

Pedagogická psychologie

*(osobnost učitele; autorita; moc;
identita učitele; vývoj učitele)*

Semestr: jaro 2019

Osobnost učitele

U učitele nutné kvalifikační i osobnostní předpoklady.
Stávání se učitelem...

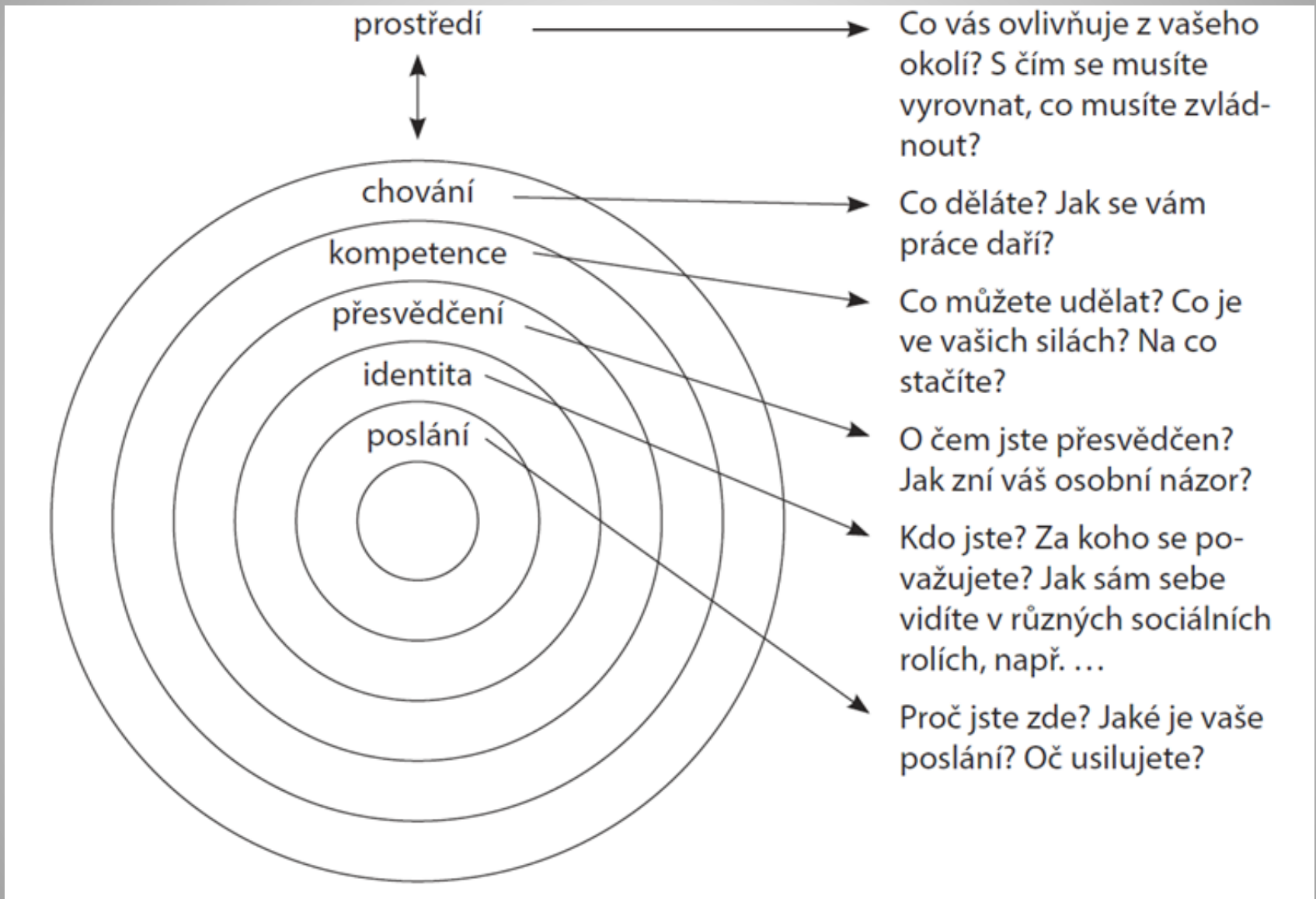
Nestačí suma znalostí, které by žákům předával, důležitý je i způsob, *jak* to činí.

Profesionální kompetence učitele – komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky (Spilková).

Učitelova osobnost

- souhrn všech jeho *vlastností* (a jejich projevů v jeho jednání a chování), které jistým způsobem (ať již kladně nebo záporně) působí na žáky a současně ovlivňují také výsledky učitelovy i žákovy činnosti (Štefanovič).
- systém biofyzických, psychických a sociálních komponent (Spousta) – biopsychosociální model

Model osobnosti učitele



Atibuty osobnosti učitele

V modelu osobnosti (Mareš) lze nalézt odraz základních charakteristik osobnosti: temperament, charakter, motivaci, schopnosti a dovednosti (+ jejich projevy)

Základní psychologické předpoklady (Spousta):

- osobní psychosomatická a psychomotorická zdatnost, rychlost, vytrvalost;
- neuropsychická stabilita;
- psychická a frustrační tolerance;
- schopnost zvládat mimořádné zátěžové situace;
- schopnost vnímat a prožívat smyslové a citové podněty;
- schopnost aktivizovat, stimulovat, motivovat.

Charakteristiky osobnosti „dobrého“ učitele

Kdo je „dobrý“ učitel? (obdobně: efektivní, ideální, oblíbený, úspěšný...) – hodnotící soudy, obtížně vymezitelné

Taxativní charakteristika osobnosti dobrého učitele (vymezení některých základních vlastností a dovedností):

- stabilita učitele, extroverze, introverze;
- vlastnosti spojené s uspokojováním základních potřeb žáků;
- sociálně psychologické dovednosti;
- „životní dovednosti“;
- dovednost vést třídu (koncepty: moc + řízení třídy).

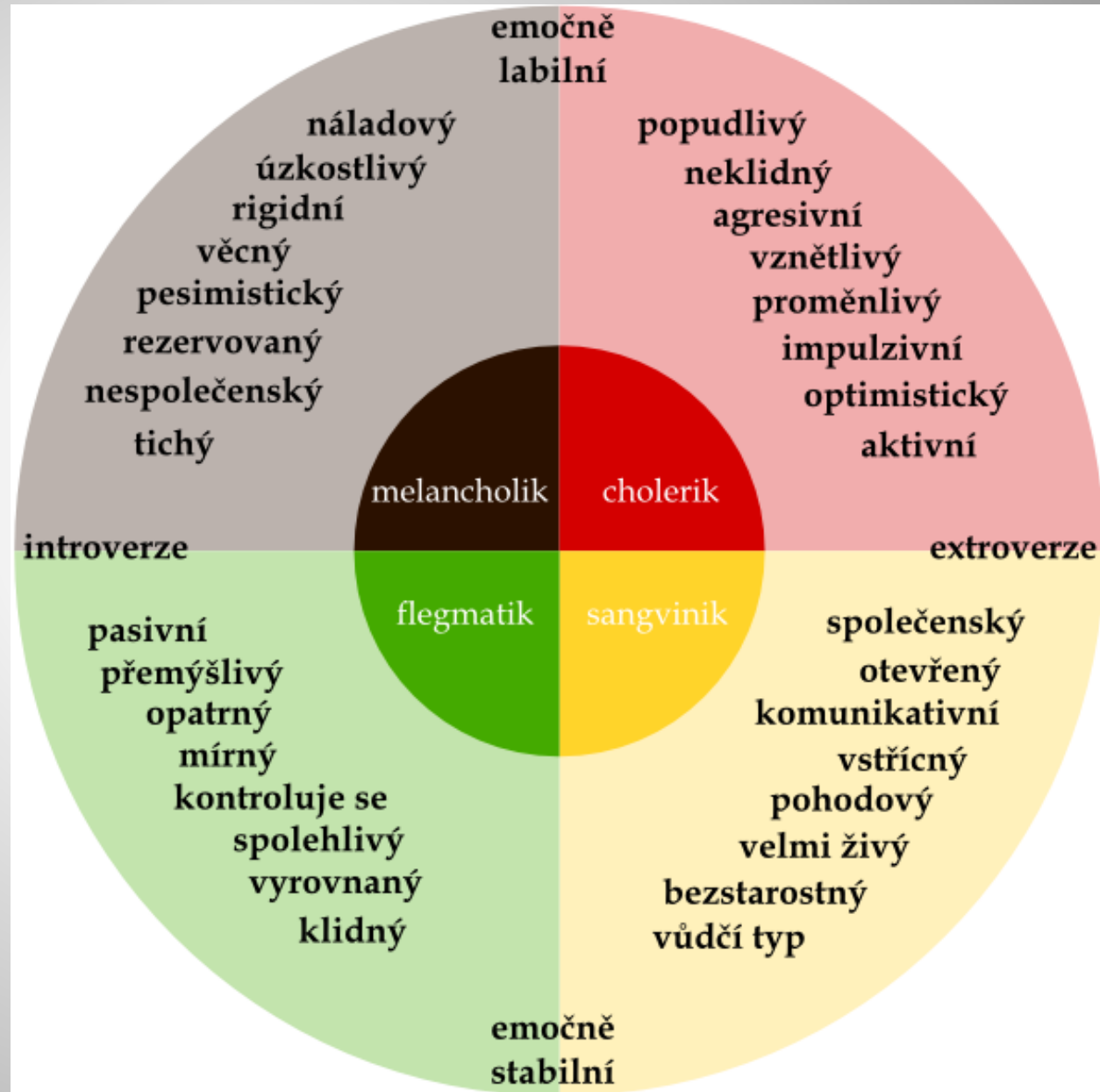
Dobrý učitel očima studentů PedF MU (z časopisu Komenský)

Stabilita učitele, extroverze, introverze 1

H. Eysenck - dimenze osobnosti:

neuroticismus (hlavní dimenze osobnosti, tvořena emoční stabilitou a labilitou)

extroverze/introverze



Stabilita učitele, extroverze, introverze 2

Emoční stabilita – jedna z nejdůležitějších charakteristik osobnosti dobrého učitele

Učitel emočně stabilní: projevuje se klidně; dokáže své emoce identifikovat a ovládat; reaguje přiměřeně situaci; má větší frustrační toleranci; vytváří příznivé klima ve třídě; dokáže tedy žáky více naučit; zároveň působí jako vzor chování (může ovlivňovat osobnostní vývoj žáků)

Extroverze/introverze – méně zřejmé ve vztahu k učiteli; záleží i na osobnosti konkrétního žáka

Extroverze – empirický, materialistický, utilitární přístup

Introverze – idealismus, optimismus, emocionální zaměření, racionalismus

Poněkud lepší introverze – neprosazuje se, naslouchá, přemýšlí o žácích, méně dominantní, pomalejší v reakcích

Naplňování potřeb žáků

Naplňování kognitivních potřeb:

- „kognitivní přesvědčivost“ (*cognitive validity*) – učitel zná svůj předmět a zároveň ho umí přesvědčivě podat, žáci musí vnímat jeho kompetenci;
- schopnost motivovat (*motivating power*) – dokáže žáky motivovat, přitáhnout je k učení (formou či obsahem otázek a problémů, které jim předkládá + silou osobnosti, ve smyslu její opravdovosti a přesvědčivosti).

Naplňování základních potřeb (Maslow):

- fyziologické potřeby;
- potřeba bezpečí – vytvoření příznivého klimatu třídy; konzistentní; stabilní chování učitele, vstřícnost;
- potřeba náležitosti a lásky – udržování soudržnosti třídy; mít rád žáky (dle některých názorů to ke *kompetenci* učitele nutně nepatří);
- potřeba úcty – akceptování, ocenění žáka; vyzdvihnutí toho, co žáci zvládají; schopnost pochválit (*self-esteem* žáka).

Dovednosti učitele

Dovednost – zahrnuje smyslové, intelektuální, volní a emocionální *kvality osobnosti*, která se projevuje v cílevědomé a úspěšné realizaci činností (Milerjan)

Parciální sociálně psychologické dovednosti:

- citlivost ve vnímání žáků – přesné vnímání a interpretování všech projevů jednotlivých žáků (i mimoškolní kontext);
- akceptace osobnosti žáka – akceptace žáka jako samostatné osoby, která má hodnotu sama o sobě; základní důvěra v žáka (Rogers, 2014);
- empatie – (schopnost) vcítění se do myšlení a emocionálního prožívání žáků, jak vnímají jeho samého, jeho výuku nebo obecně různé situace ve škole; kognitivní a afektivní empatie
- flexibilita reagování – kontrola situací, orientace v nich a správné reakce na ně; vliv temperamentu učitele;
- autenticita – vystupování bez přetvářky; otevřené projevy emocí, pozitivních i negativních prožitků, názorů či postojů pomáhají žákům orientovat se v učitelově chování, poznávat cesty i hranice vzájemného působení (Gillernová, 2012).

„Životní“ dovednosti (Kovaliková, 1995)

- Čestnost – dokázat bezpečně odlišit dobré od špatného;
- iniciativa – udělat to, co je skutečně potřeba;
- pružnost – vhodně reagovat na aktuální požadavky, situace;
- vytrvalost – nevzdávat obtížnou práci;
- organizování – dokázat efektivně vést, řídit;
- opravdový smysl pro humor – dokázat se smát, nezapomenout na „dítě v sobě“, nezesměšňovat žáky;
- úsilí, zdravý rozum, řešení problémů – umět nalézat řešení obtížných situací;
- odpovědnost – za sebe i za vzdělávání a výchovu žáků;
- trpělivost – akceptovat žakovu osobnost, tempo, drobné nedostatky;
- přátelství – vystupovat přiměřeně a konzistentně přátelsky vůči žákům;
- zvědavost – neustrnout, neautomatizovat výuku i vztahy;
- spolupráce – dovednost spolupracovat se žáky i s okolím ve snaze jim pomoci;
- starostlivost – projevovat zájem o žáky.

Dovednost vést třídu

Jde o dovednost učitele efektivně vést (řídít) procesy probíhající ve třídě, udržovat disciplínu, ale přitom vytvářet takovou atmosféru, která by podporovala učení.

Styly vedení:

- autoritářský – učitel vyžaduje naprostou poslušnost, nebere příliš ohled na názory žáků, vyžaduje přísnou kázeň, využívá často trestů;
- demokratický – učitel akceptuje názory žáků, je objektivní, chápe potřeby žáků; je poměrně přísný, ale spravedlivý;
- laissez-faire – učitel je k žákům nadmíru přátelský, nemá příliš velké požadavky, téměř nevyužívá trestů; učitel „dobrák“; tento styl není vhodný pro dosažení výraznější úspěšnosti jakékoliv skupiny, ani žáci jej nepreferují.

Pro různé žáky vhodné různé styly (i souvislost s výchovou v rodině).

Model tzv. „laskavé dominance“ (*warm-and-dominant model*) – blízko demokratickému stylu.; učitel je k žákům přátelský, vstřícný, ale zároveň je přísný, má jasně stanovená pravidla a vymezené hranice žákovy svobody; jasně strukturovaný, pro žáky čitelný a do určité míry předvídatelný.

Koncepce moci v pedagogickém kontextu

Malé ukotvení problematiky moci v našich podmínkách – spíše zkoumána kázeň či autorita (formální – komplementarita role učitele a žáka...; neformální – spíše osobnostně podmíněna).

Moc determinantou vyučovacího procesu
Bernstein (1996):

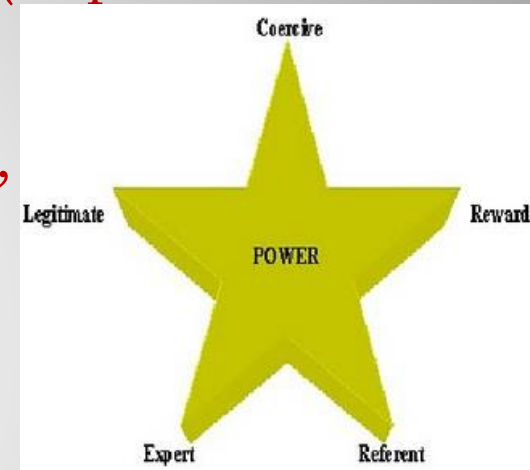
- **regulativní diskurs** (pravidla sociálního chování a vztahů ve škole) důležitější než
- **didaktický diskurs** (jaké znalosti budou žákům předávány).



Moc není jen dimenzí vztahu učitele a žáků – ovlivňuje i dosahování cílů ve třídě; **moc učitele** lze definovat jako ovlivňování studentů při dosahování učitelem zamýšlených cílů (Schrodt, Witt, 2007).

Formy moci učitele ve třídě

- Donucovací** – moc učitele (respektování jeho požadavků) vychází z žákovy potřeby vyhnout se trestu (např. ve formě špatných známek či kritiky před třídou);
- Odměňovací** – moc učitele určována snahou žáka získat odměnu ve formě hmotné (body, známky), psychologické (pochvala) či vztahové (pochvala před spolužáky);
- Referenční** – vychází z identifikace žáka s učitelem na základě sympatií a náklonnosti („být jako učitel“);
- Legitimní** – souvisí se sociální rolí učitele, která garantuje (formální) autoritu nad žáky; tato role je spjata s normou dohlížet na druhé a ovlivňovat je;
- Expertní** – vychází z učitelovy znalosti oboru nebo ze zvládnutí výukových metod. Vliv učitele na žáky vychází z jejich vnímání učitele jako experta, který má intelektuální znalosti obsahu (či určité dovednosti).



Řízení třídy (*classroom management*)

Užší pojetí

- řízení třídy zahrnuje veškeré kroky učitelů, které podporují pořádek a efektivní využívání času ve vyučovacích hodinách;
- projev „kontroly“ žáků a studentů ze strany učitele.

Širší pojetí

- řízení třídy je systémem strategií učitele k vytváření fyzických a sociálních podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků. (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015);
- v řízení třídy nejde čistě o přímé působení na žáky, ale také o nastavení adekvátního vstřícného prostředí, podporujícího žáky či studenty v procesu učení;
- zdůrazňujeme také nepřímé výchovné působení jako součást řízení třídy;
- z hlediska vzrůstu diverzity na školách této proměny tříd narůstá potřeba diferencovaného řízení třídy.

Nový pohled na řízení třídy: kognitivní uzavřenost

- Potřeba kognitivní uzavřenosti se projevuje v potřebě činit rychlá rozhodnutí a vyhnout se nejednoznačným situacím (Djikić et al., 2013).
- Potřeba kognitivní uzavřenosti je relativně stabilní osobnostní charakteristikou, která však může být ovlivněna situačně: časovou tísň, stresem (zvýšení), strachem z chybování (snížení).
- Jedná se o osobnostní charakteristiku, která ovlivňuje učitelův výběr a využívání strategií řízení třídy.

Ve třídách učitelů s vyšší potřebou kognitivní uzavřenosti se vyskytuje autokratické řízení, konformita se skupinovými normami, odmítání odlišných názorů.

Co vše je tedy řízení třídy

Řízení třídy lze tedy široce chápat jako učitelem zvládnuté diferencované, (převážně) vědomé vytváření podmínek pro učení se žáků a studentů, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků, včetně podpory metakognice a sebehodnocení žáků.

Proces učení zahrnuje jak obsah (učivo), tak i sociální normy a hodnoty, které jsou prostředkem i výstupem řízení třídy. Řízení třídy na mikrosociální úrovni směřuje mj. k podpoře příznivého klimatu třídy, na makrosociální úrovni pak k zapojení žáka do společnosti.

Ve shodě s Jonesem (1986) a s jeho důrazem na facilitaci optimálních podmínek pro učení lze považovat řízení třídy v širším pojetí téměř za totožné s výukou jakožto takovou.

Dobrý manažer třídy se vlastně rovná dobrý učitel.

Pojetí identity v psychologii (identita učitele)

Pojetí identity 1

Identita učitele – jedna z možných identit člověka, jehož **povoláním** je učitelství; utváření adekvátního pojmání sebe sama jakožto učitele...

Identita zmiňována v kontextu *psychologie osobnosti, vývojové psychologie* a v kontextu *sociální psychologie* – malé průniky zkoumání!



Člověk **hledá** identitu, aby si potvrdil legitimitu vlastní existence nejen před sebou samým, ale i ve společnosti, ve které žije (Bačová, 2003)

Pozn.: identitu hledá každý, i když o tom (hlavně v rámci níže představených psychologických konceptech) vlastně nepřemýšlí...

Pojetí identity 2

Dva základní postuláty (k diskusi?):

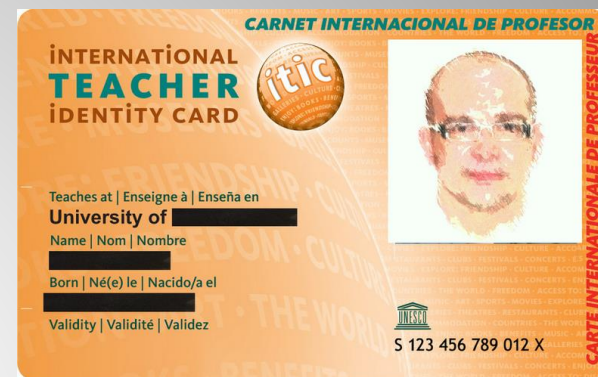
- 1) žádný jedinec nemá pouze *jednu identitu*, naopak u něj existuje velké (často obtížně specifikovatelné) množství identit (také tzv. *mnohonásobné identity*);
- 2) jedinec vnímá svoje různé identity na základě dvou dimenzí:
 - **sociální** – odvozena od členství v různých sociálních skupinách; (také tzv. *vztahové* či *rolové identity*; souvisí s potřebou *identifikace*)
 - hlavní vnitřní faktor formování těchto identit je „představa“ jedince o tom, jak by se měl v určité roli* chovat; vnějšími faktory jsou vztahy s ostatními lidmi (především s těmi, kteří zastávají obdobnou roli)
 - **osobní** – založena na specifických psychologických (osobnostních) charakteristikách, které jedince prostřednictvím jeho *vlastního* osobitého vnímání odlišují od ostatních lidí (Howard, 2000).

* Pozn.: nutno rozlišovat *sociální identitu* a *sociální roli*

Pojetí identity 3

Širší a užší rámec zkoumání identity učitele:

- užší zohledňuje především sociální identitu (odrážející pojetí *role učitele*)
- širší bere v potaz i osobní identitu učitele; významy, které jedinec připisuje sám sobě; konzistentním, ale i nekonzistentním spojením sociální identity a sebepojetí jedince; osobní mýtus, který člověk konstruuje, aby definoval, kdo je“ (McAdams, 1993)



Vývoj identity (Erikson)

Otázka: získání identity x celoživotní vývoj identity?

Hledání identity v adolescenci (Erikson – vývojový úkol)

Dosažení identity znamená získání

- pocitu vlastní jedinečnosti (*individuality*);
- pocitu vlastní celistvosti (*wholeness and synthesis*), tj. sjednocení různých dílčích zkušeností se sebou samým;
- pocitu určité osobní stability a sjednocení vlastní zkušenosti v čase (minulost, přítomnost a perspektiva sebe sama) (*sameness and continuity*);
- pocitu vlastní sociální hodnoty a podpory od druhých (*social solidarity*).

Dosáhnout identity znamená propojit tyto pocity a zkušenosti do smysluplného celku.

Difúze identity – neúspěšné propojení pocitů, zmatek v přijímání sebe sama....

Profesní identita – užší pojetí

Profesní identita učitele (tři složky) – jak učitel vnímá sebe jakožto *experta na svůj obor, pedagogického experta a didaktického experta* (Beijaard et al., 2002).

Tři pozice, ve kterých se učitel v každém okamžiku při vyučování nachází (Bizjajeva, 2004) – měl by působit současně jako:

- expert na předávání informací (musí vědět, *co a jak* ve svém oboru vyučovat);
- expert na komunikaci (v ideálním případě vnímající většinu existujících vztahů mezi ním a žáky);
- a zároveň jako „vědec-analytik“, sledující a hodnotící své vlastní chování, myšlení i prožitky, spojené s procesem výuky, jakoby nezávisle na sobě samém z pozice pokud možno „neustranného“ vědce (sebereflexe?)

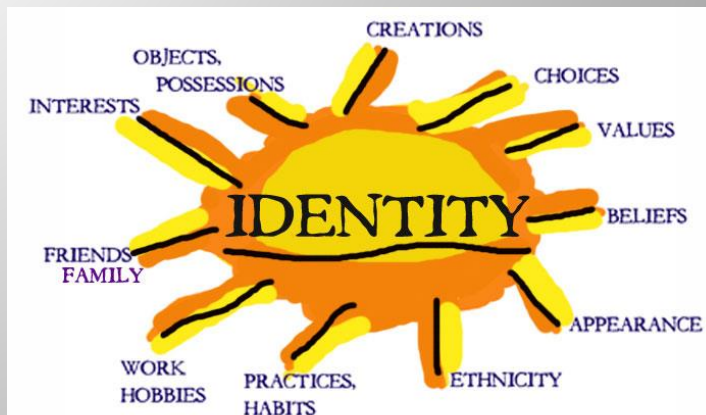
Profesní identita – rozšířené pojetí

Výše zmíněnou profesní identitu ovlivňuje:

- *kontext vyučování* – atmosféra a klima třídy (veškeré interakce mezi učitelem a jeho žáky; vliv kultury školy (normy a hodnoty sdílené lidmi spojenými se školou)
- *učitelovy zkušenosti* – zahrnuje veškerý vývoj učitele, především cestou získávání zkušeností a dovedností
- „*biografie*“ učitele – úzká souvislost profesní identity se všemi okolnostmi učitelova života, jeho psychosociálním vývojem, životním příběhem...

Life story – popsání a pochopení vývoje učitele nejen jakožto profesionála, zabývajícího se vyučováním (profesní identita), ale i jakožto člověka, pomocí vyprávění příběhů.

V příbězích se objevuje vše → →



Profesní identita v životním příběhu 1

Tzv. „narativní identita“ – vzniká prostřednictvím vyprávění životního příběhu a je formována komplexem interakcí mezi učitelovými představami, prožitými událostmi, signifikantními druhými a celým kontextem sociálních zvyků a obyčejů (Ezzy, 1998).

Identita založena na skutečných událostech, které jsou však „fiktivně“ *interpretovány*, konstruovány jedincem v interakcích a *dialogu* s ostatními (i se sebou samým).

otázka možnosti **zkoumání „skutečné“ identity** člověka

Tak jako je „konstruován“ život, osobnost a identita jedince, tak i samotné vnímání vlastního životního příběhu je produktem neustálého konstruování a rekonstruování (*sociální konstrukcionismus...*)

Dojem, že si pouze „žijeme *svůj* život“ je tedy nepřesný, protože si náš život i jeho vnímání konstruujeme v závislosti na životech jiných, na sociálních institucích atd.

Profesní identita v životním příběhu 2

Kontinuita *já* (*profesní i osobní identita*) je umožněna vyprávěním (i „přemýšlením o“) vlastním životního příběhu, neustálou interpretací a reinterpetací minulých a současných zkušeností, ale i předpokládaných vidění vlastní budoucnosti.

Pro učitele tedy může sdělování vlastního příběhu představovat přínos nejen pro jeho hlubší chápání profesionálního vývoje, ale i pro porozumění vývoji osobnostnímu.

O *life story* přístupu např. [zde](#)

Bakalářské práce [zde](#) a [zde](#)

Be the
HERO
of your own
Life Story

Vývoj učitele

O tématu vývoje

PROČ je zkoumání vývoje důležité?

- Umožňuje reflexi a sebereflexi učitelů (v průběhu výzkumů, výsledky výzkumů, srovnávání...)
- Předkládá informace podstatné pro ředitele (orientace v profesním i psychickém vývoji →podpora učitelů)
- Podporuje celkovou „efektivitu“ školy
- Je důležité pro veškeré profese, které s učiteli a jejich žáky přicházejí do styku (speciální pedagogové, psychologové z PPP, sociální pracovníci, ...zaměstnanci státní správy...)

Oblasti zkoumání vývoje

- Profesní (profesionální) vývoj;
- budování a udržování profesní identity;
- emoce, spojené s vývojem učitele;
- konstituování a vymezování různých vývojových etap v životě učitele;
- změny kognitivních funkcí;
- změny interpersonálních stylů učitele v průběhu kariéry;
- začínající učitel - nejčastěji sledované období (PROČ?)
- počátek kariéry.

aktuální kniha o začínajících učitelích [zde](#)

Rozhodnutí stát se učitelem

Spolupůsobí mnoho faktorů – převážně kvantitativně, méně již kvalitativně zkoumáno (Gavora, 2002)

- osobnostní charakteristiky (sebeprezentace);
- raná role učitele:
 - hraní si na učitele, pomoc x ovládání druhých;
- vliv rodinného prostředí;
- širší prostředí;
- signifikantní druzí, klíčové osoby;
 - ALE – existuje „negativní“ motivace
- učení se „roli“ učitele;
- rozhodnutí „pragmatické“ – využitelnost znalostí jinde;
- rozhodnutí „nucené“.

Vývoj x růst, rozvoj

Vývoj učitele – „neutrální“ termín – pozitivní i negativní změny

Analogie plasticity vývoje v *life-span* psychologii – v obdobném věku se různí jedinci mohou vyvíjet různými způsoby (+/-)

Př.: stagnace = vývoj

Rozvoj učitele – více hodnotící; zlepšování se, nabývání dovedností a znalostí

Jednosměrnost – i setrvávání na určité úrovni není rozvojem

Užší pedagogická pojetí 1

Vývoj dovedností a kompetentnosti – pro učitele jsou nejdůležitější znalosti a dovednosti (rozvoj...), soustředění na didaktické kompetence, méně sociálně-psychologické

Dreyfus, Dreyfus (1986) – model vývoje kompetentnosti

- začínající učitel (*novice*) – řídí danými pravidly a má „malý cit“ pro konkrétní situace;
- pokročilý začátečník (*advanced beginner*);
- učitel kvalifikovaný a schopný (*competent*);
- profesionál (*proficient*) – velmi zdatný a schopný;
- expert – intuitivní jednání, důvěra ostatních... (např. [zde](#))

Užší pedagogická pojetí 2

Fáze profesního vývoje (Fullerová) – dělení dle toho, na co se v nich učitel primárně zaměřuje (*concerns based model*)

- příprava na učitelství (*preservice phase*) – vývoj studenta;
- začínající učitel (*survival concerns phase*) – přežití v nové roli;
- učitel zaměřený na úkol (*task concerns phase*) – zvládnutí úkolů a situací ve škole;
- učitel zaměřený na žáka (*impact concerns phase*) – soustředění na žáky a jejich vývoj.

Od soustředění se na sebe sama a svého *zvládnutí vyučování* k zaměření na žáky a jejich *zvládnutí učení se*.

Koncept kritických, zlomových událostí

Sikesová et al. (1985) – sledují jak dochází k posunu učitele do jiné vývojové fáze

Kritické události – situace či události, které představují pro učitele významnou změnu, zlom v jeho celkovém vývoji (tedy nejen jako učitele); význam osobních kritických událostí (obtížné životní situace)

Šest kritických fází:

- rozhodnutí stát se učitelem;
- první zkušenosti s vyučováním jiných;
- období prvních 18 měsíců v praxi;
- třetí rok od získání prvního učitelského místa;
- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry;
- období před ukončením učitelské kariéry.

Široké pojetí vývoje učitele – Fessler

