

VÁCLAV HOLEČEK

PEDAGOGIKA

Psychologie v učitelské praxi



VÁCLAV HOLEČEK

PEDAGOGIKA

Psychologie v učitelské praxi



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

PSYCHOLOGIE V UČITELSKÉ PRAXI

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5732. publikaci

Recenzovaly:

doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Odpovědný redaktor Zdeněk Kubín
Sazba a zlom Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 224
Vydání 1., 2014

Vytiskla Tiskárna v Ráji, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2014
Cover Photo © allphoto.cz

ISBN 978-80-247-3704-1

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-9614-7 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-9615-4 (ve formátu EPUB)

Obsah

Předmluva	9
1. Osobnost učitele	13
1.1 Motivace v učitelském povolání	14
1.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele	19
1.3 Seberegulační vlastnosti učitele	24
1.4 Dynamické vlastnosti, temperament učitele	26
1.4.1 Klasická typologie (Hippokratova-Galénova)	26
1.4.2 Jungova typologie	28
1.4.3 Eysenkova typologie	29
1.4.4 Typologie I. P. Pavlova	30
1.5 Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti učitele	30
1.5.1 Speciální schopnosti učitele	31
1.6 Doporučená literatura	36
2. Psychické procesy učitele	39
2.1 Vnímání	39
2.1.1 Chyby učitele při vnímání a hodnocení žáků	40
2.2 Představivost, tvořivost	47
2.3 Myšlení a řeč	55
2.4 Paměť	57
2.4.1 Činitelé ovlivňující trvalost zapamatování	59
2.5 Doporučená literatura	61
3. Psychické stavy učitele	63
3.1 Pozornost učitele	63
3.2 Citové stavy učitele	63
3.3 Chování v náročných životních situacích	68
3.3.1 Příčiny, prevence a zvládání stresu ve škole	68
3.3.2 Školní konflikty – jejich příčiny, řešení	74
3.4 Doporučená literatura	85
4. Úspěšný učitel	87
4.1 Podmínky úspěchu učitele	88
4.1.1 Vědět	88
4.1.2 Umět	91

4.1.3	<i>Chtít</i>	92
4.1.4	<i>Moct</i>	92
4.2	Osobnost úspěšného učitele	93
4.2.1	<i>Výzkumy zkoumající osobnost učitele</i>	95
4.2.2	<i>Vlastnosti úspěšného učitele</i>	99
4.3	Doporučená literatura	109
5.	Interakce ve škole	111
5.1	Interakce učitel–žák	111
5.2	Klima školní třídy	118
5.3	Klima učitelského sboru	125
5.4	Interakce učitel–rodič	129
5.4.1	<i>Výchova dětí v rodině</i>	134
5.5	Doporučená literatura	144
6.	Nevhodné chování žáků	147
6.1	Základní aspekty chování	147
6.1.1	<i>Aspekty chování z hlediska individuální psychologie</i>	148
6.1.2	<i>Příčiny nevhodného chování žáků</i>	149
6.2	Negativní sebepojetí a jeho příčiny	151
6.2.1	<i>Vliv rodiny na vývoj sebepojetí dítěte</i>	151
6.2.2	<i>Negativní sebepojetí a působení školy</i>	153
6.3	Nevhodné chování z hlediska finality, nástin vhodných reakcí	155
6.3.1	<i>Vynucení pozornosti</i>	156
6.3.2	<i>Boj o moc (o vliv)</i>	156
6.3.3	<i>Pomsta</i>	157
6.3.4	<i>Hledání soucitu</i>	158
6.4	Doporučení pro úspěšné zvládnání nevhodného chování žáků	159
6.5	Formy nevhodného chování žáků a podněty pro jeho zvládnání	168
6.5.1	<i>Neurotické tendence v chování</i>	168
6.5.2	<i>Neklid, nepozornost, nepořádnost</i>	169
6.5.3	<i>Lenivost, vyhýbání se práci</i>	175
6.5.4	<i>Lhaní, podvádění</i>	177
6.5.5	<i>Krádež</i>	179
6.5.6	<i>Záškoláctví</i>	180
6.5.7	<i>Agrese, šikana, násilné chování</i>	182
6.6	Závěrečná doporučení a shrnutí	184
6.7	Doporučená literatura	185

Doslov – poděkování	187
Souhrn	189
Summary	190
Přílohy	191
Seznam příloh	191
Příloha 1: Dotazník „Náchylnost ke stresu“	192
Příloha 2: Dotazník „Nebezpečí syndromu vyhoření“	194
Příloha 3: Rady kantorům – Jak nevyhořet?	197
Příloha 4: Dotazník „Styly řešení konfliktů“	198
Příloha 5: Dotazník „Hodnocení učitele žákem“	203
Příloha 6: Dotazník „Naše třída“	205
Příloha 7: Sociometrie ve školní třídě	207
Literatura	211
Jmenný rejstřík	217
Věcný rejstřík	219

Předmluva

Vážení čtenáři, milí učitelé!

Všichni si dovedeme představit, jak náročná je práce pilota amerického raketoplánu. Když pracovníci NASA hledali profesi, která by vyžadovala podobné vlastnosti osobnosti, jaké jsou kladeny na špičkového letce, počítač prý z několika stovek profesiogramů vyhodnotil jako nejbližší vhodné povolání profesi učitele. Je tedy možné konstatovat, že učit ve škole je stejně náročné jako řídit raketoplán, ne-li těžší a nebezpečnější.

Tuto knihu otevíráte v době, kdy je naše školství pod drobnohledem laické i odborné veřejnosti, jejíž pohled je spíše jen destruktivně kritický s minimem konstruktivních návrhů. Učitelé se špatně orientují v této nové situaci a současně se musí vyrovnávat s poněkud jiným prostředím, než jaké bylo ve školách dříve. Mnoho z nich tvrdí, že nikdy v minulosti nebyli žáci tak neovladatelní a tak nemotivovaní k poznávání nového. Pedagogové jsou bezradní. To, co mají vyzkoušené, najednou nefunguje. Žáci jsou neukáznění a nemají téměř o nic zájem. Ve školách je mnoho učitelů, kteří tuto situaci nezvládají, trpí syndromem vyhoření.

Hned v úvodu musím ale připustit, že všichni žáci nejsou demotivovaní a neukáznění, že **všichni pedagogové nejsou bezradní a syndromem vyhoření netrpí všichni učitelé**. A právě díky těmto učitelům vznikla tato kniha. Měl jsem tu čest setkávat se s nimi, s úctou jsem jim naslouchal a zapisoval si jejich moudra. Vedle psychologických poznatků, výsledků nejrůznějších výzkumů, které jsem více než třicet let sbíral, tvoří jádro této publikace právě jejich vyzkoušená a fungující doporučení, a pak také moje vlastní pedagogické a životní zkušenosti.

Naše školství po provedení kurikulární reformy prodělává zatěžkávací zkoušku. Přes mnoho měřitelných úspěchů je v některých svých oblastech (rozebíraných v této knize) tak trochu „nemocné“. Pro jeho vyléčení je možno hledat inspiraci ve zdravotnictví: každý student lékařství je už od prvního ročníku veden svými profesory k tomu, aby si u každého pacienta položil dvě zásadní otázky: **Proč a jak?** Proč má nemocný potíže? Otázka diagnostická, která vede k určení choroby. Jak nemoc léčit? Otázka terapeutická, jež hledá cestu k uzdravení.

Nalézt odpověď na otázku **příčin** se zdá být ve školství jednodušší než ve zdravotnictví. Ale je to mnohdy právě naopak. Ve škole sice nejde o život, ale bolet to umí také, psychická bolest je také bolest. Příčin „nemoci“ ve školství může být několik. Od nezájmu rodičů o vzdělávání přes narušenou psychiku žáků či neprofesionalitu učitelů až po překotný rozvoj techniky a zejména internetu, kde jsou všechny informace snadno dostupné. „Proč se mám učit nazpaměť něco, co si snadno najdu v mobilu?“ namítají vzdorující žáci. Učitel však (na rozdíl od lékaře) není potřebnou diagnostikou k hledání příčin „nemoci“ vybaven. A navíc: ukazuje se, že důležitější než hledání příčin, je pátrání po **cílech** nejen nevhodného chování, ale i celého vzdělávání. Stejně složitá je také odpověď na druhou otázku: **Jak to změnit?** Jak naše školství vyléčit? Zná někdo odpověď?

Problém je totiž v tom, že mnohem více než škola je „nemocná“ celá naše společnost. Nemyslím teď na krizi ekonomickou či politickou. Ještě nikdy v minulosti jsme se v naší zemi neměli tak dobře jako nyní. Procházíme krizí vzdělanostní, mravní, duchovní. Jak se (asi s překvapením) dozvíte v této knize, musíme pomalu přestat ve školách budovat pouze „společnost vědění“. Musíme začít přemýšlet o nových cílech vzdělávání.

„Žijete v zemi, kde nic není hanba!“ Těmito slovy zhodnotil asijský student svůj roční pobyt v České republice. Čím kratší, tím výstižnější bylo jeho hodnocení klimatu v naší zemi. Měl pravdu. Z české kotliny se kamsi vytratil stud. Žáci se nestydí podvádět či zesměšnit svého učitele, mluvit vulgárně před dospělými. Potomci se nestydí vztáhnout ruku na své rodiče, není žádnou hanbou žít jako parazit nebo veřejně propagovat zlo. Proč mladí lidé obdivují chytrý podvod, který vede k úspěchu? Proč tolik talentovaných studentů hledá práci raději v zahraničí?

Naší společností se šíří pocit bezmoci. Trvá-li dlouho, začne se měnit v agresi. A ta tady již je, jak by mohli vyprávět naši učitelé, žijící v konfliktech se svými žáky a jejich rodiči. Budme však upřímní, zavinili jsme si to i my sami, když jsme přijali převrácený životní styl, který nám našeptává: „Žij bohatě navenek a chudě uvnitř!“ Pokud neprovedeme proměnu uzdravování a nezačneme žít bohatě uvnitř a skromně navenek, nemáme šanci...¹

Je zřejmé, že začít žít „bohatě uvnitř“ se musí učit děti co nejdříve. Nejen doma, v rodině, ale i ve škole. Odborníci, pedagogové, psychologové začínají hovořit o „pedagogice obratu“. Obrat musí nastat především v cílech vzdělávání. Cílem nemůže být škola „jako výťah k osobnímu prospěchu“. Je to práce na několik generací. Začít musíme od vzdělávání rodičů a učitelů. Částečně může pomoci i studium literatury, včetně té psychologické.

Proč současní učitelé nečtou psychologické knihy?

Přestože psychologie za 150 let své existence provedla hluboký vhléd do psychických pochodů člověka, dosud stále nepronikla do všech zákonitostí lidské psychiky. Příkladem může být oblast učení, které psychologie věnovala a věnuje velkou pozornost. Přesto teorie učení může učitel jen těžko aplikovat ve své každodenní praxi. Obdobně některé motivační teorie nelze využít pro pochopení motivačních problémů žáků v současné škole. **Přesto ale některé vědecké poznatky aplikovatelné jsou.** Je však nutno provést jejich transformaci do slovníku učitelů.

Tradiční škola je často prezentována jako „instituce, kde se žáci učí papouškovat jen pro život neužitečné věci, a kde se tedy zákonitě žáci nudí, a proto zlobí“. Pro řešení situace jsou na jedné straně často učitelům nabízeny neověřené reformy či na druhé straně někdy velmi těžko srozumitelné a příliš teoretické psychologické poznatky. Aplikace nepromyšlených inovací či obecných teoretických koncepcí příliš nepomáhá řešit školní problémy současných učitelů a může být jedním z důvodů uzavření se učitelů do sebe a odmítnutí studia psychologické literatury. **Přesto ale některá doporučení aplikovatelná jsou.**

¹ Některé výše uvedené myšlenky jsou převzaty z článků, které kolují po internetu a které publikuje např. M. Kašparů.

Proč číst tuto knihu?

Právě pro existenci těchto aplikovatelných poznatků, vyzkoušených receptů, které učitelé obvykle neznají. Učitelská profese je tak náročná, mnohostranná a specifická, že se jen těžko vybírá z rozsáhlých psychologických zákonitostí to, co by učitele zajímalo, a hlavně co by jim pomohlo. Tato publikace se o to pokouší. **Kniha transformuje psychologické poznatky** a srozumitelným způsobem ukazuje, jak by mohla právě psychologie pomoci učitelům a také rodičům v procesu uzdravování. Není to ale proces jednoduchý a nemusí být vždy úspěšný. Samotná psychologie však naši rodinu, školu, či dokonce společnost nevyléčí. Přesto jsem přesvědčen, že kdyby učitelé znali a používali alespoň některé poznatky aplikované psychologie, žili by „bohatěji uvnitř“, byli by spokojenější ve svém soukromém životě a též ve třídách, sborovnách či školních kabinetech by vládla větší pohoda. A k této spokojenosti by kniha mohla přispět. Nutno však připustit a zdůraznit, že na školách nemůže vládnout vždy jen pohoda. Škola je přípravou na život a život sám přece přináší i situace, které pohodové nejsou. A také na ty je potřeba se připravit.

Milý čtenáři, dovol, abych se ještě krátce představil. Je to totiž důležité pro získání motivace, proč tuto knihu číst. Vystudoval jsem nejprve Matematicko-fyzikální fakultu Univerzity Karlovy a třináct let jsem učil matematiku a deskriptivní geometrii na gymnáziu. Po zrušení tohoto gymnázia jsem začal vyučovat na střední pedagogické škole vedle matematiky ještě psychologii, kterou jsem si dálkově dostudoval. Vždy jsem se ale ptal: „Ty, psychologie, ty pavědo, čím mně jako učiteli matematiky (s exaktním mozkem) můžeš pomoci?“ S překvapením a vděčností jsem mohl po letech studia konstatovat, že psychologie skutečně nashromáždila mnoho poznatků, které mohou člověku dopomoci k větší spokojenosti nejen jako učiteli, ale také jako rodiči, životnímu partnerovi, kolegovi v práci apod. Tyto poznatky si nenechávám pro sebe, rád využívám každé příležitosti předávat je svým studentům, budoucím učitelům nebo v rámci celoživotního vzdělávání již zkušeným učitelům. Takovouto příležitostí je i tato kniha.

Po jejím přečtení by měl učitel více porozumět náročnosti učitelské profese. Toto porozumění pak může být návodem ke zvládání nejrůznějších nesnází a překážek ve škole. A pokud se některé obtíže nepodaří úspěšně vyřešit, nebude je touto knihou poučený učitel chápat jako své osobní selhání. Zůstane stále dobrým, sebevědomým učitelem, který nebude brát nevhodné chování žáka osobně. Na provokujícího žáka se nebude zlobit, pouze v klidu odsoudí a vyřeší jeho rušivé chování. Bude při tom myslet také na své zdraví.

Jak číst tuto knihu?

Sbírám poznatky z psychologie, které lze aplikovat do učitelské profese, již více než třicet let. V této knize ale nepodávám vyčerpávající výběr psychologických témat pro učitele. To nebylo posláním této publikace a nebylo by to ani technicky možné. Vybrána jsou základní témata z psychologie osobnosti, z obecné, vývojové, sociální a pedagogické psychologie. Pozornost je věnována především „silným tématům“, tj. oblastem, které trápí naše současné učitele: zvládání nevhodného chování žáků, učitelského stresu, školních konfliktů či komunikace s problémovými rodiči apod. Připomenuty jsou další psychologické zákonitosti, jako například: chyby ve vnímání

a hodnocení žáků, techniky podporující komunikaci učitel–žák, poznávání a utváření klimatu školní třídy či školy apod. Některé vědecké psychologické zákonitosti jsou skutečně mnohdy složitě definované, proto jsem se je pokusil přetransformovat do srozumitelného jazyka. Jedná se o dva druhy poznatků, které mohou pomoci učitelům:

1. **lépe poznávat své žáky**, více jim rozumět, zvládat je, a tím je i více naučit a k něčemu vychovat;
2. **lépe poznat a rozvíjet sebe sama** a tím žít zdravěji a spokojeněji.

Tuto knihu nelze samozřejmě číst jako napínavý román od začátku do konce, je třeba ji číst spíše výběrově. Student učitelství si vybere tu kapitolu, která se zabývá tématem jeho diplomové či seminární práce. Začínající (a možná i zkušený) učitel si zase vybere tu oblast, v níž si mnohdy neví rady. Na konci každé kapitoly je uvedena doporučená prohlubující literatura vztahující se k popisované problematice. Na několika místech jsou zařazeny zajímavé „úkoly k zamyšlení“.

Tato kniha je věnována všem učitelům, kteří přes výše uvedené negativní okolnosti o své práci přemýšlejí, neztrácejí elán a ve škole prožívají drobné i velké radosti. Třeba tím, že s úspěchem použijí některá v knize popsaná doporučení. Tito učitelé dobře vědí, že **učitelství je věda (vyžaduje analyticko-syntetické myšlení), umění (uplatňuje se tvořivost) a těžká, ale zároveň krásná práce!**

Dále je kniha věnována těm ředitelům základních a středních škol, kteří se nebojí rozdávat svým dobrým učitelům pohlazení, ocenění ve formě hromadných či individuálních pochval, kdykoliv si to zasluhují.

Tato kniha je určena pochopitelně také rodičům a vůbec všem, kterým na kvalitě výchovy a vzdělávání našich dětí záleží.

Sám se také pokládám za člověka, jemuž záleží na kvalitě našeho školství. Proto vřele uvítám jakékoli připomínky či komentáře ke knize, kterou právě otevíráte.

V Plzni 30. října 2014

Václav Holeček
vholecek@kps.zcu.cz

1. Osobnost učitele

Místo definice pojmu osobnost (všem učitelům jistě dobře známý) uvedeme nejprve **požadavky na profesi učitele** a od nich pak přejdeme k popisu struktury osobnosti učitele.

V odborné literatuře (např. Čáp, 2001) jsou obvykle uváděny především následující požadavky.

Co učitel musí

- ❑ **Vychovávat**, tj. formovat osobnost svěřených žáků, spoluutvářet jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti, temperament. Toto vše předpokládá, že takový člověk velmi dobře zná psychiku žáka a umí používat pedagogicko-psychologické poznatky, tj. umí **psychologicky myslet a jednat**.
- ❑ **Vyučovat, vzdělávat**, tj. utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků. K tomu je třeba znát dobře nejen svůj **obor** (být kvalitní odborník), ale zároveň jej umět dobře **vysvětlit** (být dobrý pedagog, didaktik).

Povolání učitele je navíc náročné také proto, že na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svojí osobností. Často se stává pro své žáky celoživotním vzorem třeba tím, že se pak věnují oboru, pro nějž je učitel získal. Nebo bývá příkladem (kladným, ale i záporným), který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale také v jeho způsobu života, přebírají jeho životní postoje, hodnoty, názory apod.

Struktura osobnosti učitele

Osobnost učitele se pokusíme popsat pomocí těchto pěti oblastí:

1. motivace k učitelskému povolání;
2. charakterově-volní vlastnosti;
3. seberegulační vlastnosti;
4. dynamické vlastnosti, temperament;
5. výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.

V následujících kapitolách se budeme jednotlivým okruhům vlastností osobnosti učitele podrobněji věnovat. Nutno ale upozornit, že výše uvedené rozdělení není disjunktní, že se oblasti často překrývají tak, jak to bývá v humanitních vědách obvyklé. Ze struktury osobnosti zde nejsou uvedeny „vlastnosti psychických procesů a stavů“, neboť jsou popsány v samostatných kapitolách.

1.1 Motivace v učitelském povolání

■ Úkol k zamyšlení

Pokuste se zamyslet nad tím, jaké může mít absolvent střední školy důvody k tomu, že si zvolí jako své budoucí povolání profesi učitele. Jaká je jeho motivace, co vše přispívá k tomu, že se pro tuto profesi rozhodne?

Z hlediska převládající zaměřenosti (nasměrování) k učitelské práci rozlišujeme (na základě Caselmannovy typologie) dva základní typy učitelů:

1. Logotrop

Učitel zaměřený na svůj obor, na obsah svého předmětu. Takový učitel pečuje o své sbírky, s nadšením si připravuje prezentace, práci na interaktivní tabuli, rád vede nejrůznější kroužky, nelituje času ani námahy, aby získal žáky pro svůj předmět.

2. Paidotrop

Bývá charakterizován jako učitel orientovaný místo na svůj předmět spíše na žáky, na jejich prožívané emoce, postoje, problémy, zájmy apod. Učitelé tohoto typu vyučují většinou na 1. stupni základních škol. Pokud se vyskytuje vyhraněný paidotrop na vyšším stupni škol, může postrádat větší zanícení pro svůj obor, které se projevuje nesrozumitelným výkladem, lhostejností, malým zájmem o učební látku. Tento nezájem o předmět žáci brzy vycítí a bohužel také napodobují.²

² M. Langová (1992) ještě podrobněji rozlišuje logotropa spíše:

1. **filozoficky orientovaného**, který žáky seznamuje s nejrůznějšími filozofickými směry a který jim pomáhá nalézt smysl života;
2. **vědecky orientovaného**, zaměřeného na poznatky exaktních věd, který ovlivňuje životní rozhodování (volby povolání) nejvíce žáků, pokud je na výši i po stránce metodické (což bohužel u „vědců“ obvykle nebývá). Jeho nadšení pro obor je velmi nakažlivé, a proto se často stává pro žáky životním vzorem (podle známého rčení: „zapálit může jen ten, kdo sám také hoří“). Bohužel tento typ učitele může také zároveň nejvíce ubližovat žákům svou přílišnou zaslepeností pro svůj předmět, pro kterou není schopen (ani ochoten) vnímat obvyklé problémy dětí, respektovat jejich jiné zájmy, potřeby apod.

Také u druhého typu učitele zaměřeného naopak na žáky uvádí Langová dva typy. Paidotropa rozlišuje spíše:

1. **individuálně psychologicky orientovaného**, který se vyznačuje velmi citlivým, chápavým přístupem k jednotlivým žákům, snaží se je dobře poznat, pochopit a získat si jejich důvěru;
2. **sociálně-psychologicky orientovaného**, zaměřeného na žáky jako na určitou sociální skupinu, zajímá se o problémy dětí a mládeže určitého věku, přemýšlí, jak rozvíjet jejich myšlení, paměť, ale také vůli, zájmy, motivaci (a ne jen vědomosti).

V praxi se málokdy setkáme s vyhraněným jedním typem z výše uvedené typologie motivace učitelského povolání. Existují spíše učitelé s jedním převládajícím typem motivace, přičemž z druhého typu mají další charakteristiky.

Ačkoliv v dnešní době někteří autoři (např. J. Vašutová, 2007 aj.) považují Caselmannovu typologii za překonanou, stále se v různých obměnách objevuje nejenom u nás, ale i ve světě. R. Kohoutek popisuje tzv. **globálního učitele**, který má v současné době k typu paidotropa velmi blízko. Toto pojetí učitele je sice poněkud obecné, ale vzhledem k tomu, že je blízké koncepci pedagoga, která se bude prolínat celou touto publikací, uvádíme je v plném znění:

„Globální učitel např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska“³ (a také z hlediska psychologického, bychom rádi dodali).

■ Úkol k zamyšlení

Proveďte krátké zamyšlení nad sebou samým, které by vedlo k zařazení se k jednomu z typů a k uvědomění si jeho předností, ale také k přiznání si některých jeho nedostatků, omezení a z toho plynoucích chyb, jichž se můžete dopouštět ve svém výchovně-vzdělávacím působení.

Dobrý učitel je motivován ke své učitelské práci také tím, že při ní uspokojuje některé vyšší psychické potřeby, jako například potřebu poznávat stále nové a toto poznání pak vhodnou, zajímavou formou předávat druhým, tj. svým žákům. Další potřebou by měla být touha **pomoci**, tj. pomáhat svěřeným žákům zvládnout školní vzdělávání, vést a řídit jejich činnost, rozvíjet jejich osobnost, uvádět je do světa dospělých.⁴

Podle Maslowovy hierarchie lidských potřeb stojí na vrcholu pyramidy **potřeba seberealizace**. Pro úspěch každého lidského snažení je velmi důležité, aby člověk tuto potřebu ve svém životě uspokojoval. Také spokojenost v učitelském povolání závisí na míře vlastní seberealizace. Tato potřeba úzce souvisí s potřebou uznání, ocenění. A protože ze strany žáků či jejich rodičů skutečně jen málokdy přicházejí projevy díků a uznání, uspokojení této potřeby spočívá plně v rukou vedení školy.

Ocenění dobré práce učitele by nemělo být jen jedenkrát ročně finanční odměnou, ale také (a to především) formální i neformální ústní pochvalou vždy, když si to učitel zaslouží.

³ KOHOUTEK, Rudolf. Osobnost učitele [Online]. 2009 [cit. 2013-05-09]. Dostupný z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>>.

⁴ Někteří učitelé silně dominantního typu pak ale místo potřeby **pomoci** uspokojují spíše touhu **po moci**.

Vzpomeňme jen na krásnou pravdu, kterou lapidárně vyslovil E. Berne (Berne, 1992): „Když člověka nikdo nehladí, začne mu vysychat mícha.“ Ekonomická, finanční krize se ve společnosti projevuje také krizí v mezilidských vztazích. Lidé si více závidějí, z existenční nejistoty, z každodenní frustrace se rozvíjí agrese, a tak častěji vznikají konflikty, pocity rozladěnosti, životní nespokojenosti. Za této situace velice pomáhá pozitivní orientace, upřímně míněná pochvala od kolegy, ředitele (a občas dokonce i od rodiče či samotného žáka) může být pro učitele motivací, aby vůbec zůstal u práce, která nepřináší příliš pozitivní zpětné vazby. Málokdy přijde rodič do školy s jediným cílem: pochválit učitele. Rodič přichází do školy pouze tehdy, když musí (na třídní schůzku), nebo když si jde stěžovat. Kybernetici sice velice oceňují tzv. negativní zpětnou vazbu, jako účinný zdroj rozvoje všech systémů, psychologové ale spíše hovoří o tzv. **principu vzájemné výměny odměn a trestů**, který tvrdí, že by měla mezi jedinci existovat rovnováha mezi „výdejem a příjmem“. Nejen v oblasti podnikání dvou společníků (platí rovnice: moje/jeho výdaje = moje/jeho příjmy), ale také například v citových projevech v mezilidských vztazích.⁵

Učitel poměrně často přemýšlí o smysluplnosti své pedagogické práce. Přitom z poznatků psychologie vyplývá, že vedle potřeby je **nejsilnějším motivačním činitelem právě odměna**. Ocenění, nalezení smyslu své práce pak přispívá k lepšímu pocitu životní spokojenosti se sebou samým. A o to přece každému v životě jde především – o naplnění **potřeby sebeúcty**.

O potřebě sebeúcty podrobně pojednává P. Cakirpaloglu (2012). Sebeúcta je vlastně přesvědčení jedince, že jeho vlastnosti jsou správné a ostatními kladně hodnocené. Zdravá sebeúcta působí velmi podstatně na pocit pohody a mentálního zdraví, neboť úspěch přináší pocity štěstí, spokojenosti a má velký vliv na motivaci. Pro učitele je důležitý tento poznatek: děti mající vyšší sebeúctu vykazují vyšší empatičnost, společenskost a menší konformitu. Naopak děti s nízkou sebeúctou se prokazují nevhodnými způsoby chování a necitlivostí vůči druhým.

Pokud by toto zjištění platilo i pro dospělou populaci, měli bychom model pro zvyšování tolik potřebné empatie u našich učitelů. Pokud se **zvyší sebeúcta učitelů, zvýší se i jejich citlivost vůči žákům**.

Sebeúctu zvyšují dva činitelé:

1. úspěch ve vykonávané práci, zejména při plnění náročnějších úkolů (tento úspěch musí být tzv. objektivní, měřitelný a nejen subjektivní pocit);
2. kladné hodnocení vlastní osoby vnějšími pozorovateli.

Profese učitele přináší několik tzv. vnějších pozorovatelů, mohou to být žáci, rodiče, kolegové, vedení školy, inspektoři, zřizovatelé. Nejvýznamnější z nich jsou samozřejmě pracovníci ve vedení školy. Na několika místech v této publikaci bude pojednáno o významu kladného

⁵ Příkladem může být krátká komunikace dvou učitelů z jedné školy při náhodném setkání. První učitel pozdraví slovy: „Dobrý den, to máme dnes krásný den!“ Jeho pozdrav tedy obsahuje jakési dvě „pohlazení“. Kolega odpoví: „Dobrý den!“ a kráčí dál. První učitel se cítí zaskočen (dostal jen jedno „pohlazení“) a již si klade otázku: „Co jsem mu provedl, proč se na mne zlobí?“ Je to proto, že byl porušen tento princip rovnováhy.

hodnocení ze strany ředitelů. A bude napsána tato věta: v mnoha sborovnách by se atmosféra zlepšila, kdyby ředitelé své učitele častěji chválili.

V psychologii motivace je různými autory uváděno různé třídění potřeb (např. na obecné a specifické). Závěrem této kapitoly o motivaci uveďme příklady specifických potřeb, které popisuje P. Říčan a které je možno aplikovat na práci učitele.

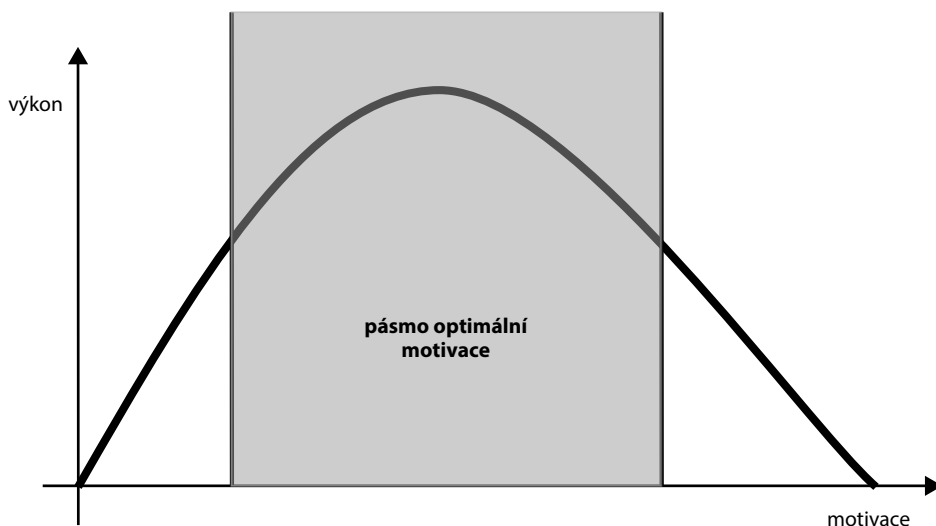
P. Říčan (2010) zdůrazňuje významnou roli těchto potřeb:

- ❑ Potřeba **sebeprosazení** se v naší kultuře může projevat sobeckým hájením pouze vlastních zájmů, snahou o vyniknutí, případně o kariéru. Tato potřeba ale nemusí být vnímána pouze negativně, pokud se toto sebeprosazení neděje na úkor ostatních (jak můžeme občas vidět i v našich sborovnách).
- ❑ Potřebu **bezpečí** poznáváme u dospělých podle strachu z nemoci, úrazu, finanční nejistoty a podle jednání, jímž se člověk proti těmto hrozbám zajišťuje. V případě učitelů je bohužel v některých školách tato potřeba narušována strachem nejen z vedení školy, ale také strachem z narůstající demotivace či agrese žáků, kterou učitel nedokáže efektivně řešit. Tento strach je navíc v některých středních školách ještě doprovázen obavou o zrušení školy a tím ztráty zaměstnání. Tyto obavy jsou mnohdy zcela oprávněné a neměly by být chápány jako selhávání učitele. Nicméně patří mezi nejnáročnější životní situace, které musí učitel zvládat.⁶ Učitel by totiž neměl přicházet do školy se strachem, pokud v ní má nalézat potřebu bezpečí.
- ❑ Potřeba **společnosti** se projevuje v častém vyhledávání společenských styků, v hovornosti, zájmu o různé zábavy, v navazování a udržování přátelství. Pro učitele je velice významné, do jaké míry je rozvinuta potřeba **pečovat o druhé**, která má podstatu v rodičovském instinktu, ale je vyvolána i při bezmoci či slabosti druhých. Pokud je tato potřeba silně zastoupena například u učitelů na 1. stupni ZŠ (kde jsou děti skutečně ještě slabé, nevyzrálé osobnosti), mohou vznikat problémy s nalezením hranic této péče. Učitel by totiž neměl suplovat funkci rodiny (Říčan, 2010, s. 108).

I. Stuchlíková (in Blatný, 2010, s. 148) v motivačním systému osobnosti podrobně popisuje tzv. velkou trojku motivů. Z těchto tří motivů, tj. výkonovém, motivu afiliace a intimity je pro učitele podnětem k zamyšlení poslední tzv. **motiv moci**. Motiv moci je nejkomplexnější, neboť zahrnuje několik motivů týkajících se vlastní síly a ovlivňování druhých lidí (potřeba dominance, nezávislosti, agrese i podřizování se). Moc **personalizovaná** se upírá na budování a udržování vlastní pozice a moc **socializovaná** se promítá do pomoci a podpory druhých. Motiv moci může být nevědomý nebo zčásti uvědomovaný, aktuální vyjádření je zřetelně ovlivněno sociokulturálními a osobnostními vlivy (např. zodpovědností, zvyky, sebekontrolou).

V oblasti motivace (jako jedné ze složek struktury osobnosti) je uváděn **princip pásma optimální motivace**, který vyjadřuje vztah mezi intenzitou motivace a úrovní výkonu. Tento princip tvrdí, že **největšího výkonu dosahuje člověk při střední síle motivace** (viz níže graf 1 tzv. obrácené U-křivky). Co tato psychologická zákonitost znamená pro učitele?

⁶ V kapitole 3 jsou popsány některé strategie, které pomáhají tyto stresové situace zvládat.



Graf 1 Pásmo optimální motivace

Malá motivace vede k nízkému výkonu, pokud motivace roste, zvyšuje se i výkon, ale jen do okamžiku, kdy motivovanost žáka přesáhne určitou hranici. Po překročení této meze se úroveň výkonu začne snižovat. Příliš velká snaha přináší křečovitost, zmatky, a tedy pokles výkonu.

Tento princip také potvrzuje tzv. Yerkes-Dodsonův zákon, ve kterém se shodně tvrdí, že „**funkčně optimální je střední úroveň aktivace mozku**“. Příliš vysoká úroveň motivace (aktivace) je nepříznivá zejména pro činnost spojenou s komplexními a obtížnými úkoly, což jsou téměř všechny aktivity v profesi učitele.⁷

Příkladem platnosti tohoto zákona je selhání dobrých žáků ZŠ při přijímacích zkouškách na výtouženou SŠ. Vedle vysoké trémy (tlumící logické myšlení) je příčinou selhání i příliš velká motivace těchto žáků. Učitelé by měli vědět, že k tomuto jevu může docházet také při důležitějších výkonových zkouškách (např. pololetní písemné práci, ústním zkoušení na opravu známky apod.).

⁷ Příkladem může být chování učitelů při pobytu České školní inspekce v jejich škole. Je až s podivem, jak velký stres inspektoři vyvolávají. Učitelům je nevolno, v noci nespí, mnohdy raději (nebo i doopravdy) onemocní. I zkušený učitel chce před inspektorem podat nejlepší výkon, je ale tak přemotivovaný, že se hodina obvykle nepovede. Kdyby se tolik nesnažil, výkon by byl možná lepší.

1.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele

U žáků má autoritu vždy ten učitel, který je ve svém oboru odborník a dokáže svůj předmět dobře vysvětlit. Pro úspěšného učitele jsou tyto dvě podmínky „nutné“, nikoliv však „postačující“. Žáci je totiž považují za samozřejmost. Zabýváme-li se hlouběji osobností učitele, překvapí nás, že žáci za nejdůležitější vlastnosti učitele považují vlastnosti jeho charakteru.

Jak známo, jedná se o souhrn vlastností, které mají morální význam a které lze popsat pomocí těchto skupin vztahů:

Vztah k sobě

Zahrnuje naše sebepoznání, které by mělo vyústit v objektivní sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Vzhledem k tomu, že učitel bývá často vzorem, jenž je svými žáky napodobován, měl by mít ty kladné vlastnosti, které od žáků ve výchově vyžaduje. Je-li náročný na žáky, měl by být také náročný sám na sebe, neměl by se podceňovat, ale také příliš přeceňovat apod.

Zdravá sebedůvěra v sebe, ve své schopnosti, didaktické dovednosti, je základem úspěchu každého řídicího pracovníka. Nejen ředitel, ale i každý učitel je tedy svým způsobem řídicím pracovníkem, neboť řídí činnost druhých. Pedagogická praxe ukazuje, že mnoho absolventů učitelského studia, kteří jsou výborně připraveni po stránce odborné i didaktické, odchází ze školství, protože nemají autoritu, nezvládají kázeň žáků. **Příčinou tohoto selhání může být nízké sebevědomí začínajících učitelů.**⁸

V současné době se často používají pojmy **sebepojetí**, **selfkoncept** (**koncepce vlastního Já**), které nezahrnují jen otázku „Kdo jsem?“, směřující k popisu, ale zahrnují i sebeurčování a sebeaktualizaci ve smyslu „kým se mohu, chci stát, jaké jsou moje možnosti a perspektivy, co jsem udělal a co ještě udělat chci a mohu“. Ne tedy „já musím či měl bych“, ale upřímné „já chci“ teprve ovlivní naši vnitřní motivaci, naše sebepojetí a touhu po seberealizaci, a tedy i naše chování.⁹

Sebepojetí je souborem **postojů** jedince k sobě a jako každý postoj má tedy i postoj k sobě samému tři složky: kognitivní; poznávací, tj. **sebepoznání**; emočně-hodnotící, tj. **sebehodnocení**; konativně-volní, tj. **seberealizace**.

⁸ Na druhé straně je ale třeba konstatovat, že nastupují do škol i absolventi s příliš velkým až nezdravým sebevědomím, které neodpovídá jejich schopnostem a zkušenostem. Úspěšný učitel je vybaven tzv. zdravým, tj. přiměřeným sebevědomím, jež se ale neutváří až na vysoké škole. Jeho rozvoj ovlivňuje nejvýrazněji výchova v dětství. Ukazuje se, že vedle rodiny se na vývoji sebevědomí významně podílí také skupina vrstevníků a v nemalé míře i působení školy.

⁹ V této kapitole popisujeme osobnost učitele, ale nutno v této souvislosti uvést důležitý poznatek z pedagogické psychologie, který se týká motivace žáků. V současné škole totiž nelze pracovat pouze s touto vnitřní motivací (žák se učí, protože sám chce), a tak musí nastoupit motivace vnější. Žák se učí, protože „musí“, jinak přijde trest. Nebo proto, že „by se měl učit“, protože je to důležité či je to tak dohodnuto. Když tuto dohodu poruší, bude mít špatný pocit. I toto jsou mechanismy, které spouští žákovu motivaci k učení a učitel by je měl bez výčitek svědomí používat. Pokud tato vnější motivace funguje, je to nemalý úspěch ze strany učitele. Může se totiž stát, že tato vnější motivace bude tak účinná, že žáka začne učivo bavit – nastoupí motivace vnitřní. (Podrobněji viz Hrabal, Pavelková, 2010.)

Při popisu sebe sama, tj. našeho **Já**, obvykle rozlišujeme tyto čtyři obrazy:

1. **Subjektivní Já** je moje vlastní představa o sobě samém, o vlastních možnostech, tj. jaký jsem, kam patřím, co umím, jaké mám schopnosti, postavení mezi lidmi apod. Na tom, jak zná člověk svá slabá a silná místa, závisí jeho orientace ve světě. Toto subjektivní Já je často produktem sociální interakce a vyvíjí se postupně.
2. **Zrcadlové Já** je to, co si o mně myslí a jak mě vnímají druzí lidé. Na vyšších stupních škol mohou toto „zrcadlové Já“ dávat také žáci, studenti těm učitelům, kteří mají odvahu žádat zpětnou vazbu (podrobněji bude pojednáno v kapitole „Úspěšný učitel“).
3. **Reálné Já** jsou moje skutečné vlastnosti a schopnosti, které ale neznám zcela přesně ani já, ani druzí, kteří mně „nastavují zrcadlo“.
4. **Ideální (potenciální) Já** zahrnuje moje přání, perspektivy a hlavně možnosti, předpoklady (potence) dalšího rozvoje. Je to souhrn životních postojů a hodnot, které chce jedinec ve svém životě zastávat, a soubor cílů, jichž chce dosáhnout v oblasti zaměstnání i soukromí. Mezi reálným a ideálním Já existují určité odlišnosti, a pokud jsou příliš velké, může to vést k nedostatku sebeúcty a ke komplexům méněcennosti.

Mnohdy ale člověk tyto své „potenciality“ (skryté rezervy) ve svém životě vůbec neobjeví. Pokud je v rodině podnětné prostředí, odhalí obvykle rodiče u svého dítěte hudební, výtvarný či sportovní talent. Ostatní potence, skryté vlohy (např. matematické, jazykové) musí být objeveny ve škole. Učitel k tomu má navíc lepší předpoklady než rodič, neboť jako profesionál není zatížen nekritickou emocí a má také (na rozdíl od rodičů) větší možnost srovnání výkonů jedince s jeho vrstevníky na základě přímého kontinuálního pozorování. Nadání žáka posuzují vždy pedagogicko-psychologických poradny (dále jen PPP). Podle V. Kosíkové, V. Lovasové však učitelé často poukazují na to, že nejsou v rámci identifikace žákovského potenciálu považováni za rovnocenné partnery PPP. Přitom učitel má oproti pracovníkům PPP jistou výhodu: má možnost sledovat žáka dlouhodobě, longitudinálně, zatímco PPP diagnostikují žáka pouze průřezově.¹⁰

V psychologické literatuře jsou popisovány ještě další složky našeho „Já“, které upřesňují popis **subjektivního Já**. J. Miňhová (in Holeček, Miňhová, Prunner, 2009) například ještě uvádí:

- ❑ **Obranné Já**, což je odvrácení vědomí od toho, co je pro člověka nesnesitelné. Je to obrana před skutečností, která je příliš nepříznivá. Výsledkem působení obranného Já je kupříkladu víra těžce nemocných lidí v uzdravení.
- ❑ **Citový vztah k Já** je základní sympatie a úcta k vlastní osobě. Nemá nic společného s narcismem nebo se sobectvím. „Láska k sobě znamená sympatii a důvěru k vlastní bytosti. Zahrnuje také úctu k sobě, velké ANO k vlastní existenci. Úcta k vlastní osobě chrání člověka před činy, kterými by se jeho osobnost znehodnotila. Je známou skutečností, že mezi delikventy se často setkáváme s obrovskou neúctou k vlastní osobě.“ (Miňhová, 2009)

¹⁰ Podrobněji viz KOSÍKOVÁ, V. – LOVASOVÁ, V. Systémová úskalí diagnostiky nadaného žáka. *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti*. Plzeň: ZČU, 2009, s. 63–70.

P. Říčan (Říčan, 2010) navíc rozlišuje tzv. **prezentované Já**, tedy soubor osobnostních charakteristik, které jedinec ukazuje druhým. Přetvařuje se, snaží se předvádět vlastnosti, jež ve skutečnosti nemá, ale které si přeje, aby si druhí o něm mysleli, že je opravdu má.¹¹

Vztah k druhým

Především vztah k dětem, ale také ke kolegům, řediteli, rodičům atd. Tento vztah by se měl vyznačovat vzájemným pochopením, upřímným a čestným jednáním. Zejména na nižším stupni škol by se neměl učitel bát projevit svou náklonnost, **lásku k dětem**. Vždyť v tomto citlivém období vztah žáků k učiteli vlastně zastupuje vztah dětí ke škole a tím i k celé společnosti.¹²

Jak známo, člověk brzy zapomene na učivo, které se učil ve škole, ale svůj citový vztah k učiteli si pamatuje celý život.

Přátelskost, vřelost učitele předpokládá jistou citlivost pro druhé, tj. schopnost vycítit očekávání, snahy a potřeby žáků. V této souvislosti můžeme uvést jednu zajímavou souvislost: pedagogická praxe ukazuje, že učitelé, kteří se vyznačují silným, kladným citovým vztahem k žákům, mají nižší úroveň sebevědomí, spíše se podceňují. Tento vzájemný vztah (korelace) je nejvyšší u učitelů 1. stupně ZŠ.

Proto je na učitelích požadován (zároveň s vřelostí) také **určitý stupeň dominance**, jenž vychází ze zdravého sebevědomí, odborných a metodických kvalit učitele a který se projevuje v pohotovém rozhodování, řešení výchovných i vzdělávacích problémů, ve schopnosti samostatně vést, řídit, kontrolovat. Toto jsou vlastnosti, jež v současných ekonomicko-společenských podmínkách může uplatnit každý jedinec. Je tedy dobře, setkávají-li se žáci s dominantním učitelem, který se svou rozhodností, samostatností a dalšími vlastnostmi stává jejich životním vzorem. Studentům učitelství (ale zejména uchazečům o toto studium) by mělo být více zdůrazňováno, že povolání pedagoga vyžaduje nadprůměrnou dominanci. Učitelé sami říkají, že příliš submisivní pedagog má v současném školství velké problémy s udržením kázně.

Dřívější mezinárodní srovnávací výzkumy navíc ukazovaly (viz např. Langová, 1992), že čeští žáci, zejména nižších ročníků ZŠ, sami vyžadují učitele spíše autoritativního, který si snadno dokáže při vyučování udržet ve třídě pořádek a kázeň. Jak bude dále uvedeno, poslední výzkumy

¹¹ Bohužel i takoví učitelé se vyskytují v některých našich středních školách, zejména tam, kde trpí trvalým nedostatkem žáků, a tak ředitelé škol musí snižovat počet učitelů. Mnozí učitelé skutečně před vedením školy prezentují takové vlastnosti, předvádějí takové výkony či chování (např. při hospitacích), které jim není vlastní. Tito učitelé nejsou dobrými psychology. Po určité době ředitelé škol totiž pravdu, tj. reálné i potenciální Já každého učitele, poměrně dobře znají. Odhalená přetvářka je ostudou, která se neodpouští a na níž se těžko zapomíná.

¹² Mnohdy ale také škola nahrazuje dětem rodinu, ve které rodiče patrně nemají na své děti čas. Učitelky často říkají, jak dětem chybí pomazlení, obyčejné pohlazení, jež pak vyhledávají u nich. V poslední době se s tímto jevem setkáváme stále častěji, a to nejen na 1. stupni. Fyzické pohlazení od oblíbeného učitele vyžadují i žáci na 2. stupni ZŠ. Na SŠ požadují žáci spíše psychickou podporu v podobě naslouchání, věnování pozornosti, komunikace, akceptace názorů. Ne každý učitel dokáže tento přirozený lidský kontakt v přiměřené míře opětovat. A nelze se divit. Takovéto citové projevy by se měly odehrávat především v rodinách. Otázkou je, proč v poslední době v této oblasti některé rodiny tak často selhávají.

naznačují jistý odklon od této tendence. Vlivem až neadekvátně prosazovaných „práv dítěte“ začínají naši žáci odmítat jakákoliv omezení od autoritativního učitele. Proto se ukazuje jako velice důležité, aby dominance učitele byla přiměřená (byť nadprůměrná), tj. aby učitel dokázal zároveň vytvářet přátelskou atmosféru, v níž žáci se zájmem spolupracují, bez obav sdělují své názory, nápady, ale i prožívané pocity či kritické připomínky. Příliš vysoká dominance učitele a jeho silná kontrola žáků totiž skutečně působí nepříznivě na jejich vývoj. Může být brzdou pro rozvoj jejich samostatnosti a tvořivosti. V odborné literatuře se nyní často hovoří o tzv. **laskavé náročnosti učitele**.¹³

Laskavá náročnost či přísnost znamená, že se učitel chová k žákovi, jako kdyby byl alespoň o dva roky starší, tj. důstojně a s opravdovou úctou. Žáka ve starším školním věku může učitel brát jako již téměř dospělého, sobě rovného (v mnoha oblastech je také jeho psychika na úrovni dospělého) a pak je možné stanovit vysokou laťku jak v oblasti vzdělávání (učitel je náročný), tak i ve složce výchovné (učitel je přísný). Laskavá náročnost, přísnost obsahuje pohlazení, ale také potrestání. Důležité je, aby učitel kritizoval nedostatek vědomostí či odsuzoval nevhodné chování žáka, ale neshazoval žákovu osobnost. Pokud totiž učitel nenapadne jejich Já, jsou žáci obvykle schopni přijmout pravidla a omezení všeho druhu.

Vztah k práci

Měl by se vyznačovat zodpovědným, svědomitým přístupem. Za hlavní přednosti své práce považují učitelé její tvůrčí charakter a trvalou spolupráci s mladou generací. Práce současného učitele je prací velice náročnou, vyčerpávající, přesto lze tvrdit, že učitelé mají své povolání rádi (samozřejmě ne všichni). Budoucnost národa záleží do značné míry na úrovni jeho vzdělávání – tedy na kvalitě práce učitelů. Věříme, že tomu také začne jednou odpovídat i společenská prestiž učitelské profese a že výstižné heslo „špatně placený učitel dnes, chudá společnost zítra“, nebude jen na billboardech před volbami.¹⁴

Vztah k hodnotám

Zahrnuje postoje učitele k materiálním i duchovním hodnotám, tedy vztah k penězům, majetku, ale také ke kultuře, umění, vědě či pravdě. Lze do ní zařadit jak smysl učitele pro spravedlnost,

¹³ Tento velice výstižný požadavek na osobnost úspěšného učitele poprvé patrně použil dětský psycholog V. Mertin.

¹⁴ Přitom v nejrůznějších sociologických anketách, ve kterých probandí vybírají povolání, jehož si nejvíce váží, se profese učitele umísťuje obvykle na třetím místě (za povoláním lékaře a vědce). Jak si vysvětlit rozpor, který panuje v tomto chápání společenské prestiže učitele? Odpověď patrně nalezneme v kritériích prestiže povolání. Dotazovaní zohledňují náročnost profese učitele, uspokojování základní potřeby společnosti (tj. vzdělávání a výchova dětí), délku studia apod. Z role rodiče je pak ale pohled na konkrétního učitele poněkud jiný.

V této souvislosti ještě připomeňme známý výrok T. G. Masaryka: „Války nepřestanou, dokud budou vojáci lépe placeni než učitelé.“