

# **Pedagogická psychologie** *(osobnost učitele, autorita, moc)*

**Semestr: podzim 2018**

# Osobnost učitele

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

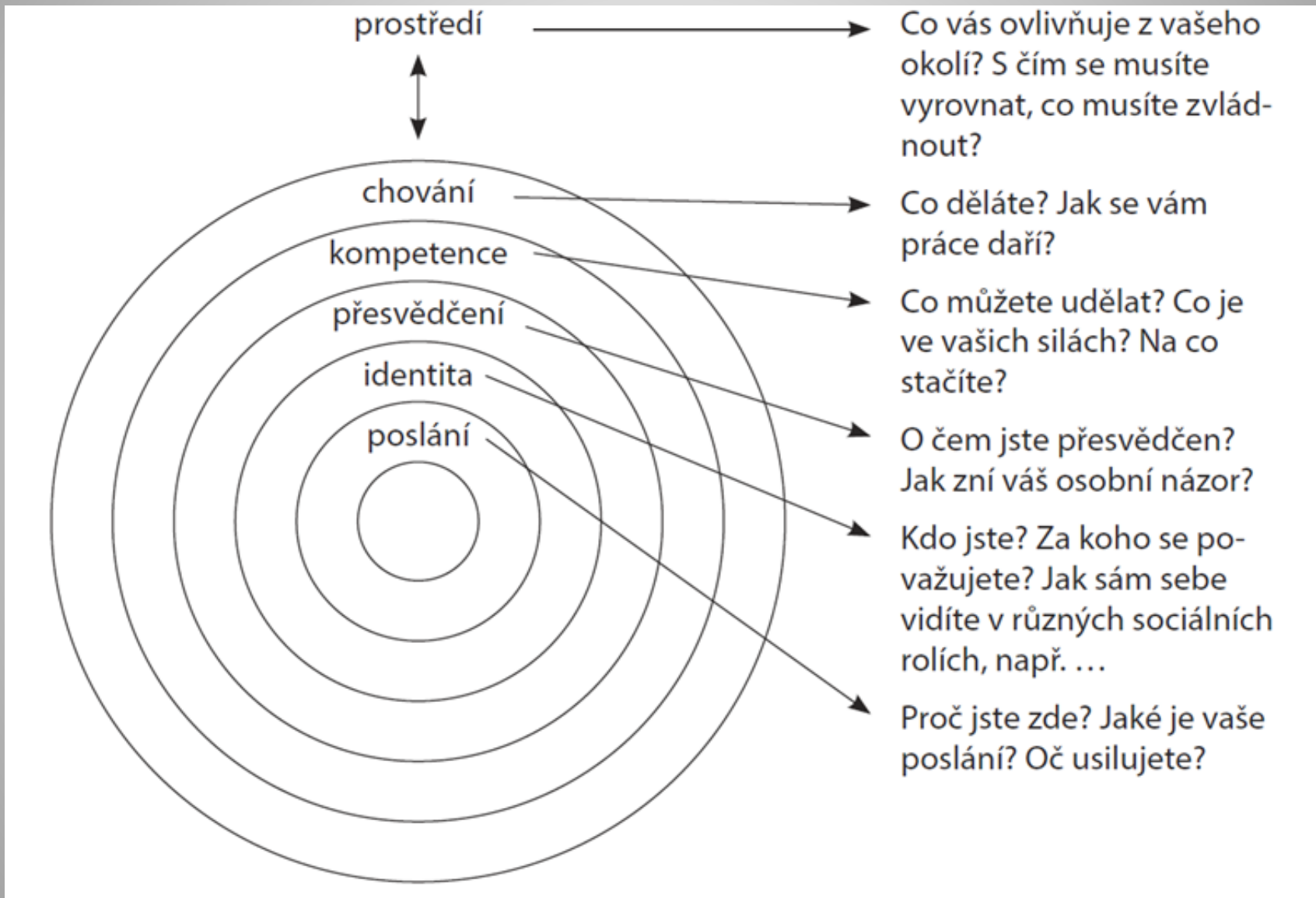
Nestačí suma znalostí, které by žákům předával, důležitý je i způsob, *jak* to činí.

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

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



# Vlastnosti 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“.

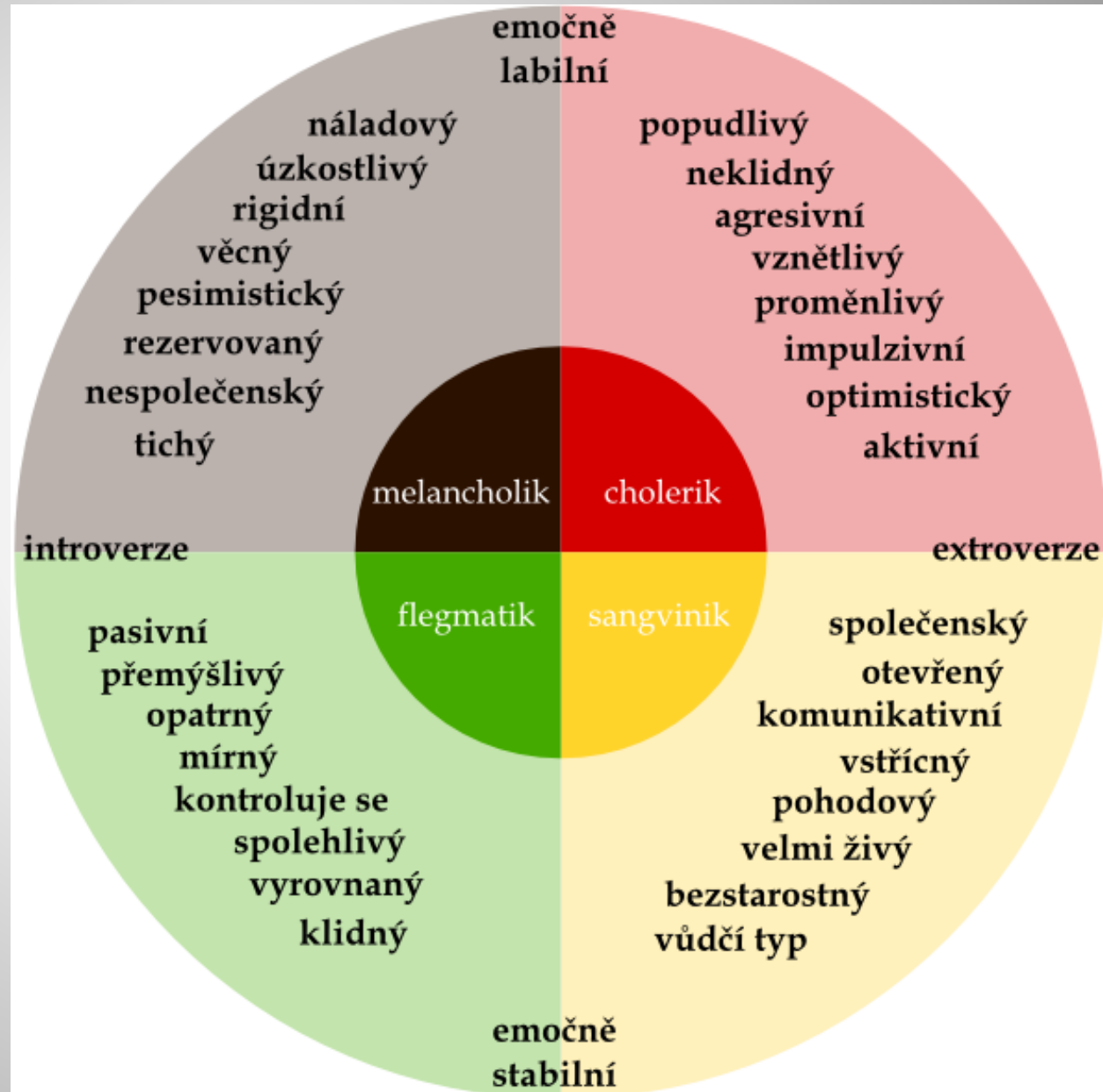
Dobrý učitel očima studentů PedF MU (z časopisu Komenský)

# 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 (řídit) 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

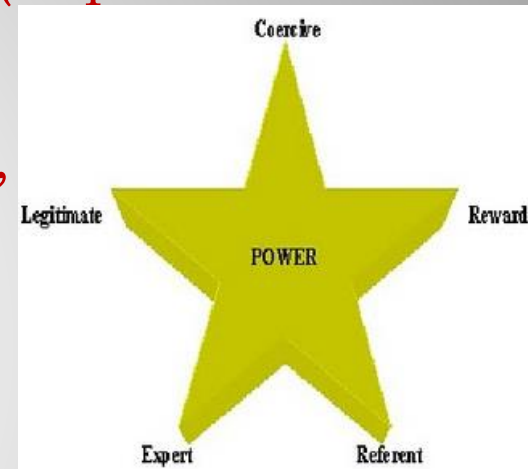
**Donucovací** – moc učitele (respektování jeho požadavků) vychází z žákovy potřeby vyhnout se trestu (např. ve formě špatných známek či kritiky před třídou);

**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 (Djikic 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.

Koncept potřeby kognitivní uzavřenosti reprezentuje nový přístup ke strategiím řízení třídy

# 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.**

# **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.

# 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...

# 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

