KTERÉ CHARAKTERISTIKY UČITELE PODPORUJÍ KÁZEŇ ŽÁKŮ

Stanislav Bendl

Anotace: *Příspěvek se zaměřuje na charakteristiky učitele z hlediska ukázněnosti žáků. Autor si klade otázku, jaké „vlastnosti" učitele přispívají k udržení kázně žáků. Svá zjištění opírá o studium starší i současné odborné literatury, vlastní učitelskou zkušenost a výzkumné šetření, které realizoval v druhé polovině devadesátých let na druhém stupni základních škol v Praze.*

Klíčová slova: *základní škola, školní kázeň, percepce kázně, učitelovy charakteristiky, dotazníkové šetření.*

V *Pedagogice* (2/2001) byla uveřejněna stať *Percipování kázně ve škole učiteli a žáky (Bendl 2001, s. 206–216)*. Příspěvek se zaměřil na vnímání školní kázně očima učitelů a žáků. Informoval o výzkumu, který autor provedl na druhém stupni základních škol v Praze 6 v roce 1996.

Zjištěné výsledky byly shledány jako vysoce alarmující. Svědčí o problémech spojených s chováním žáků ve školách. Ukazuje se, že „výchovná oblast", či přímo školní kázeň, resp. nekázeň patří mezi problémové momenty práce učitelů (ale i pobytu žáků) na základních školách.

Logicky se tedy nabízejí otázky, které se ptají po příčinách tohoto „stavu" a v návaznosti na to po možných řešeních dané situace. Tím, kdo má velký vliv na kázeň žáků ve škole, je nepochybně učitel. Z praxe je známo, že zatímco jeden učitel po kázeňské stránce třídu zvládne, druhý učitel v téže třídě selhává.

V této studii se snažíme odpovědět na následující otázku, vlastně řešíme následující problém: **Jaké charakteristiky (vlastnosti, dovednosti, schopnosti) učitele mají pozitivní efekt na kázeň žáků ve škole?**

Dříve než přistoupíme k řešení tohoto problému, definujme si pojmy kázeň a školní kázeň. „Kázeňské terminologii" jsme se již podrobněji věnovali v citované stati (Bendl 2001). Proto pouze zopakujeme, že **kázní** rozumíme vědomé dodržování zadaných a přijatých norem chování. **Školní kázeň** potom definujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli a vedením školy.

Dále předesíláme, že **jsme si vědomi složitosti fenoménu školní kázně. Příčin neukázněného chování**, resp. vlivů, které působí na chování člověka, **je téměř nekonečné množství** – od výchovy v rodině přes školu a vrstevnickou partu, postmoderní étos až k erupcím na Slunci. Mezi příčiny neukázněného chování bývají řazeny krize autority, úpadek hodnot, nesprávný výklad svobody a demokracie, citová podvýživa, působení masmédií, omezené možnosti školy konkurovat jiným aktivitám, nejednotné působení rodiny a školy, ale také nízké platy učitelů, jejichž důsledkem je fakt, že do školy přicházejí nekvalifikovaní učitelé a důchodci, kteří nemohou podat takový výkon, jako lidé v plné síle.

Navíc je třeba zdůraznit, že **řešení kázně anebo nekázně není pouze záležitostí jedné metody, izolovaného kázeňského prostředku, jedné nebo několika charak-**

teristik učitelovy osobnosti. Jde o běh na dlouhou trať. **Řešit kázeň znamená řešit** určitou **mozaiku**. Musíme postupovat systémově a zasazovat do mozaiky jednotlivé kamínky, kterými jsou např. povědomost o příčinách nekázně, znalost jednotlivých žáků, jejich individuálních zvláštností, znalost rodinného prostředí žáků, zásobník kázeňských prostředků, metod a strategií. Geoffrey Petty (1996) v publikaci *Moderní vyučování* **hovoří o mostu od chaosu k pořádku.** Říká, že pokud přes tento most chceme svou třídu převést, musí být každý z mostních oblouků na svém místě. Jednotlivé oblouky, mohli bychom říci podmínky pořádku a kázně, tvoří:

– efektivní vyučování,
– dobré organizační schopnosti učitele,
– dobré vztahy mezi učiteli a žáky.

Teprve po splnění těchto tří podmínek lze podle autora dosáhnout kázně a potažmo tedy i pořádku (Petty 1996, s. 81).

Při vědomí výše řečeného můžeme přistoupit k problematice charakteristik (vlastností, dovedností, schopností) učitele. Vydejme se nejprve trochu zpět do historie a podívejme se, jaké požadavky byly v minulosti kladeny na učitele zejména v souvislosti s ukázněností žáků.

Pohled do historie a současnosti požadavků na osobnost učitele

Slovem kázeň dnes v běžné řeči označujeme určité jevy, které jsou v teorii vyjadřovány spíše pomocí jiných pojmů (submisivita, konformita aj.), zejména v souvislosti s teoriemi socializace osobnosti. Proto se při empirických výzkumech těchto jevů nelze neobrátit ke starším, bezmála již klasickým autorům, kteří výslovně operovali s pojmem kázeň.

V historii pedagogiky se objevuje nepřeberné množství požadavků a nároků kladených na učitele. Teoretikové výchovy se pokoušeli a pokoušejí sestavit různé seznamy vlastností, které by měl mít dobrý a úspěšný učitel. Často se jedná o téměř nekonečné množství nejrůznějších charakteristik, postihujících oblast učitelských dovedností, morální profil či fyzickou a psychickou odolnost učitelů.

Požadavky, které by měl splňovat ideální učitel, najdeme u Jana Amose Komenského, ale i daleko před ním u antických učenců. Nároky na osobnost pedagoga formuloval už Marcus Fabius Quintilianus, první teoretik římské výchovy. Učitel má být podle něho vyzrálou, vzdělanou osobností. K žákům má mít náročný a zároveň i otcovský vztah, přičemž má přihlížet k jejich individuálním vlastnostem. Svým chováním má jít žákům příkladem. Quintilianus požaduje, aby byl učitel ve své práci trpělivý a nevyžadoval od žáků plnění úkolů, které jsou nad jejich síly. Má se obejít bez tělesných trestů, kázeň má být mírná.

Komenský se vyjádřil k otázce požadavků na učitele, a k učitelovým vlastnostem v *Zákonech školy dobře spořádané* (1960), konkrétně v XXI. kapitole *Zákony o učitelích* (Komenský 1960, s. 291–295). Formuluje své požadavky celkem v šestnácti bodech. Uveďme si tři z nich:

1. Požaduje, aby učitelé byli zbožní, čestní, činní a pilní. Mají představovat živé vzory ctností, ve kterých mají vzdělávat jiné. Zdůrazňuje, že dané vlastnosti nemají předstírat, nýbrž opravdu mít (Komenský 1960, s. 291).
2. Učitelé mají vést žáky dobrým příkladem ke všemu dobrému. Vedení, které spočívá pouze ve slovech a předpisech, nemá sílu a může přinést jen hubený prospěch. „Naši učitelé nesmějí tedy být podobni sloupům u cest, které pouze ukazují, kam se má jít, ale samy nejdou" (Komenský 1960, s. 292).

3. Učitelé musí chovat k žákům otcovské city, vážně usilovat o jejich prospěch. Musí být jejich duchovními rodiči (Komenský 1960, s. 293).

S nároky na učitele se můžeme setkat jak ve starší literatuře (Felbiger 1777, 1824, Pařízek 1822, Švadlenka 1921, 1929), tak v nedávno minulé (Kairov 1950, Iljinová 1976, Vorlíček 1980) i současné (Pelikán 1991, Cangelosi 1994, Holoušová, 1995, Jůva; Jůva 1995, Kyriacou 1996, Průcha 1997, Koťa 1998, Štech 1998, Švec 1998, Severe 2000).

Již v minulosti probíhaly snahy stanovit podmínky, za kterých dosáhne učitelova činnost pozitivních výsledků. Stanovovala se tak vlastně **profesionální kvalifikace učitele**. Nutné předpoklady, za kterých je učitel schopen splnit své úkoly ve výchově, formuloval Komenský v *Analytické didaktice*: „Na vyučujícím se žádá schopnost vyučovat, aby uměl, mohl a chtěl učit, to je, aby (1.) sám znal to, čemu má učit (poněvadž nikdo nemůže učit tomu, co zná málo); (2.) aby mohl jiné vyučovat tomu, co sám zná (tj. aby byl didaktikem a aby uměl trpělivě snášet nevědomé, avšak aby uměl samu nevědomost účinně zaplašovat atd.); konečně (3.) aby tomu, co zná a může, také chtěl, to je, aby byl činný a pilný a toužil povznášet jiné k světlu, jemuž se sám těší" (Komenský 1964, s. 155). Požadoval tedy po učiteli znalost věci, kterou má vyučovat, pedagogickou (didaktickou) připravenost a kladný vztah k učitelské práci.

V publikaci *Obecná didaktika* (1921) se v části *O učiteli a škole* zmínil František Švadlenka jednak o nejdůležitějších učitelových vlastnostech (s. 109–110), jednak o nejdůležitějších povinnostech učitele (s. 110–112). Obojí spolu úzce souvisí. Autor připomíná, že k řádnému plnění všech povinností vyplývajících z učitelského úřadu je potřeba plné tělesné i duševní síly člověka. Proto se také ne všichni hodí k povolání učitele. Učitelství se mají věnovat lidé tělesně a duševně schopní, vzdělaní a mravně dokonalí. Švadlenka uvádí celkem čtyři nejdůležitější učitelovy vlastnosti:

1. Tělesné zdraví. Kromě požadavku na zdravé plíce a mluvidla je zajímavá autorova úvaha, která se týká postavy, zdravých smyslových orgánů (zejména zraku a sluchu) a absence tělesných vad ve vztahu k chování a prospěchu žáků: „Ušlechtilá postava podporuje značně autoritu a získává snadno žáky. Vady tělesné činí často učitele u žáků směšným; chybné smysly učitelovy ruší kázeň a znesnadňují prospěch žáků" (Švadlenka 1921, s. 109).
2. Nadání k povolání a důkladné všeobecné i odborné vzdělání.
3. Nadšení pro učitelské povolání.
4. Charakter. Aby mohla dát škola základ k pevnému a šlechetnému charakteru žáků, musí na žáky mocně působit učitelův příklad (Švadlenka 1921, s. 109–110).

Na svou dobu překvapivě „pokrokové" požadavky na osobnost učitele najdeme u Johanna Ignaze Felbigera v *Knize methodni* z roku 1777. V jejím druhém díle (ve třetí hlavní částce) uvažoval *O vlastnostech učitele školního*. V úvodu zdůraznil, že „školní mistrové" musejí znát povinnosti svého stavu a musejí být také nakloněni k jejich plnění. Požadované vlastnosti učitele uvedl v následujícím pořadí: nábožnost, láska k dětem, veselomyslnost, trpělivost, nasycenost, pilnost.

Ve čtvrté hlavní částce Felbiger pojednal *O rozšafnosti školního učitele*. Slovo rozšafnost lze „přeložit" jako moudrost, chytrost, prozíravost, uvážlivost, popř. uvážlivou rozmyslnost. Rozšafnost školního mistra záleží v tom, aby věděl a konal vše, pomocí čehož by mohl být při vyučování užitečný a prospěšný mládeži. K tomu je třeba splňovat následující požadavky:

a) Musí se vynasnažit, aby si u svých žáků získal vážnost, uctivost a poslušnost. Má umět žáky držet jak v lásce, tak v kázni.

b) Musí se ve svém jednání řídit podle věku, pohlaví, rozličného vtipu, ducha a chování žáků (Felbiger 1777, s. 84–85).

Vzhledem k tematice této stati nás zajímá především autorův názor (doporučení) na to, jakým způsobem si má školní mistr získat u svých žáků kázeň a vážnost.

Felbiger proto radil, doporučoval a připomínal učitelům:

- raději povolujeme (poddáváme se, uposlechneme) přátelskému napomenutí a rozumu než násilnému donucování,
- poslušnost dětí si získáme tím, že jim svým příkladem představujeme slušnost a ukazujeme užitečnost svých příkazů,
- uctivosti dosáhneme, když jednáme s rozumem, nikdy z uruptnosti nebo hněvu,
- žáci se snadno dovtípí, co je důvodem učitelových činů, kdy jedná z náruživosti a kdy podle rozumu a slušnosti,
- jaké povahy má být láska a bázeň, aby si získala poslušenství,
- prostředky k nabytí lásky, bázně a vážnosti (Felbiger 1777, s. 85–95).

Zastavme se na chvíli u předposledního bodu. Felbiger praví, že láska a bázeň si musejí vstřícně (navzájem) podávat ruce. Mnohokráte se totiž pouze láskou s žáky nic nesvede – v tom případě musí přijít na pomoc bázeň. Vždy se však láskou i bázní musí šetřit, tj. láska a přívětivost si musí získat srdce podrobených, ale nesmí je přivést k rozmařilosti a zvášnivělosti[1]. Láskou se nemá moc plýtvat. Přísnost naproti tomu musí neposlušnosti sice bránit, nikoli však potlačit a udusit mysl podrobených. Přívětivost a vlídnost, která je žákům milá, musí vyhladit (vyvážit, zmírnit) drsnost a obtížnost rozkazů a poslušenství.

Také *Kniha methodní nebo Navedení k dokonalému vedení učitelského pro učitele na triviálních a hlavních školách* (1824) obsahuje celou jednu hlavní částku (šestou), která pojednává o vlastnostech učitele. V publikaci se kategorizují učitelovy vlastnosti do tří skupin. Jde o vlastnosti, které se týkají těla (zdravé smysly, bezvadná výřečnost, pevné zdraví, dobře rostlé tělo), rozumu (zdravý rozum, schopnost se dorozumět, důvtipnost, znalost povah svých žáků) a vůle (bázeň boží, svědomitost, chuť a láska k svému úřadu a k dětem, trpělivost a tichost, pilnost a oddanost/náklonnost učitelské práci, spokojenost, slušnost, skromnost a opatrnost v učitelském úřadu, veselá mysl).

Můžeme konstatovat, že Felbiger v otázce kázně, resp. jejího dosahování upřednostňoval lásku spojenou s bázní[2], přívětivost, trpělivost, otcovskou dobrotu a náklonnost (učitel nastupuje na místo těch, kteří své děti svěřili jeho „kázni", resp. v dnešní terminologii „výchově"). Zdůraznil, že míra laskavosti musí mít své meze. Přísnost má být prosta mrzutosti a sápání se[3], aby se z ní nevylíhla nenávist. Učitel nemá být prchlivý, nemá se unáhlovat k hněvu. Má žáky občas pochválit, čímž zvýší, popř. zachová jejich chuť k učení, ale nemá chválou plýtvat, protože by tím mohl u žáka vzbudit domýšlivost a zmenšit jeho pilnost.

Felbiger přihlížel k věku žáků. Opatrné a rozvážné jednání učitele má chránit od zkázy žáčky útlého věku. Přísně musí naopak zakročit proti nezkrocené svévolnosti starších. Učitele, kterého žáci milují a ctí, jemuž jsou nakloněni, také dobrovolněji následují, řídí se jeho příkazy a radami. Felbiger uvedl, odvolávaje se na Kollina, že v osobě učitele se má snoubit láska a přísnost. Je třeba, aby učitel přihlížel k faktu, že má před sebou žáky různých povah a různého ducha, které musí držet v pořádku pomocí náležité kázně. „Blaze tomu, kdo umí i milým býti, i strašlivým" (Felbiger 1777, s. 95).

Aleš Pařízek (1822) pojednal o učitelově zacházení s dětmi při vyučování z hlediska mravů. Apeluje na učitele, aby se ve škole vyvaroval všelijakého klení, plísnění

a přezdívání. Učitel nemá nikdy trestat v hněvu a rozčílení. Po učiteli požaduje sebeovládání, sebekontrolu, pedagog má jít žákům příkladem: „Nejprve sám nad sebou nepřestávaje bdí, aby před žáky svými ničeho nemluvil ani nečinil, z čeho by jich sám kárati musil. Své pak slabosti, jenžto ho proti vůli časem napadají, skrývá před nimi, jak může, aby jim tudy k scestnému poklesnutí příčiny nedal" (Pařízek 1822, s. 28–29).

Felbigerem zdůrazňovaná kombinace lásky a přísnosti ve vztahu k ukázněnosti dětí ve škole se objevuje u Pařízka (1822) v podobě poukazu na vzájemný vztah lásky a bázně: „Získati si lásky a bázně u školní mládeže ve stejné míře, toť největší umění pravého pedagoga, a patrný důkaz jeho rozšafnosti (uvážlivosti, moudrosti – pozn. S. B.); spolu je mu toho ale tak velice třeba, že jinak díla svého hodně konati, a krásného jména vychovatele sobě vskutku dobýti nemůže. Musíť proto obé spojeno býti, poněvadž jedno bez druhého k vedení dítek by neplatné, ano i škodné bylo. Neboť láska bez bázně učinila by zajisté ty dítky opovážlivé, přivedouc je k tomu, že by dobroty učitele svého zle užívaly; a pouhá toliko bázeň bez lásky by je naproti tomu co otroky porazila, odejmouc jim všecku chuť k učení, a všecku zřízenou ctižádost" (Pařízek 1822, s. 34).

Celkově **lze shrnout**, že v klasickém pojetí kázně se zdůrazňovalo, že učitel si má vybudovat u svých žáků vážnost, má k nim být vlídný a shovívavý, má si vydobýt jejich lásku (netoliko slovy, nýbrž skutky je přesvědčí o své dobré vůli) a důvěru. Dále má přísně a nestranně dbát na dodržování školních pravidel. V jejich prosazování má být důsledný, neboť výjimkami by se zeslabovala jejich vážnost v očích žáků. Má moudře udělovat odměny a tresty a sám být vzorným příkladem pořádku a vážnosti.

Nároky na učitele byly v dřívější pedagogické literatuře až překvapivě vysoké. Objevily se i požadavky na stálé sebevzdělávání učitele: „I po obdrženém školním vysvědčení nepřestává, všemožnou pilností se cvičiti, aby tudy schopnějším a dokonalejším učitelem se učinil. Zjednávať tedy sobě dle možnosti své zásobu dobrých knih, aniž jediného dne nenechaje minouti, aby se z nich něčemu dobrému nepřiučil; a tak každodenně v úřadu svém s ustavičnou pilností se cvičiti, aby mu dostatečně zadost učiniti mohl" (Pařízek 1822, s. 5).

Do školy pak s sebou má přinášet takové dobré vlastnosti, jako dobré a povolné srdce, otcovskou lásku a outlou náklonnost k dítkám, chvalitebnou ochotnost k pracovitosti, přívětivou a tichou mysl (Pařízek 1822, s. 5).

Jmenované starší pedagogické příručky rozhodně nevyznávaly kruté zacházení s žáky (něco jiného je, že se praxe značně odchylovala od zamýšlených ideálů). **Zdůrazňovaly lásku a cit k dětem, ohleduplné a shovívavé zacházení. Zde je patrný antischolastický postoj – důraz na humánní zacházení s dítětem typické pro poosvícenskou epochu. Odplat a trestů měli učitelé užívat jak jen možno skrovně.** K tělesnému trestání se má učitel uchýlit jen v největší nouzi, když všechny mírnější dosud použité kázeňské prostředky selhávají. Správný byl požadavek, aby se při odplatách a trestech nepostupovalo vždy stejně, nýbrž se měl učitel při jejich aplikaci řídit rozdílnou povahou jednotlivých žáků.

Dřívější i současné **pedeutologické výzkumy si kladou otázky typu: Jaké vlastnosti má mít učitel? Které učitelovy vlastnosti rozhodují o výsledcích a efektivnosti jeho výchovného působení?** Specifickou pedeutologickou metodu představuje výzkum názorů žáků o učitelích. Další metodou jsou autobiografické vzpomínky vědců, umělců a jiných osob na učitele.

Intuitivně vyvozené závěry přetavené do konkrétních požadavků na vlastnosti učitele, se kterými se setkáváme ve starší pedagogické literatuře, potvrzuje řada současných (nedávných) výzkumných šetření. Jan Čáp (1987, 1993) informuje o výzkumu P. A. Wittyho, který koncem čtyřicátých let 20. století analyzoval výpovědi 12 000 žáků, kteří sepsali volné vyprávění na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl". Rozborem získaného materiálu zjistil, které znaky se žákům nejvíce líbí na učitelích: demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost, důslednost, porozumění pro problémy žáků aj. Naopak se jim nelíbí učitel, který nemá o žáky zájem, učitel zaujatý a nespravedlivý, učitel, který se hodně rozčiluje (Čáp 1987, s. 305, Čáp 1993, s. 326).

Snahy o zvědečtění práce učitele a vymezení specifik jeho práce vedly k vypracování **profesiogramu učitele**, tedy k charakteristice polí jeho činnosti, k určení, které vědomosti, dovednosti, návyky, vlastnosti, postoje a hodnoty potřebuje ke své práci. Postupně tak vznikaly téměř nekonečné seznamy požadavků na to, co všechno má učitel znát, co všechno musí umět, co by měl dělat a ovládat, zkrátka čím vším má nebo musí být.

Jelikož lze sestavit libovolně dlouhý seznam požadovaných vlastností či dovedností učitele, provádějí autoři jeho redukci. Hovoří pak o hlavních, podstatných, významných, zásadních či nejdůležitějších charakteristikách. V současné době se vžilo označení „klíčové dovednosti" (Kyriacou 1996, Švec 1998).

Pohled na ideálního učitele byl a je přirozeně **ovlivněn dobou**, pokrokem vědy, společensko-politickým uspořádáním a dalšími faktory. Požadavky na učitele se též odvíjejí z toho, jakou roli učiteli přisuzujeme, co od něho očekáváme a vyžadujeme. Alexandr Tuček (1970) hovoří o čtyřech základních koncepcích učitelství. Učitel je chápán buď jako prostředník (mluvčí, nástroj, služebník vyšší moci na poli výchovy), nebo jako technik (technolog), který prostřednictvím svých znalostí a dovedností dokáže usnadňovat živelné učební a socializační procesy. Dále je vnímán jako pěstoun, který částečně přebírá roli rodičů a věnuje se péči o lidská mláďata. Na učitele je též nazíráno jako na specialistu v některém pracovním, vědeckém či uměleckém oboru, který je vyškolen pro tradování daného oboru dorůstajícím pokolením. Učitel se od ostatních lidí a profesí odlišuje svou schopností řídit učení a vývoj mladého člověka v konkrétní sociální realitě (Tuček 1970).

Jiří Pelikán (1991) hovoří dále o následujících rolích učitele, resp. jejich dimenzích: informátora, „motivátora", vykonavatele, řídícího pracovníka, ukázňovatele, referenta, důvěrníka, psychologa, terapeuta, zástupce rodičů, zákona, dobrého příkladu i osoby, uspokojující své osobní potřeby.

Učitel většinou usiluje o integraci všech těchto různých rolí, o jejich harmonii, soulad. V opačném případě totiž dochází ke konfliktu rolí, což způsobuje, že se učitelova práce stává velmi vyčerpávající, je zdrojem frustrací. To se zpětně negativně projevuje v jeho působení na žáky. Obtížnost učitelského povolání spočívá mj. v tom, že musí být jak odborníkem ve svém oboru, tak metodikem, psychologem či společenským činitelem. To vyvolává otázku, zda je vůbec v lidských silách toto zvládnout, dostát všem těm rolím. Výzkumy ukazují, že efektivnější je působení tzv. kolektivního učitele, tj. skupiny učitelů, kde jsou vhodně „namíchány" pozitivní vlastnosti jednotlivých učitelů. Zároveň s tím jsou kompenzovány nedostatky jiných.

Nároky kladené na učitele souvisí se širším sociálním kontextem, jsou odrazem určité doby, jejích priorit a společenského uspořádání. O tom, jaká škola je a jaká bude, se zdaleka nerozhoduje pouze za jejími stěnami. Podstata učitelství totiž spočívá podle Jaroslava Koti (1998) v kulturní transmisi vědomostí, hodnot a vzorců chování, které zajišťují kontinuitu společnosti. Hlavním úkolem školy je socializace jedince. V této souvislosti Koťa připomíná, že vznášení požadavků na budoucí učitele, pokud má být prováděno zodpovědně, musí vycházet z analýzy proměn společnosti, musí se odvíjet od jejích nároků na změněnou mentalitu vychovávaných mladých lidí (Koťa 1998, s. 36).

Metodologický problém „důkazu" vlivu charakteristik učitele na efektivnost edukačních procesů

Při stanovování „ideálních" vlastností osobnosti učitele se téměř automaticky vychází z předpokladu, že tyto vlastnosti mají vliv na efektivnost edukačních procesů, resp. na chování žáků. Platí však tento vstupní předpoklad? Čáp (1987, 1993) uvádí, že z výzkumů konaných v různých zemích a uskutečněných různými metodami vyplynuly shodné závěry: „Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost" (Čáp 1993, s. 326).

Vliv osobnostních vlastností učitele a jeho dalších charakteristik, resp. výsledky výzkumů v této oblasti však nesmíme nekriticky přeceňovat. Touto otázkou se u nás podrobně zabývá Jan Průcha v *Moderní pedagogice* (1997). Konstatuje, že ačkoliv byla provedena řada výzkumů, které se snažily zjistit, zda mají osobnostní charakteristiky učitelů vliv na kvalitu, efektivnost a výsledky edukačních procesů, vědecké poznání je v této oblasti poměrně nedokonalé a rozporuplné. Průcha se přitom odvolává na metaanalýzy, tj. vyhodnocení výsledků z již provedených empirických šetření. Ukazuje se např., že existuje jistý determinující vliv osobnostních rysů učitele na učební výsledky žáků, je však slabý. Někteří tyto výsledky zdůvodňují tím, že není tak důležité, kdo dané předměty vyučuje, ale spíše to, co ve svých třídách učitelé dělají.

Na základě metaanalýzy Druvy a Andersona z roku 1983 se dokonce nepotvrdil předpoklad mnohých pedagogů-teoretiků, že osobnostní charakteristiky učitelů ovlivňují především výsledky žáků v afektivní oblasti, tedy „výchovné" kvality žáků (Průcha 1997, s. 185).

Metodologický problém různých výzkumů v této oblasti však spočívá v tom, že se zjišťuje „přímý vliv". Nepopírá se tak obecná existence vlivu jako takového, nýbrž se konstatuje, že vliv je spíše nepřímý a zprostředkovaný. Vyžaduje se „důkaz" v podobě jednoznačně prokázaného determinujícího vlivu osobnostních a jiných charakteristik učitele na efektivnost edukačních procesů, který již vzhledem k množství faktorů, které jsou spjaty s osobností učitele, je obtížné podat. Navíc do hry vstupuje celá řada intervenujících proměnných, které komplikují „exaktní" uchopení dané problematiky.

Učitelovy charakteristiky jako zastřešující pojem

Někteří autoři hovoří o učitelových vlastnostech, rysech učitelovy osobnosti, dovednostech, další o schopnostech, popř.

složkách učitelské profese. To občas způsobuje nejasnosti a nedorozumění. Pokud se jedná např. o pojem vlastnosti, situaci komplikuje terminologická nejednotnost. Někdy mají autoři pod pojmem vlastnosti na mysli zastřešující pojem pro veškeré požadavky, dovednosti či schopnosti učitele, jindy chápou tento pojem úzce ve smyslu osobních vlastností učitele[4]. Nás zajímají ty stránky osobnosti učitele a jeho pedagogické činnosti, které ať už přímo či nepřímo ovlivňují edukační proces a projevují se v interakci mezi učitelem a žákem. Záměrně „mícháme" dohromady osobnostní charakteristiky učitelovy osobnosti, resp. jeho vlastnosti s jeho pedagogickými dovednostmi, neboť „obecně" zjišťujeme (mj. na základě výpovědí žáků), jaký má být učitel, aby se žáci v jeho přítomnosti chovali ukázněně. Z tohoto důvodu pracujeme s pojmem „charakteristiky učitele".

Výzkumné šetření

Empirické šetření, které je ústřední částí této studie, zjišťuje, jak žáci percipují problematiku kázně ve škole. Jde tedy o subjektivní náhledy respondentů, které se ovšem opírají o každodenní školní zkušenost.

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v roce 1996 na plně organizovaných základních školách v regionu Praha 6 a účastnilo se ho 21 z 23 škol této městské části.

I přes poměrně velký počet respondentů je zde samozřejmě problém vzorku žáků. Možná, že spíše než o výzkumu bychom měli hovořit o sondě do problematiky. Z toho plyne, že výsledky šetření mají omezenou platnost (šetření bylo vedeno na souboru žáků pražské populace, navíc jednoho pražského obvodu). Jedná se tedy o sondu s omezenou platností výsledků.

Cílem bylo zjistit, jaké vlastnosti, resp. charakteristiky by měl splňovat učitel druhého stupně základní školy, aby se žáci v jeho přítomnosti chovali ukázněně. Stručně řečeno: jaký má být učitel, aby měl kázeň.

Text se ve své empirické části opírá o vyhodnocení dotazníkové položky, která byla adresována žákům 7. tříd základních škol v Praze 6. Z 983 žáků, jejichž dotazníky byly zařazeny do zpracování, 88 žáků danou položku buď nezodpovědělo, nebo jejich odpověď byla nejasná. Celkem tedy bylo využito odpovědí od 895 žáků, z toho 455 od dívek a 440 od chlapců.

V našem dotazníkovém šetření jsme ponechali na samotných respondentech, zda vyplní dotazník anonymně, nebo neanonymně. Vzhledem k nízkému počtu dotazníků vyplněných anonymně (10,1 %) jsme statisticky nezkoumali, zda existuje ve výpovědích žáků rozdíl způsobený tím, že respondent vyplnil dotazník anonymně, či se podepsal.

Žákům jsme položili otázku, která zněla: *Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?*

Žákům nebyly nabídnuty žádné možnosti odpovědi. Šlo o otevřenou otázku. Někteří uvedli pouze jedinou vlastnost či charakteristiku učitele, jiní uváděli několik (až osm) vlastností. Celkem žáci uvedli 165 různých, i když mnohdy blízkých, až překrývajících se charakteristik. Některé charakteristiky jsme sloučili. Vzhledem k značně velkým rozdílům ve frekvenci jednotlivých vlastností jsme se rozhodli uvést pouze deset nejčastěji uváděných charakteristik. Nejfrekventovanější odpovědi dívek a chlapců ukazují tab. č. 1 a č. 2.

Tab. č. 1: **Dívkami žádané charakteristiky učitelů**

Žákyně (N = 455)			
Pořadí	Žádané charakteristiky	Počet	%
1	Přísnost	283	62,2
2	Láska	239	52,5
3	Zajímavá výuka	143	31,4
4	Sebevědomí	108	23,7
5	Humor	97	21,3
6	Spravedlivost	40	8,8
7	Autorita	28	6,2
8	Mládí	24	5,3
9	Sympatičnost	19	4,2
10	Trpělivost	19	4,2

Tab. č. 2: **Chlapci žádané charakteristiky učitelů**

Žáci (N = 440)			
Pořadí	Žádané charakteristiky	Počet	%
1	Přísnost	253	57,5
2	Láska	166	37,7
3	Zajímavá výuka	104	23,6
4	Humor	90	20,5
5	Sebevědomí	49	11,1
6	Autorita	40	9,1
7	Spravedlivost	26	5,9
8	Udržet kázeň	21	4,8
9	Mládí	20	4,5
10	Inteligence	20	4,5

Při porovnávání odpovědí dívek a chlapců vidíme, že se dívky shodují s chlapci v pořadí prvních tří požadovaných charakteristik. Oba soubory uvádějí na prvním místě přísnost, na druhém lásku a na třetím zajímavou výuku. V případě lásky dochází k poměrně značnému procentuálnímu rozdílu mezi odpověďmi žákyň (52,5 %) a žáků (37,7 %). Jako by si dívky žádaly více lásky od učitelů než chlapci. To může být způsobeno tím, že dívky jsou ukázněnější než chlapci, a učitelé se s nimi tudíž tolik nezlobí jako s chlapci. Žák, kterého si učitelé více všímají než ostatních kvůli jeho neukázněnosti, může paradoxně tento negativní zájem pociťovat jako určitý projev zájmu o svou osobu, jako potvrzení faktu, že učiteli na něm záleží, jako projev lásky.

Na čtvrtém a pátém místě došlo k přehození pořadí – u dívek ve prospěch sebevědomí učitelů, u chlapců ve prospěch humoru. Podobně je tomu na šestém a sedmém místě u spravedlivosti (u dívek na 6. místě) a autority (u chlapců na 6. místě). Jak v případě dívek, tak v případě chlapců se v první desítce objevuje kategorie mládí (u dívek na 8. místě, u chlapců na 9. místě). Zbývajícími dvěma charakteristikami v první desítce u dívek jsou sympatičnost a trpělivost, u chlapců schopnost udržet kázeň a inteligence. Kromě autority (dívky 6,1 %, chlapci 9,1 %) se u všech srovnatelných charakteristik uvedených v první desítce vyskytuje u dívek jejich vyšší procentuální zastoupení. To lze mj. vysvětlit větší pilností a přemýšlivostí dívek při vyplňování dotazníku.

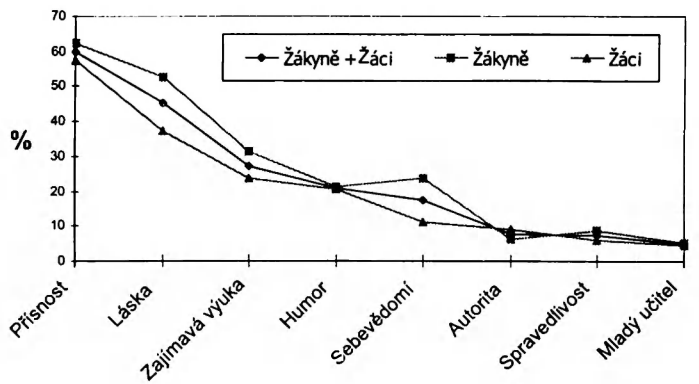
Porovnání názorů jednotlivých skupin respondentů v rámci souboru „žáci" znázorňuje graf č. 1.

Z uvedeného grafického porovnání vyplývá poměrně velká shoda mezi charakteristikami uváděnými dívkami a chlapci. To může ukazovat na projev „objektivnosti" názorů obou skupin respondentů. Takovouto shodu lze těžko přičítat náhodě, a proto se domníváme (mj. na základě vlastních zkušeností), že se žákům skutečně podařilo vystihnout podstatné charakteristiky učitelů, kteří si dokáží udržet kázeň.

Abychom se přesvědčili, zda se výpovědi dívek a chlapců skutečně shodují, provedli jsme t- test dvou párových výběrů. Matematické zpracování výše uvedených dat poskytlo tyto výsledky:

CHARAKTERISTIKY UČITELŮ ŽÁDANÉ ŽÁKYNĚMI : ŽÁKY
TISK DIFERENCÍ ZÁKLADNÍCH VÝBĚRŮ
C (1) = 4.700001 C (2) = 14.5 C (3) = 7.799999
C (4) = 3.200001 C (5) = 10.2 C (6) = –.3000002
C (7) = .2999997 C (8) = .5 C (9) = –.3000002
C (10)= –.3000002
PRŮMĚRNÁ ODCHYLKA HODNOT = 4.03
ROZPTYL ODCHYLEK = 24.57
ODHAD ROZPTYLU DIFERENCÍ V ZÁKLADNÍM SOUBORU = 27.3
ODHAD ROZPTYLU VÝBĚROVÉHO PRŮMĚRU DIFERENCÍ = 2.73
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA VÝBĚROVÝCH PRŮMĚRŮ = 1.65
t (vyp) = 2.44
t (krit) = 1.87
MEZI VÝBĚRY NENÍ STATISTICKY VÝZNAMNÝ ROZDÍL NA HLADINĚ 0,05

Graf č. 1: **Žáky žádané charakteristiky učitelů – porovnání názorů v rámci souboru „žáci“**



Sloučením obou souborů jsme získali tab. č. 3.

Na první pohled jsou patrné poměrně velké procentuální rozdíly, které ukazují na zastoupení jednotlivých vlastností učitelů. Podle procentuálního rozložení jednotlivých vlastností můžeme tabulku č. 3 rozdělit na tři „vertikální úseky“.

V prvním úseku tabulky č. 3 jsou dvě zcela dominující charakteristiky – přísnost a láska. Přísný učitel též znamená důsledný učitel, tedy takový, který neustupuje nátlaku a momentálním přáním žáků. Láska znamená, že učitel má děti rád, záleží mu na nich, chová se k nim přátelsky, je vůči nim milý a přívětivý.

Tab. č. 3: **Žáky žádané charakteristiky učitelů**

Žákyně + Žáci (N = 895)			
Pořadí	Žádané charakteristiky	Počet	%
1	Přísnost	536	59,9
2	Láska	405	45,3
3	Zajímavá výuka	243	27,2
4	Humor	187	20,9
5	Sebevědomí	157	17,5
6	Autorita	68	7,6
7	Spravedlivost	66	7,4
8	Mládí	44	4,9
9	Udržet kázeň	38	4,2
10	Inteligence	37	4,1

Zastavme se na chvíli u důslednosti, jejíž význam pro ukázněné chování dětí, žáků je v odborné literatuře silně akcentován. Sal Severe v publikaci *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly* (2000) věnuje celé dvě samostatné kapitoly důslednosti (část III, kapitoly č. 12 a 13), což svědčí o významu, který této charakteristice přikládá. V souvislosti s kázní konstatuje: „Chcete-li mít ukázněné děti, musíte být důslední. Pokud něco řeknete, musíte to myslet vážně a musíte to splnit" (Severe 2000, s. 84). Důslednější přístup výrazně ovlivní chování dětí k lepšímu. Autor si však stěžuje na to, že právě důslednost se ve výchově nejčastěji zanedbává. Rodičům radí, že kdyby měli ve výchově dětí změnit pouze jedinou věc, potom by určitě měli začít být důslednější. Důslednost považuje za nejdůležitější prvek výchovy (Severe 2000, s. 84–92). V prostředí školy je podstatné, že pokud jedná učitel důsledně s jedním žákem, další žáci se z jeho příkladu poučí. Být důsledným nebývá sice vždy snadné, ale každopádně stojí za námahu. Rozhodně se vyplatí.

V druhém úseku tabulky č. 3 se nachází zajímavá výuka (poutavý výklad, zpestření výuky), humor (vtipný učitel, je s ním legrace, dovede se zasmát společně s žáky) a sebevědomí učitele (nebojí se dětí, čiší z něho sebedůvěra).

Třetí úsek tabulky č. 3 tvoří pět charakteristik s nižším než desetiprocentním zastoupením.

Domníváme se (s přihlédnutím k vlastním zkušenostem a k množství rozhovorů s učiteli i žáky), že za skutečně podstatné můžeme považovat zejména prvních pět charakteristik: přísnost, lásku, zajímavou výuku, humor a sebevědomí učitele.

I v rámci těchto prvních pěti však výrazně vystupují do popředí dvě charakteristiky – přísnost a láska, a to u obou souborů.

Pro lepší ilustraci jsme sestavili schéma, které poskytuje podrobnější, resp. přehlednější údaje o odpovědích. Oba soubory jsme sloučili.

Přísnost mezi více vlastnostmi	216
Láska + přísnost mezi více vlastnostmi	148
Láska mezi více vlastnostmi	137
Přísnost samostatně	72
Pouze láska + přísnost	71
Láska samostatně	33

Když sečteme uvedená čísla, dospějeme k hodnotě 677, což znamená, že z 895 žákyň a žáků jich 677 (75,6 %) ve své odpovědi uvedlo jako podstatnou vlastnost či charakteristiku učitele, která se spolupodílí na tom, že se žáci v jeho přítomnosti chovají ukázněně, přísnost nebo lásku, popř. přísnost společně s láskou. Jedná se tedy o více než tři čtvrtiny respondentů.

U zbývajících pěti vlastností podotýkáme, že učitelova autorita, která je ve vztahu ke kázni všeobecně považována za důležitou, je částečně obsažena v kombinaci prvních pěti vlastností učitele.

Spravedlivost (učitel nenadržuje jednotlivým žákům, nemá své oblíbence, věnuje se všem žákům přibližně stejnou měrou) považujeme za samozřejmou profesionální součást učitelovy výbavy.

Názor žáků na význam věku učitele (kategorie „mládí") není v souladu s výsledky výzkumu obtíží, které mají začínající mladí učitelé (Šimoník 1994). Jedním vysvětlením tohoto nesouladu může být okolnost, že žáci v referovaném výzkumu vypovídali o vlastnostech učitele v širším slova smyslu než pouze v souvislosti s kázeňskými předpoklady. Učitelskému řemeslu se člověk učí po celý život. Mladší učitel má sice na jedné straně blíže k psychice žáků či studentů, k chápání problémů a obtíží, se kterými se potýkají, na druhé straně však můžeme jmenovat mnoho případů, kdy mladí učitelé

ve své vychovatelské roli zcela selhali na rozdíl od starších, zkušenějších kolegů.

Pokud se týká charakteristiky či kategorie „udržet kázeň" ve smyslu schopnosti nebo dovednosti zjednat si pořádek, souvisí tato problematika s předchozími podstatnými charakteristikami učitele.

Postavení charakteristiky inteligence v první desítce (ale na konci) pravděpodobně signalizuje, že podle mínění žáků tato charakteristika může ovlivňovat jejich ukázněnost pouze v negativním případě, tato charakteristika sama o sobě, tj. bez lásky, přísnosti, humoru, spravedlnosti nestačí k tomu, aby žáci učitele respektovali, podřizovali se mu – aby byli ukáznění. O inteligenci platí přibližně totéž, co jsme již řekli o spravedlivosti. Pokládáme ji za samozřejmý předpoklad učitelovy profesní výbavy. Diskutovat můžeme pouze o její míře. Neplatí zde rozhodně přímá úměra: čím inteligentnější učitel, tím lepší ukázněnost jeho žáků. Spíše než o inteligenci v běžném jazykovém úzu (klasické IQ) bychom však měli hovořit o tzv. sociální inteligenci. Ta je skutečně podstatnou ve vztahu k ukázněnosti, mravnosti či slušnosti žáků.

Kromě vlastností, které uvádíme v tabulkách, jmenovali žáci celou řadu dalších charakteristik učitelů, o kterých se domnívají, že by výrazně napomohly ukázněnosti žáků. Jejich frekvence však dosahovaly nízkých hodnot. Namátkou můžeme jmenovat některé z nich: důvěra v žáky; muž; má rád své povolání; neodchází z vyučovací hodiny; oslovuje jménem; nemluví sprostě; sportovec; velký; upravený; hezký; tolerantní; pohotový; vzteklý; musí mít sám děti; nežaluje rodičům; nesmí mu smrdět z pusy; dříve uvolňovat z vyučování za dobré chování; chodit s dětmi na výlety.

Ukazuje se, že se žákům poměrně zdařilo „vyhmátnout" některé další důležité vlastnosti či charakteristiky učitelů, které se váží k žákovské ukázněnosti. Kromě několika perliček či kuriozit (např. vzteklý; uvolňování z vyučování) a spíše osobních přání (hezký) mají ostatní odpovědi do jisté míry racionální jádro. To se týká zejména odpovědí, ve kterých se hovoří o důvěře v žáky, lásce k povolání, toleranci, pohotovosti. Zajímavá je též odpověď, ve které se žádá, aby učitel, který vychovává cizí děti, měl nejprve zkušenost s výchovou vlastních dětí, což je rozšířený názor i mezi rodiči, kteří kritizují školy za to, že v nich učí čerství maturanti. Možná to vyjadřuje i názor, že učitel je v podobném postavení jako rodič[5].

Z dalších výzkumů mapujících danou problematiku je pozoruhodná Pelikánova práce *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení* (1991), ve které se autor zabýval problémy stanovení obecných charakteristik středoškolského učitele a snažil se hledat obecněji platná kritéria účinnosti jeho práce.

Z hodnocení středoškolských profesorů SEŠ v Praze 10 absolventy školy vyplynulo, že mezi prvními deseti „nejlepšími" (ze 45 hodnocených pedagogů) se umístilo 5 žen a 5 mužů, podle oboru 5 všeobecně vzdělávacích předmětů a 5 odborných ekonomických předmětů, dle sociální situace 8 ženatých a 2 svobodní, v otázce věku 40–55letí. Všichni profesoři byli výraznými osobnostmi, životně vyzrálí, měli velmi dobrý vztah k učitelskému povolání, dobře ovládali svůj předmět, svou pozornost výrazně zaměřovali jak na odbornost předmětu, tak na studentovu osobnost. Vykazovali integrativně dominativní přístup k žákům. Ve všech případech se jednalo o cílevědomé, energické osobnosti se zdravým sebevědomím. Jejich charakter byl poměrně vyrovnaný, jako učitelé byli velice náročí (přísní), avšak spíše s mírnou klasifikací a s významnou snahou respektovat žáka (Pelikán 1991, s. 69).

Pelikánův výzkum přinesl řadu dalších zajímavých poznatků (výsledků), které jsou relevantní vzhledem k problematice, kterou zkoumáme. Za jednu ze základních charakteristik učitele považuje Pelikán jeho sociabilitu, která přímo determinuje úspěšnost učitelova pedagogického působení. Pojímá ji jako schopnost úspěšného navázání sociálního kontaktu, tj. rozumí jí schopnost takové sociální interakce a komunikace, která nachází i pozitivní odezvu u ostatních lidí – učitelů, včetně vedení školy, žáků (Pelikán 1991, s. 85). Statisticky byla prokázána závislost pedagogické úspěšnosti středoškolského profesora na úrovni jeho pedagogické práce (pedagogická úspěšnost x úroveň pedagogické práce...r = 0,833) a na míře jeho sociability (pedagogická úspěšnost x sociabilita učitele...r = 0,677). Sociabilita spolu s úrovní pedagogické práce je rovněž hlavním determinujícím faktorem učitelovy pedagogické výkonnosti. Pomáhá učiteli získat nejen oblibu, ale přispívá i k získání vlivu a autority u žáků i u ostatních kolegů. Navíc sociabilita učitele zlepšuje vztah žáků k předmětům jím vyučovaným. Ukazuje se, že sociabilnější jsou poněkud častěji učitelé, kteří jsou ženatí (resp. vdané učitelky), mají děti a pocházejí z rodiny, v níž měli sourozence (Pelikán 1991, s. 111).

Zjištěné výsledky mají, resp. by měly nalézt svůj odraz v praxi. Vliv sociability na úspěšnost v pedagogické práci ukazuje na potřebu respektovat v rámci přijímacího řízení vysokých škol vzdělávajících budoucí učitele schopnost uchazeče úspěšně navazovat sociální kontakt a při studiu tuto schopnost dále rozvíjet pomocí vhodných cvičení.

Pro autory výzkumu bylo určitým překvapením postavení odbornosti, která se umístila nejvýše mezi zkoumanými faktory, jež ovlivňují pedagogickou úspěšnost učitele, resp. vykázala největší korelaci (r = 0,804) mezi souhrnným indexem pedagogické úspěšnosti středoškolského profesora a dílčími charakteristikami jeho osobnosti i pedagogické činnosti. Ukazuje se, že učitel, který není dostatečně fundovaným odborníkem, který neovládá vlastní obsah předmětu, kterému učí, má omezené možnosti v dosažení úspěchu v pedagogické práci. „I sebelepší pedagog nemůže nahradit chybějící odborné znalosti jakýmikoliv didaktickými nebo výchovnými metodami. Bez odborné připravenosti a fundovanosti nezíská ani autoritu u žáků" (Pelikán 1991, s. 103). Toto však, jak zdůrazňuje autor, platí především pro střední odborné a vysoké školy. Předchozí výzkumy totiž ukázaly, že v tomto ohledu existují rozdíly mezi jednotlivými typy středních škol v otázce preference vlastností žádoucích u učitele ze strany žáků jednotlivých typů škol II. cyklu. Na všeobecně vzdělávacích školách vystupovaly do popředí osobnostní charakteristiky učitele.

Zkušenost říká, že podobně je tomu v případě žáků základních škol. Ti učiteli odpustí, že není „velkým" odborníkem ve svém předmětu, ale nikdy mu neodpustí, že je nemá rád, nerozumí jim a chová se k nim chladně (Bendl 1998).

Kromě odbornosti a sociability jsou z hlediska pedagogické úspěšnosti velmi důležité organizační schopnosti učitele (r = 0,713). Učitel by měl být nejen odborníkem ve své disciplíně, ale také, chce-li být úspěšný, dobrým organizátorem výchovně-vzdělávacího procesu. Teprve potom může svou odbornost realizovat při práci s žáky. „Učitel s méně rozvinutými organizátorskými předpoklady nutně naráží na řadu problémů, supluje tento nedostatek často neadekvátním jednáním, ztrácí autoritu u žáků, ale nezřídka i sebedůvěru ve vlastní schopnosti a síly, což zvyšuje jeho neurotičnost a promítá se v neuspokojení nejen vlastní prací, ale i celým učitelským

povoláním. Vliv organizačních schopností je o to větší, že pedagogická práce patří mezi nejdialektičtější činnosti, kdy učitel musí tvůrčím způsobem neustále reagovat na měnící se realitu" (Pelikán 1991, s. 106).

Při pohledu na tři výše uvedené proměnné, tedy na sociabilitu, odbornost a organizační schopnosti, které mají vysoký vliv na pedagogickou úspěšnost učitele, připomínáme Pettyho most od chaosu k pořádku (1996), kde poslední, čtvrtý oblouk, představuje kázeň. Té předcházejí tři oblouky, přičemž v daném významu se vlastně jedná o tři podmínky kázně, a to efektivní vyučování, dobré organizační schopnosti učitele a dobré vztahy mezi učitelem a žákem. Obě práce (Pelikán 1991, Petty 1996) tak docházejí k velmi podobným zjištěním a závěrům.

Konfrontace poznatků z našeho výzkumu s pedagogickou teorií

V současné pedagogické literatuře existuje celá řada publikací, které se zaměřují na učitelovy dovednosti, vlastnosti či schopnosti (např. Kyriacou 1996, Spilková 1996, Švec 1998). S konkrétními požadavky na dnešního, ale i budoucího učitele nás seznamuje ve studii *Profesionalizace učitelského povolání* Koťa (1998).

Co se týče charakteristik ideálních učitelů, konstatuje, že ve skutečnosti není a ani se nemůže žádný učitel stát zcela ideálním. S tímto vědomím se také pokouší o popis optimálního učitele. Jedná se podle něho o pobídku k následování, nikoli ovšem k otrockému kopírování.

Pokud uvažujeme o ideálních vlastnostech učitelů, Koťa podtrhává, že se jedná o hypotetickou teoretickou konstrukci, která je určená pro přípravu budoucích učitelů. V žádném případě nejde o to, aby byl učitel ve své praxi pronásledován ideálem perfekcionismu: „Učitel, který by příliš toužil být ‚vzorným', by se lehce mohl stát nesnesitelný. Záhy by bylo zjevné, že je evidentně nespokojený s tím, co právě vykonává" (Koťa 1998, s. 29–30). Navíc je pravděpodobné, že přílišná touha stát se ideálním by úzce korelovala s faktorem neuroticismu. Z tohoto pohledu je podle autora určitě v praxi lepší „dosti dobrý učitel", který si je vědom svých slabých míst a zná nedostatky svých žáků, ale „je schopen náhledu, tolerance a pozvolného zlepšování své činnosti na základě rostoucí zkušenosti. Být sám sebou a být vyrovnaný, to je záležitost sebeakceptace a akceptace druhých – a to takových, jací jsou" (Koťa 1998, s. 30).

Podle autora náleží k dobrému pojetí učitelství přesvědčení o platnosti řádu hodnot, schopnost vztahovat se k ideálním hodnotám a vést k nim ostatní, nikoli úsilí být sám příliš vzorovou figurou. V druhém případě by se snadno obraz učitele zvrhl v karikaturu lidství. A právě v tomto vidí Koťa varování, které bychom si měli uvědomit, pokud uvažujeme o tzv. ideálních vlastnostech učitele.

S tímto vědomím přechází k formulaci svých čtrnácti požadavků na ideálního učitele: (1) mít rád děti a mládež a být schopen s nimi relevantně komunikovat, (2) být dobře informovaný, (3) být flexibilní, (4) být optimistický, (5) být modelem rolového chování, (6) být schopen uvádět teoretické poznání do praxe, (7) být důsledný, (8) být jasný a stručný, (9) být otevřený vůči druhým a světu, (10) být trpělivý, (11) být vtipný, (12) být dostatečně sebejistý, (13) projít pestrou přípravou na profesní dráhu, (14) být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.

Při pohledu na Koťův seznam a žáky uváděné, resp. nejfrekventovanější charakteristiky ideálního učitele z hlediska jejich ukázněnosti v jeho přítomnosti (viz tabulky č. 1,

2, 3) vidíme mnoho styčných bodů, lépe řečeno shodných požadavků. Jedná se v první řadě o požadavek mít rád děti a mládež (v našem výzkumu: láska k dětem), dále o důslednost (přísnost), vtipnost (humor), dostatečnou sebejistotu (sebevědomí) a trpělivost. Navíc není možné nevidět souvislost mezi žáky uváděným požadavkem, který jsme označili jako „zajímavá výuka" (dobře a srozumitelně vysvětlit látku apod.) a Koťou zmiňovanými požadavky „být dobře informovaný", „být schopen uvádět teoretické poznání do praxe", „být jasný a stručný" a „projít pestrou přípravou na profesní dráhu". Dále je třeba poznamenat, že Koťou představené požadavky „být optimistický" a „být otevřený vůči druhým a světu" lze částečně podřadit požadavku „mít rád děti a mládež" (láska k dětem).

Konečně připomínáme, že žáci z našeho výzkumného šetření uváděli rovněž další požadavky z Koťova seznamu, a sice upravenost učitele (v Koťově terminologii „být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny") a jeho pohotovost („být flexibilní") – uváděné charakteristiky však dosahovaly nižších frekvencí, a tudíž nejsou zahrnuty v tabulkách č. 1, 2, 3.

V případě Koťova požadavku „být modelem rolového chování" je třeba dodat, že i ten je svým způsobem obsažen ve vyjádřeních žáků z našeho šetření. Skrývá se pod žádanými charakteristikami autority a sympatičnosti (popř. spravedlivosti).

Pokud mluvíme o autoritě ve vztahu k „modelu rolového chování", je podstatné, že autorita je vztah. Podle Vlastimila Pařízka je základem tohoto vztahu „snaha napodobit učitele v těch vlastnostech, které by žáci chtěli mít, ale nemají. To je i základem obdivu dětí vůči dospělým... Učitel má autoritu v těch svých vlastnostech, jež žák chce napodobit a v nichž nad žáky vyniká" (Pařízek 1996, s. 72).

Závěr

Dotazováním žáků jsme se snažili zjistit, jaké charakteristiky by měl učitel mít, aby se žáci v jeho přítomnosti chovali ukázněně. Jelikož se jednalo o otevřenou otázku, nebyly respondentům předem nabídnuty žádné možnosti odpovědí.

Z odpovědí vyplývá, že zcela dominujícími charakteristikami osobnosti učitele z hlediska ukázněnosti žáků jsou přísnost učitelů k dětem a láska k nim. Téměř 60 % žáků si „žádá" učitele přísného, 45,3 % učitele, u kterého cítí, že je má rád, 27,2 % učitele, jehož výuka je zajímavá a poutavá, 20,9 % učitele se smyslem pro humor a 17,5 % žáků tvrdí, že k tomu, aby se chovali ukázněně, je důležité učitelovo sebevědomé vystupování před třídou.

Poznatky získané na základě vlastního výzkumného šetření do značné míry korespondují jak se staršími (Felbiger 1777, Pařízek 1822) či nedávno minulými (Makarenko 1954) pedagogickými názory, tak s názory, které jsou šířeny současnou pedagogickou, popř. psychologickou literaturou (Pelikán 1991, Petty 1996, Koťa 1998).

Na vrcholu pomyslné pyramidy požadovaných charakteristik učitele se umísťuje přísnost (důslednost) a láska. Láska a přísnost přitom nestojí proti sobě, nejsou to vlastnosti či kategorie vzájemně se vylučující. Naopak ve spojení lásky a přísnosti vidíme (nejen my, ale – jak vyplynulo z našeho šetření – i žáci) základ úspěchu v kázeňské oblasti. Anton Semjonovič Makarenko zdůrazňoval, že láska učitele k žákům je zvláštní, „pedagogickou" láskou, která se vyznačuje velkou náročností a někdy i přísností. Důležité ovšem je, aby žáci za přísností vychovatele cítili jeho upřímný (otcovský či mateřský) zájem o jejich osud, jeho lidskou starost o jejich budoucnost. Učitel, který se chová vůči dětem lhostejně a nezajímá se o jejich život, si nezíská u žáků pravou autoritu.

Závěrem je třeba zdůraznit, že jsme si vědomi určitého zjednodušení dané problematiky. Pohybovali jsme se v obecné rovině, tj. vztahovali jsme učitelovy vlastnosti či charakteristiky na žáky a školu obecně. Jinými slovy, nepracovali jsme s kázní jako se situační kategorií. Každý žák je jiný, každá třída je jiná, každá situace je ve své konkrétní podobě neopakovatelná. Navíc, na každého žáka platí něco jiného. Co se osvědčí v přístupu k jednomu žákovi, může selhat v případě jiného. Je třeba zdůraznit, že kázeň má tolik podob, kolik situací provází. Každá situace je svým způsobem jedinečná, tudíž si její řešení vyžaduje specifický přístup. Nic na tom nezmění fakt, když si utřídíme určité typy situací do „obecných" kategorií, neboť takovou klasifikací vlastně říkáme, že je potřeba k jednotlivým „obecným" situacím přistupovat diferencovaně, tj. volit jiný postup nebo přístup.

Totéž platí i pro učitelovy charakteristiky. **„Vhodnost" (přiměřenost, efektivnost) učitelových charakteristik se odvíjí od typu situace, ve které se učitel spolu s žáky nachází.** Pro některý druh situací je výhodnější učitelova přísnost, pro jiný jeho laskavost, pro další fyzické parametry, humor aj. **Na kázeň je** proto **nutno nahlížet jako na situační kategorii.**

Je možné poznamenat, že zkoumání kázně představuje skryté zkoumání vůdcovských schopností, které – jak známo z psychologie – neexistují v absolutní podobě, ale jsou spíše situační (a vázané na vedenou skupinu a povahu činnosti).

Podstatné je si uvědomit, že **účinnost a vhodnost těch či oněch učitelových charakteristik záleží na tom, jakých oblastí či rovin učitelova působení se týká.** Pelikán (1991) v této souvislosti hovoří o třech rovinách kontaktů učitele se žáky, a to v rovině výuky, rovině režimu a rovině sociálně integrativní činnosti s třídou. Uveďme si konkrétní příklad, který blíže osvětlí, že vhodnost nebo nevhodnost učitelových osobnostních charakteristik či dovedností je třeba vztahovat k dané situaci. Když např. vypukne ve škole požár, více než schopnost diskutovat s žáky, mít pro ně porozumění, přihlížet k jejich věkovým zvláštnostem je vzhledem k dané situaci důležitější, aby byl učitel dobrý organizátor, aby vystupoval rázně, rozhodně, aby byl dominantní, uplatňoval autoritativní přístup. Jde v prvé řadě o to zabránit zmatku, chaosu, anarchii a vnést do „krizové" situace řád.

Pelikánův výzkum (1991) potvrzuje, že je učitelovo jednání nutno diferencovat podle rovin pedagogického působení. Potvrdila se adekvátnost jednání učitele jednotlivým rovinám (výuky, režimu aj.). Pro některé roviny je adekvátní silně dominativní, pro jiné mírně dominativní, pro další integrativní jednání učitele.

Pokud se týká využití poznatků v běžné pedagogické praxi, podnětná – leč dosud stále ještě spíše utopistická – je Pelikánova myšlenka, týkající se možnosti sestavovat určité kombinace variant složení vyučujících v jednotlivých třídách na základě znalosti vlivu učitele na jednotlivé žáky i na parametry třídy spolu se znalostí o působení celé skupiny učitelů, aby se mohlo dospět k vhodné kombinaci kladů a eliminaci negativních stránek působení jednotlivých pedagogů. Stručně řečeno, nabízí se zde možnost „ušít" dané třídě na míru sbor, který bude v dané třídě vyučovat. Od toho je jen krůček k sestavování celého sboru školy podle jejího zaměření, složení žáků apod. K tomu je však zapotřebí používat metody pedagogické diagnostiky učitele, které umožní přesněji diferencovat jednotlivé učitele, rozeznat jejich přednosti i slabiny.

Poznámky:

[1] Smysl tohoto staročeského výrazu dobře osvětluje následující slovní spojení: neznat ve své zvášnivělosti mezí.

[2] Podle měnícího se kontextu lze tento pojem chápat jako strach, obavu, ale také uznávání a respektování autority. Bázeň se váže k přísnosti a důslednosti, neboť mnoho žáků má respekt, popř. strach před přísným a důsledným učitelem.

[3] Ve smyslu sápat se po žákovi.

[4] Např. vlastnosti charakteru a vůle: upřímnost, čestnost, zásadovost, spravedlnost, vytrvalost, rozhodnost; pracovní vlastnosti: svědomitost, důslednost; intelektuální vlastnosti: inteligence, logičnost, tvořivé myšlení; charakterové vlastnosti: slušnost, uctivost, laskavost, srdečnost.

[5] V 19. století byla vedena dlouhá polemika, zda je učitel zástupce rodičů, či stát (nakonec zvítězil stát); „tradiční přesvědčení", že učitel je jakýsi druhý rodič, stále přetrvává v části široké veřejnosti, což se snaží na základě psychoanalýzy dnes dokladovat mnozí psychologové (především ti, kteří nemají pedagogickou průpravu).

Literatura:

BENDL, S. Percipování kázně ve škole učiteli a žáky. *Pedagogika,* 2001, roč. 51, č. 2, s. 206–216. ISSN 3330-3815.

BENDL, S. *Strašidlo nekázně aneb Hledání východiska ze školských labyrintů.* Praha : TH, 1998. ISBN 80-86065-13-8.

CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy.* Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : SPN, 1987.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

FELBIGER, J.I. *Kniha methodní nebo Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách.* Praha : Kronberger-Weber, 1824.

FELBIGER, J.I. *Methodenbuch – Kniha methodní.* Sv. II., díl II. Prag – Praha : nákladem cis. král. pravidelní školské knihtiskárny, 1777.

HOLOUŠOVÁ, D. Osobnost učitele. In *Základy pedagogiky I.* Olomouc : UP, 1995, s. 69–82. ISBN 80-7067-575-6.

ILJINOVÁ, T.A. *Pedagogika.* Praha : SPN, 1976. ISBN 14-088-76.

JŮVA, V.; JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky.* Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.

KAIROV, I.A. *Pedagogika.* Praha : SPN, 1950.

KOMENSKÝ, J.A. Analytická didaktika. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského.* Sv. III. Praha : SPN, 1964, s. 150–221.

KOMENSKÝ, J.A. Zákony školy dobře spořádané. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského.* Sv. II. Praha : SPN, 1960, s. 267–302.

KOŤA, J. Profesionalizace učitelského povolání. In *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha : PedF UK, 1998, s. 6–42. ISBN 80-86039-72-2.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

MAKARENKO, A.S. O mých zkušenostech. In *Spisy V.* Praha : SPN, 1954, s. 186–204.

PAŘÍZEK, A.V. *Obraz dokonalého učitele.* Hradec Králové : nákladem Jana Frant. Pospíšila, 1822.

PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky.* Praha : PedF UK, 1996.

PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení.* Praha : Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-398-7.

PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
SEVERE, S. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-368-4.
SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika,* 1996, roč. 46, č. 2, s. 135–146. ISSN 3330–3815.
ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel.* Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha : PedF UK, 1998, s. 43–59. ISBN 80-86039-72-2.
ŠVADLENKA, F. *Obecná didaktika.* Praha : nákladem knihkupectví B. Stýbla, 1921.
ŠVADLENKA, F. *Obecná pedagogika.* 4. vyd. Praha : nákladem knihkupectví B. Stýbla, 1929.
ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
TUČEK, A. a kol. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k úloze vysokých škol. In *Učitelské vzdělání IV : sborník Ústavu pro učitelské vzdělání na UK.* Praha : UK, 1970.
VORLÍČEK, Ch. *Vybrané kapitoly z pedagogiky.* Praha : SPN, 1980.

Z VÝSTUPŮ PROJEKTŮ

KOSOVÁ, B.; KASÁČOVÁ, B. (ed.) *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov. Zborník výstupov z vedeckovýzkumnej úlohy VEGA 1/6135/99.* Banská Bystrica : PedF UMB, 2001. 136 s. ISBN 80-8055-604-0.

Sborník výstupů z projektu nazvaného „ZMENA – Inovačné tendencie vo výchove a vzdelávaní" přináší 19 příspěvků 15 autorů působících převážně na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela (PedF UMB) v Banské Bystrici, v jednom případě na Pedagogické fakultě Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře. Vybrané texty představují nejvýznamnější písemné výstupy aktivit vyvíjených v rámci projektu v průběhu let 1999-2001.

Příspěvky lze rozdělit podle zaměření do tří skupin. V první skupině se jejich autoři zaměřují na širší otázky a na kontext ověřování efektivity specializačního inovačního studia „Netradičné modely výchovy a vzdelávania", které bylo realizováno na PedF UMB. Druhá skupina příspěvků sestává z textů věnovaných aplikacím ověřovaných inovací v přípravě učitelů na PedF UMB. Třetí skupina příspěvků pak obsahuje texty zabývající se možnostmi didaktické realizace ověřovaných inovací v konkrétní výuce na základních školách (mnohdy jde spíše o náměty konkrétních postupů v každodenní školní praxi).

Sborník je věnován tématu významnému také pro naši školní pedagogiku. Mohl by tedy zaujmout i relevantní českou veřejnost. *(mp)*