

Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky ⁶⁵⁰

PROF. PHDR. JIRÍ MAREŠ, CSC., HRADEC KRÁLOVÉ

Výchova a vzdělávání jak dětí, tak dospívajících i dospělých je těžko proveditelná, pokud se mezi tím, kdo vychovává, a tím, kdo je vychováván nevytvoří příznivé mezilidské vztahy.

Lze si sice představit velmi autoritativní výchovné praktiky nebo tvrdé vzdělávací postupy, které žáka momentálně „donutí“ dělat to či ono, ale dlouhodobé důsledky takového přístupu bývají zpravidla špatné. Buď je člověk v roli žáka „zlomen“ a rezignuje na jakoukoli vlastní iniciativu, anebo v něm pozvolna narůstá odpor. Ten končí někdy přímou revoltou vůči autoritám, odchodem z domova, záškoláctvím, ostentativním rizikovým chováním či postupným odkláněním se od příznivé životní dráhy a nepředvídatelným chováním ve chvíli, kdy tlak autorit skončí. Hovorově se ne nadarmo mluví o tom, že dotyčný „vyvádí jako utržený ze řetězu“.

Ani opačný extrém, kdy je výchova a vzdělávání naprosto liberální a žák si může téměř „dělat co chce“, však není řešením. Jsou situace, kdy není možné donekonečna diskutovat a je nutné rychle a přesně udělat to, co je potřeba. Jsou úkoly, k jejichž vyřešení nevede jiná cesta než dlouhodobá, usilovná a tvrdá práce; žádná postranní cestička neexistuje. Přesvědčují se o tom dennodenně ti, kteří chtějí vyniknout ve svém oboru v zahraničí. Pro dospívající mládež jsou v tomto smyslu názorným příkladem ti čeští hokejisté, kteří chtějí uspět v kanadsko-americké NHL.

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

Obsah	Strana
1. Úvod	3
2. Tradiční pohledy	4
2.1 Učitelovy postoje vůči žákům	4
2.2 Učitelovo očekávání vůči žákům	6
2.3 Sociální klima školní třídy	6
3. Netradiční pohledy	8
3.1 Učitelovo interpersonální chování při výuce	8
3.2 Zvládání školní zátěže učitelem a žáky	17
3.3 Žákovské hledání pomoci	26
3.4 Učitel jako zdroj naděje i beznaděje žáků	35
4. Závěr	42
5. Literatura	42

D
2.3

1

D
2.3

2

žáka, skupinu žáků či na situace související se žákem poměrně ustáleným způsobem.

Učitelovy postoje se vyznačují (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 132 a násl.):

- výběrovostí (k různým žákům a třídám bývají různé)
- orientovaností (učitel zaujímá postoj kladný, neutrální či záporný)
- intenzitou (postoj se může pohybovat na škále od slabého, málo vyhraněného, až po silný, nekriticky zaujatý)
- zobecněností (postoj bývá souhrnem učitelových reakcí stejného typu)
- přenosností (postoj bývá přenášen do jiných situací, které učitel vnímá jako obdobné, i když ve skutečnosti mohou být odlišné)
- relativní stálostí (učitelovy postoje se obtížně mění)

Podle toho, jaký postoj učitel k danému žákovi zaujme, s ním pak specificky jedná. Čím je učitelův postoj kladnější, tím je vůči danému žákovi vstřícnější, trpělivější.

Ve školní praxi se obvykle setkáváme se čtyřmi typy postojů:

- výrazně kladný postoj učitele k žákovi (učitel o žákovi říká, že je sympatický, šikovný, velmi pracovitý, má hluboké znalosti, výborně spolupracuje)
- mírně kladný postoj (průměrný, ale snaží se; pomalejší, ale pracovitý)
- neutrální postoj (těžko říci, jaký je; nenápadný, moc o něm nevíme)
- záporný postoj k žákovi (od pohledu nesympatický, lajdák, neučí se a špatné známky mu nevadí; provokuje, je drzý; zdroj kázeňských problémů, agresivní)

Situace je složitější v tom, že orientovanost a intenzita postojů nemusí být u některých učitelů založeny na spravedlivém posouzení žáka. Učitelův postoj může být v rozporu s názory třídy.

Např. v případech, kdy má učitel svého „oblíbence“, který si může dovolit téměř všechno a projde mu to, nebo v případech, kdy má učitel velmi svérázně pojetí úspěšného žáka. Kladný postoj třeba zaujímá k žákům, kteří doslova reprodukují učivo, zatímco záporný postoj dává najevo těm žákům, kteří o učivu přemýšlejí, diskutují s učitelem, ptají se apod.

2.2 Učitelovo očekávání vůči žákům

Na rozdíl od učitelových postojů je učitelovo očekávání vůči žákovi založeno daleko více na racionální úvaze. Úvaha vychází z toho, co se ví o žákovi z dřívějších, a z toho, jak se učitel žákem jeví teď. Na základě pozorování žáka, úsudku a rozumové úvahy si učitel vytváří odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se žák bude učit a chovat v budoucnu. Součástí učitelovy předpovědi je tedy i stanovisko, zda se žák bude zlepšovat, zda zůstane přibližně na stejné úrovni anebo se bude spíše zhoršovat.

Učitel nemusí mít o žákovi dost údajů, nemusí mít úplně přesné údaje, nemusí o žákovi vědět všechno podstatné. Nezářídka se stává, že učitelova pravděpodobná předpověď o žákovi, učitelovo očekávání bývá nepřesné. Pokud své nepřesné očekávání časem koriguje, jeho předpověď se stává realističtější. Složitější situace nastává, když učitel na svém nepřiměřeném očekávání trvá, nebere v úvahu nové informace a systematicky žáka podceňuje, či naopak přeceňuje.

Za jistých okolností, které byly definovány v desítkách výzkumů, může učitelovo nepřiměřené očekávání nabýt podoby **sebesplňující předpovědi**, sebenaplnujícího proroctví. Učitel pak jedná se žákem takovým způsobem, aby „na jeho slova došlo“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 137 a násl.).

V případě, že učitel očekává žákovo zlepšení a v tomto směru s ním systematicky pracuje, pak se může zlepšení dostavit. Příznivý efekt učitelova očekávání se nazývá **Pygmalion-efekt** či **Galatea-efekt**.

Existují však také opačné případy. Učitel očekává, že se žák nezlepší, popř. že se naopak ještě zhorší, a v tomto duchu s ním dlouhodobě jedná. Žák, ať se snaží jakkoli, je stále hodnocen negativně. Nakonec rezignuje a učitel konstatuje: vidíte, já jsem to vždycky říkal, došlo na moje slova... **Nepříznivý efekt učitelova očekávání** se nazývá **Golem efekt**. Odborná literatura ukazuje, jak můžeme negativnímu efektu učitelova očekávání předcházet.

2.3 Sociální klima školní třídy

Žákovo úspěšné nebo neúspěšné učení, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli není ovlivňováno jen zvláštnostmi žáka nebo zvláštnostmi učitele, ale dokonce ani jen zvláštnostmi jejich vzájemného vztahu. Ve hře je také školní mikrosociální prostředí (prostředí školy, třídy). Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní

specifická sociálně psychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy.

Klima společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci i učitelé vyučující danou třídu. Označujeme je souhrnným názvem aktéři klimatu.

- Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.
- Časově termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let – na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, měnícím se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny.

Učitelé ze zkušenosti vědí, že každá třída se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, že i probírání téhož učiva probíhá v paralelních třídách téhož postupného ročníku odlišněji. Každá třída má totiž své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli. Vytváří specifické klima pro učitelovu práci. Může to být klima pozorné spolupráce, radosti z poznání, ale také klima povrchnosti při učení a lhostejnosti k poznání. Dokonce to může být i klima vzdoru vůči učitelu, popř. klima nátlaku, v němž neobstojí spolužák, který by se chtěl dobře učit a dobře se chovat.

Učitelé toto vše vnímají a své postřehy formulují slovy: Každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete... (Klusák, 1994). Učitelé si tuto skutečnost obvykle nenechávají pro sebe, a vzniká tak specifická „pověst třídy“ v učitelském sboru.

Žáci ze zkušenosti vědí, že také každý učitel se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, že probírání učiva téhož předmětu probíhá u učitelů stejně a probace odlišněji. Každý učitel má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať vyučuje v kterékoli třídě. Vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování. Může to být klima plné pohody, chuti do práce, ale také napětí, strachu, přetěžování či lhostejnosti ke všemu. Dokonce to může být klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti nebo nepřátelství, až nenávisti vůči některým jed-

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

notlivcům nebo většině třídy. Proto stejná třída reaguje na různé učitele poněkud odlišně.

Žáci ze zkušenosti vědí, že také každá třída, kterou navštěvovali, se vůči svým členům chová jinak před vyučováním, jinak při vyučování, jinak o přestávce nebo po skončení vyučování. Jsou třídy, kam se většina žáků těší, cítí se tam dobře, mluví o „naší“ třídě a jsou smutní, když školní docházka končí. Jsou však i třídy, které svým členům tvrdě diktují, co smějí či nesmějí dělat. V nich jsou někteří žáci nešťastní už jen z pomyslení, že musejí jít mezi své spolužáky, neboť zažívají posměch, slovní či fyzické napadání, systematické šikanování, o čemž zpravidla nevědí ani vyučující, ani rodiče (Čáp, Mareš, 2001).

3. Netradiční pohledy

Předchozí přístupy jsme označili poněkud nepřesně souhrnným názvem „tradiční“ a rozuměli jsme jimi přístupy, o nichž už učitelé mohli něco slyšet nebo si o nich mohli přečíst např. v odborném tisku. Nyní přistupujeme ke druhé skupině přístupů nazvaných „netradiční“. Takové pracovní označení jsme zvolili proto, abychom naznačili, že jde o pohledy u nás málo známé, které jsou méně obvyklé i v domácích odborných pracích. Jevy, jichž se týkají, jsou ve školní praxi poměrně časté, ale učitelé je nazývají jinak a uvažují o nich v jiných kontextech. Pro další výklad jsme vybrali z mnoha možných čtyři tematické okruhy:

- učitelovo interpersonální chování
- zvládnutí školní zátěže učitelem a žáky
- žákovské hledání pomoci
- učitel jako zdroj naděje i beznaděje žáků

3.1 Učitelovo interpersonální chování při výuce

V oddíle věnovaném tradičním přístupům jsme zmiňovali výzkumy interakce učitel – žáci. Jejich těžiště bylo v popisu a rozboru činností, které učitel a žáci během vyučovací hodiny provádějí. Badatelé porovnávali údaje o průběhu výuky s údaji o výsledcích výuky (šlo tedy o výzkumy typu proces – produkt). Učitelé a žáci byli chápáni ve svých sociálních rolích, jejich individuální zvláštnosti se detailně nezkoumaly.

D
2.3

7

D
2.3

8

Přítom je zřejmé, že se učitelé mezi sebou liší ve způsobech, jakými se žáky komunikují, jakými se třídou zacházejí. Tyto způsoby jednání pochopitelně vytvářejí různé typy vztahů mezi daným učitelem a jeho žáky (Wubbels, Levy, Breckelman, 1997). Někteří učitelé jsou velmi výkonní, jiní velmi pohodlní. Někteří jsou rezervovaní, jiní přátelští.

Badatelé dlouho hledali možnost, jak tyto zvláštnosti co nejlépe vystihnout. Objevili teoretický model, který koncem padesátých let vypracoval klinický psycholog Timothy Leary a nazval **interpersonální diagnostika osobností** (Leary, 1957). Holandští autoři T. Wubbels se spolupracovníky modifikovali jeho teorii tak, aby byla použitelná pro školní situace a dokázala citlivěji charakterizovat způsob učitelova jednání se žáky během výuky (Wubbels, Créton, Hooymayers, 1985, Wubbels, Levi, 1993).

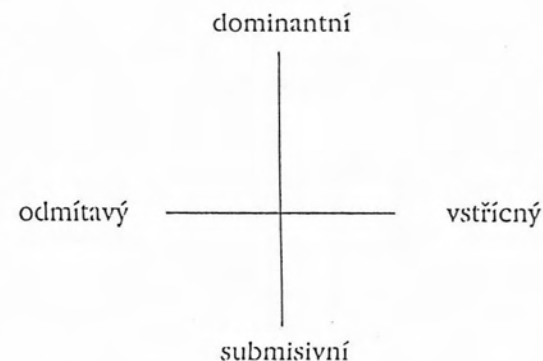
Upozorňujeme, že samo označování učitelova jednání se žáky (i když všichni autoři vycházejí z Learyho teorie modifikované Wubbelsem a Levím) kolísá. Můžeme se setkat s termíny učitelovy interpersonální dovednosti, učitelův komunikační styl (Wubbels, Levy, Breckelman, 1997), učitelův interpersonální komunikační styl (Den Brock, Levy, Rodriguez, Wubbels, 2002), učitelovo interpersonální chování (Goh, Fraser, 2000, Den Brok, 2001). My se přidržíme posledně uvedeného označení, protože má nejbliže k původní teorii.

V modelu holandských badatelů se dá interpersonální chování učitele znázornit pomocí dvou os, tedy podobně jako v původním Learyho modelu:

- Na vertikální ose tvoří krajní polohy učitelovy vlastnosti typu **dominantní** a **submisivní**. Tato osa vyjadřuje, do jaké míry učitel určuje chování žáků ve třídě, tj. do jaké míry si udržuje moc v hodině nebo se jí naopak vzdává.
- Na horizontální ose jsou krajními body vlastnosti **vstřícný** a **odmítavý**.⁹⁾ Tato osa vyjadřuje, do jaké míry vychází učitel žákům vstříc, chápe je, pomáhá jim, když mají problémy, nebo je naopak vůči nim nepřístupný, uzavřený (viz obr. 1).

⁹⁾ Původní anglické označení této osy je „kooperující“ versus „odporující“. Při adaptaci jsme s P. Gavorou vycházeli z toho, že v naší pedagogické terminologii je kooperace širší pojem. Většina interakce učitele se žáky je kooperací, nemůžeme tedy říci, že by učitel se žáky vůbec nekooperoval. Proto jsme toto označení nepoužili a zavedli jsme výraz, který snad lépe odpovídá obsahu osy – „vstřícný“. Podobně jsme postupovali při označení druhého pólu osy. Označení „odporující“ jsme nahradili výrazem „odmítavý“.

Obr. 1: Model učitelova interpersonálního chování (modifikováno podle Wubbels, Créton, Hooymayers, 1987)



Podobně jako v původním Learyho modelu i zde je možné chování učitele popsat pomocí dvou os a vytvořit kruhový model, který zachycuje vlastnosti učitele mnohem podrobněji. Těchto vlastností je celkem osm. Budeme je nazývat sektory chování (viz tab. 1).

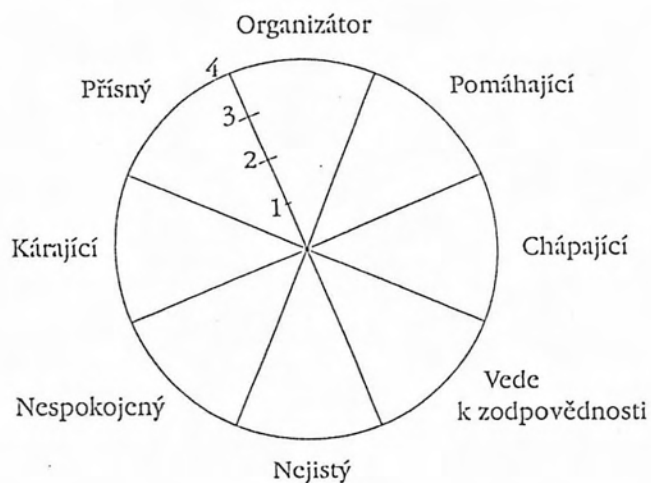
Tab. 1: Učitelovo interpersonální chování - označení sektorů a příklady

Sektor	Příklad interpersonálního chování
1. Organizátor vyučování	U něho se žáci hodně naučí
2. Pomáhá žákům	Když žáci něčemu nerozumějí, pomůže jim
3. Chápající	Dokáže pochopit nedostatky žáků
4. Vede žáky k zodpovědnosti	Dává žákům možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy
5. Nejistý	Je váhavý
6. Nespokojený	Ať udělají žáci cokoli, nikdy se mu to nelíbí
7. Kárající	Mívá ironické poznámky
8. Přísný	Vyžaduje od žáků naprosté soustředění

D
2.3
10
D
2.3
9

Uvedené sektory lze uspořádat do kruhu, který má tuto podobu:

Obr. 2: Osm sektorů modelu učitelova interpersonálního chování



Pořadí sektorů v kruhu není náhodné. Chování v sousedních sektorech je příbuznější než chování v sektorech vzdálenějších. Když je například učitel vůči žákům přátelský (sektor Pomáhající), je pravděpodobné, že do jisté míry dokáže žáky také vyslechnout (sektor Chápající). Nejmenší vztah mají k sobě protilehlé sektory, které spolu korelují negativně. Učitel, který ví o všem, co se děje ve třídě (sektor Organizátor), pravděpodobně nemůže být zároveň váhavý (sektor Nejistý). Sektory, které jsou vůči sobě v pravém úhlu (nazýváme je ortogonální), mají nulový vztah.

Tento kruh je třeba vnímat nejen jako seskupení osmi sektorů, ale také jako dvě osy, na nichž jsou sektory postavené. O učiteli, jehož dominující vlastnost je Pomáhající, můžeme říci, že je **dominantní** (protože tento sektor je situován blízko polohy dominantní) a zároveň i částečně **vstřícný** (protože tento sektor je situován blízko polohy vstřícný). Naopak o učiteli, který má výraznou vlastnost Nespokojený, můžeme říci, že je **submisivní** a zároveň **odmítavý**.

K diagnostikování učitelova interpersonálního chování při výuce vytvořili T. Wubbels a J. Levi specifický dotazník. Nazvali ho **Dotazník učitelovy interakce** (Questionnaire for Teacher Interaction - QTI). Dotazník vyplňují primárně žáci (mohou si jej však vyplnit i učitelé sami na sebe) a vyjadřují se v něm k různým aspektům

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

učitelova chování při výuce, ke specifickým způsobům učitelova jednání se žáky.

Nejprve vznikla holandská verze o 77 položkách. Záhy byl dotazník přeložen do angličtiny a upraven pro americkou a australskou populaci. V současné době existují další jazykové varianty dotazníku QTI, např. hebrejská, ruská, švédská, finská, korejská či malajská.

Byla dokončena též slovenská verze (Gavora, Mareš, Den Brok, 2002) a pracuje se i na verzi české. Všechny uvedené verze dotazníku QTI jsou určeny středoškolákům. Pro žáky základních škol byla vytvořena speciální anglická verze nazvaná QTIE (má 48 položek), která byla ověřena u žáků 5. ročníku státních základních škol v Singapuru (Goh, Fraser, 2000).

Co zajímavého se pomocí této metody zjistilo o učitelích a žácích v různých zemích světa? Další výklad je založen především na přehledové studii (Wubbels, Levy, Breckelman, 1997).

Efektivní vztahy mezi učitelem a žáky

Učitel si musí při výuce vytvořit vhodné vztahy se žáky, aby vůbec mohli společně pracovat. Které učitele považují sami žáci za nejlepší?

Podle mínění žáků je nejlepší ten učitel, který velmi dobře zvládá řízení třídy, je zdatný a rázný v rozhodování; je přátelštější vůči žákům a snaží se jim více porozumět než ostatní učitelé. Oproti běžným učitelům není nejistý, není tak často nespokojený a není nadměrně kritický. Je poněkud tolerantnější, když jde o dodržování školních norem, než běžní učitelé. Nelzí na nepodstatných věcech. Souhrnně řečeno - nejlepší učitel je ten, který je velmi dominantní a současně velmi vstřícný.

Podrobnější rozbor odhalil dva možné typy vynikajících učitelů:

- První typ lze nazvat **dominantní**. Řídí dění ve třídě, nenechá se snadno ovlivnit, je přísný, ale spravedlivý. Jeho krédem je: žák se nebude učit, pokud ho učitel nebude držet zkrátka, klást na něj náročné požadavky a kontrolovat jejich plnění. Žák se nechá snadno odvést od učení a dát mu přílišnou volnost je riskantní; tím mu nepomůžeme.
- Druhý typ vynikajícího učitele je **vstřícný k žákům**. Má tendenci nechávat žákům větší volnost, ale vyžaduje od nich odpovědnost za výsledky učení. Jeho krédo zní: žáci se mají při výuce cítit dobře, ať už se učí cokoli. Když je klima hodiny příjemné, stimulující, pak budou žáci motivováni se učit a učení jim půjde bez problémů.

D
2.3

11

D
2.3
12

Důležité je, aby učitel žáky odměňoval za jejich úsilí a také aby včas opravoval jejich chyby. Obdobné názory byly nezávisle zjištěny - k údivu samotných vyučujících - také u dotazovaných učitelů.

Interpersonální chování učitele, žákovský prospěch a postoje žáků k učení

Jedna věc jsou názory žáků a učitelů a druhá věc jsou výzkumy toho, který styl učitelova jednání vede k lepším výsledkům žáků. Některé studie naznačují, že čím je učitel dominantnější, tím lepších vzdělávacích výsledků jeho žáci dosahují. Když se zkombinuje přísné vedení žáků s přátelskostí a ochotou pomáhat, pak tyto charakteristiky učitele kladně korelují s výkony žáků. Naopak přílišný důraz na žákovu vlastní odpovědnost za výsledky učení, velká volnost dopřávaná žákům a učitelova nejistota při řízení třídy, jeho projevy nespokojenosti se žáky atd. korelují s výkony žáků záporně.

Zkoumal se i druhý model výborného učitele - kdy se akcentuje spolupráce se žáky (dobré vedení třídy, ochota pomáhat, přátelskost, porozumění žákům, kladení větší odpovědnosti na žáka, určitá míra volnosti dopřávaná žákům). To vše kladně koreluje s žákovskými postoji k učení a ke škole. Čím více učitelé uplatňují tyto charakteristiky ve svém jednání se třídou, tím častěji jejich žáci reagují pozitivně. A naopak, je-li učitel přísný, stále žáky napomíná, je s nimi pořád nespokojený, je nejistý v rozhodování, pak vyvolává u svých žáků negativní postoje k učení a ke škole obecně.

Tyto výsledky upozorňují na zajímavé dilema, před nímž mnozí učitelé stojí. Chtějí-li žáky hodně naučit, musejí být přísní, tvrdí, dominantní. Výborných vzdělávacích výsledků však dosahují za cenu toho, že se žáci neučí příliš rádi, jejich postoje jsou spíše negativní. (Vzpomeňme si v této souvislosti na výsledky nedávných mezinárodních srovnávacích výzkumů. Čeští žáci dosáhli velmi dobrých výkonů ve sféře znalostí, ale současně zaujímali negativní postoje k tomu, co se učí.)

Co tedy radí teorie interpersonálního chování?

Učitel by se měl zdokonalovat tak, aby měl v zásobě široký repertoár jednání; repertoár, který odpovídá všem osmi sektorům modelu. Neměl by stále používat jen dvě, tři strategie, ale musí přizpůsobovat své jednání konkrétní situaci ve třídě. Jestliže je třeba, aby v danou chvíli zakřičel nebo postupoval naprosto nekompromisně, pak nesmí váhat. Je-li naopak zapotřebí být trpělivý či tolerantní, pak musí bez problémů zvládnout i toto jednání. Shrnuto: účinné vyučování vyžaduje bohatý repertoár pedagogických postupů a současně velkou pružnost při jeho používání.

Proměny učitelova interpersonálního chování v čase

Nabízí se otázka, jestli se učitelův styl jednání se žáky mění v čase. Výzkumy ukazují, že ano. Začínající učitel (alespoň podle výzkumů výše citovaných autorů) je zpočátku frustrován úkoly, které se na něj hrnou. Musí se „zabydlet“ v učitelské roli, nastavit si požadavky na žáky, naučit se zkoušet a hodnotit. Závažné je, že zvládnání činností vyplývajících z jeho profesní role na jedné straně a jeho osobní vývoj na straně druhé neprobíhají synchronně, vývoj se opožďuje.

Učitel není tak dlouho pod supervizí jako třeba lékař po promoci, nevpravuje se postupně do souboru aktivit a dílčích odpovědností jako lékař. Učitel je „vhozen do vody“ a pochopitelně se dopouští chyb. Jednou z nich bývá zaměňování přísnosti s agresivitou vůči žákům. Někteří začínající učitelé se snaží být nároční a nekompromisní, ale jejich repertoár je úzký a střetnutí se žáky ústí v neproduktivní a obtížně řešitelné situace. Dodejme, že jiný typ začátečníků zase zaměňuje vstřícnost vůči žákům za absenci jakéhokoli řízení třídy, nastoluje kámarádova bez požadavků na žáky. Výsledkem je, že si žáci s učitelem dělají to, co sami chtějí.

Postupem času se začínající učitelé učí vhodnému dominantnímu chování, a tato charakteristika vzrůstá během prvních 6-10 let jejich profesní kariéry. Cítí se ve třídě stále jistější a dávají žákům najevo, že mají průběh výuky pod kontrolou. Zhruba po prvních 10 letech se jejich dominantní chování ustálí na určité úrovni, zatímco jejich vstřícné chování bývá v té době poněkud nižší než chování dominantní. Vztahy učitele se žáky se po celé období pomalu zlepšují, což má příznivý vliv na výsledky žákovského učení i na žákovské postoje. Vývoj však probíhá dál. Někteří badatelé se domnívají, že v pozdějším období lze pozorovat u učitelů postupný odklon od

D
2.3
13

D
2.3
14

vstřícného chování a zesilování jeho opaku. Učitel je pak schopen žáky naučit více, ale žákovské postoje k němu, k jeho předmětu a k učení se zhoršují.

Jiní autoři zjistili, že učitelovo dominantní chování sice stoupá prvních 10 let, ale jeho kooperativní chování se příliš nemění, zůstává přibližně stejné během celé jeho profesní kariéry; u každého učitele v jiných podmínkách? Uvedme si alespoň dva příklady:

To, co jsme právě uvedli, platí pro tradiční vyučování a pro relativně homogenní třídy. Jak se proměňuje interpersonální chování učitele v jiných podmínkách? Uvedme si alespoň dva příklady:

- **Učitelovo interpersonální chování při výuce pomocí počítačů**
Je neoddiskutovatelným faktem, že počítače vstupují do vzdělávání. Tím se ovšem proměňuje i role učitele, jak už před lety upozorňoval V. Kulič (1984). Výzkum, který proběhl u žáků 8. a 9. tříd v integrovaném přírodovědném předmětu, kdy žáci pracovali s laptopy, se zajímal o učitelovo interpersonální chování v této nové situaci. Výzkum konstatoval, že si učitelé musí připravit své hodiny tak, aby žáci měli určitou volnost pro samostatnou práci, ale současně byli odpovědní za dosažené výsledky.

Velmi kladné postoje k předmětu dávali žáci najevo tehdy, když byl učitel dobrý organizátor, byl úkolově orientován, dokázal pružně reagovat, byl taktní a inspiroval žáky.

Negativní postoje k předmětu vzbuzovali ti učitelé, kteří se snadno rozčílili, nedovolovali žákům řadu věcí, neustále je opravovali, napomínali a trestali. Výsledky učení byli horší u žáků, kteří vnímali své učitele jako osoby nerozhodné, defenzivní, nejisté a bezvýznamné.

Zdá se, že učitelovo interpersonální chování ovlivňuje daleko více žákovské postoje k učení než žákovské výsledky v poznávací oblasti. Autoři upozorňují, že školy, které chtějí v širším měřítku využívat počítačů, se musejí předem dobře připravit. Zpracovat si strategický plán a připravit i učitele na nové role, které se od nich budou vyžadovat (Stolarchuk, Fisher, 1998).

- **Mezikulturní rozdíly**

Vnímání a hodnocení učitelova chování při výuce může být ovlivněno i tím, ke které kultuře žáci patří, který typ chování je považován v jejich kulturním okruhu za nejvhodnější.

Dokazuje to i studie Den Broka, Levyho, Rodrigueze a Wubbelse (2002), zkoumající čtyři skupiny žáků v USA: běžných „bílých“ žáků, dále Hispánců, Američanů asijského původu a Afroameričanů (tři čtvrtiny z nich se narodily v USA a zbytek zde žil s rodiči alespoň 10 let). Autoři konstatovali, že každá skupina žáků vnímá a hodnotí učitelovo kooperativní chování jinak.

Učitelovu snahu přiblížit se žákům oceňují nejvíce Hispánci a s menším odstupem Američané asijského původu. Je to pochopitelné, neboť v hispánském společenství se přikládá váha takovým charakteristikám, jako je blízkost a těsnost vztahů, bezprostřednost, vřelost. Na posledním místě byli „bílí“ žáci. Právě ti nejméně oceňovali učitelovu snahu být přátelský, pomáhat žákům, porozumět jim. Autoři se domnívají, že důvodem může být preferování individualismu, samostatnosti, snahy nespolehat na druhé, tedy hodnot typických pro velkou část americké společenské kultury.

Pokud jde o projevy učitelovy autority, dominance, moci a řízení žáků, pak Američané asijského původu a Hispánci je oceňovali více než „bílí“ nebo afroameričtí žáci. **Důvody jsou opět ve specifice kultur.** Žáci asijského a hispánského původu jsou vychováni k respektování autorit, mají zkušenosti s centralizovaným vedením a váží si ho; svoji citlivost na uvedené hodnoty zřejmě promítají jak do vnímání učitelových aktivit, tak také do jejich hodnocení.

Protože jde o jednu z prvních sond, jsou autoři při formulování závěrů opatrní. Upozorňují, že míra identifikace žáků se svou subkulturou přesahuje možnosti použitých metod; vynořilo se jen něco. Rozporné výsledky byli získány ve snaze zjistit, zda učitel a žáci mají být z téže kultury nebo z kultury rozdílné, a pokud ano, tak ze které.

Citovaná studie je výzvou i pro nás, a to nejméně ve dvojitě směru: začít jinak uvažovat o výchově a vzdělávání romských žáků a připravit se včas (zejména na základní škole) na proměnu žákovské populace poté, co vstoupíme do Evropské unie a začnou k nám ve větší míře přicházet děti z odlišných kultur.

Těžištěm našeho zájmu v končícím oddíle byl učitel a jeho interpersonální chování ve výuce. Od učitele se nyní přesuneme k žáko-

D
2.3
16
D
2.3
15

vi. Podíváme se, jak prožívá zátěž, které bývá vystaven, a co se s ní snaží dělat.

3.2 Zvládání školní zátěže učitelem a žáky

O stresu a jeho zvládání bylo už u nás napsáno hodně článků, vyšlo hodně knih. Mnohé z nich se věnují také využití tohoto pohledu v pedagogických situacích, u žáků a učitelů. Přesto je třeba říci, že poslední práce vnášejí do problematiky, která je učitelům alespoň rámcově známa, nové prvky. Přinášejí novou inspiraci pro školní praxi.

Tři názory na stres

Vědecký pojem stres vstoupil do běžného života lidí a stal se součástí slovníku učitelů, žáků i rodičů. Od některých učitelů slyšíme: Ať si někdo zkusí žít stále ve stresu, těch pár týdnů prázdnin mi za to nestojí... Od žáků slyšíme: Nemohl jsem dostat lepší známku, byl jsem rozklepaný, celý vystresovaný. Od rodičů slyšíme: Tolik se toho na mě hrne, samé stresující události, to už se nedá vydržet...

Odborníci se ovšem snaží stres nejen konstatovat, ale také mu hlouběji porozumět, poznat jeho mechanismy a pomoci lidem, aby je stres neníčil. Existují tři různé názory na podstatu stresu, přičemž učitelská veřejnost byla seznamována především s názorem prvním, nejstarším, neboť ho zpopularizovali lékaři. První názor chápe stres jako reakci organismu, druhý jako podnět, stimulus a třetí jako transakci, výměnu. Čím se navzájem liší? Odpověď přináší tab. 2.

D
2.3
17

D
2.3
18

Tab. 2: Tři různé názory na podstatu stresu a zvládání zátěže (modifikovaně podle Rice, 2000, s. 13)

Vědecká koncepce	Představitel koncepce	Chápání pojmu stres	Chápání pojmu zvládání zátěže
Základem je reakce organismu, odpověď organismu na vnější či vnitřní podnět.	H. Selye (1956, 1983)	Stres je nespecifická reakce organismu na nějaký škodlivý podnět. Fyziologická reakce na tentýž podnět je vždy stejná – jde o všeobecný adaptační syndrom.	Pojem zvládání zátěže není výslovně definován. H. Selye užívá pojem „stádium rezistence“ pro období, kdy se organismus snaží vzdorovat nebezpečí. Toto stádium je součástí všeobecného adaptačního syndromu.
Základem je podnět, stimulus, na který jedinec musí reagovat.	T. Holmes, R. Rahe (1967)	Stres je synonymem pro „životní událost“. Životní událost se stává stresem, když vyžaduje od jedince adaptační úsilí.	Zvládání zátěže není v této koncepci definováno.
Základem je transakce, vzájemná výměna mezi jedincem a prostředím.	R. Lazarus (1966), R. Lazarus a S. Folkmanová (1984)	Pojem stres je zastřešující označení pro složitou posloupnost subjektivních jevů, včetně kognitivního zhodnocení (jedinec posuzuje, zda se jedná o hrozbu, nebezpečí či výzvu), stresových emocí, zvládací reakce a přehodnocení situace. Jedince zažívá stres především tehdy, když požadavky situace zatěžují nebo už přesahují jeho osobní zdroje, anebo když předjímá některé typy nebezpečí či osobní ztráty.	Zvládání zátěže je definováno jako úsilí, které je třeba vyvinout k překonání hrozby anebo k regulaci vlastních emocí. Existují dva základní typy zvládání zátěže: zvládání zaměřené na emoce a zvládání zaměřené na problém.

Pro náš problém je nevhodnější třetí koncepce. Dříve než se jí začneme zabývat podrobněji, zastavíme se krátce u druhé koncepce,

chápaní stresu jako vnější podnět, životní událost, na kterou žák musí nějak reagovat.

Stresující události očima dětí

Obvykle se na zátěžové situace díváme očima dospělých lidí, s odstupem let a bohatších zkušeností. Většina publikací o stresu a zvládnání zátěže uvádí žebříčky stresujících životních událostí, které platí pro dospělé osoby. Málo toho však víme o situacích, které sami žáci považují za stresující. Výjimkou je tabulka, kterou na základě mezinárodních srovnávacích výzkumů zpracoval Yamamoto (2001). Výzkumy proběhly u žáků 3.–9. tříd v USA, Japonsku, Velké Británii, na Islandu, v Egyptě a Jihoafrické republice (tab. 3).

Tab. 3: Životní události, které děti považují za stresující (modifikovaně podle Yamamoto, 2001, s. 23)

Pořadí závažnosti událostí	Stresující životní události z pohledu dětí
1.	Ztratit matku nebo otce
2.	Oslepnout
3.	Propadnout a opakovat ročník
4.	Pomočit se ve třídě
5.	Poslouchat, jak se rodiče hádají a něco si vyčítají
6.	Být přistižen při krádeži
7.	Říkat pravdu a zažít, že člověku nikdo nevěří
8.	Mít na vysvědčení špatné známky
9.	Být předvolán do ředitelny
10.	Jít do nemocnice na nějakou operaci
11.	Ztratit se na nějakém neznámém místě
12.	Být zesměšněn před celou třídou
13.	Přejít na jinou, novou školu
14.	Mít děsivý sen
15.	Dostat při zkoušení špatnou známku
16.	Být vybrán do týmu, do skupiny až jako poslední
17.	Prohrát v nějaké hře nebo sportovní disciplíně
18.	Jít k zubaři
19.	Stát sám před třídou a něco říkat
20.	Narození bratra nebo sestry

Již při zhrubném nahlédnutí do seznamu toho, co děti považují za stresující životní událost, nás musí zarazit, kolik z událostí úzce souvisí se školou, učitelem a spolužáky. Jednoznačně to jsou události figurující na 3., 4., 8., 9., 12., 13., 15. a 19. místě. Dále bychom k nim mohli při-

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

řadit i část z každé životní události uváděné pod pořadovým číslem 7, 16 a 17. Shrnutí: téměř polovina nejzávažnějších životních událostí z hlediska dětí se odehrává ve školním prostředí. Medicína a zdravotnické prostředí zřejmě nejsou takovou hrozbou, nalezneme zde jen dvě události – č. 10 a 18.

Transakční model stresu a zvládnání zátěže

Od konce šedesátých let začal americký psycholog R. Lazarus propracovávat přístup, který se odlišoval od fyziologicko-medicínského pojetí stresu. Uvědomoval si, že člověk nereaguje pasivně, automaticky a stále stejně na události, které se na něj hrnou nebo které sám svým chováním vyvolává, nýbrž ke všemu zaujímá své stanovisko³⁾; po svém celé dění prožívá, po svém dění hodnotí, volí si určité strategie a dospívá ke svým výsledkům. Získané poznatky shrnul v uznávané knize, kterou publikoval společně se S. Folkmanovou (Lazarus, Folkman, 1984).

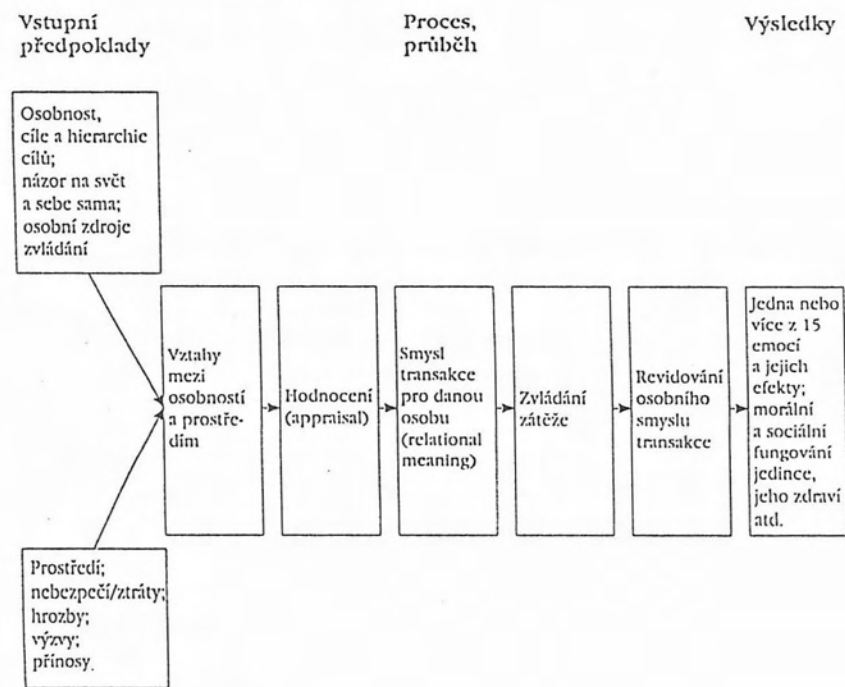
Na své teorii dále pracoval, neboť mu vadilo, že zachycuje především poznávací procesy, akcentuje kognitivní hledisko, i když stres a jeho zvládnání jsou bezesporu provázeny velkou škálou emocí. Upravený model své teorie stresu a jeho zvládnání zveřejnil v r. 1999 (Lazarus, 1999). Obr. 3 zachycuje klíčové prvky modelu.

D
2.3
19

D
2.3
20

³⁾ Proto bychom měli rozlišovat na jedné straně událost samotnou, „objektivně“ zachytitelnou, zaznamatelnou a změřitelnou - a její vnímání, hodnocení a prožívání člověkem na straně druhé. Vždyť „objektivně“ táž událost může být pro jednoho člověka něčím strašným, o čem bude ještě dlouho vyprávět, pro druhého událostí, která je jen nepříjemná, a pro třetího bude něčím nepříliš závažným. Pro tu první, objektivně zachytitelnou, použijeme označení stres; pro tu druhou, člověkem

Obr. 3: Revidovaný model stresu a jeho zvládání (modifikovaně podle Lazarus, 1999, s. 198)



Typy hodnocení

Pro další výklad je velmi důležité uvést, že blok nesoucí označení „hodnocení“ v sobě zahrnuje dva rozdílné typy hodnocení:

- První z nich autor nazývá **primární hodnocení** a jeho účelem je rozhodnout, zda stresor představuje pro daného člověka nějaké ohrožení. Obvykle se uvádí, že jedinec zvažuje, jestli jde spíše o hrozbu, která se může, ale nemusí uskutečnit, nebo zda jde o nebezpečí, které již nastupuje, anebo zda jde o výzvu, šanci něco dokázat. Novější práce zavádějí další hledisko: jedinec (např. žák) zvažuje, zda a nakolik může stresor ohrozit jeho cíle, nebo dokonce jeho samotného. Podle toho se aktivují příslušné emoce.

Žák posuzuje:

- Zda to, co asi přijde, odpovídá v zásadě jeho cílům (relevantnost cílů), zda to přispěje k jeho pocitu pohody či nepohody.
- Zda podmínky, za kterých se dění odehrává nebo zřejmě bude odehrávat, jsou v souladu s jeho cíli či nikoli (kongruence/nekongruence s cíli).
- Který typ jeho „já“ by se měl angažovat. Ve hře mohou být morální hodnoty, ideální „já“, sebepojetí, sebeúcta, jedincova dobrá pověst v okolí atp. Potom se může objevit hrdost, hněv či vztek jako důsledek jedincova přání uchovat si nebo posílit svou sebeúctu nebo úctu okolí. Strach se zase může objevit jako důsledek jedincovy úvahy o tom, že je ohroženo jeho zdraví, či dokonce život.
- Druhý typ je označován jako **sekundární hodnocení** a jeho účelem je rozhodnout, zda je jedinec schopen se sám vyrovnat s hrozcím nebezpečím, zda je to v jeho silách a schopnostech, zda dokáže sám nebezpečí čelit. Novější práce opět obohacují kognitivní pohled o emoce. **Žák nyní posuzuje:**
 - Zda se spíše „ztrapní“, když se bude pokoušet vyrovnat s nebezpečím, anebo zda má šanci získat dobrou pověst, uznání okolí a kredit.
 - Zda má dostatečný potenciál na zvládnutí problémů, zda může nějak zlepšit své vyhlídky a zda dokáže eliminovat hrozcí nebezpečí.
 - Zda celkový vývoj událostí směřuje spíše k lepšímu či spíše k horšímu; žák si formuluje svou soukromou předpověď, svá očekávání.

Konečně se v modelu vyskytuje ještě třetí typ, nazývaný **opětovně zhodnocení situace, přehodnocení**. Objevuje se poté, co jedinec zkusil nějakou strategii zvládnutí zátěže. Získal určité zkušenosti, hlubší vhled do situace samotné, ověřil si také své možnosti. Poté znovu hodnotí (na základě nových dat) závažnost situace i své šance. Obvykle mění svůj další postup, zkouší něco jiného.

Zvládání zátěže

V posledních letech se spektrum zátěžových situací obohacuje nejen o závažné, velké, traumatizující okolnosti, ale také o drobné, běžné, **každodenní nepříjemnosti** (daily hassles), které jsou sice malé, ale působí dlouhodobě a jejich účinek se může kumulovat.

D 2.3
21

D 2.3
22

Proto se přikládáme k novější definici P. M. Kohna, která říká: **zvládnání lze definovat jako vědomé adaptování se na stresor.** Tím se liší od obranné reakce, která bývá neuvědomovaná. Zvládnání zahrnuje buď reakci na bezprostřední stresor (jde o zvládací reakci), nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích (zvládací styl). Stresory zahrnují jak každodenní potíže a problémy, tak také traumata a závažné negativní události (Kohn, 1996, s. 185).

Kategorie zvládnání zátěže je kategorií **neutrální**. Zvládnání tedy neznamená, že se jedinec se zátěžovou situací pozitivně vyrovnává, úspěšně ji řeší a vyřeší. Do kategorie zvládnání patří i neúspěšné či nevalidní zvládnání zátěže. Uvedme např. obviňování jiných lidí z vlastního selhání, překrucování skutečnosti, obelhávání sebe sama, útěk do nemoci, konzumování alkoholu, braní drog, přejídání se nebo naopak odmítání potravy, vyhledávání sociální opory u jednotlivců či skupin s negativní hodnotovou orientací, agrese vůči jiným lidem atp.

Možné strategie zvládnání zátěže

Jedinec, který se má vyrovnat se zátěží, může použít řadu odlišných strategií. Původní teorie rozlišovala dva základní typy: zvládnání zaměřené na řešení problému a zvládnání zaměřené na regulování vlastních emocí. Empirické výzkumy ukázaly, že život je složitější. Postupně byly identifikovány další a další strategie.

Lazarus a Folkmanová vytvořili speciální dotazník, který diagnostikuje 8 strategií zvládnání zátěže. Jsou to: 1. konfrontační strategie, 2. udržování si odstupů, distancování se, 3. sebekontrola, sebeovládání, 4. hledání sociální opory, 5. přijetí odpovědnosti, 6. snaha vyhnout se něčemu nebo uniknout pryč, 7. plánovitě řešení problémů, 8. pozitivní přehodnocení.

Žákovské zvládnání školních zátěžových situací

Školní zátěžovou situací rozumíme aktuální nebo jen potenciální situaci, kterou žák sám považuje za nepříjemnou, náročnou, obtížně zvládnutelnou, příp. situaci, která jej ohrožuje nebo je pro něj (somaticky či psychosociálně) nebezpečná. Zde je několik příkladů:

- nespravedlivé hodnocení ze strany učitele či spolužáků
- obdržení špatné známky
- veřejné vystoupení
- výsměch učitele či spolužáků
- nutnost řešit úkoly přesahující jeho možnosti

D	D
2.3	2.3
23	24

- úkoly s nepřiměřeně krátkým časovým limitem
- situace s nejasnými nebo stále se měnícími pravidly
- nutnost provést činnost, kterou žák plně neovládá (výkony v tělesné, výtvarné, hudební aj. výchově)
- šikanování ze strany spolužáků atd.

Přehledová studie shrnující dosavadní americké výzkumy (Sinner, Wellborn, 1997) konstatuje, že výzkumy zabývající se zvládnáním školní zátěže (coping in academic domaine) nastolují **nejméně tři velké okruhy problémů:**

- **První okruh** upozorňuje, že žákovo prožívání pocitu zátěže nebývá ani tak záležitostí objektivních charakteristik školního prostředí, jednotlivých školních situací, školního kontextu, ale způsobem žákova **intepretování** tohoto kontextu i sebe sama. Zájem se pak soustřeďuje např. na to, jak žák vnímá a hodnotí sociální prostředí, jaké má sebepojetí, sebehodnocení, jak vnímá svoji osobní zdatnost (self-esteem), v čem hledá příčiny svých úspěchů i neúspěchů, co ho motivuje a demotivuje apod.
- **Druhý okruh** upozorňuje, že nejde jenom o žákovo prožívání pocitu zátěže, ani o interpretaci prostředí a sebe sama. Důležité je hlavně žákovo **reálné jednání** v zátěžové situaci. U tohoto přístupu je klíčový přesný popis, analýza používaných strategií a hledání determinant, které by vysvětlily, proč žák použil právě tuto strategii zvládnání a ne jinou.
- **Třetí okruh** dodává, že sice platí všechno předchozí (prožívání pocitu zátěže, interpretování, reálné jednání), ale přibývá otázka, zda žák dokáže **zhodnotit účinnost** svého jednání (zda ho hodnotí reálně, nebo jeho efektivnost přeceňuje či podceňuje). Dokáže **domýšlet** krátkodobé a hlavně dlouhodobé **důsledky** svých zvládacích postupů?

U vzorku 12letých žáků české základní školy jsme zkoumali, jak se žáci vyrovnávají se situacemi, kdy se jim něco nedaří, kdy je něco trápí nebo je něco naštválo (Mareš, Rybářová, Lašek, 1996). Pomocí dotazníku SCSI - Scholagers' Coping Strategies Inventory (Ryan - Wenger, 1989) jsme zjišťovali, které zvládací strategie používají a jak se jim osvědčují. Výsledky jsou zajímavé.

Varieta dětských strategií zvládnání zátěže je poměrně velká. Z 26 nabízených strategií žáci našeho souboru používali v průměru 18. V počtu strategií jsme nenašli významný rozdíl mezi chlapci a děvčaty. V kvalitě strategií už se obě pohlaví lišila.

- Chlapci nejčastěji používali strategie typu: kreslím, čtu si, procházím se, běhám, jezdím na kole, dělám něco v bytě; teprve na šestém místě se objevuje přemýšlení o problému. U chlapců tedy dominují aktivní, ale pro vyřešení obtíží neproduktivní strategie.
- Děvčata nejčastěji používala strategie typu: kreslím, čtu si, dívám se na televizi; na čtvrtém místě se objevuje „přemýšlím o problému“ a následují další – něco s problémem dělám, řeknu, že je mi to líto, snažím se sama sebe uklidnit, mluvím sama se sebou. U děvčat jsou tedy vyrovnanější vztahy mezi maladjustačními, neproduktivními strategiemi a adjustačními, aktivními, produktivními strategiemi.

Nejzajímavější výsledky jsme získali kombinací obou hledisek – četností výskytu strategie a její účinností z pohledu dítěte.

Strategie, které jsou používány často a současně je děti považují za účinné. Chlapci: mazlím se s domácím zvířetem, kreslím, čtu si, dívám se na televizi nebo poslouchám hudbu, procházím se, běhám, jezdím na kole. Děvčata: kreslím, čtu si, snažím se uklidnit, přemýšlím o problému, něco s ním dělám.

Strategie, které jsou používány často a současně je děti považují za méně účinné. Chlapci: jím, piji, přemýšlím o problému, snažím se na problém zapomenout. Děvčata: dívám se na televizi nebo poslouchám hudbu.

Strategie, které jsou používány často a současně jsou považovány za málo účinné. Chlapci: poperu se. Dívky: mluvím sama se sebou.

Paradoxní je případ strategií, které děti používají málokdy a současně jsou považovány za velmi účinné. Chlapci: něco s problémem dělám, dělám něco v bytě nebo kolem domu, řeknu, že je mi to líto, řeknu pravdu. Děvčata: zasním se.

Z toho, co jsme uvedli, vyplývá, že v období dospívání existují rozdíly ve způsobech zvládnání zátěže mezi chlapci a děvčaty; chlapecké strategie jsou nezralejší. Obecně lze říci, že děti daného věku volí obvykle ty strategie, které mají podobu relaxace či aktivního odpočinku, ale původní problém nevyřeší.

Dalším úkazem je ne zcela racionální rozhodování dětí. Dítě si částečně uvědomuje, že jedná rozporně. V některých situacích pou-

žívá strategie, o nichž ví, že nebývají účinné, jindy zase velmi zřídka používá strategie, o nichž samo ví, že bývají velmi účinné.

Jednou z dalších důležitých strategií zvládnání zátěže, kterou mohou žáci využívat, je hledání sociální opory. O sociální opoře mají už zájemci k dispozici také práce v češtině (např. Mareš, 2001). My se zaměříme na jednu její specifickou podobu, již je žákově hledání pomoci u jiných lidí.

3.3 Žákovské hledání pomoci

Žák je často v situaci, kdy si neví rady:

- nerozumí učitelovu výkladu
- nechápe zadání úlohy
- chápe sice zadání, ale neví, jaký postup řešení má zvolit
- ví, že někde udělal chybu, ale neumí ji najít
- dostal se do konfliktu se spolužákem nebo s učitelem, ale neví, jak by se měl v dané situaci nejlépe zachovat atd.

Žák, který se dostane do zátěžové situace, hodnotí – jak už bylo uvedeno – dvě věci: jednak samotnou zátěž (její předpokládanou velikost, náročnost, nebezpečnost), jednak sebe sama, své možnosti, své schopnosti se se zátěží vyrovnat.

Na základě toho žák volí v zásadě dvě strategie: buď se rozhodne obtíže zvládnout sám, anebo se obrací o pomoc k druhým lidem. Neobrací se hned, váhá, rozhoduje se, zvažuje rizika. Když se nakonec o pomoc obrátí, pak obvykle na někoho, k němuž má důvěru. O němž předpokládá, že je schopen i ochoten mu pomoci, o němž je přesvědčen, že této situace nezneužije. Obrací se tedy k člověku, k němuž má dobrý vztah, k člověku, s nímž ho zpravidla pojí vzájemný vztah.

Dříve se žákova snaha hledat pomoc u druhých lidí neviděla příliš ráda, viz výroky typu: každý sám za sebe..., jen ukaž, co v tobě je..., to by se ti hodilo, aby to někdo vyřešil za tebe..., nerad' mu, jen ať se pěkně snaží..., tady nejsme zaopatřovací ústav apod. Hledání pomoci bylo interpretováno negativně – jako důkaz žákovy nedostačivosti, nesamostatnosti, přílišné závislosti na druhých, vývojové opožděnosti, tedy jako protiklad toho, co je důkazem žákovy vyspělosti, připravenosti na výuku a samostatnosti.

Od publikování průkopnické studie Nelsona – Le Galla (1981) o žákovském hledání pomoci při řešení matematických úloh se situace proměňovala a v dané oblasti se rozběhl systematický výzkum.

D
2.3
26

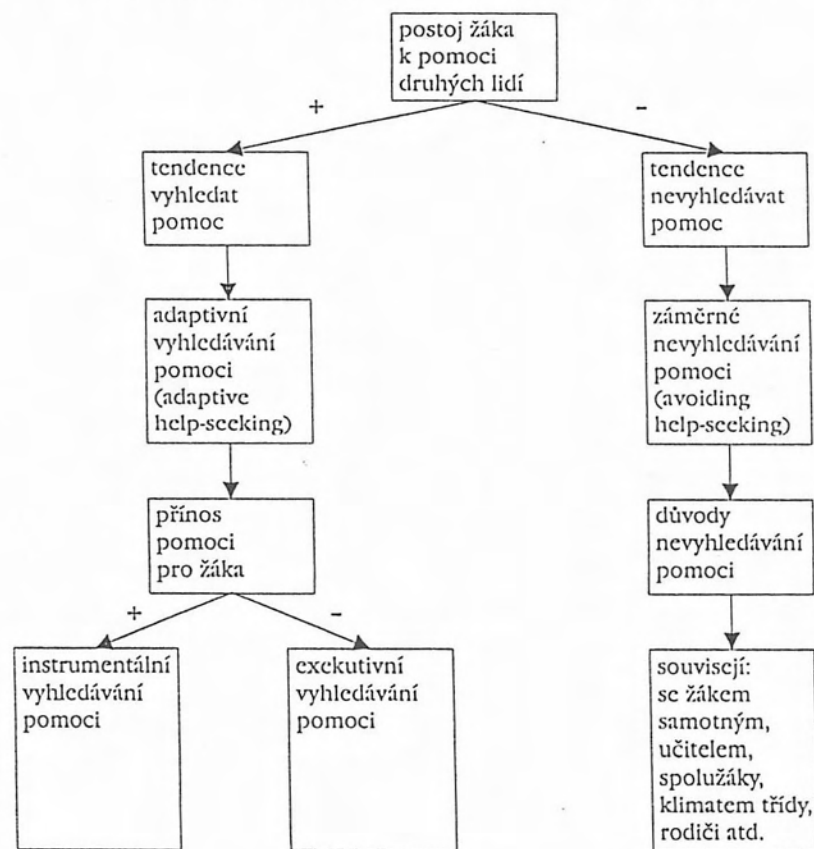
D
2.3
25

Byly publikovány stovky článků, vyšly speciální monografie (v poslední době např. Karabenick, 1998) a názor odborné veřejnosti se změnil. Dnes už se určité typy hledání pomoci chápou pozitivně, tj. jako doklad žákovy zájmu o učení, snahy porozumět problému, jako ukazatel žákovy pečlivého zvažování svých možností, jako projev sociální zralosti a dobré autoregulační strategie učení, jako projev takové zvládací strategie, která je zaměřena na vyřešení problému.

Typy uvažování o pomoci druhých

V principu existují dva typy žákovských postojů k vyhledávání pomoci jiných lidí (viz obr. 4).

Obr. 4: Typy žákovských postojů k pomoci druhých lidí



Jeden typ vede k tomu, že žák – přes veškeré vnitřní pochybnosti – vyhledává pomoc, zatímco druhý typ ústí v záměrné vyhýbání se

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

pomoci druhých lidí. Podrobnější výklad tohoto druhého typu je uveden níže.

Obrázek také ukazuje, že vyhledávaná pomoc může mít dvě podoby. Jedna podporuje rozvoj žáka, druhá rozvoj žáka naopak brzdí. Terminologicky nalezneme řadu variant. Mluví se o pomoci, která posiluje rozvoj žáka, jeho autonomii, ale také o pomoci, která posiluje závislost žáka na druhých.

- Hovoří se o **instrumentálním hledání pomoci** (instrumental help-seeking), při němž hlavní odpovědnost za výsledek zůstává na žákovi samotném; ostatní lidé mu jenom radí, dílčím způsobem mu pomáhají, navádějí ho na řešení problému, ale podstatnou část práce musí žák vykonat sám.
- Opakem je **exekutivní hledání pomoci** (executive help-seeking), při němž žák přenáší odpovědnost na pomáhajícího; požaduje hotové informace, šetří si čas a úsilí, chce, aby pomáhající za něj vykonal většinu práce.

Podívejme se podrobněji na vyhledávání pomoci jako celek.

Adaptivní vyhledávání pomoci

V tomto případě se zajímáme nejen o určité žákovské aktivity, ale také o určitý typ žáků, kteří tyto aktivity vykonávají. Podle Newmanna (1998) jde o žáka, který:

- si uvědomuje obtížnost úkolu, který ho čeká
- bere v úvahu všechny dostupné informace (např. požadavky obsažené v úkolu, zdroje, které má k dispozici; co musí „investovat“, co mu to přinese) **při rozhodování**:
 - o nezbytnosti požádat o pomoc (Je opravdu nutné, abych někoho požádal o pomoc? Mohu to zvládnout sám? Mohu ještě vyzkoušet novou strategii? Mohu čekat nějakou pomoc? Nemám to raději zabalit?)
 - o obsahu a formě prosby o pomoc (Jak bych to měl říci? Jak bych měl formulovat konkrétní dotaz?)
 - o adresátovi prosby (Na koho se obrátit? Na spolužáky, na učitele?)
- dokáže vyjádřit prosbu o pomoc způsobem, který je za dané situace nejvhodnější
- dokáže využít poskytnutou pomoc způsobem, který je optimální pro případnou další prosbu o pomoc v budoucnu

D
2.3
27

D
2.3
28

Bariéry brzdící vyhledání pomoci

V předchozím výkladu jsme se zmínili o tom, že žák často váhá, zda má pomoc vyhledat. Mezi úvahou, že by potřeboval vnější pomoc, a oslovením konkrétní osoby probíhá nelichké rozhodování. Komplikuje je řada bariér. Badatelé se snaží zjistit, které bariéry brání dospívajícím lidem v tom, aby vyhledali pomoc.

Výzkumy zjistily, že ve hře jsou mj. zvláštnosti samotného žáka. Pomoc méně často vyhledávají:

- chlapci než dívky
- žáci prospěchově slabší, i když by ji potřebovali
- žáci, kteří vnímají svoji kompetentnost pro učení jako nízkou
- žáci, kteří vnímají svoji sociální kompetentnost jako nízkou
- žáci nesmělí, bázlivi
- žáci orientovaní na výkon, učící se pro známky

Ve školním kontextu se bariéry bránící žákům vyhledat pomoc příliš nezkoumaly. Našli jsme však výzkumy, které se zajímaly o to, proč školáci nevyhledávají pomoc odborníků na mentální zdraví.

Studie Wilsonové a Deana (2001) vycházela z předpokladu, že včasné vyhledávání odborné pomoci plní dvě funkce - preventivní, když se problémy teprve rýsují, když je velká pravděpodobnost rizika, a funkci kompenzační, když už se problémy vyskytly.

Kvalitativní výzkum konstatoval u školáků dva typy bariér:

Bariéry emocionální - žák trpí úzkostí, co všechno asi spustí tím, že vyhledá pomoc, nebo má strach vyhledat pomoc, protože se bojí něčeho konkrétního, anebo ho zaplavují pocity hanby, studu, že problémy nezvládl sám a musí se s nimi svěřovat někomu dalšímu.

Bariéry poznávacího charakteru - pokřivené zdůvodňování vlastních neúspěchů, přehnané zobecňování dílčích problémů anebo neplodné hloubání o tom, co všechno se může stát, když se někdo dozví, že vyhledal odbornou pomoc.

Kvantitativní výzkum (Kuhl, Jarkon - Horlick, Morrisey, 1997) se opřel o dotazníkové šetření u dospívajících žáků. Dospěl ke 13 různým bariérám, které brání žákům ve věku od 14 do 18 let vyhledat odbornou pomoc. Pokud je seřadíme podle klesající míry závažnosti, dospějeme k tomuto pořadí (tab. 4).

Tab. 4: Bariéry bránící žákům vyhledat odbornou pomoc (řazeno sestupně)

Pořadí závažnosti	Typ bariéry
1.	Pomáhají mi rodiče a sourozenci, nepotřebuji další pomoc
2.	Pomáhají mi kamarádi a spolužáci, nepotřebuji další pomoc
3.	Zvládnou problémy sám, nepotřebuji vnější pomoc
4.	Zabere to všechno moc času
5.	Nevím přesně, kam a na koho se obrátit
6.	Obracet se na cizí lidi s osobními problémy je nepříjemné
7.	Není jisté, že by mi doporučené postupy moc pomohly
8.	Člověk by tím klesl ve vlastních očích, začal by se vnímat jinak
9.	Nemám příliš důvěry v tyto odborníky, dospělý člověk těžko pochopí problémy dospívajících
10.	Příčiny mých problémů jsou příliš složité a obtížně řešitelné
11.	Mám obavy, že bych návštěvou specialisty dostal v očích jiných lidí nepříjemnou nálepku, jakýsi „cech“
12.	Mám obavy, že by nebyla zajištěna důvěrnost dat, že by se to nějak vyneslo ven
13.	Je obtížné se tam dostat, je to daleko a „z ruky“; dostupnost je špatná

D
2.3
29

D
2.3
30

Tolik přehled bariér bránících dospívajícím obracet se na specialisty. Domníváme se, že obdobné argumenty (možná v trochu jiném pořadí) bychom získali, kdybychom se našich žáků a studentů zeptali, proč se neobrací o pomoc k pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden nebo ke školním psychologům.

Zvláštnosti učitele, které napomáhají, nebo naopak brzdí žákovo vyhledání pomoci

O těchto zvláštnostech se dá uvažovat z několika pohledů: z pohledu teoretiků, z pohledu učitelů a z pohledu žáků. Pokud nás zajímá pohled žáků samotných, nenajdeme příliš mnoho prací, které by se jím zabývaly. K výjimkám patří kvalitativní výzkum provedený na kanadských základních školách (Le Mare, Sohbat, 2002). Autorky se v rozhovoru ptaly žáků 2.-7. ročníku, které charakteristiky učitele je povzbuzují k požádání o pomoc a které charakteristiky je od prosby o učitelovu pomoc naopak odrazují. Jejich seznam čítá 10 proměnných.

Ochota učitele pomoci

Žáci jsou velmi citliví na to, zda učitel projevuje nebo neprojevuje snahu jim pomoci, když o ni výslovně požádají. Ve zkoumaném vzorku se žáci relativně často setkávali s neochotou, která se projevovala třemi způsoby: neposloucháním či ignorováním prosby o učitelovu pomoc, výslovným odmítáním pomoci a konečně úhybným manévrem typu „teď nemám čas, teď mám moc práce“.

Osobnostní zvláštnosti učitele

Žáci v tomto věku používali převážně globální charakteristiky učitelů. Spíše se obraceli na učitele, které označovali za milé a hodné, protože znali jejich vstřícný postoj a sami se necítili „trapně“, když žádali o pomoc. Oceňovali, když někteří učitelé vybízeli žáky, aby se nebáli a řekli si o pomoc, pokud si myslí, že potřebují poradit. Naopak u učitelů, které označovali jako přísné a nepříjemné, poněkud váhali, zda mají projevovat neznalost a žádat o radu. U učitelů, které charakterizovali jako tvrdé, neoblomné, neústupné, se žáci cítili velmi nepříjemně, když chtěli poprosit o pomoc.

Učitelův způsob reagování na žádost o pomoc

V zásadě jsou dva typy reakcí – pozitivní a negativní. O pozitivních se žáci příliš nerozepisovali, neboť jde o příjemné zkušenosti typu: je fajn zeptat se, když něco nevím, a učitel nekřičí, ale odpoví. Častější jsou však, bohužel, nepříjemné zážitky. Když se žák na něco zeptá nebo poprosí o vysvětlení, část učitelů reaguje nevhodně. Učitel se může tvářit otráveně a dávat najevo, že bude lepší, když ho žáci příště nebudou ničím obtěžovat. Nebo se učitel rozčílí a začne na žáka křičet. Žákův dotaz bere jako provokaci či jako snahu zpochybnit kvalitu jeho výkladu. Učitel může také žáka zesměšňovat před celou třídou: Je tady ještě někdo, kdo to nepochopil? nebo Pojď k tabuli a postav se před třídu. Může někdo z vás Mikovi pomoci?

Učitelovo očekávání

Učitelova ochota žákům pomoci závisí – podle názoru žáků – také na tom, jaká očekávání se u daného učitele spojují s určitým učivem. Pokud považuje učivo za lehčí a srozumitelné, pak očekává, že by žákům nemělo činit potíže. Žákovské dotazy bere jako důkaz nepozornosti nebo jako snahu zpochybnit jeho pedagogickou kompetentnost. Rovněž žákovské problémy, pramenící z hledání návaznosti mezi poznatky, z hledání složitějších vazeb mezi „starým“ a „novým“

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

učivem, chápe učitel jako projev neznalosti, důkaz lenosti v obstarávání poznatků.

Učitelova kompetentnost

Zde je míněna kompetentnost v pomáhání žákům. V žákovských odpovědích se objevily dva typy:

- poskytování pomoci v plném rozsahu a využitelným způsobem
- porozumění potřebám daného žáka

Vyskytují se totiž případy, kdy se učitel snaží pomoci, ale nechápe, čemu žáci nerozumějí, nechápe podstatu žákovského dotazu. Nebo otázku pochopí, ale jeho vysvětlení je pro žáky nesrozumitelné, nepoužitelné. Žáci si naopak pochvalují takové učitele, kteří se dokáží na problém podívat **žákovými očima**, dokáží poradit, povzbudit.

Učitelovy vzájemné vztahy se žáky

Stručně řečeno jde o problém sociálního klimatu, které učitel vytváří spolu se žáky dané třídy. Je-li klima vstřícné, přátelské, učitel dává najevo, že má zájem, aby se žáci něco naučili, pak se ho žáci nebojí zeptat, nebojí se požádat o radu či pomoc. Je-li klima plné napětí, nedůvěry a podezírání, pak si žáci netroufnou žádat o pomoc.

Obeznamenosť s daným učitelem

Žáci se potřebují s učitelem seznámit, zjistit, jaký je, co od něho mohou a nemohou čekat. Teprve když zjistí, že je vstřícný, pak se osmělují na něco zeptat, odvažují se poprosit o radu.

Učitelova momentální nálada

Jde o charakteristiku, která je časově limitovaná a vázaná na určitou situaci. Učitel může přicházet do třídy s dobrou či špatnou náladou, anebo teprve nějaká událost v průběhu hodiny jeho náladu změní. Žáci zpravidla dokáží odhadnout, kdy je učitel nakloněn pomoci a kdy je naopak zbytečně ho dráždit.

Předpověditelnost chování učitele

Učitelé (a tím navazujeme na předchozí charakteristiku) se navzájem liší stabilitou svého chování, svých reakcí. Jsou učitelé, u nichž žáci dokáží přesně odhadnout, jak se asi zachovají. Jsou však učitelé, kteří jsou „nevypočitatelní“, nekonzistentní ve svém jednání, a žáci nikdy nevědí, co se stane. Právě tito učitelé **vzbuzují nejistotu**; žáci velmi váhají, zda si mohou dovolit se na něco zeptat nebo požádat o radu.

D
2.3

31

D
2.3

32

Z pohledu žáků základní školy není jedno, zda požádají o pomoc učitele či učitelku. Dosavadní výzkumy naznačují, že se žáci spíše odhodlají zeptat učitelky než učitele. Učitelky (alespoň v citovaném výzkumu) byly vůči žákům vstřícnější. V případě učitelů se žák raději obrací o pomoc ke spolužákům. Situace však může být složitější, protože ve hře může být i pohlaví žáka. Jinak může reagovat učitelka na dotaz dívky a jinak na dotaz chlapce. Analogicky učitel může reagovat jinak na prosbu o pomoc ze strany dívky a jinak ze strany chlapce.

Záměrné nevyhledávání pomoci

Na konec tohoto oddílu jsme si nechali speciální případ. Týká se žáků, kteří mají problémy se školou, vědí, že na jejich vyřešení sami nestačí a že by potřebovali pomoc, ale přesto pomoc nevyhledávají, vyhýbají se jí (avoiding help-seeking); nechťejí o ni sami prosit a nechťejí ji ani přijmout, když je nabízena (Ryan, Pintrich, Midgley, 2001).

Důvody můžeme hledat v těchto oblastech:

- ve zvláštlostech žáků samotných
- ve zvláštlostech učitelů
- ve zvláštlostech spolužáků
- ve zvláštlostech sociálního klimatu školní třídy
- ve zvláštlostech rodiny

Velmi podstatné jsou zvláštnosti samotného žáka. Nevyhledávání pomoci (i když žák ví, že by ji potřeboval) souvisí zejména:

- s žákovým vnímáním své poznávací kompetence: žáci, kteří pochybují o svých schopnostech, kteří mají špatný prospěch, nechťejí žádat o pomoc, protože by tím dali všem najevo svou neschopnost, riskovali by v očích ostatních lidí svou (již tak pošramocenou) pověst
- s žákovým vnímáním své sociální kompetence: žáci, kteří pochybují, že by dokázali bez komplikací někoho oslovit a „vysoukat ze sebe“ prosbu o pomoc, žáci, kteří mají zábrany v sociálním styku, ti všichni nechťejí riskovat „trapasy“ z odmítnutí nebo ze škodolibých reakcí okolí
- s žákovými důvody, proč se učí (odborně řečeno s žakovou orientací na určitý typ cílů učení): žáci, kteří se učí především kvůli známám, se soustřeďují na to, jak budou hodnoceni ve srovnání s jinými žáky; bojí se, zda v konkurenci obstojí, zda neudělají chybu, zda nedají najevo slabost, a proto se bojí požádat o pomoc

- s žákovými důvody, proč se chová před spolužáky určitým způsobem (odborně řečeno s žakovou orientací na určitý typ cílů sociálního chování): žáci, kterým nejvíce záleží na tom, aby je jejich spolužáci „brali“, aby si před nimi zachovali dobrý „image“, se jen těžko budou „doprošovat“ nějaké pomoci; obdobně žáci, kterým nestačí, že jsou součástí třídy, že je třída přibírá ke všem akcím, ale chtějí patřit mezi špičky, chtějí být „populární“, „zajímaví“, nemohou ohrozit své sociální postavení (prosba o pomoc se u dospívajících obvykle neslučuje s vysokým sociálním statutem)

Druhá skupina důvodů souvisí se samotným učitelem. Řada příkladů je uvedena výše. Zde jen dodáváme, že záměrné nevyhledávání pomoci může být posilováno také vyslovenými i nevyslovenými pravidly, která ve svých hodinách učitelé nastolují:

- nepřipouštění žákovských dotazů
- zdůrazňování jen individuální práce
- nepoužívání metod, při nichž žáci musejí v hodině i mimo ni spolupracovat
- zakazování vzájemné pomoci

Mnohé může rovněž ovlivnit sociální klima dané třídy. Spolu vytvářejí ho žáci i učitel, ale žák (zejména dospívající) dá spíše na mínění spolužáků než učitele. Žák citlivě vnímá, zda je pro třídu přijatelná jeho snaha skutečně porozumět učivu, dozvědět se něco víc, splnit zadaný úkol, anebo zda riskuje. V případě, že je klima třídy příznivé pro učení, riskuje označení „ubožáka“, „blbečka“ či „debila“. V případě, že je klima třídy pro učení nepříznivé, zase riskuje označení „šplhouna“, „šprta“ nebo „zrádce“, příp. šikanování za nevhodnou aktivitu.

Na závěr tohoto oddílu uvedeme, čím vším může učitel osobně ovlivnit žakovskou ochotu vyhledat u něj pomoc (Newman, 2000):

- vstřícností (projevováním sympatií žákům, snahou porozumět jejich problémům, radostí ze společně tráveného času)
- věnováním se žákům (věnuje jim čas, energii, obstarává pomůcky apod.)
- spolehlivostí (je žákům k dispozici, když to potřebují)
- citlivostí (snahou porozumět jejich osobním i školním problémům)

Končíme část věnovanou žakovskému vyhledávání pomoci u druhých, které – jak se ukázalo – velmi úzce souvisí s dobrými vztahy mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem. Nyní se zastavíme u pro-

D
2.3

33

D
2.3

34

měnné, která souvisí s otevřenou, či naopak uzavřenou budoucností žáka.

3.4 Učitel jako zdroj naděje i beznaděje žáků

Pojem naděje je pojem velmi starý a má pro každého člověka svůj nezanedbatelný emocionální odstín. Jeho těžiště bývalo odedávna v náboženství, medicíně a v některých filozofických směrech. Od sedmdesátých let 20. století se problematika naděje začíná detailněji rozpracovávat v psychologii a v devadesátých letech znovu také v pedagogice. Existuje řada teoretických přístupů, řada různých definic (Ralcig, 2000, Snyder, 2002).

Zdravý rozum charakterizuje naději jako jisté očekávání, jako vnitřní přesvědčení o tom, že budoucnost bude lepší než současnost. Na základě přemýšlení člověk dospívá k názoru, že ze všech možných variant budoucích vývoje událostí nastane spíše ta pozitivní. Pokud uvažuje o budoucnosti, prosazuje se v jeho úvahách „princip radosti, potěšení“. Tedy: naděje jako výsledek a doufání jako děj (proces) se vyznačují dvěma aspekty – kognitivním a emocionálním (volně podle Breznitze, 1999).

Naději lze v psychologii chápat přinejmenším ve dvou podobách:

- jako zvláštnost osobnosti, trvalý rys konkrétního člověka, jako jeho dispozici, s níž vstupuje do života a která jej po celý život provází
- jako specifický stav člověka, jeho pozitivní zaměření v konkrétní životní situaci, které vznikne, určitou dobu trvá a pak skončí (právě tato druhá podoba – situační, stavová – je důležitá ve škole jak pro učitele, tak především pro žáky)

V předchozí kapitole jsme hovořili o zvládnutí školní zátěže žáky. Naděje je jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují jedince ochotu řešit problém, vynaložit potřebné úsilí a dotáhnout záležitost do konce. Žáci hodnotí svou situaci slovy: ještě je šance..., ještě s tím mohu něco udělat, když se budu snažit..., možnost tady je, není to ztracené, ale musím pořádně zabrat... apod.

Na druhém pólu kontinua leží beznaděj. Ta jak známo působí opačně. Žáci svou situaci hodnotí jinak: to už nemá cenu začínat..., nemá smysl se snažit..., to už nespravím..., nemá cenu se o něco pokoušet, už je to předem jasné..., stejně to špatně dopadne.

Konkrétně to znamená, že naděje či beznaděj vstupují jak do jedince vstupního hodnocení zátěžové situace, tak i do jeho přehodnocování zátěžové situace v průběhu zvládnutí, kdy se snaží se zátěží nějak vyrovnat, zvládnout ji; objevují se i na konci, poté co jedincovo zvládnutí zátěže skončilo. Jedinec získal určité zkušenosti (dobré či špatné), zapamatovává si je, a s nadějí či beznadějí vstupuje do dalších zátěžových situací.

Jednou z psychologických teorií, které se snaží vysvětlit podstatu naděje, je teorie C. R. Snydera.

Podle C. R. Snydera (2000) se dá naděje definovat jako soubor, komplex tří složek myšlení:

- cílově zaměřené myšlení (jedincem definovaný žádoucí výsledek snažení)
- „mentální agentura“ (jedincův zdroj energie, motivační zdroj)
- přemýšlení o cestě k cíli (jedincovy úvahy o různých postupech k dosažení cíle, plánování možného postupu)

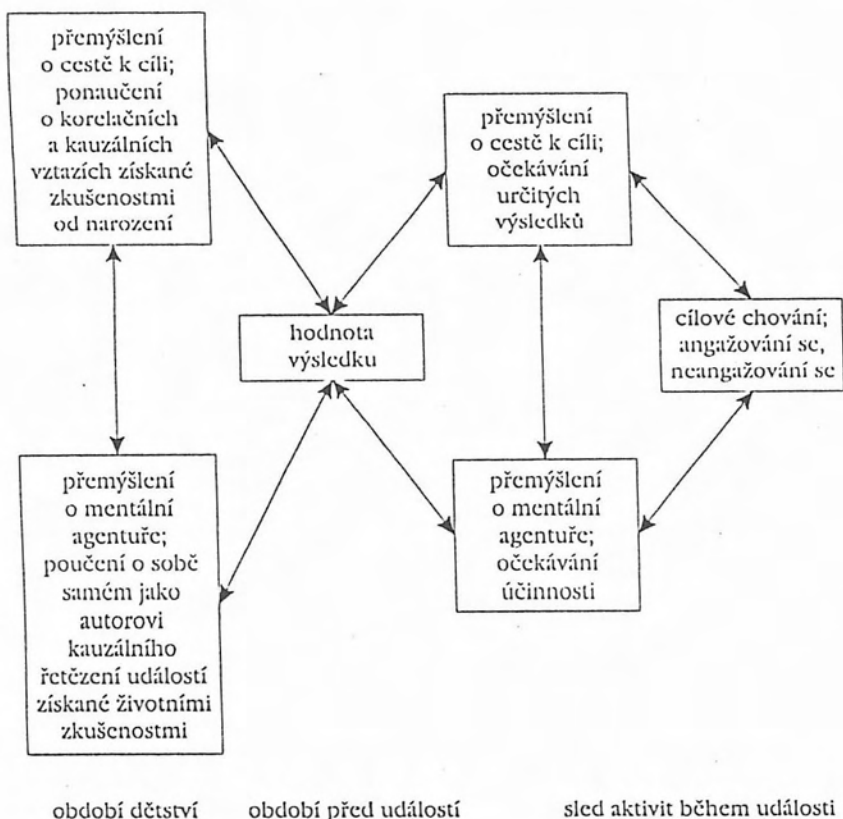
Dá se to říci i jinak. Naděje je pozitivně motivovaný stav, který je založen na interaktivně vyvozeném smyslu, významu:

- úspěšně fungující „agentury“ (cílově zaměřené energizující složky)
- úspěšné cesty (plánování, jak dosáhnout cílů, které si jedinec vytyčil)

Autor výslovně upozorňuje, že jeho přístup akcentuje v „naději“ kognitivní procesy, zatímco emoce jsou spíše jakýmsi doprovodem uvažování o cílech a cestách k těmto cílům. Emoce jsou zde vedlejším produktem cíleného uvažování. Bližší představu naznačuje obrázek č. 5.

D
2.3
36
D
2.3
35

Obr. 5: Model fungování naděje (modifikovaně podle Snyder, 2000)



Co badatelé zjistili ve školních podmínkách?

Žáci a studenti, kteří se vyznačují větší nadějí ohledně budoucího vývoje problému (s vyšším skórem v dotazníku naděje), žáci, kteří věří, že věci půjdou ve škole dobře a něco pro to dělají, **mívají lepší školní výsledky**. Výzkumy to konstatovaly u vzorku žáků amerických základních, středních i vysokých škol, a to bez ohledu na jejich intelektové schopnosti, dosavadní prospěch a sebeúctu. Proč jsou na tom lépe oproti svým spolužákům, kteří se vyznačují malou nadějí a u nichž převládá pesimismus ohledně budoucnosti? Snyder se spolupracovníky se domnívají, že důvodů je nejméně pět. Ti, kdož doufají v příznivý vývoj, se vyznačují větší nadějí proto, že dokáží:

- představit si, že k cíli vede více než jedna cesta, že situace má více řešení; promyšlejí a zkoušejí různé možnosti
- přesvědčit sami sebe, že cíle lze skutečně dosáhnout; motivují sami sebe k usilovné činnosti
- vydržet u úkolů; nenechají se odradit obtížemi ani odlákat k pohodlnějším náhradním aktivitám
- vyhledávat vodítka, klíče a ukazatele potřebné pro úspěšné provádění činnosti, uzpůsobit si prostředí pro učení
- bojovat s negativními emocemi, s podceňováním sebe sama (modifikovaně podle Snyder, 2002)

Tyto charakteristiky žáků může do značné míry ovlivnit jejich učitel. Ale i on se vyznačuje určitou mírou naděje; také on odhaduje, jakou šanci na zlepšení jeho žáci mají. Výzkumy naznačují, že učitelé s vyššími hodnotami naděje zřejmě mnohem častěji **povzbuzují** své žáky, přesvědčují je, že mohou dosáhnout učebních cílů, mohou překonat neúspěchy (Culver, 1992).

Autoři se bohužel nezmiňují o opačných případech, které v reálném životě nejsou vzácností, a přitom je dosavadní výzkumy naděje spíše opomíjely. Jde o případy, kdy učitel **zpochybňuje** či přímo **likviduje** žákovu naději. Podívejme se na několik ukázek. Učitel může:

- **ignorovat** žákovu snahu po zlepšení (Nevidím žádné podstatné zlepšení. Jedna vlaštovka jaro nedělá, zůstaneme u navržené známky.)
- **zpochybňovat** žákovy schopnosti (No, jak chceš. Já tě vyvolám... Aspoň se pobavíme! ... Cože, ty si na to troufáš? Ty, který se pohybuješ v pásmu sestupu?)
- **stanovovat obtížně splnitelné cíle** (Dobře, dám ti šanci, ale musíš se do příští hodiny naučit celou letošní látku.)
- **znesnadňovat podmínky** (Tak spusť, rychle a stručně. Jen to podstatné, máš na to tři minuty. Co na mě tak koukáš, už ať to jede. Já ti budu vytlukávat tempo, ať tady nejsme do Vánoc...)
- **likvidovat žákovu naději** (To sis měl uvědomit dříve, teď už je pozdě. Na opravu už nikoho vyvolávat nebudu... Kdepak, známky už jsou napsané!... Tímhle chováním už to nezachrániš. Minule ses projevil v pravém světle a stačilo nám to... Z tebe nikdy nic pořádného nebude. Vzpomeň si na mě!)

Právě jsme probrali případy, kdy učitel bere žákům naději a současně ztrácí sympatie nejen dotyčných žáků, ale i mnoha jejich spolužáků. Vztahy mezi ním a třídou se komplikují, žáci mu nevěří a jeho pedagogické úsilí naráží na bariéru, vyznívá naplano.

D
2.3
38

D
2.3
37

Naštěstí jsou i případy, kdy se programově žákům dodává naděje. Zatím se zkoušejí vhodné postupy v rámci dlouhodobého výzkumu u vysokoškoláků na univerzitě ve Wyomingu. V rámci speciálního kurzu se studenti učí, jak do svých úvah zařazovat naději, jak s ní pracovat tak, aby si začali věřit nejen v prospěchových otázkách, ale také ve sféře svého „já“, aby stoupla jejich sebeúcta (Curry et al., 1999).

Dodejme, že takovéto postupy by se mohly využít i na nižších stupních škol, např. při práci s neprospívajícími žáky, s žáky majícími problémy s chováním a obecně s žáky rizikovými. Jim a hlavně lidem kolem nich se v řadě případů naděje na změnu k lepšímu už ztrácí, nebo se ztratila.

Zatím jsme konstatovali, že něco se má dělat, anebo že se někde něco dělá. Jak však konkrétně postupovat, abychom u žáků či studentů probouzeli a pěstovali naději? Několik možných **intervenčních postupů** navrhuje C. R. Snyder (2001):

- **Udělat si na žáky čas**, zajímat se o ně a o jejich problémy, věnovat se jim a v osobním kontaktu; v mezilidské interakci pečovat o jejich blaho. Opačné případy jsou nasnadě: když je „všechno jasné“, když se předem ví, že naděje na zlepšení není, pak není třeba s žákem „ztrácet čas“, není třeba se zajímat o jeho pohled na problém, o jeho důvody neúspěchu, není vlastně nutné se s žákem „vybavovat“.
- **Vytvořit vhodné podmínky pro učební cíle**. Jinak řečeno vytvořit ve třídě takové sociální klima, které podporuje jedincovu odpovědnost za jeho slova a jeho činy. Neznamena to, že ve třídě musí být naprosté ticho a žáci vykonávají všechno na povel. Jde o něco hlubšího: **vytvořit klima vzájemného respektu mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem**. Vzájemná důvěra otevírá prostor pro hledání nového, a to i za cenu riskování dílčích neúspěchů.

Důvěra také otevírá prostor pro stanovování takových cílů učení, které vedou k rozvíjení žákových možností, představují určitou výzvu, ale současně jsou reálné. Napomáhají pozitivním úvahám, přemýšlení naplněnému nadějí (hopeful thought). **Mělo by jít o cíle jasně formulované jak pro třídu jako celek, tak pro jednotlivé žáky**. Cíle pochopitelné žákům, které se navíc dají rozdělit do řady dílčích cílů. Dokonce i žáci, u nichž byla diagnostikována malá naděje, kteří ani nedoufají ve změnu a chovají se někdy svérázně, „hladoví“ po jasných hranicích své činnosti, potřebují určité konstanty ve svém životě.

- **Vymyslet cesty, jimiž lze dosáhnout stanovených cílů**. Jinými slovy formulovat rámcový plán postupu, uvažovat o alternativních řešeních. Někdy lze postupovat krok za krokem v přísné sekvenci, jindy je nutno hledat optimální variantu z více možností. Užitečné je předkládat žákům speciální cvičení, když u nich běžný postup pro dosažení cíle selhává. Vyplatí se diskutovat o užitečnosti těchto alternativních postupů se současnými žáky i s žáky bývalými. Riskantní je soutěžení mezi žáky a odměňování nejlepších, zejména tehdy, kdy pravidla nutí, aby nutně byl kromě vítěze někdo jiný poražený, zesměšněný.
- **Motivovat žáky, aby se snažili o dosažení cíle**. Vyučování podporující naději žáků se neobejde bez pečlivé pozornosti tomu, jak se žáci učí, bez citlivé diagnostiky jejich potřeb a reagování na úspěchy a neúspěchy. Vést žáky k tomu, aby se nebáli rizika, neztráceli smysl pro humor, brali učení jako dobrodružství poznávání. **Od učitele to předpokládá dovednost průběžně povzbuzovat žáky**, vést je k tomu, aby se nebáli zeptat, když něčemu nerozumějí. Vše uvedené může žáky povzbudit k aktivitě a zasévat v nich naději, že je v jejich silách se zlepšovat.
- **Posilovat žákovskou důvěru v sebe sama**. Vést žáky, aby si více věřili, aby si sami sebe vážili. To ovšem nezáleží jen na nich samotných, neboť žák si vytváří obrázek sebe sama především na základě toho, co o sobě slyší od jiných lidí (od rodičů, sourozenců, spolužáků, učitelů). C. R. Snyder se domnívá, že žák si bude vážít sebe sama, bude mít úctu sám k sobě teprve tehdy, když něco skutečně dokáže, když má před sebou perspektivu růstu, když vnímá svoji budoucnost jako otevřenou, nadějnou.
- **Navozovat v žácích naději – to není úkol, na který by stačil učitel sám**. Pokud se omezíme jen na školní prostředí, pak je zřejmé, že jeho partnerem musí být celá třída. Důležité je **příznivé sociální klima třídy**, které spoluvytvářejí učitel a žáci.

Ti žáci, kteří se vyznačují velkou nadějí do budoucna, jsou obvykle zaangažováni na dosahování svých vlastních cílů. Je proto třeba je naučit, aby se dívali kolem sebe, aby i cíle svých spolužáků viděli jako něco důležitého. Jinak řečeno, aby chápali svět v komplementaritě dvou typů cílů – mého a našeho. Když učitel a žáci dosáhnou takového hlubokého vhledu, pak se promění klima třídy i klima výuky. Otevře se naděje pro většinu žáků a promění se vzájemné vztahy. Žáci si odnesou něco cenného pro celý další život.

D
2.3

39

D
2.3

40

Problém „falešné“ naděje

Ne každá naděje je pro jedince automaticky dobrá, ne vždy vyúsťuje v příznivé důsledky. Odborníci konstatují, že nejméně ve třech případech jde o „falešnou“ naději, naději, která není podložena, je zavádějící a končí zklamáním (Snyder, 2002):

- **Jedincovo očekávání příznivého vývoje je pouhou iluzí a jedinec ztrácí kontakt s realitou:** platí pro případy, kdy je naděje extrémně velká, naprosto nepravděpodobná. Je-li však naděje mírně zvýšená oproti reálnému odhadu, motivuje jedince k vyššímu úsilí, navozuje pozitivní emoce, nutí ho překonávat obtíže, neobírat se tolik nepříjemnými pocity – což nakonec může vyústit ve zlepšení, i když na začátku byl odhad šancí skutečně nepřiměřený.
- **Jedinec si zvolil nevhodný cíl, a přesto usiluje o jeho dosažení.** Jsou nejméně dvě možnosti:
 - může jít o příliš náročný cíl, který se nedá splnit (předpokládejme, že jedinec nepostupuje vypočítavě – pak totiž nemá co ztratit: nedosažení velmi náročného cíle je společensky omluvitelné, dosažení velmi náročného cíle je předmětem obdivu); při vážně míněném úsilí jedinec alespoň pokročí dál, než kdyby si stanovil malý cíl; taková pozitivní perspektiva působí jako „placebo“ v medicíně – jedinec má pro co žít, více si věří a možná dokáže věci, na které by si při „reálném“ vidění situace vůbec netroufl (rizikem je zde pochopitelně neúspěch, zklamání, deprese)
 - může jít o špatný cíl, který je třeba škodlivý zdraví či životu jedince, anebo je asociální či antisociální; je otázkou, zda tyto cíle je vhodné označovat jako „falešné“; snad z hlediska morálního či náboženského ano, ale bylo by třeba hledat vhodnější označení
- **Jedinec si sice zvolil správný cíl, ale o jeho dosažení usiluje nevhodnými postupy:** bývají to často lidé, kteří sami sobě přiznávají, že mají malou naději na dosažení cíle (jiná věc je, jak vystupují na veřejnosti); nemívají jasný plán cesty, zkoušejí náhodně různé možnosti, nevyhodnocují je, tápou a „falešná“ naděje se jim postupně rozplývá. Pak jsou smutní, reagují nezrale, „dětsky“, používají defenzivní styl činnosti a hledají příčiny neúspěchu mimo sebe.

Problematika naděje ve školním kontextu je teprve na začátku svého rozpracování. Náš exkurs však naznačil iak bohaté souvislosti se

učitelům rýsuji nejen ve vzdělávací, ale také – a to už jsme nestihli rozvést – ve výchovné sféře.

4. Závěr

Příspěvek vyšel ze tří psychologických témat, která už byla v naší odborné literatuře dostatečně popsána a učitelé vědí o jejich pedagogických dopadech. První část textu, nazvaná **tradiční pohledy**, připomněla, jak je žákovo učení a učitelovo vyučování ovlivňováno učitelovými postoji vůči žákům, učitelovým očekáváním vůči žákům a konečně převládajícím sociálním klimatem školní třídy.

Druhá, obsáhlejší část se věnovala těm pohledům na vztah učitel – žáci, které byly souhrnně označeny jako **pohledy netradiční**. Postupně byly představeny čtyři:

- učitelovo interpersonální chování při výuce, vycházející ze zvláštností učitelovy osobnosti
- zvládnání školní zátěže učitelem a žáky, vycházející z psychologických pohledů na stres a vyrovnávání se s ním
- žákovské hledání pomoci jako specifický případ hledání sociální opory ve složitých situacích
- učitel jako zdroj naděje i beznaděje žáků

Všechny čtyři přístupy vycházejí z psychologických teorií, které jsou u nás málo známy. Jsme však přesvědčeni o tom, že tyto **netradiční přístupy nutí podívat se na pedagogické situace, na jednání učitelů a žáků nově**. Jinak, než jsou učitelé zvyklí – a že to může být pro tvořivé učitele pohled inspirující.

Studie vznikla s podporou Grantové agentury ČR – výzkumné projekty č. 406/02/0829 a 406/01/0159.

5. Literatura

Brekelmans, M., Créton, H.: Interpersonal Teacher Behavior Throughout the Career. In: Wubbels, T., Levy, J. (Eds.): Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education. London, Farmer Press 1993: 81–102. ISBN 0750-70-2176.

D
2.3
42

D
2.3
41

Breznitz, S.: The Effect of Hope on Pain Tolerance. *Social Research*, 66, 1999, 2: 629-652. ISSN 0037783-X.

Culver, N. E.: A Validation of the Encouragement Scale - Teacher Form. *Doktorská disertace*. Athens, University of Georgia 1992.

Curry, L. A., Maniar, S. D., Sondag, K. A., Sandstedt, S.: An Optimal Performance Academic Course for University Students and Students - Athletes. Missoula, University of Montana 1999.

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

Den Brok, P. J.: *Teaching and Student Outcomes*. Nieuwegein, University of Utrecht 2001, ISBN 9039 32763-7.

Den Brok, P. J., Levy, J., Rodriguez, R., Wubbels, T.: Perceptions of Asian-American and Hispanic-American Teachers and Their Students on Teacher Interpersonal Communication Style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 2002: 447-467.

Gavora et al.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1988, 249 s.

Gavora, P., Mareš, J., Den Brock, P. J.: Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2002 (18 stran v tisku).

Goh, S. C., Fraser, B. J.: Teacher Interpersonal Behavior and Elementary Students' Outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 2000, 2: 216-231. ISSN 02568543.

Karabenick, S. A.: *Strategic Help Seeking. Implications for Learning and Teaching*. Mahwah, Lawrence Erlbaum 1998. ISBN 0-8058-2384-0.

Klusák, M.: Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44, 1994, 1: 61-67. ISSN 3330-3815.

Kohn, P. M.: On Coping Adaptively with Daily Hassles. In: Zeidner, M., Endler, N. S. (Eds.) *Handbook of Coping: Theory, Research, Application*. New York, Wiley, 1996.

Kulič, V.: *Člověk - učení - automat*. Praha, SPN 1984.

Lazarus, R. S., Folkman, S.: *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer Publishing 1984.

Lazarus, R. S.: *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York, Springer Publishing, 1999. ISBN 0-8261-1250-1.

Leary, T.: *An Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York, Ronald Press 1957.

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

Le Marc, L., Sohbat, E.: Canadian Students' Perceptions of Teacher Characteristics That Support or Inhibit Help-Seeking. *Elementary School Journal*, 102, 2002, 3: 239-253. ISSN 00135984.

Mareš J. (Ed.): *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové, Nucleus 2001, ISBN 80-86225-19-4.

Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, Masarykova univerzita 1995. ISBN 80-210-0170-3.

Mareš, J., Rybářová, M., Lašek, J.: Dvě sondy do dětského zvládnání zátěžových situací. In: Mareš, J., Furman, A. (Eds.): *Školní psychologie '96*. Hradec Králové, Nucleus 1996: 101-110. ISBN 80-901753-3-3.

Nelson-Le Gall, S.: Help-Seeking - An Understudied Problem-Solving Skill in Children. *Developmental Review*, 1, 1981: 224-246. ISSN 0273-2297.

Newman, R. S.: Adaptive Help Seeking: a Role of Social Interaction in Self-Regulated Learning. In: Karabenick, S. A.: *Strategic Help Seeking. Implications for Learning and Teaching*. Mahwah, Lawrence Erlbaum 1998: 13-37. ISBN 0-8058-2384-0.

Newman, R. S.: Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help-Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, 20, 2000: 350-404. ISSN 0273-2297.

Ralceigh, E. D.: Hope and Hopelessness. In: Rice, V. H. (ed.) *Handbook of Stress, Coping and Health*. Thousand Oaks, Sage Publications 2000, 437-459. ISBN 0-7619-1821-3.

Rice, V. H.: *Handbook of Stress, Coping, and Health*. Thousand Oaks, Sage Publication 2000. ISBN 0-7619-1821-3.

Ryan-Wenger, N. M.: Stress Coping Strategies Identified from Schoolage Children's Perspective. *Research Nursing Health*, 12, 1989: 111-122.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., Midgley, C.: Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who a Why? *Educational Psychology Review*, 13, 2001 2:93-114.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G.: Childrens Coping in the Academic Domain. In: Wolchik, S. A., Sandler, I. N. (Eds.) *Handbook of Childrens Coping. Linking Theory and Intervention*. New York, Plenum Press, 1997, s.387-422. ISBN 0-306-45536-6.

Snyder, C. R.: *Hope for Teaching and Vice Versa*. Kansas, University of Kansas 2001, 15 s.

Snyder, C. R.: Hope Theory - Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry* 2002, 31 s. (v tisku)

D
2.3

43

D
2.3

44

ISBN 80-902189-7-0

Expeditice: Scientia, s. r. o., Praha

Tisk: AS tiskárna, a. s., Jaroměř

Sazba: Albert Bartoš, ing. Pavel Lorenc

Grafický návrh obálky: Albert Bartoš

Reditel nakladatelství: Jaromír Skopalík

Mgr. František Tomášek

Editori: Mgr. Josef Brada, doc. PhDr. Jan Solftronk, CSc., Jana Olivová

Projektmanagement: Jana Olivová

Dotisk - včetně vyňatku - jen se svolením nakladatelství.

Všechna práva vyhrazena.

© Dr. Josef Raab, s.r.o., Praha 1999

Nakladatelství Dr. Josef Raab, s.r.o.

Člen skupiny Klert

Domazlická 3, 130 00 Praha 3

tel.: 02/20 19 83 42, fax: 02/61 21 60 35

e-mail: raab@mbx.vol.cz

www.raab.de/cz

650

Vztahy – předpoklady a podmínky pro jejich utváření

Stanford, B. H., Yamamoto, K. (Eds): Children and Stress - Understanding and Helping. Olney, Association for Childhood Education International, 2001. ISBN 0-87173-153-3.

Stolarchuk, E., Fisher, D.: The Effect of Using Laptop Computers on Achievement, Attitude to Science and Teacher-Student Interpersonal Behaviour in Science. Darwin, Conference of Australian Science Educational Research Association, July 1998, 8 s.

Wilson, C. J., Deane, E. P.: Engaging Young People in Mental Health Services: Overcoming Barriers to Appropriate Help-Seeking. Brisbane, 4th National Conference 2001. Dostupné na adrese: http://www.aicafmha.net.au/conferences/brisbane2001/papers/wilson_c.htm.

Wubbels, T., Créton, H. A., Hooymeyers, H. P.: Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Behaviour Mapped Out. Chicago, American Educational Research Association Annual Meeting 1985. Abstrakt je dostupný v Resources in Education, 20, 12, s. 153, ERIC Document 260040.

Wubbels, T., Levy, J. (Eds.): Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education. London, Farmer Press 1993. ISBN 0750-70-2176.

Wubbels, T., Levy, J., Brekelmans, M.: Paying Attention to Relationships. Educational Leadership, 54, 1997, 7:82-86. ISSN 0013-1784.

Yamamoto, K.: Stress: The View From the Inside. In: Stanford, B. H., Yamamoto, K. (Eds): Children and Stress - Understanding and Helping. Olney, Association for Childhood Education International, 2001: 19-31. ISBN 0-87173-153-3.

D
2.3
45