jeho psychiku a nejenom na ni, ale také na žakovu pohodu a samozřejmě i na vnímání sebe sama – tedy jeho **sebepojetí**.

Každý zná ten pocit, když jako člen nějaké skupiny v něčem vyniká, když se mu v některé činnosti daří a naopak, když se zoufale nedaří. Hodnocení může přispět k tomu, aby žák zažil co nejvíce pozitivních zážitků pramenících ze znalosti vlastních sil či informovalo rodiče žáka o jeho schopnostech a dovednostech, aby jej v nich mohli co nejvíce podporovat.

Hodnocení je velmi důležité i pro práci samotného učitele. Významně ovlivňuje kvalitu výchovně – vzdělávacího procesu, umožňuje zpětnou vazbu pro jeho práci a tím i možnost plánovat další cíle vyučování, jeho prostředky, obsah či metody.

Má tedy zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na utváření jeho sebepojetí a ovlivňuje jeho aspirace (*Vališová A., Kasíková H. a kol., 2007*).

6.1. Co je hodnocení

„Školní hodnocení zahrnuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají (Slavík J., Hodnocení v současné škole, 1999, s. 23).

Slavík (1999) dále uvádí, že školní hodnocení je zvláštním hodnocením. Ačkoli pro něj platí veškerá kritéria, která platí pro obecné hodnocení, tak jeho odlišnost právě tkví v tom, že je spojeno s jedinečnou sociální institucí a tou je právě škola.

Tato instituce se od ostatních liší jak procesy, které v ní probíhají, ale také činiteli těchto procesů, tedy žáky a učiteli. Liší se i výsledkem, což je školní zkušenost, která je jedinečná, jelikož ji nelze získat nikde jinde, než právě ve školním prostředí.

6.2. Funkce hodnocení

Hodnocení v procesu vyučování plní několik funkcí. Dle *Ch. Kyriacou (1996)* uvádí *šest funkcí hodnocení*:

1. Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci – o tom, jak se mu daří dosáhnout zamýšlených cílů
2. Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu. Proto by žáci měli mít co nejpřesnější představu o standardu, kterého mají dosáhnout. Učitelovu hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci
3. Hodnocení má žáky motivovat. Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velice účinným zdrojem motivace.
4. Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, které umožňuje rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků.
5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
6. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládnutí dalšího učiva, zda je vhodná určitá forma diferenciací apod.

(Kalhous Z., Obst O. a kol., Školní didaktika, 2002, s. 404–405).

Výčet těchto funkcí lze dále doplnit o *funkci výchovnou* a *funkci rozvíjející*.

Funkce výchovná plní účel, jak název napovídá upevňování pozitivních postojů a návyků a samozřejmě i potlačování a odstraňování těch negativních forem, které mohou být na škodu.

Pro téma této práce je zajímavější *funkce rozvíjející*. Tato funkce plní úkol rozvoje právě takových systémů jako je rozvoj schopností sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků.

Dle názoru odborníků je právě pro potřeby správného sebepojetí a sebehodnocení žáka, hodnotit konkrétní činnost konkrétním hodnocením. Bohužel se v praxi často stává, že učitelé mají zlovyk, spojovat několik vlivů, jako je např. chování žáka či dokonce sympatie nebo předsudky do hodnocení, což navozuje otázku jeho objektivity.

Součástí hodnocení bohužel často nebývají jen znalosti a dovednosti, ale i hodnocení chování, což se může být příčinou vzniku vzájemné antipatie mezi dotyčným žákem a učitelem. Následkem může být ztráta motivace a špatná komunikace, která byla následkem tzv. nálepkování (angl. labeling).

Učitel obecně možná plní funkci výchovnou nejlépe tím, že zodpovědně vyučuje – i hodnotí (*Kalhous, Obst; 2002*).

6.3 Zásady hodnocení

V minulé kapitole byla v jejím závěru vyslovena myšlenka, že učitel vychovává nejen tím, jak vyučuje, ale také tím, jak hodnotí.

Pro to, aby nedocházelo ke zbytečným křivdám, by se měl pedagog řídit některými zásadami pro správné hodnocení. Správné hodnocení může totiž přispět pozitivně k tvorbě školního dialogu mezi učitelem a žákem.

Jak bylo napsáno výše, do hodnocení se mimo jiné mohou promítnout chvilkové nebo dlouhodobé sympatie či antipatie ve vztazích učitele k žákovi či jeho rodičům, jelikož kromě samotného výkonu žáka se do hodnocení promítá sociální vztah a tím hodnocení vypovídá o něčem jiném, než se očekává. Problém totiž je, když žák málo či vůbec nerozumí učitelovu hodnocení, tím hůře dokáže hodnotit sám sebe. Tento zmatek v žákově sebehodnocení může být ještě zesílen tím, pokud cítí, že jeho hodnocení souvisí se vztahovými problémy s učitelem. Nejhorší situace nastává, pokud je pro žáka tato sociální stránka hodnocení skrytá. Důsledkem je pak problém s kázní během vyučování a dokonce i rezignace ze strany žáka (*Slavík, 1999*).

Nejlépe řešením mohou být buď standardizované testy, jelikož mají neosobní charakter a kritérium hodnocení je předem dáno, tudíž není závislé na osobních vztazích mezi učitelem a žákem.

Druhou možností může být snaha žáka k pochopení vlastního hodnocení a pochopení hodnocení učitele, čímž může docházet k menšímu počtu neočekávaných výsledků (*Kolář, Šikulová; 2003*).

6.3.1. Konkrétní zásady hodnocení

Již *Bloom* upozorňoval, že ve škole se hodnocení stává zátěžové už jen pro jeho vysokou četnost. Četnost hodnocení je tak vysoká, že se s ní v budoucnu většinou ani neseťká. Proto je nasnadě popsat některé konkrétní zásady správného hodnocení.

Helus (2007) uvádí tyto tři zásady:

1) Zásady vnitřního přijetí hodnocení

Hodnocení nemá žádný účinek, pokud není žákem vnitřně přijato. Pokud se žák vnitřně neztotožní se svým hodnocením, může to mít za následek tvorbu obranných postojů. Tyto obranné postoje mohou mít formu pocitů méněcennosti, bezmoci a opakovaného zklamání, jelikož u něj může vyvolat dojem nižší hodnoty v očích vlastních, či v očích spolužáků nebo rodičů. Žák má v těchto případech tendenci hodnocení zlehčovat, svalovat vinu na druhé a také citlivost na učitelovo hodnocení a klasifikaci učitele je velmi nízká.

Naopak v situacích, kdy dojde ke zvnitřnění hodnocení, žák projevuje aktivní zájem o zlepšení svého studia. Je to zdroj zkušeností, které napomáhají k dosažení cílů a hodnot, které si předsevzal. Pomáhá mu k lepší diagnóze svých rezerv a tím ke zlepšení strategie k dosažení lepších výsledků, což má velmi pozitivní vliv i na motivační složku vzdělávacího procesu, jelikož žák, který je motivován, dosahuje mnohem lepších výsledků jak v samotném učení, ale také např. v kázní během výuky.

2) Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení

Tato zásada rozvíjí zásadu první – vnitřní přijetí hodnocení – tím, že je zárodkem sebehodnocení. Toto sebehodnocení může napomoci k poznání žakových možností, které žák má, ale dosud je nevyužívá, což souvisí s vytyčováním cílů, objasňováním lepších postupů a stanovení aspirací. Tím, že se žák dokáže sebezhodnotit, prokazuje způsobilost přebírat větší měrou zodpovědnost za svou práci, za své výsledky, ale i za své perspektivy.

3) Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení

Tato zásada upozorňuje na to, že hodnocení není statickým jevem, ale naopak dynamickým procesem, který by měl mít svá stadia realizace. Je chybou nahlížet na hodnocení jako na něco, co přistupuje jaksí dodatečně k již hotovému výsledku se kterým se již nedá nic dělat. Abychom tomuto zjednodušení hodnocení zabránili, je potřeba mít na mysli tři stadia realizace hodnocení:

a) *Prognózující či anticipující hodnocení*

Toto hodnocení se váže na práci učitele a žáka s cílem a projektem vyučování a učení. V praxi to může vypadat tak, že učitel jež před zahájením výuky žákům sdělí, co je cílem výuky. A co bude od žáka na jejím konci očekávat. Žák má tedy již na začátku jasnou představu o tom, jaké hodnocení bude po tom či onom výkonu následovat. Tento typ hodnocení je důležitým prvkem sebeřízení.

b) *Procesuální hodnocení*

Toto hodnocení se vztahuje ke kontrole postupu, čímž může velmi činně přispět včasnými korekturami postupu v dílčích fázích k jeho úspěšnému zavedení do slepé uličky, tápání, časové ztráty či demotivace.

c) *Závěrečné výsledné hodnocení*

To má vyznít jako přesvědčivé prokázání toho, co se žák naučil, čím byla jeho osobnost obohacena a čím se ochuzuje případnými špatnými výsledky. Má také napomoci žákovi podnitit jeho aktivní postoj k odhalování a využívání svých schopností a možností, ale také rozvoj dovednosti využití hodnocení i sebehodnocení ve svých následujících činnostech. (Helus Z., 2007)

6.4. Chyby při hodnocení žáků

Minulá podkapitola byla věnována zásadám správného hodnocení. Pokud dojde k jejich nedodržování může dojít k některým důsledkům, které byly také popsány. Učitelé však mají i některé tendence, které vedou přímo k chybám v hodnocení žáků, a proto by bylo vhodné některé připomenout. Tyto chyby pramení z již zmíněné osobnostní struktury toho, kdo hodnotí, tedy na odlišném vnímání. Častými tendencemi mohou být:

1) *Sklon k mírnosti*

Někteří učitelé posuzují některého žáka příznivěji než ostatní nebo jej přímo omlouvají

2) *Sklon k přísnosti*

Je protikladem uvedeného sklonu k benevolenci. Takoví posuzovatelé hodnotí vše přísněji, než jak se věci ve skutečnosti mají

3) *Extrémní nesmělost*

Tito posuzovatelé vždy hledají „zlatou střední cestu“. Snaží se u nikoho nenarazit, nikoho nenapadat. Následkem toho se vše negativní „zahrává do autu“ a pozitivní se nivelizuje

4) *Sklon k černobílému vidění*

Je protikladem extrémní nesmělosti a vyznačuje se tím, že pozitivní prvky hodnotí jako výrazně lepší a negativní výrazně horším, než jaké ve skutečnosti jsou. Bývají vyjadřovány často s velkým citovým nábojem a tím ukazují na určitou nestabilitu chování a osobnosti toho, kdo hodnotí.

5) *Logická chyba a haló-efekt*

Jedno způsobuje druhé, a to tak, že se platnost právě prováděných hodnocení rozšíří i na jiné nepozorované rysy žákovi osobnosti. Činí se tedy za určitých pozorování chování takové závěry, které se na základě těchto pozorování jednotlivého aktu chování nejsou oprávněné.

Pomocí v těchto případech může být rozhovor s kolegy o tom, jak hodnotit žáka. Je však potřeba mít na zřeteli, že i názor kolegy může být zkreslený, a proto může být užitečný i rozhovor s osobou, která s námi nemusí souhlasit. Jen tak lze někdy získat podněty, které vedou k zamyšlení a k posilování (sebe-) kritického pohledu (*Schimunek Franz-Peter, Slovní hodnocení žáků, 1994, s. 25-27*).

6.5. Dílčí závěr

- Prostřednictvím hodnocení vždy usilujeme o zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem
- Žák se učí, učitel řídí jeho činnost mimo jiné i hodnocením. Při hodnocení se učitel musí vyvarovat předsudků o žáku.
- Způsob hodnocení závisí na učitelově osobním pojetí vyučování, proto si musí tuto koncepci ujasnit.
- Očekávaný výkon nesmí ovlivnit samotné hodnocení.
- Optimismus musí být součástí hodnocení i tam, kde není pro něj příliš podkladů. Je potřeba hodnotit nejen výsledek, ale i proces učení.
- Autorita je jedno ze základních východisek účinnosti hodnocení.
- Sumativní hodnocení musí být komplexním zvážením osobnosti konkrétního žáka a nejen pouhým průměrem dílčích hodnocení (*Kolář Z., Šikulová R.; Hodnocení žáků, 2005, s. 43*).

7. Temperament

Dalším faktorem, který ovlivňuje sebepojetí člověka a žáka je temperament. Dle názoru některých vědců je temperament považován za energetickou základnu psychických vlastností a je spojován s dynamikou psychické činnosti a souvisí také s motivací (*Nakonečný M., 1997*).

S temperamentem se na rozdíl od charakteru člověk již rodí, proto je nutné i zde hledat jistý vliv na tvorbu sebepojetí i ve smyslu zpětné vazby na chování, které člověk „produkuje“.

To má i souvislost se sociálními interakcemi na tom, jak se osoba ke svému temperamentu „hlásí“. I zde mohou vznikat situace vlastního sebeklamu, kde např. známý cholerik o sobě veřejně prohlašuje, že je klidný člověk. Temperament je velmi mocná psychologická veličina, a proto by bylo nerozumné ho v této práci vynechat.

V modernějších studiích se pomalu daří vyvrátit teorie o tom, že temperament je nezávislý na situaci a obsahu činnosti. Temperament může mít velký vliv např. na dynamiku motivů. To může mít např. vliv na nepozornost či nepřesnost pohybů. Motivy a temperament mohou spolu souviset i tak, že osoba může mít snahu svůj temperament maskovat. *„Jedním z možných vysvětlení je v tom, že jestliže jsou motivy a vztahy osobnosti angažované v dané situaci velmi hluboké a aktivní, mohou být vlastnosti danou osobou maskovány“ (úryvek citace Nakonečný M., Encyklopedie obecné psychologie, 1997, s. 346).*

Proto je nutné mít tuto skutečnost na paměti kdykoliv, když se snažíme o správné poznání temperamentových vlastností např. u žáků, abychom snadno nepodlehli Halo-efektu.

Další chybou, která byla vědecky zkoumána a později prakticky vyvrácena je *fyziognomika*.

Fyziognomika se orientuje na hledání souvislostí mezi vzhledem, podobou, tvářností a povahou člověka, kde vyvozuje psychické vlastnosti z jeho postavy, vzhledu, vzezření, obličeje, tvaru čela, nosu, úst, ušního boltce, brady, rukou (chiromantie), mateřských znamének (moleoskopie) aj. se zdůvodněním, že tělo (zvláště obličej) je zrcadlem duše (*Mikšík O., Psychologická charakteristika osobnosti, 2007, s.31*).

Tento stereotyp hodnocení lidí dle vzhledu může být zvláště u žáků velmi nebezpečný tím, že by mohl být zdrojem špatných úsudků o jednotlivci, a tím i „útokem“ na jeho sebepojetí např. oškliví lidé jsou povahově zlí a pro fyzicky hezké a přitažlivé je příznačná i dobrá povaha a nebo romské děti agresivnější apod.

Podobně může působit na „nálepkování“ lidí i *frenologie*, která vychází z teorie „tak jak myslím, tak se tvaruje má lebka“. Sice je obecně dokázáno, že tvar lebky informuje o genetických a jiných souvislostech, avšak je s podivem, že některé kurzy pro diagnostikování zákazníků či klientů v personalistice používá právě těchto teorií „podle nosa poznáš kosa“ (Mikšík O., 2007).

7.1. Teorie a výzkum temperamentu

Temperamentu, jakožto přirozenému mechanismu byla vždy věnována velká pozornost a vzhledem k tomu, že je to systém známý již od starověku, vzniklo na toto téma mnoho různých teorií, kde se některé stále vyvíjejí a dále rozvíjejí a některé se nepodařilo dostatečně prokázat, některé již byly vyvráceny a zapomenuty.

Temperament souvisí s mnoha prvky psychologie člověka, a proto i zde lze nalézt příčinu závažných psychosociálních problémů. S temperamentem může souviset např. úspěšná adaptace jedince, způsob zvládnání zátěže či mentální zdraví a duševní pohoda.

Pro popis některých teorií vycházejících z výzkumu dětské populace bude následovně citováno ze stejnojmenné kapitoly knihy *Marka Blatného a Aleny Plhákové – Temperament, inteligence, sebepojetí* (2003).

1. Teorie Thomase a Chessové

Jsou autory pojmu „goodness of fit“, což lze volně přeložit jako „blahodárnost vhodné konstelace“ a vycházeli z potřeb klinické praxe. Úkol, který si stanovili, bylo vysvětlit, jakými mechanismy temperament ovlivňuje psychický vývoj člověka od raného dětství až po dospělost.

Hlavní myšlenkou těchto výzkumníků bylo to, že kvalita vývoje (od normálu až po patologii) nezávisí pouze a jen na temperamentových vlastnostech, ale souvisí se vzájemnou interakcí nejen s osobnostními charakteristikami, ale i s prostředím.

Dle jejich názoru je možné temperament, ačkoli je vrozený, pomocí prostředí modifikovat či dokonce změnit.

Jejich definice temperamentu odpovídá stylu chování, kde temperament odpovídá na otázku JAK, schopnosti CO a motivace PROČ .

Analyzovali také devět temperamentových kategorií a tři temperamentové rysy, které však nejsou obecně přijaty, jelikož obsahují dle názoru některých vědců (např. *Strelau*) hodnotící kritérium.

2. Teorie Busse a Plomina – EAS

Název teorie pochází z počátečních písmen slov: *emocionalita, aktivita, sociabilita*.

Jak z názvu vypovídá, jde o výzkum, který se zabývá jak temperamentem, tak i jeho vztahu k sociálním interakcím. Značná pozornost byla věnována také otázce vlivu učení v procesu tvorby temperamentových rysů, kde lze pomocí některých druhů sociálního učení (návyk, klasické podmiňování, instrumentální učení, imitace, kognitivní myšlení) ovlivnit složku emocionality a sociability. Aktivita jakožto spontánní výdej energie lze dle názoru autorů ovlivnit nejméně.

Dle *Busse a Plomina* musí osobnostní rys splňovat tři podmínky, aby byl považován za temperamentový, a to:

- 1) objevuje se během prvního roku
- 2) zůstávají hlavní rysy osobnosti i v dospělosti
- 3) tyto rysy jsou do značné míry dědičné, což jsou výše zmíněné emocionalita, aktivita a sociabilita (EAS)

3. Teorie Goldsmithe a Campose

Tato teorie se hlásí k názoru *G. Allporta (1937)*, avšak některé předpoklady jejich teorie nebyly dosud dostatečně ověřeny. Jedná se o deskriptivní teorii, která je definována jako *individuální rozdíly v primárních emocích* (pozitivních i negativních), které představují některé obsahové dimenze temperamentu, vyjádřené v různých modalitách jako např. výraz tváře, hlasový projev, gesta, motorika atd. Jedná se tedy o vztah primárních emocí (strach, hněv, smutek, radost, překvapení, zájem aj.) a jejich behaviorálních projevech, který má různou časovou stabilitu a intenzitu.

Dle jejich názoru má chování i komunikační funkci, která může mít vliv prostřednictvím emocí na regulaci vztahů dětí s prostředím např. tzv. citovým přilnutím, který je podmíněn kvalitou interakce mezi matkou a dítětem.

Mezi kritiky této teorie patří mimo jiné i výše zmínění *Buss a Plomin* (teorie EAS).

4. Kaganova teorie inhibovaného a neinhibovaného temperamentu

Jerome Kagan spojuje ve své teorii vrozené vzorce chování a biologické funkce organismu, které se projevují od narození s vlivem postupně získaných zkušeností – fenotypem.

Do své teorie zahrnul i fyziologické projevy temperamentu a výsledky pedagogicko-psychologických metod (pozorování, výpovědi rodičů, experiment). Ke svému výzkumu využil i longitudární vývojové studie od raného dětství až po dospělost.

Kagan rozlišil temperament, jehož tvoří póly od inhibovaného až po neinhibovaný temperament, který odvodil z iniciálních dětských reakcí na neznámé podněty (objekty, osoby, situace).

Děti s inhibovaným temperamentem se při kontaktu s neznámými podněty chovají bázlivě, nesměle, obezřetně a jsou emocionálně rezervované, kdežto děti s opačným pólem se chovají vstřícně, jsou emočně spontánní a komunikativní s minimální mírou strachu či obav. Škálu tvoří póly plachost (shyness) – sociabilita.

U dospělých se tato dimenze nazývá introverze – extraverze.

7.2. Temperament a osobnost

Jak je vidno, tak každá teorie spojuje temperament s jinou determinantou, která jej jakožto vrozený mechanismus dále rozvíjí.

Dle různých teorií je to prostředí či zkušenost nebo chování, avšak zatím převažuje tzv. teorie *Big five* neboli pětifaktorový model osobnosti.

Pětifaktorový model osobnosti se skládá z následujících faktorů jako jsou:

1. extraverze
2. přívětivost
3. svědomitost
4. emocionální stabilita (neuroticismus)
5. intelekt (či kulturnost nebo také otevřenost novým zkušenostem)

Tyto charakteristiky slouží i k subjektivnímu popisu osobnosti, kde respondenti pomocí škál označili za nejvíce zásadní faktory *extraverzi* a *emoční stabilitu*, pak následovaly faktory jako je *svědomitost* a *přívětivost*. Jako nejméně hodnocený byl intelekt neboli *kulturnost* (Blatný M., Plháková A., 2003).

Vztahy mezi temperamentem a osobností se dle Capriho (1998) odehrávají skrze „proces propracování“, který zahrnuje vývoj a zkušenost, tedy jak tento proces modifikuje reakce vyvolané individuálními rozdíly v temperamentu, než vyvolává situace a prostředí a jaký má vliv na jeho výběr. Má také vliv i na interpretaci prožívané zkušenosti.

Dimenze osobnosti a temperamentu mají jistou podobnost, která je popsána v tabulce níže (Keogh B., 2007).

<i>OSOBNOST</i>	<i>TEMPERAMENT</i>
Extroverze	Přístupnost/stáhnutí se
Přívětivost	Pozitivní nálada, Přizpůsobivost/ovladatelnost
Svědomitost	Autoregulace, Orientace na úkol
Neuroticismus	Nálada, Intenzita reakcí

7.3 Temperament ve třídě a jeho možnost využití

(Keogh Barbara, *Temperament ve třídě*, 2007)

Učitelé a žáci jakožto subjekty vzdělávacího procesu spolu tráví mnoho času, kde dochází k různorodým vztahům a interakcím. Každý správný učitel by měl mít na mysli, že každé dítě se něčím od ostatních liší, a to jak svými schopnostmi, nadáním či zájmy, ale v neposlední řadě i svým temperamentem.

Temperament má přímý vliv jak na chování žáka, ale i k tomu, jakým způsobem přistupuje k řešení problémů a jak přistupuje k tvorbě souladu mezi ním a jeho okolím, a to jak ve školním kolektivu, tak i v mimoškolním životě.

Správné diagnostikování temperamentu svých žáků může pomoci učiteli lépe a účinněji řešit již vzniklé problémy s žáky, ale stejně tak mu umožňuje těmto problémům předcházet, a dokonce i zlepšit vedení třídy.

Velice důležitým parametrem vzájemného vztahu mezi učitelem a žáky je *míra souladu*. Vztah mezi mírou souladu a temperamentem přispívá ke zkušenostem dětí a k souladu mezi žáky a požadavky školy. Je možné, že míra souladu mezi jednotlivými dětmi a

školy může být různá, a tedy přeřazením žáka z jedné třídy do jiné může vést ke zlepšení jeho školních výsledků. Změna prostředí třídy může mít tedy i pozitivní vliv, jelikož zde může nastat vyšší míra souladu než ve třídě předešlé. Je to dáno tím, že rozdíl mezi žáky je v jejich reakcích a třídy v její organizaci a požadavcích.

Dětský temperament, schopnosti a zájmy interagují s obsahem, rozvržením a tempem výuky, organizací a využitím prostoru a také se způsobem vyučování učitele. To může přispět k efektivnímu a dobře fungujícímu učení.

Kvalita vzájemné interakce mezi žáky a učitelem velice úzce souvisí s tím, jak učitel „zná sám sebe“, tedy jakým způsobem je jeho temperament v souladu s temperamentem jeho žáků.

Není vždy pravdivá teorie, že nejlepší konstelací pro míru souladu je, když se temperameny na obou stranách neliší. Může docházet k situacím, kde aktivní a prudce reagující učitel nenajde pochopení u vznětlivého žáka a jejich vzájemný vztah přejde do fáze konfrontace a vzájemné averze. Méně impulzivní učitel se může také setkat s nízkou efektivitou jeho vyučování u pomalejšího dítěte, jelikož zde může nastat problém s navazováním kontaktu. Klíčem k úspěchu v této oblasti je, uvědomění si vlastního učebního stylu a vlastního chování a jeho vlivu na vztah s žáky.

S problematikou učitelova sebepojetí či sebepoznání ve vztahu k temperamentu také souvisí *míra tolerance*. To souvisí s hodnocením žáků ve vztahu, jaký žák je považován za problémového a který ještě míru tolerance nepřekročil, tedy jaké rozdíly jsou akceptovatelné a které již ne.

7.4. Temperament a školní úspěšnost

Dle obecného názoru má největší vliv na školní úspěšnosti inteligence žáka. Tato přímá úměra však nemusí platit vždy. Inteligence je vrozená dispozice, která podobně jako talent sportovce, nezaručuje jedinci automaticky úspěch.

Mezi další faktory školní úspěšnosti bezesporu patří i předchozí zkušenosti, kvalita výuky a v neposlední řadě i temperament. Je dokonce možné, že temperament může mít větší dopad na úspěch, než má inteligence. Je to dáno tím, že žák je nucen nejen myslet, ale zároveň vhodně uzpůsobovat a směřovat svou energii a úroveň aktivity a musí také adekvátně a účinně reagovat na náročné učební požadavky spojené např. časově náročnými projekty, kde

se může úspěšnost při jejich zvládnání lišit. Tyto rozdíly částečně souvisejí s individuálními odlišnostmi v temperamentu jednotlivých žáků.

7.4.1. Charakteristiky temperamentu a jejich vliv na učení

Temperament žáka může mít vliv na školní úspěšnost díky jeho temperamentovým charakteristikám. Tyto charakteristiky se nazývají *aktivita, roztěkanost a vytrvalost*.

Aktivita nebo také „motorická síla“ má na své škále ty děti, které nejsou schopné chvíli posedět, překypují energií a mají potíže s usměrněním své aktivity. Klid je pro tyto děti velký problém. Na druhé straně této škály se nacházejí děti, které jsou lehce unavitelné, dávající přednost klidu a sedavým činnostem před fyzickými hrami. Výše této motorické energie může mít vliv na chování dětí ve třídě a na jejich adaptaci a výkon.

Roztěkanost má negativní vliv na udržení pozornosti žáka během vyučování. Tato roztěkanost se projevuje např. tím, že dítě má velký problém zůstat zaměřené na své pracovní místo a jak snadno může být zaměstnáno zvuky z chodby, učitelovou konverzací s jiným žákem či šepotem jiných dětí apod.

Vytrvalost popisuje schopnost a ochotu dítěte pokračovat v práci na náročných úkolech. Vytrvalost může mít dva póly, a to od velmi nízké, projevující se rychlou rezignací dítěte i při nenáročných úkolech, které není schopné dokončit, až po přílišnou vytrvalost, projevující se naopak neochotou skončit či změny toho, co právě dělají, což se může projevit i zlostnými reakcemi, pokud jsou nuceny činnost přerušit. To se může projevit problémy s adaptací např. při změně požadavku třídy. Důvody pro toto chování mohou být jak motivačního, tak temperamentového charakteru.

Na téma temperamentových dimenzí byly zpracovány dva výzkumy, které zdůrazňují, že obecně mají tyto dimenze, jako je úroveň aktivity, roztěkanost a vytrvalost, které dohromady tvoří *faktor orientace na úkol* zřejmý dopad na výuku dětí ve škole, což bylo prokázáno v měření standardizovanými měřítky úspěšnosti ve škole.

Odborníci však vyzkoumali, že vliv temperamentu na úspěšnost není stejný, a to z důvodu odlišností způsobené věkem žáků. To znamená, že odráží rozdíly v dětském vývoji a zrání, tak jak plyne. Závěr této studie zaměřené na žáky základních škol naznačil, že významnost tohoto vlivu je vyšší např. u dvanáctiletých dětí než u sedmiletých, kde zaznamenali pouze minimální vztah, a proto lze říci, že tyto dimenze jsou zvláště důležitými faktory, které přímo ovlivňují jak výkon, tak chování dětí a mohou mít skutečný funkční význam ve školní třídě a přímo i nepřímo ovlivňují chování dětí ve škole.

7.5. Temperament a problémové chování

Temperament a problémové chování spolu mohou souviset, ale také nikoliv. Problémem může být různý pohled různých učitelů na to, co je akceptovatelné chování a jaké již nikoliv. To může být patrné u toho, jak vnímají neukázněné dítě, u kterého může jeden učitel oceňovat nadšení a průbojnost, ale druhý tyto projevy považovat jako nezvladatelné a obtěžující. Velmi často se právě temperament stává měřítkem hodnocení chování žáků.

Temperament může přispívat k problémovému chování, ale není pravidlem, že jej musí vždy podmiňovat. Určitý temperament může predisponovat k určitému chování, ale nemůže vysvětlit jeho problémy. Na tuto problematiku lze nalézt několik vysvětlení.

První vysvětlení hovoří o tom, že jsou temperament a problémové chování vyjádřením téže výchozí podmínky, ale že je temperament v dětském vývoji dříve zřetelnější. To může pomoci identifikovat budoucí problémy s chováním, a to buď díky znakům obtížně zvladatelného temperamentu či naopak extrémní stydlivosti. Z tohoto vysvětlení tedy vyplývá, že temperament a problémové chování mohou být jedno a totéž.

Bylo by však zavádějící tvrzení, které by mohlo na základě této teorie zjednodušovat mínění o tom, že každé dítě s obtížným nebo inhibovaným temperamentem musí mít projevy problémového chování. To znamená, že existuje vztah mezi temperamentem a problémovým chováním, avšak tyto projevy se ukáží až v pozdějším věku a také platí to, že tyto dvě veličiny jsou na sobě alespoň částečně nezávislé.

Druhé možné vysvětlení naznačuje, jak se může problémové chování rozvinout, když je temperament dětí nebo způsob chování posilován. Toto posílení se může projevovat tak, že dítě využívá tento způsob chování jako svou maladaptivní strategii řešení stresových situací, a to např. formou zlobení nebo naopak stažení se. To může přerůst v neustálé spoléhání se na tuto strategii, což může mít širší negativní efekt v jeho zvyšující se dynamice (tzv. efekt souvislého narůstání).

Třetí vysvětlení úzce souvisí se školní interakcí, tedy obousměrného a recipročního působení, jehož podstata vychází z „míry souladu“. Výzkumy ukázaly, že většina učitelů se shoduje v názoru na to, co je problémové chování. Učitelé většinou považují za problémové takové chování, které se liší od jejich očekávání a dále to, které neladí s pravidly a požadavky třídy. Jak bylo uvedeno výše, tak někteří učitelé vidí v aktivních a impulzivních žácích překážku ve vyučování a inhibovaní žáci jsou překážkou ve třídách náročných učitelů, kteří kladou na žáky vysoké požadavky, se kterými mají tito žáci větší problémy než ti ostatní.

To může v učiteli vyvolat dojem, že tito inhibovaní žáci jsou nemotivovaní, bez zájmu nebo je dokonce považuje za líné. V tomto případě temperament přispívá k problémovému chování, avšak není jeho příčinou, jelikož to má souvislost s individuálními rozdíly v temperamentu, které interagují s požadavky okolí.

Závěry těchto studií prokazují existenci vlivu temperamentu na chování žáků, které lze díky němu předvídat, avšak nejlépe je mu možné porozumět ve vzájemných interakcích.

Tato vzájemná souvislost však neznamená že temperament a problémové chování je jedno a totéž.

7.6 Dílčí závěr

Na téma temperamentu a jeho vlivu školní výkon a sebepojetí žáka bylo zpracováno mnoho studií. Tyto studie docházely k různým názorům a definicím. Některé se zabývaly mírou jeho vlivu na učení a chování žáků a některé tím, jak jej ovlivňuje prostředí, zkušenost, či sociální interakce.

Dle jejich závěrů lze usoudit, že vliv na temperament žáka mají svým dílem všechny tyto vlivy, avšak temperament lze formovat různým způsobem a učitelé pomáhají jej pochopit a dávají mu také možnost jej uchopit a tím jej využít ku prospěchu jeho i samotného žáka.

II. Aplikovaná část

1.1. Úvod

Druhá část této bakalářské práce bude patřit jednoduchému výzkumu sebepojetí žáků jedné třídy soukromé střední školy v Karlových Varech.

Tento drobný výzkum vznikl během mé odborné stáže v této instituci, kde jsem zároveň požádal studenty třetího ročníku, aby se vyjádřili do krátkého dotazníku, který se snaží kopírovat kapitoly této bakalářské práce, které popisují jednotlivé faktory utváření sebepojetí žáka ve škole.

1.2. Cíl

Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jakým způsobem žák hodnotí sám sebe v předem připravených otázkách a zda dokáže hodnotit ostatní pomocí stejných měřítek.

1.3. Metoda

V tomto čtyřbodovém dotazníku bylo použito zjednodušenou formou několik metod.

- 1) V první otázce byla použita *metoda polootevřené otázky*, kterou žáci doplňovali svou volnou výpovědí.
- 2) Ve druhé otázce byla použita *metoda škálové otázky* o rozpětí 1-5
- 3) Ve třetí otázce byla použita *metoda uzavřené odpovědi*, kde žáci volili ze dvou možných protikladných odpovědí
- 4) Ve čtvrtém bodu dotazníku byl použit *Eysenckův graf*, kde žáci hodnotili svůj a spolužákův temperament a vzrušivost

1.4 Postup

Při výběru respondentů bylo přihlédnuto k faktu, že se dotyční musejí znát delší dobu, tedy tvořit dlouhodobější kolektiv. Důvodem byly použité metody šetření, jelikož žáci

pracovali ve dvojicích, kde v první fázi výzkumu do předloženého dotazníku hodnotil žák sám sebe a potom hodnotil svého souseda, který postupoval stejným způsobem vůči němu.

Vzájemné výpovědi byli respondentům po celou dobu neznámé, aby nedošlo k úmyslnému zkreslení odpovědí na základě odpovědí druhého žáka.

Výsledkem byla snaha, zjistit, jakým způsobem vnímá žák sám sebe, jak hodnotí svého spolužáka a pomocí těchto výpovědí zjistit případné rozdíly ve vlastním sebepojetí, sebehodnocení a sebeobrazu.

V *první otázce* byla použita metoda polootevřené otázky, kde bylo účelem zjistit silné a slabé stránky žáka v jednotlivých předmětech. Žáci doplňovali do pěti připravených podotázek.

Druhá otázka se týkala problému sociální interakce a klimatu třídy. Zde byla použita pětibodová škálová otázka, kterou tvořily tři podotázky týkající se daného tématu.

Třetí otázka se zabývala faktorem školní úspěšnosti a hodnocení. Žák hodnotil ve dvou uzavřených otázkách míru svého sebehodnocení a hodnocení svého spolužáka.

Ve *čtvrté otázce* byl použit Eysenckův graf, kde se žáci snažili vzájemně co nejlépe vystihnout svůj temperament a míru svého neuroticismu.

Grafická podoba dotazníku bude součástí přílohy bakalářské práce.

1.5 Dílčí závěr

Metoda a způsob popisovaného šetření byl pokusem, ukázat studentům zábavnou formou, jakým způsobem lze provést jednoduchý způsob šetření a vlastní analýzu.

Žáci si vyjasnili, co jsou jejich silné a slabé stránky ve vyučování, jak jsou ve třídním kolektivu oblíbení a jak se v něm cítí, v jaké oblasti vynikají, jaké si myslí, že mají temperamentové vlastnosti a jak se jejich představy shodují s viděním jeho spolužáka.

Tento výzkum byl proveden s vědomím, že se jedná o zjednodušenou formu šetření, a proto si od začátku nekladl ambice o hloubkovou „cestu do hlubin študákovi duše“.

Jejím hlavním účelem byla jednoduchost a zábavnost, což dle mého názoru a dle reakcí studentů bezesbytku splnil.

Závěr

Sebepojetí obecně patří mezi faktory, které výrazným způsobem ovlivňují život každého člověka. Dá se říci, že je jedním z pilířů kvality života člověka. O tom jaká ve skutečnosti bude, rozhoduje tedy i míra sebepojetí, která pokud je v normě, může mít formu správného sebehodnocení a také zdravého sebevědomí, které se pak projevuje spokojenějším životem.

Pokud ovšem dojde k situaci, kdy jedinec přeceňuje či naopak podceňuje své vědomosti a dovednosti, mohou nastat komplikace, které můžou dotyčného jedince vystavit nepříjemným situacím v podobě častých neúspěchů či dokonce izolace.

Na tvorbě sebepojetí se podílí mnoho vlivů a faktorů, které ovlivňují jeho obsah a dynamiku, jeho celkovou podobu. Některé mají vrozené dispozice, jako např. temperament, jiné jsou dané prostředím a lidmi pomocí sociálních interakcí a komunikace. Právě sociální interakce a komunikace je jedním z nejčastějších a nejdůležitějších faktorů, které mají výrazný vliv na utváření sebepojetí každého člověka

Smyslem této práce bylo popsat některé z nich, jelikož právě tyto faktory nastavují jednotlivá „zrcadla“ každému člověku. Tato práce byla navíc zaměřena na problematiku sebepojetí žáka ve škole. Se školou, jakožto specifickým prostředím, souvisejí i specifické faktory jeho utváření.

V této bakalářské práci byly uvedeny kromě „obecných“ faktorů, také faktory jako je klima školy a klima školní třídy související s vrstevníky, učitel, či jeho hodnocení. Popis temperamentu byl také více zaměřen právě na prostředí školní třídy. Vzhledem k tomu, že role žáka je jednou z nejčastějších rolí, kterou v dětství zastává, tak právě tyto faktory mají enormní důležitost pro žákův budoucí život.

Také četnost hodnocení spojená se školním výkonem je jednoznačně nejvyšší než, které školní dítě musí absolvovat v dalších etapách života. Žák je konfrontován prakticky neustále s jinými žáky, a proto je to jedno z nejprůkaznějších „zrcadel“, které může sloužit k zobrazení vlastního sebeobrazu, ale také poznání svých vlastních kvalit a rezerv, což může mít pozitivní vliv na zaměření žákovi motivace a aspirace do budoucna. Také častý sociální styk se spolužáky dává možnost poznání vlastního sebepojetí. Právě jejich reakce a vnímání dávají možnost poznání vlastního sebepojetí, což lze také považovat za jistý druh sociálního hodnocení žáka ve školním i volnočasovém prostředí.

V osobě učitele se mísí obě formy hodnocení, a to jak hodnocení formou školního prospěchu, tak slovní formou. Učitel plní společně s rodinou žáka roli nejvyšší autority, která může zasáhnout do utváření sebepojetí žáka nejen ve škole, ale i během mimoškolních aktivit a v neposlední řadě i při výběru budoucí studijní a profesní orientace. Znalost žákova sebepojetí a temperamentu dává učiteli také větší možnosti efektivnější práce s jednotlivými žáky, včetně možnosti předcházet vzájemným konfliktům, které se mohou stát brzdou jinak úspěšné školní spolupráce.

Faktory sebepojetí mají samozřejmě také svůj vývoj. V současné době se zkoumá např. i vliv počítačových her na sebepojetí školní mládeže. To značí, že výzkum sebepojetí člověka má stále svůj význam, a proto by bylo velmi nerozumné jej podceňovat.

Resumé

Tato bakalářská práce se týká tématu vymezení pojmu sebepojetí a faktorů utváření sebepojetí žáka ve škole, kde každá jednotlivá kapitola popisuje jeden konkrétní faktor, který dle mého názoru nejvíce působí na jeho tvorbu. Práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoreticko – metodologickou část, kterou tvoří sedm kapitol a aplikační část věnovaná jednoduchému výzkumu.

První kapitola je věnována vymezení *pojmu sebepojetí* a *pojmu Já*, který se sebepojetím úzce souvisí. Pojem Já byl dále rozpracován při popisu jeho kognitivního, emočního a konativního aspektu.

Druhá kapitola souvisí s faktorem *socializace*. Zde byly krátce popsány etapy jejího vývoje a dále i její formy, jako jsou primární a sekundární socializace. V této kapitole je také věnován prostor pojmu sociálního učení a socializační autoregulaci.

Třetí kapitola navazuje na kapitolu předchozí, a to díky popisu pojmu *sociální interakce*, která dále rozvádí pojmy sociální komunikace a pedagogické interakce a komunikace.

Čtvrtá kapitola popisuje problematiku *školního klimatu a klimatu třídy*, jeho determinant a vlivu na školní práci nejen žáka, ale i pedagoga.

Pátá kapitola řeší velmi významný faktor sebepojetí žáka ve škole, a tím není nic jiného než samotná *osoba pedagoga*. V této kapitole je popsána role učitele, jeho obranné mechanismy zvládání zátěže, jeho osobnost a vlastnosti.

Šestá kapitola se zabývá *hodnocením žáků*, jakožto faktoru, který jasně a zřetelně tvoří sebepojetí žáka konkrétním hodnocením jeho práce a projevu jeho silných a slabých stránek. Zabývá se také funkcí, zásadami a v neposlední řadě i chybami v hodnocení žáků.

Sedmá kapitola se zamýšlí nad působením *temperamentu* na osobnost žáka, na možnosti jeho využití při školní práci a jeho vliv na úspěšnost žáka ve škole, což jsou důležité ukazatele pro tvorbu jeho sebepojetí.

Druhá část této práce je věnována jednoduchému výzkumu sebepojetí žáků třetího ročníku střední školy pomocí jednoduchého dotazníku, který byl spíše pojat jako pokus zábavnou formou získat výpovědi žáků o tom, jak si sami sebe představují a jak je podle stejných měřítek hodnotí jeho spolužák. Otázky kopírují některé kapitoly této práce.

Anotace

Tato práce na téma „Faktory sebepojetí žáka ve škole“ byla zaměřena na popis samotného pojmu sebepojetí a jednotlivých faktorů, které mohou souviset s jeho utvářením u dítěte a žáka. Během tohoto popisu bylo nutné vymezit i pojem Já, který tvoří základ samotného sebepojetí.

Jedna kapitola této bakalářské práce byla mimo jiné věnována problematice sebepojetí samotného učitele, jelikož to považuji za jeden z klíčových faktorů utváření sebepojetí školního dítěte.

Snahou bylo, také poukázat na důležitost těchto faktorů, jelikož jejich poznání a správné pochopení může vést k předcházení sociálně – patologických jevů a zlepšení výchovně – vzdělávacího procesu, a to jak pro žáka a jeho rodinu, tak pro samotného vyučujícího.

Klíčová slova

Sebepojetí, pojem a aspekty Já, primární a sekundární socializace, sociální učení, socializační autoregulace, sociální interakce, sociální komunikace, pedagogická interakce a komunikace, klima třídy a školy, sebepojetí a vlastnosti učitele, hodnocení žáků, funkce a zásady hodnocení, chyby hodnocení, temperament, školní úspěšnost

Annotation

This thesis, the topic of which is “Factors of a pupil’s self-concept at school”, is focused on the description of the very notion of self-concept and the individual factors that can be related with its formation for a child and pupil. During this description it was necessary to define the term Ego, which forms the basis of the self-concept as such.

Apart from other things, one chapter of the thesis was devoted to the problems of a teacher’s self-concept as I regard it as one of the key factors when forming a self-concept of a pupil.

The aim was to point out their importance because their discovery and correct comprehension can result in prevention of socio-pathological phenomena and improvements of pedagogical-educational process for the pupil as well as for the very teacher.

Key words

Self-concept, the notion and aspects of Ego, primary and secondary socialization, social learning, socializing self-control, social interaction, social communication, pedagogical interaction and communication, class and school climate, teacher's self-concept and character, evaluation of pupils, functions and principles of evaluation, mistakes of evaluation, temperament, school success

Seznam použité literatury

1. ATKINSON, R.L. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, 751 s. ISBN 80-7178-640-3
2. BLÁHA, K., ŠEBEK, M. *Já-tvůj žák, Ty-můj učitel*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, 122 s.
3. BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR; Tišnov: Sdružení SCAN, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0
4. BLATNÝ, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2001, 103 s. ISBN 80-210-2747-9
5. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006, 289 s. ISBN 80-7367-118-2
6. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3
7. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
8. HEŘMANOVÁ, V. *Profesní sebepojetí učitelů*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2004, 191 s. ISBN 80-7044-618-8
9. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X
10. KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 176 s. ISBN 978-80-247-1404-9
11. KOHOUTEK, R. *Osobnost a sebepoznání studentů*. Brno: CERM, 1998, 99 s. ISBN 80-7204-087-1
12. KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. IMS Brno, 2006
13. KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*. IMS Brno, 2004
14. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 157 s. ISBN 80-247-0885-X
15. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-7315-004-2
16. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9
17. MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, 144 s. ISBN 80-7178-747-7
18. MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007, s.31 ISBN 978-80-246-1304-8
19. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7
20. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997, 336 s. ISBN 80-200-0628-1
21. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola obchodní, 2007, 82 s. ISBN 978-80-86841-06-9
22. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0
23. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3
24. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky – úvod do studia oboru*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5
25. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998 ISBN 80-85931-48-6
26. SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. 3. vyd. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-126-X
27. SCHIMUNEK, F.-P. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 54 s. ISBN 80-85282-91-7

28. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9
29. SÝKORA, F. *Sociální komunikace*, IMS Brno, 2003
30. VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1992, 1992, 156 s. ISBN 80-85467-02-X
31. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0
32. VÍZDAL, F. *Základy psychologie I*. IMS Brno, 2003