



Důvěryhodnost jako jedna ze sociálních kompetencí učitele

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Blanka Lisá**
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Blanka Lisá**
Osobní číslo: **P17000690**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Důvěryhodnost jako jedna ze sociálních kompetencí učitele**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce popíše termín důvěryhodnost v širším kontextu. Autorka práce analyzuje tento termín v prostředí školy jako jeden z faktorů sociální kompetence učitele. Dále se bude zabývat podmínkami důvěryhodnosti a efekty důvěryhodnosti na žáky, rodiče a učení. Práce zahrne i důsledky, které vyplývají z nízké důvěryhodnosti učitele. Autorka bude vycházet z dostupných odborných zdrojů. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHURCHLAND, Patricia Smith. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce.* Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7.

COVEY, Stephen M. R. a Rebecca R. MERRILL. *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše.* Praha: Management Press, 2008, 347 s. ISBN 978-80-7261-176-8.

COVEY, Stephen M. R., Greg LINK a Rebecca R. MERRILL. *Chytrá důvěra: vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry.* Praha: Management Press, 2012, 284 s. ISBN 978-80-7261-254-3.

HATTIE, John. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání.* Praha: Karolinum, 2014, 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Stanislava Exnerová

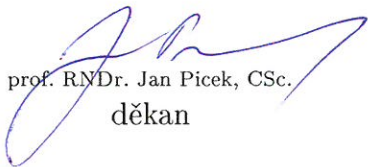
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

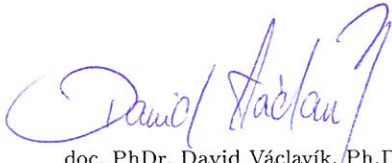
22. listopadu 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2019


prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan




doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

28. 5. 2019

Bc. Blanka Lisá

Poděkování

Vyjadřuji velký díky vedoucí diplomové práce PhDr. Stanislavě Exnerové za cenné rady, inspirující připomínky, odborné vedení a v neposlední řadě i za čas věnovaný této práci. Dále děkuji své babičce MUDr. Blance Pospíšilové za podporu, rady a trpělivost během tvorby této práce.

Anotace

Cílem diplomové práce je analýza problematiky pedagogické důvěryhodnosti a vytvoření jejího podrobného a uceleného přehledu na základu rozsáhlé literární rešerše. Pojem důvěryhodnosti je nejprve definován obecně a následně aplikován na prostředí školy. Uvedeny jsou způsoby, prostřednictvím nichž lze pedagogickou důvěryhodnost budovat a popsáno je, jaký vliv má míra důvěryhodnosti učitele na další aktéry vzájemné komunikace – žáky, jejich rodiče, pedagogické kolegy i vedení dané instituce. Zmíněny jsou také faktory, které vyvolávají nedůvěryhodnost učitele a to, jak mohou negativně ovlivňovat výchovně vzdělávací proces. Závěrečná část práce se dotýká problematiky etických profesních kodexů, které představují jeden z prostředků, jimiž lze důvěryhodnost budovat.

Klíčová slova

Attachment, důvěra, důvěryhodnost, etický kodex, morálka, sociální interakce, škola, učitel, rodiče, žáci

Annotation

The diploma thesis focuses on teacher's credibility. The aim of the thesis is to analyse credibility in wider context and also in the context of school environment, especially as a one aspect of social competencies of a teacher. Primarily, the study provides conditions and effects of teacher's credibility and studies their impact on students and their process of learning. It also presents how perceived credibility affects parents of students and teacher's colleagues. There are also factors which can cause the loss of credibility described in the thesis. Their consequences are also included. The last part deals with ethical codes since it is possible to gain credibility by means of them.

Key words

Attachment, credibility, trust, ethical codex, morality, social interaction, school, teacher, parents, students

Obsah

Úvod	9
1 Člověk jako tvor společenský.....	11
2 Pohled neurovědy na morálku a sociální život.....	12
2.1 Morální hodnoty a jejich původ	13
2.1.1 Evoluce a kooperativní chování	14
3 Attachment	17
3.1 Attachment a vývojová psychologie.....	18
3.2 Vliv připoutání na další vývoj	22
4 Definice důvěry	25
4.1 Spolupráce a důvěra.....	27
4.2 Důvěra a oxytocin.....	28
4.3 Historie spolupráce	29
4.4 Modernita a důvěra.....	30
4.5 Rozdíl pojetí důvěry v tradiční a moderní společnosti	33
4.6 Krize důvěry	34
4.7 Škola v současné společnosti.....	37
5 Učitel	39
5.1 Osobnost učitele	40
5.2 Profesní kompetence učitele.....	41
5.3 Sociální kompetence učitele	45
5.4 Učitel a sociální vztahy ve škole	45
6 Důvěryhodnost učitele.....	48
6.1 Vývoj výzkumu učitelské důvěryhodnosti	51
7 Komponenta důvěryhodnosti.....	52
7.1 Blízkost učitele	52
7.2 Kompetentnost učitele	53
7.3 Charakter učitele.....	54
8 Faktory, které ovlivňují vnímání učitelské důvěryhodnosti	55
8.1 Pohlaví a národnost učitele.....	55
8.2 Vzhled a atraktivita učitele	55

8.3	Chování učitele	56
9	Vztah učitel a žák	59
9.1	Učitel jako vzor	59
9.2	Nápodoba a identifikace	60
10	Efekty učitelské kredibility.....	62
11	Chování způsobující nedůvěru v učitele.....	64
11.1	Agresivní komunikační jednání.....	64
11.2	Haló efekt	65
11.3	Stereotypy.....	66
11.4	Favoritismus	66
11.5	Nepodpora sebeúcty a sebedůvěry žáků.....	67
12	Učitel a ostatní aktéři sociálních vztah	68
12.1	Učitel v pedagogickém sboru	68
12.2	Učitel a rodiče.....	72
12.2.1	Zásady komunikace učitele a rodiče.....	73
12.3	Alternativní formy spolupráce s rodiči.....	76
13	Etický kodex učitele	78
13.1	Sdružení učitelů	79
13.2	Etický kodex a učitelé.....	79
13.3	Vybrané etické kodexy	80
	Závěr.....	83
	Seznam použitých zdrojů.....	86
	Seznam příloh.....	89
	Přílohy	90

Úvod

Člověk je bytostí společenskou, závislou na soužití s ostatními lidskými jedinci. Do života každého člověka vstupují další lidé, stejně tak jako on sám vstupuje do života jiných. Po celý život je součástí různých forem lidského společenství, s nimiž se buď ztotožňuje, nebo naopak rozchází.

Pro úspěšné budování mezilidských vztahů je důležitá důvěra. Diplomová práce nejprve představuje fenomén důvěryhodnosti v širším kontextu a poté jej, jako jednu ze základních sociálních kompetencí učitele, analyzuje ve školním prostředí.

Jestliže chce člověk uspět v daném sociálním společenství, musí si osvojit a přijmout jeho morální hodnoty. Na tomto místě je zmíněno, jak na původ morálního jednání a důvěry pohlíží neurologie.

Každému jedinci záleží nejen na jeho vlastním blahu, ale i na blahu ostatních příslušníků společenství. Tato dispozice, která se v lidském mozku vyvinula v průběhu evoluce, se nazývá attachment. V kapitole je představen náhled vývojové psychologie na attachment. Sociální život dítěte se začíná odvíjet v domácím prostředí, v něm obvykle vznikají nejtěsnější lidské vztahy. Vytvářejí a vyvíjejí se zde sociální dovednosti, které člověku pomáhají fungovat ve společenství dalších lidí. Pro pedagogické pracovníky mají studie, týkající se attachmentu a pocitu základní důvěry, zásadní význam. V rámci sekundární socializace navazují svou výchovně vzdělávací a nápravně-výchovnou činností právě na působení primárně pečujících osob, jimiž jsou obvykle rodiče.

Následující kapitola rozebírá pojem „důvěra“ v pojetí několika vědeckých disciplín. Je zde vysvětleno, jakou roli hraje ve vytváření důvěry hormon oxytocin. Zmíněno je, jak se pojem důvěry vyvíjel v historickém kontextu, přičemž akcent je kladen na vnímání důvěry v současnosti. Řada autorů se shoduje na tom, že dnes se důvěra obtížně vytváří, nesnadno udržuje a lehko ztrácí. Dnešní doba je nazývána dobou krize důvěry.

V dalším se práce věnuje tomu, jakými způsoby může škola, jako jedna z institucí, jež na vzájemné důvěře staví, krizi důvěry překonat a společenskou důvěryhodnost si udržet. Pokud se organizace jeví člověku jako důvěryhodná, je jeho ochota důvěřovat jí značná. V dnešní digitalizované společnosti však lidé věří více jednotlivcům než institucím. Hlavními představiteli, kteří svými kvalitami budují důvěryhodnost školy, jsou proto jednotliví učitelé.

Dle České školní inspekce jsou kvalitní pedagogové jádrem kvalitní školy. Jsou vůdčími aktéry, kteří nesou za výuku rozhodující osobní, morální i společenskou zodpovědnost. Předkládaná práce vymezuje roli pedagogů ve školním prostředí i to, jakými vlastnostmi musí disponovat, aby byli vnímáni jako osoby důvěryhodné a mohli výchovně vzdělávací proces pozitivně ovlivňovat.

V dalším se práce zaměřuje na sociální kompetence učitele, přičemž je hlavní pozornost věnována problematice jeho důvěryhodnosti. Představena je historie výzkumu učitelské kredibility a uvedeny složky, z nichž se důvěryhodnost učitele skládá. Její komponenty, tedy blízkost učitele, kompetentnost učitele a charakter učitele, jsou rozebrány detailněji. Pojmenovány jsou také faktory, které mohou komponenty důvěryhodnosti ovlivňovat.

Učitelská důvěryhodnost je budována prostřednictvím sociálních vztahů a interakcí. Učitel vstupuje do vztahů s žáky a jejich rodiči, se svými kolegy i s vedením školy. V nejtěsnějším kontaktu je ovšem právě se svými svěřenci, a také na ně sám nejvíce působí. Tato část práce je proto primárně zaměřena na vliv důvěryhodnosti učitele na žáky. Míra důvěryhodnosti učitele ovlivňuje komunikaci ve třídě i efektivitu učení. Čím intenzivnější je vnímání učitele coby osoby důvěryhodné, tím efektivnější je celý edukační proces. Důvěryhodnému učiteli jsou žáci ochotni naslouchat, do výuky se aktivně zapojovat, snadněji si osvojují odborné znalosti i klíčové kompetence, uvedené v rámcově vzdělávacích programech.

Existují ovšem i faktory, kterými může učitel své žáky zklamat, a které jeho důvěryhodnost narušují. Jimi, a jejich negativními důsledky na výchovně vzdělávací proces, se práce rovněž zabývá.

Učitel vstupuje do vztahů nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, svými kolegy i s vedením dané instituce. O vytváření vztahů mezi těmito ostatními aktéry vzájemné interakce pojednává další kapitola.

Jedním z prostředků, kterými je možno důvěryhodnost budovat, jsou profesionální etické kodexy. Jim je věnována závěrečná kapitola diplomové práce.

1 Člověk jako tvor společenský

Potřeba patřit mezi lidi, navazovat kontakty, stýkat se a komunikovat s nimi je jednou z nejzákladnějších lidských potřeb. Lidé se v průběhu miliónů let lidské evoluce naučili kooperovat a pečovat o sebe navzájem. Z velké míry za to může fakt, že lidský jedinec je relativně bezbranný, zvláště pak v raném dětství. Podstatnou část svého života trávíme mezi lidmi ve společnosti a dlouhodobé odloučení od ostatních členů společenství nám způsobuje bolest, kognitivní a emoční problémy. Extrémní sociální izolace dokonce může vést až k depresím, panické úzkosti, sebepoškozování či sebevražedným sklonům.¹

To, jak žijeme a prožíváme vlastní životy, je do jisté míry určováno tím, jak nás vnímají ostatní lidé. Ke spokojenosti nám nestačí pouhé žití ve skupině. Aby se člověk cítil šťastný, je třeba péče, podpory a kladného hodnocení od ostatních členů společnosti. Zásadní sociální skupinou je rodina. Do té se rodíme, vznikají v ní těsné vztahy, které jsou charakterizovány hlubším zájmem jednoho o druhého, vzájemným respektem, odpovědností a důvěrou. Rodina má na dítě v raném dětství ten největší vliv. Dítě si zde osvojuje dovednosti a návyky, které jsou nezbytné pro jeho další život. Postupem času nabývá na důležitosti škola, ve které si žáci nejen osvojují znalosti, ale která se významným způsobem podílí na rozvoji osobnosti a uvádí lidského jedince do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientoval a mohl se rozvíjet.

Škola zdůrazňuje působení, zaměřené na přípravu do budoucnosti. Žáci se zde učí přijímat hodnoty a normy společnosti, aby se v ní pak mohli díky vzdělání uplatnit jako pracovníci a zodpovědní občané, a aby následně byli svým uplatněním schopni napomáhat k jejímu pozitivnímu směřování. Ve škole se rovněž tvoří hlubší vztahy. Důležitou roli hrají učitelé a kamarádi, které dítě ve škole poznává. Tyto vztahy mohou vytvářet klima, které školnímu úsilí buď napomáhá, nebo na ně má naopak negativní dopad.²

¹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. S. 26-27, s. 275.

² FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 21.

2 Pohled neurovědy na morálku a sociální život

To, zda je učitel považován za osobu důvěryhodnou, také záleží na tom, zda je spravedlivý a chová se morálně.³ Škola má své požadavky, mezi které patří dodržování určitých způsobů chování jak od učitelů, tak od žáků. Morálka je tedy z hlediska sociálního života ve škole důležitá. Proto se v následující kapitole zaměříme na to, jak se na ni dívá neurověda.

Morálka má dle kanadské filozofky Patricie S. Churchlandové, která se zabývá neurofilozofií, původ v biologii mozku. Dle její hypotézy jsou morální a sociální jednání součástí jednoho kontinua⁴, proto se v této kapitole budeme zabývat tím, jak neurověda pohlíží na důvěru a sociální život.

Lidé jsou, stejně jako ostatní společenští živočichové, motivováni k tomu, aby byli členy určité sociální skupiny a aby se podíleli na jejích kulturních praktikách. Lidské morální jednání vychází právě z toho, že se člověk snaží o existenci v sociální skupině. K tomu, abychom se orientovali v sociálním světě, nám pomáhají neurální mechanismy. To, co máme dělat, co dokážeme odhadnout na základně poznání, vnímání a emocí a jak dokážeme zvážit výhody a nevýhody našeho konání. Při sociálních rozhodnutích se řídíme pomocí motivace a pohnutek, odměn a předpovědí, vnímání a paměti, ovládání impulsů a rozhodování. Díky nim můžeme například zjišťovat, kdo je vznětlivý, či kdy se od nás očekává, že budeme bránit skupinu, nebo že ustoupíme v boji.⁵

Churchlandová⁶ předpokládá, že morálku je možno chápat jako čtyřdimenzionální schéma sociálního jednání, které je utvářeno následujícími mozkovými procesy.:

1. Péče především o blízké, která byla během evoluce rozšířena i na ty jedince, kteří nejsou našimi příbuznými. Ta podle Churchlandové funguje na základě působení hormonů oxytocinu a vazopresinu.

³ SEDLÁČEK, M.; ŠEĎOVÁ, K. Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae* [online]. 2015, roč. 9, č. 1, [vid. 7.5. 2019]. s. 83-101. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://www.karolinum.cz/ink2_stat/index.jsp?include=AUC_clanek&id=2084&casopis=1201&zalozka=0&predkl=0 s. 86.

⁴ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. S. 61.

⁵ Tamtéž, s. 14-15.

⁶ Tamtéž, s. 16.

2. Rozpoznávání mentálních stavů jiných. Tento mechanismus lidem pomáhá předpovídat chování jiných lidí.
3. Řešení problémů v sociálním kontextu. Sem patří především otázka odhalování a trestání nekooperujících členů společnosti a současně odměňování jejich kooperujících členů společnosti (například skrze prestiž).
4. Učení se sociálním praktikám prostřednictvím nápodoby, metodou pokus-omyl či pozitivním a negativním podmiňováním.

2.1 Morální hodnoty a jejich původ

Morální hodnoty jsou základem sociálního života. Vyrůstají z naší sociální dychtivosti. Jsou založeny na touze patřit do sociálního společenství a rovněž na tom, že nám záleží na ostatních členech společnosti, zejména pak na rodině a přátelích, pro které chceme to nejlepší. Náš mozek je totiž nastaven tak, aby zohledňoval nejenom naše osobní blaho, ale rovněž blaho naší rodiny a přátel.⁷

To je motivem k tomu řešit problémy, jež jsou potenciálním zdrojem utrpení či nestability a mohou představovat hrozbu pro přežití. Některá řešení konfliktů jsou účinná, jiná ale mohou vést až k sociální nestabilitě. Vznikající kulturní praktiky, společenská pravidla a instituce však mají za úkol sociální stabilitu podpořit. Pokud chceme patřit do společenství, jež má již kulturní praktiky, pravidla a instituce zavedeny, rychle si intuicí osvojíme, co je správné a co nesprávné a začneme se podle toho chovat.⁸

Morální hodnoty jsou velmi rozmanité a mohou mít v různých kontextech a kulturách odlišné podoby. V morálních hodnotách sice nemusí být pravidla zahrnuta, nicméně někdy zahrnuta jsou. Morální hodnoty rovněž nemusí být vždy formulovány explicitně, mohou být pochopeny i implicitně. Pokud však chceme uspět v našem sociálním světě, musíme si je vždy osvojit.⁹

Každý živý tvor disponuje neurálními obvody, které způsobují to, že mu záleží na něm samém a na jeho vlastním blahu. Bez motivace k zachování vlastního života nelze přežít. Lidem a sociálním savcům však záleží také na druhých. Chování, které zahrnuje péči i o ostatní, vyžaduje od jedince nejen vložení nákladů, zejména pak energetických, ale je

⁷ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 19.

⁸ Tamtéž, s. 19.

⁹ Tamtéž, s. 17-18

spojeno i s rizikem zranění nebo dokonce smrti. Pokud nám však takové chování přinese určité kompenzační výhody, například zvyšování biologické zdatnosti¹⁰, pečujeme i o další členy společnosti. Pokud by nebylo kompenzačních výhod, počet pečujících živočichů by klesl a péče o ostatní by neprošla filtrem selekce. „Rozhodujícím faktorem v konečném zúčtování nákladů a přínosů je reprodukční úspěšnost, tedy to, jak se v horizontu generací daří šířit geny napříč celou populací.“¹¹

2.1.1 Evoluce a kooperativní chování

Neurální mechanismy, které jsou základem kooperativního chování, se během evoluce mnohokrát proměnily. Ústrojí, která způsobují zájem o ostatní jedince, jehož výsledkem je kooperace, se u lidí podstatně odlišují od společenského hmyzu. Evoluční změny a tlaky, které se objevovaly v období nástupu savců, tedy přibližně před 350 miliony lety, způsobily posléze to, že lidé jsou společenší, dobrovolně se sdružují, spolupracují a starají se o druhé. Minimální společenskost je ale typická pro všechny savce. Všichni savci se setkávají kvůli páření a matky se starají o svá mláďata.¹²

Britský antropolog Robin Dunbar¹³ zastává hypotézu, že existuje jakýsi „sociální mozek“. Savci, kteří žijí ve skupině, mají větší mozky než ti, kteří žijí osaměle. V průběhu evoluce se také více rozvíjely ty mozkové oblasti, které zodpovídají za řešení sociálních situací. Tato hypotéza předkládá, že člověk přichází na svět vybaven sociálním mozkem, jenž mu umožňuje rychlý rozvoj sociálních dovedností. Pokud však mozek není stimulován prostřednictvím sociálních vztahů v prostředí, sociální dovednosti se nerozvinou. To se například stává u případů extrémní deprivace.

Dle neuroendokrinologie, vědy, jež zkoumá interakce mozku a hormonů, prošla neurální organizace, na jejímž základě jednotlivci sledují své vlastní blaho, během vývoje určitými změnami. Ty způsobily to, že vznikly nové hodnoty, které se orientují na blaho jiných jedinců. Nejprve se savci zajímali pouze o svá mláďata, později se u některých z nich rozvinuly neurální mechanismy, které způsobily starost o blaho dalších příbuzných,

¹⁰ Schopnost jedince předat své geny dalším generacím.

¹¹ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 20.

¹² Tamtéž, s. 20.

¹³ Dunbar in THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 132.

partnerů, přátel, a nakonec i cizích jedinců. Toto rozšíření okruhu o blaho druhých stojí v pozadí procesů, jenž vedly v lidské společnosti k rozvoji morálky.¹⁴

Roli v této společenské změně hraje u savců hormon oxytocin. Vyskytuje se sice u všech obratlovců, ale pouze u savců je jeho funkce spojena s péčí o potomky a poté i se širšími formami společenskosti.¹⁵

Pro společenskost savců, jenž předchází morálce, byly kromě role oxytocinu významné další dvě evoluční změny. První je vznik negativních pocitů strachu a stresu, ke kterým docházelo při oddělení rodičů a potomstva, nebo při jejich ohrožení. Zároveň s touto změnou se vyvinula motivace k tomu, aby se jedinec snažil takovou nepříjemnou situaci nějakým způsobem napravit. S tím jsou pak spojeny pocity slasti a úlevy, které se objevují při opětovném shledání rodičů a potomků, nebo v okamžiku, kdy skončí hrozba. Druhou změnou je posílení schopnosti učit se. Díky ní jsou savci schopni vnímat způsoby chování, které způsobují bolest, a které naopak vyvolávají pocity slasti. To jedincům umožnilo získávat znalosti o způsobech chování ostatních členů sociální skupiny. Rozšířila se kapacita paměti a tím se zlepšila i schopnost jedinců předvídat potíže a lépe plánovat. Obě výše zmíněné změny vedly k potřebě být pospolu a k rozvoji svědomí, díky kterému jsou jedinci schopni chovat se dle sociálních praktik dané společnosti. Savci jsou motivováni k zvládnutí sociálních praktik, poněvadž nechtějí být ze společnosti vyloučeni a odmítnuti jí. Odloučení od ostatních členů totiž jedincům způsobuje bolest a vyvolává strach a stres. Naopak pokud se chovají v souladu s normami své společnosti, následuje pozitivní systém odměn, radost a pocit slasti.¹⁶

První jisté formy obchodu, které vyžadují důvěru, jsou datovány do období před 75 tisíci lety. Sociální život těchto lidí byl „primitivní“ a týkal se jen malých skupin, které kočovaly po Africe, Asii a Evropě.¹⁷ Předpokládá se, že tito lidé vstupovali do života s podobnou neurální výbavou pro společenskost a schopností řešit problémy jako lidé dnešní. Existuje však mnoho kulturních rozdílů mezi tehdejšími a nynějšími sociálními praktikami a technologiemi. Dnes se, na rozdíl od lidí, kteří žili za střední doby kamenné, učíme rozmanitým dovednostem, jako je například čtení či psaní. Právě učení je příčinou

¹⁴ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 21.

¹⁵ Tamtéž, s. 21.

¹⁶ Tamtéž, s. 22.

¹⁷ Tamtéž, s. 24

těch strukturálních změn v mozku, jimiž se náš mozek od mozku našich předků liší. Vytvořením rozmanitých jazyků, meziskupinového výměnného obchodu a bohaté kultury se rozvinula i naše společenskost a systémy morálních hodnot.¹⁸

Mnoho změn ve společenském životě znamenal přechod mezi lovecko-sběračským způsobem obživy a zemědělstvím, který začal zhruba před deseti tisíci lety. Lidé se začali sdružovat do větších skupin, v nichž žilo mnoho nepříbuzných jedinců. Tento způsob žití vytvořil nové příležitosti, které vedly nejen ke zvyšování blahobytu a ke vzniku nových forem intraskupinové a extraskupinové soutěživosti, ale přinesl také nové společenské problémy. Od té doby sice nedošlo ke změnám mozkových systémů, které ovlivňují naši společenskost, přesto se však dnes můžeme naučit obrovskému množství věcí, které se v tehdejší době, vzhledem k její úrovni kultury, lidé naučit nemohli. V dnešní institucionálně a technologicky velkorysé kultuře nás věci, které získáváme prostřednictvím učení, činí chytřejšími v porovnání s lidmi, kteří žili v jednodušších kulturách.¹⁹

¹⁸ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 25.

¹⁹ Tamtéž, s. 27-28.

3 Attachment

Attachment znamená dispozici k zahrnutí ostatních jednotlivců do okruhu našeho zájmu a péče, touhu být v jejich společnosti a aktivaci negativních emocí při odloučení od nich.

Attachment je dle neurovědčů neurálním základem morálky.²⁰ Každý živočich má pud sebezáchovy a blížíci se nebezpečí v něm vyvolává pocit strachu. Strukturami, které organismu slouží k existenci pudu sebezáchovy, jsou obvody mozkového kmene a limbického systému. Ty integrují signály z vnitřního prostředí organismu i z povrchu těla, a slouží jako zdroj těch nejzákladnějších hodnot, tedy hodnoty života a hodnoty blaha. Mozek je tudíž uspořádán takovým způsobem, aby usiloval o blaho jedince a snažil se vyhnout bolesti.²¹ V průběhu evoluce se u řady savců se rozšířil okruh péče i na mláďata a blaho potomků se pro rodiče stává stejně důležité jako jejich blaho vlastní. Proto se v případě ohrožení mláďat snaží zasáhnout a mláďata ochránit. Někdy snaha zachránit potomky vede až k sebeobětování rodičů. Nicméně i lidé mohou v případech, kdy jsou vystaveni zvláště kruté bolesti, upřednostnit vlastní sebezáchovu před záchranou potomstva. To, jak se člověk zachová, záleží na mnoha faktorech, je povaha neštěstí, individuální temperament, sociokulturní zázemí a existence dalších dětí.²²

Přechod od péče výhradně o sebe k zájmu o druhé je zapříčiněn neurálními a tělesnými mechanismy, jenž „zmateřšťují“ mozek. Tyto mechanismy jsou závislé především na produkci neuropeptidů oxytocinu (OXT) a vazopresinu (AVP), hormonů starých minimálně 700 miliónů let. Když se v evoluci objevila tato modifikace, mohla být dále přizpůsobována tak, aby umožňovala péči o další jedince, kteří sice nepatří mezi potomky, ale jejichž blaho má na blaho určitého jedince a jeho vlastních potomků přímý dopad. Podle daného živočišného druhu a v důsledku selekčního tlaku se vyvinuly různé typy společenského uspořádání a byly zapojeny další mozkové mechanismy.²³

U těhotných žen uvolňuje také placenta plodu do krevního oběhu matky řadu hormonů, které působí na neurony podkorových struktur mozku těhotné a hrají rovněž roli v jeho „zmateřštění“. Především však produkce oxytocinu, která se během těhotenství výrazně

²⁰ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 23.

²¹ Tamtéž, s. 34-35.

²² Tamtéž, s. 36

²³ Tamtéž, s. 37

zvyšuje, spouští v mozku ženy mateřské chování. K zvýšené tvorbě oxytocinu dochází rovněž při adopci dítěte. I ta může mateřské chování spustit a attachment pak může být stejně silný jako u vlastního potomka. Péče o dítě přináší ženě odměnu ve formě příjemného pocitu. Jestliže však potomek strádá, vyvolává to v ní pocit nepříjemný. Pokud matka dokáže potomka udržet v bezpečí, oxytocin se v mozku vyplavuje jak u ní, tak u dítěte.²⁴

Oxytocin a vazopresin mají pravděpodobně společného předka. Vzájemně se liší pouze dvěma aminokyselinami. Vyskytují se v centrální nervové soustavě všech savců. Oba hormony se tvoří v hypotalamu, a to u příslušníků obojího pohlaví. Produkce oxytocinu je však vyšší v mozku samic, kdežto vazopresin je ve větší míře produkován mozkiem samců. Aby mohly tyto hormony působit, musí se navázat na receptorové proteiny na povrchu neuronů, které jsou specifické pro každý z nich. Rozdíly v sociálním chování savců jsou pak dány nejen produkcí hormonů samotných, ale i hustotou receptorů, na které se je každý z nich schopen vázat. Vliv na attachment má proto jak výše hladiny obou hormonů, tak počet jejich vazebných receptorů. Oxytocin a vazopresin jsou tedy hormony, hrající velmi důležitou roli v lidské společenskosti, neboť svým působením umožňují starat se o jiné osoby.²⁵

3.1 Attachment a vývojová psychologie

„Mateřská péče je důležitá pro mentální zdraví v dětství stejně jako vitaminy a proteiny pro zdraví fyzické.“²⁶

Psychologie je věda, která se od filozofie oddělila v 19. století. Nejčastěji je definována jako věda o lidském prožívání a chování. Vývojová, též ontogenetická psychologie, je speciální obor psychologie, jenž je zaměřen na vývoj a změny v prožívání a chování jedince v čase. Všechny psychické činnosti souvisí s činností mozku a mají tudíž biologický základ. Paralelně s tím, jak během ontogeneze dochází ke změnám biologickým, dochází i ke změnám psychickým. V rámci řady biologických faktorů působí na člověka výrazně prostředí, v němž žije. Stále se proměňující prostředí ovlivňuje nejen psychiku, ale i všechny biologické procesy v organismu. Ty probíhají obvykle

²⁴ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 39

²⁵ Tamtéž, s. 53.

²⁶ Bowlby in THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 147.

pozvolnějším tempem než změny prostředí, přesto ale jenom v posledních desetiletích byly zaznamenány významné změny v období dětství i stáří lidského věku. Dnes se například rodí děti ze zkumavky, řeší se klonování a zvyšuje se věk člověka. Prostředí má tedy na lidský organismus opravdu velký vliv.²⁷

Sociální život dítěte začíná doma, kde také obvykle vznikají ty nejtěsnější lidské vztahy. Domov má tedy zásadní vliv na psychický vývoj jedince. Vytvářejí a vyvíjejí se zde sociální dovednosti, které člověku pomáhají fungovat v lidském společenství. Tvoří se zde postoje a názory, kromě jiného i motivace ve vztahu ke škole a k vlastní budoucnosti. Rané vlivy na sociální a emoční vývoj člověka jsou velmi významné a ovlivňují celý následující vývoj člověka.²⁸ Společenské konvence a morální pravidla se osvojují učením a napodobou. V procesu učení hrají důležitou roli interpersonální vztahy. Dítě lépe naslouchá a napodobuje ty, ke kterým má kladný, vřelý vztah. Rodiče by měli vychovávat své potomky tak, aby jejich chování bylo prosociální a měli by je učit přiměřené sociální konformitě, a aby se dítě vyhýbalo nekonformnímu, tak příliš konformnímu chování.²⁹

První sociální vztah, který dítě navazuje, je vztah k matce.³⁰ Mezi první věci, které je schopno rozpoznat, patří právě hlas a tvář matky i specifický způsob, kterým matka s dítětem zachází. Vztah dítěte a hlavní pečující osoby, kterou je obvykle matka, je těsný, a představuje klíčový aspekt pro socializaci a je i prototypem budoucích sociálních vztahů a klíčem k altruismu.³¹ Jako první zformuloval teorii vazby³² britský psychiatr, psycholog a psychoanalytik John Bowlby (1907–1990) v roce 1969. Následně byl tento vztah pro svůj význam nesčetněkrát zkoumán dětskými psychology. Hlavní podstatou emoční

²⁷ THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 19-20.

²⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 19.

²⁹ THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 131.

³⁰ Nebo k její náhradě. Tou mohou být otec či jiní příbuzní, ale rovněž lidé, kteří k dítěti nemají pokrevní vztah. To jsou například adoptivní rodiče, pěstouni či chůvy.

³¹ THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 147-148.

³² V anglickém originále *attachment theory*. V češtině neexistuje jednoznačný překlad slova attachment, proto je možné setkat se s více názvy: teorie attachmentu, teorie přilnutí, teorie vztahové vazby či teorie citového připoutání.

vazby je pocit bezpečného ukotvení³³, který při dobré péči vzniká. Dítě by mělo být v kontinuální péči jedné osoby minimálně do dvou až tří let, ideálně pak až do věku pěti let.³⁴

Má se za to, že se jedná o vrozený jev. Připoutání je evoluční strategií, jež chránila děti před predátory a zvyšovala jejich šance na přežití. Dle neuroložky Patricie S. Churchlandové³⁵ se během evoluce vyvíjely a pozměňovaly obvody mozkového kmene a limbického systému, které původně sloužily výhradně pudu sebezáchovy. Postupnými změnami v mozku, které umožnily péči o ostatní členy společnosti, se vyvinul právě attachment.

To, že si dítě vytváří vztah k pečující osobě, je doloženo následujícími fakty:

- Pokud dítě cítí nebezpečí, nebo je ve špatném rozpoložení, matka či jiný pečující jedinec jej uspokojí mnohem dříve, než kdokoliv jiný.
- Jestliže je dítě u matky, není tak vyvedeno z míry, jako když je v jeho blízkosti jiná osoba než matka.
- Když je dítě od matky odloučeno a znovu ji spatří, projevuje více radosti, než když přichází jiný člověk.

Existují rodiny, kde si dítě může utvořit stejně silnou citovou vazbu k oběma rodičům. Attachment k otci se nicméně vyvíjí pomaleji a závisí zejména na množství času, který spolu otec a dítě tráví. Některé děti, přestože jsou doma zanedbávány, nebo je s nimi dokonce krutě zacházeno, vykazují, alespoň v útlém věku, silnou citovou vazbu ke svým pečovatelům. Zdá se tedy, že člověk je v rámci sebezáchovy naprogramován tak, aby se připoutal k pečovateli, a to i tehdy, je-li péče nedostatečná. Pečovatel totiž pro dítě představuje jedinou jistotu v nejistém světě. Připoutání tedy samo o sobě není absolutním ukazatelem toho, že je sociální a osobní vývoj v raném věku ideální.³⁶

³³ Secure base

³⁴ THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 148.

³⁵ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 35.

³⁶ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 22

Za spoluautorku teorie attachmentu je považována Mary Ainsworthová³⁷ (1913 –1999). Tato psychologka kanadského původu pracovala v týmu Bowlbyho, od něhož převzala teoretický rámec teorie attachmentu a teorii citové vazby dále rozvinula. Na základě dlouhodobého pozorování vymezila tři typy emočního připoutání dítěte.

První typ nazvala „jisté připoutání“. Zjistila, že ve věku 18 měsíců je jistě připoutáno zhruba 65 až 70 procent dětí. Matky těchto dětí pohotově reagují na jejich nepohodu a projevují jim velkou míru náklonnosti. Děti se v jejich přítomnosti chovají zvědavě a navazují kontakt s cizími osobami. Pokud však matka odejde, přestanou s cizím člověkem kontakt navazovat. Využívají totiž matku jako bezpečnou základnu, a na její odchod reagují nespokojeností.

Dalším typem emočního připoutání je „nejisté / vyhýbavé připoutání“. Takto připoutaných dětí je asi 25 procent. Tento typ připoutání je vyvolán tím, že matka opakovaně nereaguje na potřeby dítěte. Dítě ji ignoruje, poněvadž jeho snaha o komunikaci nepřináší kýžený efekt. Neprojevuje také žádné emoce, když matka odchází nebo přichází.

Poslední typ emočního připoutání označila Ainsworthová termínem „nejisté / ambivalentní připoutání“. Týká se asi 10 procent dětí. Matky takto připoutaných dětí se chovají nesoudržně. Někdy jsou vnímavé a chápající, jindy naopak nepřístupné a odmítající. Děti jsou pasivní a po odchodu matky nervózní. Ve chvíli, kdy se matka vrací, jsou jejich projevy ambivalentní. Na jedné straně sice chtějí být v blízkosti matky, na druhé straně jsou však v její přítomnosti rozmrzelé, někdy do ní například i strkají.

Mary Main a Judith Solomon³⁸ vymezily v roce 1986 ještě čtvrtou kategorii emočního připoutání, kterou nazvaly „dezorientovaný typ“. Vyskytuje se asi u 10 procent dětí. Děti jsou vzdorovité a vykazují ustrašené a bojácné chování, objevují se u nich depresivní nálady. Matky takto připoutaných dětí trpí často psychickými problémy a jejich chování je pro děti nečitelné. Ze všech typů emočního připoutání představuje právě tento typ největší riziko psychopatologického vývoje dítěte. Byl zaznamenán zejména v rodinách, kde jsou jedinci v časném dětství deprivováni, týraní a pohlavně zneužíváni.

³⁷ THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 171-173.

³⁸ Tamtéž, s. 173.

3.2 Vliv připoutání na další vývoj

Připoutání a s ním spojený způsob rodičovské péče hraje důležitou roli pro další vývoj dítěte. Teoretickou základnou všech výzkumů attachmentu je to, že pevná citová vazba, vytvořená v kojeneckém věku, představuje předpoklad dobrého psychosociálního vývoje od dětství až po dospělost.

Mnoho studií došlo k závěru, že bezpečně připoutané děti mají lepší prognózu než děti připoutané nejistě. Pokud má dítě zkušenost s povzbuzující a podporující matkou a o něco později i s takovým otcem, dává mu to pocit vlastní hodnoty, víru v užitečnost ostatních lidí a dobrý model, podle kterého bude navazovat své vlastní budoucí vztahy.³⁹ Osoby, které byly jistě připoutány, vykazují více nadšení, vytrvalosti a ochoty při vyhledávání pomoci u dospělých, jsou méně frustrovány a méně se hněvají. Mají více blízkých přátel a jsou sociálně a kognitivně zdatnější. Během školního věku jsou u spolužáků oblíbení a učitelé je vnímají jako lepší žáky, kteří jsou iniciativní a touží po tom, něčemu se naučit.⁴⁰

Dítě, jež je vychovávané rodiči, kteří mu poskytují lásku, porozumění a rozumné vedení, je schopné naučit se, jak vytvářet úspěšné a důvěrou naplněné vztahy k jiným lidem. Učí se, že být s druhými lidmi je příjemné. Zároveň se učí tomu, že i ono samo může dělat radost jiným osobám. Pokud rodiče povzbuzují své potomky k tomu, aby se stýkali s dalšími dětmi, učí je, jak vycházet s lidmi. Dítě je pak schopno vážit si ostatních a zároveň si zachovává svou osobní autonomii. Děti mají vrozený pud sdružovat se a učí se velmi rychlým tempem. Jen málo dětí, které se narodí bez vážného duševního onemocnění, nemá vrozenou schopnost udržovat důvěrné vztahy mezi lidmi.⁴¹

Přestože připoutání vzniká i mezi dítětem a rodičem, který o dítě pečuje nedostatečně, je pro zdravý sociální vývoj dítěte nezbytné, aby byl vztah mezi ním a rodičem od počátku dobrý. Poruchy chování v pozdějším věku se pojí s nejistým typem připoutání. Dezorientovaný typ připoutání je pro vývoj psychopatologie nejrizikovější.⁴² Těm, kteří jsou nadměrně plaší, chladní nebo agresivní, byla obvykle v dětství odepřena příležitost

³⁹ JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788027105861. s. 173.

⁴⁰ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 23.

⁴¹ Tamtéž, s. 27.

⁴² THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 174.

naučit se, že sdružování s ostatními jedinci je vzájemně obohacující, přináší nám radost a zlepšuje kvalitu života. Zanedbávání v prvních dvou letech života vede k deprivaci s vážnými důsledky pro další život jedince. Ti, kteří byli v dětství sami deprivováni, obvykle nejsou schopni úspěšně vytvářet vztahy s druhými a neumějí poskytovat lásku a péči ani vlastním dětem. Není neobvyklé, že lidé, kteří tělesně trestají své děti, byli často v dětství sami surově biti. Ti, kteří sami nedostávali dostatečnou péči, jsou při výchově vlastních dětí ve velké nevýhodě.⁴³

Existují jedinci, kterým je lhostejné, když někoho zraní. Nejsou schopni pochopit, že kontakt s ostatními lidmi by měl přinášet příjemné pocity. Tací lidé trpí psychopatií. Psychopatie je zhruba ze 70 % dědičná, avšak pokud je dítě predisponované, hraje roli i zanedbávání a zneužívání v dětství.⁴⁴ Velký podíl na sociálním vybavení tedy má i výchova a citová vazba mezi rodiči a dětmi.

Na základě teorie citové vazby v raných vztazích se současný výzkum zaměřuje na definování dostatečně dobrých⁴⁵ rodičů. Studie varují před snahou stát se perfektním pečovatelem, který dítěti může spíše uškodit než pomoci. Aby se dítě naučilo řešit problémy, je třeba, aby samo zažilo frustraci. Musí pochopit, že život není vždy spravedlivý, že ne všechna přání se dají splnit, ale že je přesto možné problémy řešit. Dostatečně dobří rodiče jsou ti milující i chybuující. Svými chybami připravují totiž své děti na reálný život. Zklamání, smutek či nuda k životu také patří. Opakem dostatečně dobrých rodičů jsou rodiče rizikovní. Jejich rizikovost spočívá v dlouhodobém zanedbávání fyzických i psychických potřeb dětí.⁴⁶

Sociálnímu učení, které znamená především osvojování si norem, zvyků, hodnot, tradic, postojů, rolí a získávání společenských kompetencí, se blíže věnoval psycholog Erik Homburger Erikson⁴⁷ (1902–1994). V životním cyklu člověka definoval osm vývojových

⁴³ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 26.

⁴⁴ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 43.

⁴⁵ V angličtině good enough.

⁴⁶ THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146. s. 175.

⁴⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 27-28.

stádií, z nichž každé charakterizoval určitým typem psychosociálního konfliktu a krize. Zvláště důležitou roli ve vývoji člověka pak přisuzoval právě dětství.

Tento vývojový psycholog říká, že rané sociální učení, které je ovlivněno výchovou a péčí, lze nejlépe popsat jediným slovem a tím je *důvěra*. V tomto období, které trvá od narození do jednoho roku věku, existuje dle Eriksona konflikt mezi základní důvěrou a základní nedůvěrou.

Jestliže se člověk v raném dětství naučí, že blízkým lidem může plně důvěřovat, je také sám schopen si k nim vytvořit vřelé vztahy, protkané důvěrou, a zároveň sám sebe brát jako respektovaného a prospěšného člena společnosti. Dítě svým blízkým důvěřuje tehdy, pokud se k němu chovají předvídatelně, pečují o ně a milují je. Základem budování důvěry je kvalita komunikace, která probíhá mezi ním a pečovateli, jejich empatie a citlivý přístup. Zprvu jsou důležité doteky, gesta, oční kontakt, tón hlasu, prostřednictvím nichž sdělují rodiče či jiní pečovatelé dítěti své city a umožňují mu prožívat pocit bezpečí. Postupem času nabývá na důležitosti řeč. Ve chvíli, kdy dítě začne chápat smysl toho, co se mu říká, jeho potenciál pro komunikaci významně stoupá. Prostřednictvím řeči je schopno získat obraz o postoji rodičů k němu, a dozvědět se, jak je vnímáno ostatními lidmi. Řeč pomáhá informovat dítě o jeho společenském postavení v rámci rodiny i v širší společenské skupině. Vytváří si tak pojem sebe samého a učí se, jak vyjadřovat své osobní a společenské potřeby. Osvojení řečových dovedností je proto v časném vývoji jedince nesmírně důležité.⁴⁸

Pro pedagogické pracovníky mají studie týkající se attachmentu a pocitu základní důvěry zásadní význam. Pedagogičtí pracovníci totiž v rámci sekundární socializace navazují svou výchovně vzdělávací a nápravně-výchovnou činností na předešlé působení rodičů.

Škola rovněž koriguje a kompenzuje limity a nedostatky rodiny tak, aby dopomohla svým žákům k vzdělávací úspěšnosti a pomohla jim osobnostně se rozvíjet. To, jakým způsobem je dítě připoutáno k pečovateli, se promítá nejen do navazování a udržování kamarádských vztahů s jeho vrstevníky, ale i do citového postoje žáka vůči učiteli.⁴⁹

⁴⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 27-28.

⁴⁹ JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788027105861. s. 174.

4 Definice důvěry

Pojem důvěra zasahuje do mnoha vědeckých disciplín, jako je ekonomie, psychologie, politologie, filosofie nebo sociologie. Pro zkoumání důvěry je tedy charakteristická interdisciplinární úroveň a existuje také mnoho náhledů na její vymezení.

Pojem důvěra byl historicky vztahován k víře, zejména pak k víře v nadpřirozenou sílu, na níž člověk cítil závislost. I když je víra tradičně chápána jako protiklad rozumu, francouzský myslitel a filosof Blaise Pascal již v 17. století poukázal na to, že víra v sobě zahrnuje i rozhodnutí podstoupit riziko. V moderním pojetí pak v sobě důvěra zahrnuje oba prvky – víru i riziko.⁵⁰

Velký sociologický slovník důvěru definuje jako „typ postoje a zároveň mezilidského vztahu, který vyvolává pocit jistoty plynoucí z přesvědčení, že partner komunikace, ať už osoba, či instituce, splní určitá očekávání.“⁵¹ Víra může mít jak racionální, tak iracionální charakter, může být krátkodobá i trvalá, může být garantována emocionálně i normativně. Je základním požadavkem sociálního soužití ve společnosti.⁵²

Dle Oxfordského slovníku anglického jazyka je důvěra formulována jako „důvěřivost v, nebo spoléhání se na, určitou vlastnost nebo atribut osoby nebo věci, či pravdivost určitého tvrzení.“⁵³

Ekonom Stephen M. R. Covey důvěru charakterizuje jako „dávání najevo svých úmyslů a předpokládání, že ostatní mají pozitivní úmysly. Je to způsobilost jednat s vysokou důvěrou ve světě, pro který je charakteristická nízká úroveň důvěry“.⁵⁴ Takové chování je podle něj aktem důvěry, jenž mění dynamiku skoro každého vztahu.

⁵⁰ SEDLÁČKOVÁ, M. *Důvěra a demokracie: přehled sociologických teorií důvěry od Tocquevilly po transformaci v postkomunistických zemích*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-058-2. s. 36.

⁵¹ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ H., VODÁKOVÁ A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3. s. 231.

⁵² Tamtéž, s. 231.

⁵³ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 34.

⁵⁴ COVEY, S. M. R., LINK G., MERRILL R. R. *Chytrá důvěra: vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-254-3. s. 14.

Sociální psychologie definuje důvěru jako „základní stavební kámen každého vztahu a nezbytný předpoklad kooperace.“⁵⁵ Důvěra má tedy význam pro všechny mezilidské vztahy a je základem pevných, odolných a trvalých vztahů.

Sociolog Anthony Giddens vykládá pojem důvěry a s ním související pojmy prostřednictvím deseti následujících bodů.⁵⁶

- Hlavní podmínkou pro existenci důvěry je nedostatek informací. Není tudíž třeba důvěřovat někomu, jehož výsledky nám nejsou známé a jasné.
- Důvěra má znak spolehlivosti. Člověka považujeme za spolehlivého tehdy, pokud vykazuje rysy poctivosti nebo lásky. Jedinec, jenž důvěřuje, se vystavuje morálnímu nebezpečí a je psychicky zranitelnější.
- Důvěra se odvozuje od víry ve spolehlivost osoby.
- Důvěra spočívá na víře ve správnost principů, nikoli na víře v dobré úmysly ostatních. Důvěra v lidi se do jisté míry vztahuje k víře v systémy, majoritně však spočívá ve víře v řádné fungování těchto systémů, nikoli jenom v pouhé víře v samotnou existenci systémů.
- Pátý bod definuje pojmy důvěra a důvěřivost. „Důvěra může být definována jako důvěřivost ve spolehlivost osoby nebo systému, týkající se určitého souboru výsledků nebo událostí, zatímco důvěřivost vyjadřuje víru v poctivost nebo lásku druhého, či v přesnost abstraktních principů (technických znalostí)“.⁵⁷
- Důvěru lze chápat ve dvojitým kontextu. Za prvé v kontextu obecného povědomí, což znamená, že lidská činnost je sociálně vytvářena lidmi samotnými, nikoli dána povahou věcí samých nebo Bohem. V druhém kontextu je pojem štěstěny nahrazen pojmem *riziko*. Lidé si tak uvědomují, že většina událostí je dána morálními imperativy či náhodou, nikoli Bohem nebo skrytými významy přírody.
- Tento bod vysvětluje rozdíl mezi pojmy riziko a nebezpečí. Oba pojmy jsou sice úzce spojeny, ale nejsou identické. Riziko předpokládá přesné určení nebezpečí. Člověk, který riziko podstupuje, čelí tomuto nebezpečí a je si jeho hrozby vědom.

⁵⁵ HEWSTONE, M., STROEBE W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5. s. 403.

⁵⁶ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 36-38.

⁵⁷ Tamtéž, s. 36-38.

- Také mezi pojmy riziko a důvěra je úzká souvislost. Důvěra slouží ke snížení nebezpečí, s rizikem se nicméně běžně počítá. U všech forem důvěry existuje „přijatelná“ míra rizika, která se dle kontextu mění. Pokud existuje rovnováha mezi důvěrou a propočtem rizika, je riziko klíčovým faktorem pro udržení důvěry.
- Riziko se nemusí týkat pouze individuálních osob, ale existují i riziková prostředí, která se mohou týkat celých skupin jedinců. Mohou jimi být například ekologické katastrofy či válečné konflikty.
- Poslední bod postuluje, že opakem důvěry není pouhá nedůvěra.

4.1 Spolupráce a důvěra

Morální hodnoty člověka jsou ukotveny v neurobiologii společenskosti a spolupráce je důležitým morálně relevantním typem chování. Jak je možné, že se mezi lidmi vyskytují interakce, jež jsou prostoupené důvěrou a spoluprací?

Schopnost pečovat o své potomky, příbuzné a partnery dělá z lidí společenské tvory. Jeden z faktorů, které tuto péči umožňují, je již zmiňovaný hormon oxytocin. Tento peptid rovněž souvisí s důvěrou. Má schopnost zvyšovat toleranci jedince vůči ostatním, zmenšuje strach a omezuje snahu vyhýbat se nebezpečí.⁵⁸

Historicky se míra důvěry a spolupráce s cizinci postupně zvyšovala u skupin, které se byly nuceny, zejména kvůli potravě, stýkat s jinými skupinami. S tím, jak se počet obyvatel v osadách zvyšoval, si lidé stále více uvědomovali výhody, jež interakce s nepříbuznými jedinci přináší. To vedlo ke stabilizaci férových praktik a k postupnému vzniku institucí, které spolupráci podporovaly, kdežto nespolečnosti trestaly. Byly jimi například instituce regulující aktivity jako jsou vlastnictví půdy, dědictví, směna a obchod. Obchodní a směnné praktiky se totiž bez důvěry neobejdou. Důvěra může být rozšířena na cizí jedince pouze za předpokladu, že institucionální zřízení zajistí dostatečnou míru důvěryhodnosti svých členů. Kooperace členů je značně závislá na kultuře – na přesvědčeních, naučených zvycích, které jsou akceptovány a na institucionálním zřízení, které snižuje riziko kooperace s cizími jedinci. Důvěru k cizincům může rozšířit například sdílená náboženská instituce. Pokud obě strany sdílejí

⁵⁸ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 64.

stejná náboženská pravidla, je pro ně lehčí předvídat své chování. Pokud tyto instituce podlehnou korupci, důvěra se vytrácí.⁵⁹

Důležitým faktorem spolupráce je možnost udělení trestu. Ve společnostech existují mechanismy, které trestají podvodníky. Stejně jako u jiných savců, patří i u člověka k účinným trestům sociální izolace. Vyloučený jedinec nemá přístup k tolika zdrojům jako člen skupiny a je také vystaven většímu nebezpečí. Členové skupiny se trestů obávají a volí proto raději spolupráci a férové morální jednání. Bez odstrašujících mechanismů by podvodníci ve společnosti patrně dominovali.⁶⁰

4.2 Důvěra a oxytocin

Hladiny oxytocinu a vazopresinu je možno modifikovat tak, aby ovlivnily schopnost jedince starat se o své potomky i další osoby. Předpokládá se, že právě tyto hormony jsou zodpovědné za to, že člověk je schopen využívat schopnosti učení a řešení problémů k řízení svého sociálního života. Hladina oxytocinu v organismu ovlivňuje kooperativní jednání a míru důvěry. Důvěra a kooperace jsou tak na hladině tohoto hormonu závislé. Na základě výzkumu neurobiologa Carstena De Dreu bylo prokázáno, že lidé, kteří mají vyšší hladinu oxytocinu v těle, vykazují také vyšší míru spolupráce a vzájemné důvěry. Churchland uvádí, že jedincům, kteří mají sníženou schopnost navazovat a udržovat důvěrný vztah⁶¹, jim toto brání požívat výhody, které spolupráce přináší. Ten, kdo není schopen vytvářet vztahy důvěry, je v nevýhodě.⁶²

Základem úspěchu v sociálním světě je to, jak člověk umí chápat způsoby a charakter ostatních lidí. Čím lépe jsou lidé schopni předpovídat chování druhých, tím větší výhody z toho mají. Oxytocin lidem rovněž pomáhá predikovat chování, intence či emoce druhých.⁶³

Některé společnosti doporučují například podávání oxytocinu v podobě nosního spreje jako prostředku, který napomáhá ke zvýšení důvěry například při obchodních jednáních.

⁵⁹ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 65-66.

⁶⁰ Tamtéž, s. 79-80.

⁶¹ například jedinci s hraniční poruchou osobnosti

⁶² CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 71-74.

⁶³ Tamtéž, s. 76.

Je však nutno používat oxytocin velmi opatrně. Nejúčinnější rozmezí jakékoliv látky v těle není ani její maximum, ani minimum. Velké množství hormonu v organismu může mít nežádoucí účinky. Při výzkumech na hraboších préríjních se například ukázalo, že navyšování dávky oxytocinu u samice vede k oslabení attachmentu k jejich partnerům. Neurovědce Thomase Baumgartner zjistil, že jedinci s vyšší hladinou oxytocinu udržují vysokou míru důvěry i tehdy, pokud s nimi někdo jedná neférově. To vede k naivitě, a v reálném životě by takoví jedinci byli snadno oklamáni.⁶⁴

V současnosti jsou v počátcích výzkumy, které se zabývají možností použití oxytocinu k terapeutickým účelům. Neurovědec Erik Hollander podával v experimentu nitrožilně oxytocin dospělým jedincům trpícím autismem a Aspergerovým syndromem. Ti, kdož měli zvýšenou hladinu oxytocinu v těle, dokázali lépe rozpoznat různé typy emocí než ti, kterým oxytocin podáván nebyl. Zvýšení hladiny oxytocinu rovněž redukovalo repetitivní chování, jež je pro osoby s poruchami autistického spektra (PAS) typické. Osoby s PAS jsou při podání oxytocinu také schopny silnější sociální interakce a dokáží déle udržet oční kontakt. Faktem ovšem je, že dnes ještě nikdo přesně neví, jaké mohou mít dlouhodobě zvýšené hladiny oxytocinu u člověka následky. Oxytocin je součástí komplexního systému genů a výzkumy jsou teprve v začátcích.⁶⁵

4.3 Historie spolupráce

Jak již bylo zmíněno, spolupráce přináší jedincům určité výhody. Relativně klidný temperament *Homo sapiens* a jeho nízký stupeň agresivity v rámci společnosti způsobily v průběhu evoluce, že se spolupráce v lidské společnosti mohla stát standartní praktikou, jež je pro svůj kladný přínos ceněna. Spolupráce rodičů při výchově potomků je podle hypotézy antropologů úspěšnou reproduktivní strategií, která zvyšuje biologické fitness jedinců. Dlouhodobé svazky jsou proto výhodnější reproduktivní strategií než promiskuita. Kooperativní rodičovství se mohlo objevit již u *Homo erectus*. Již u něj byla pravděpodobně důvěra „typickým východiskem v rámci rodiny a mohla být rozšířena i na příbuzné a přidružené jedince v malé skupině, což přinášelo výhody a reputaci.“⁶⁶

⁶⁴ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 77.

⁶⁵ Tamtéž, s. 78-79.

⁶⁶ Tamtéž, s. 88.

Lidský sociální život se změnil při nástupu zemědělství, tedy přibližně před deseti tisíci lety. V tu dobu nejspíše začalo rozšiřování spolupráce na nepříbuzné a cizí lidi. Do této doby převažoval lov a sběr jako hlavní zdroj potravy. Nástup zemědělství a pastevectví umožnil uživit mnohem více lidí a skupiny se mohly zvětšovat. Tento pokrok v historii umožnil více obchodovat a objevily se i nové formy dělby práce. Zrodily se nové formy spolupráce, jako například spolupráce mezi klany.⁶⁷

Lidé si začali výhody spolupráce uvědomovat, což vedlo ke vzniku institucí, jež podporovaly spolupráci odměnami a nespolečnosti naopak trestaly různými sankcemi. Byly zakládány různé spolky, v nichž byly sdíleny informace nejen o poctivých lidech, ale i o lidech nedůvěryhodných. Díky udělovaným odměnám a sankcím se jedinec mohl přestat obávat podvodníků. Pokud totiž lidé vědí, že jsou pod stálým dohledem a soudem ostatních nichž, chovají se čestněji.⁶⁸

Lidé z tohoto prostředí již také častěji projevovali větší důvěru při styku s cizinci, než lovci a sběrači, kteří si výhod spolupráce nebyli vědomi a kteří si dosud návyky vhodné pro interakce s ostatními neosvojili.⁶⁹

4.4 Modernita a důvěra

Dle britského sociologa Anthonyho Giddense⁷⁰ se v Evropě datuje začátek období modernity přibližně do 17. století, kdy došlo ke změně společnosti tradiční na společnost moderní. Změny, které se týkají modernity, jsou výraznější než změny, jež jsou charakteristické pro předcházející období.

Moderní doba představuje protiklad tradice. Odvedla lidstvo od všech tradičních typů sociálního řádu, které byly až dosud považovány v podstatě za neměnné, za výraz boží vůle. Na jedné straně změny, které při přechodu z tradiční do moderní společnosti nastaly,

⁶⁷ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 65.

⁶⁸ BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Přeložil Jiří PETRŮ. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3. s. 42.

⁶⁹ CHURCHLAND, P. S. *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7. s. 65.

⁷⁰ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 11.

přispěly k ustavení nových forem sociálního spojení, na druhé straně proměnily rysy každodenního života.⁷¹

V tradičních společnostech, kdy většina lidí pracovala v zemědělství, bylo tempo vývoje poměrně pomalé. Mnoho lidí žilo mimo města a sociální stratifikace měla podobu stavovského systému, přičemž příslušnost ke stavu byla dána již narozením.⁷² Ekonomika netvořila jedinečný subsystém a nebyla řízena trhem, nýbrž systémy stavovských práv a privilegií. Obchod do té doby sloužil ke směně poměrně malé části výrobků a majorita hospodařila v soběstačných domácnostech.⁷³

V moderní společnosti se také proměnily mezilidské vztahy a důvěra. Vztahy v ní jsou charakterizovány velkou mírou anonymity, spojené s rozvojem individualismu. Simmel⁷⁴ poukazuje na proměnlivost sociálního světa, která je důsledkem nestabilních sociálních interakcí v moderní společnosti, zejména velkoměstského způsobu života. Lidé se navzájem odcizují a je jim mnohdy zcela lhostejné, s kým do vztahu vstupují. K tomuto nárůstu individualizace přispívají peníze, díky nimž se člověk stává nezávislým a díky nimž je také relativně snadné vztahy měnit, opouštět, a naopak navazovat vztahy nové.

Dle Niklase Luhmanna⁷⁵ je důvěra vírou, že se naplní očekávání. Je předpokladem hladkého průběhu komunikace a je spojena s vědomím rizika. Pojem *riziko* se objevuje teprve v moderní době. Vychází z porozumění, že výsledky či události, které jsou neočekávané a nahodilé, a které ovlivňují činnost člověka, jsou spíše důsledkem lidských aktivit či rozhodnutí, než vyjádřením Boha nebo přírody. V tradiční společnosti lidé kladli velký důraz na náboženství, které vysvětluje charakter světa s odkazem na oblast nadpřirozena. Člověk je však v moderní době do jisté míry odkázán sám na sebe a nově nabývá i jistou možnost autonomního rozhodování. Z toho však plynou nová rizika a nový typ nejistoty, poněvadž si jedinec může vybírat z různých alternativ a vědomě se tak vystavovat i riziku zklamání, jehož důsledky pak bere pouze sám na sebe.

⁷¹ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 13-14.

⁷² KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-39-3. s.18

⁷³ Tamtéž, s.15-17.

⁷⁴ SIMMEL, G. *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-59-8. s. 12-13.

⁷⁵ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 35.

Lidé, obzvláště v městských sídlech, začínají víceméně neustále vstupovat do interakcí s neznámými lidmi. Rozmanitost setkávání, která je součástí každodenního života moderního člověka, žijícího v anonymním prostředí, se vyznačuje „zdvořilou nepozorností.“ Tento pojem zavedl Erving Goffman⁷⁶ a pokládá ho za předpoklad důvěry, obsažené v pravidelných setkáváních osob, které se navzájem neznají. „Zdvořilá nepozornost“ se skládá z jemných signálů a narážek. Když se například dva neznámí lidé potkají na ulici, nejdříve si navzájem prohlédnou své tváře a v okamžiku, kdy se míjejí, podívají se jinam. Tento krátký akt vyjadřuje uznání toho druhého a slouží k ujištění o neexistenci nepřátelského záměru.

V moderní společnosti rovněž vzniká nová kategorie důvěry, tj. důvěra v abstraktní systémy, zejména pak v systémy expertní. S nimi je spojena důvěryhodnost, která může mít v moderní době dvě podoby. Za prvé vzniká mezi jedinci, kteří se dobře znají a na základě dlouhodobé známosti mohou lépe odhadnout to, jak se zachovají. Jsou tak pro sebe důvěryhodnější a vzniká mezi nimi personalizovaná důvěra.⁷⁷ V případě abstraktních systémů je udržována víra v mechanismy vědění, o kterých laik neví nic. V tomto druhém případě nepředpokládáme přátelská setkávání. Mnohá setkání jsou navíc velmi pomíjivá. Představitelé abstraktních systémů, budují důvěru zejména skrze etiku, znalosti a dovednosti, k nimž neoborníci nemají přístup. Taková důvěra se nazývá generalizovaná.⁷⁸

Důvěra se ovšem netýká jen vztahů mezi laiky a odborníky. Jedním z prostředků, kterým lze získat přesvědčení o důvěryhodnosti lidí, jsou například profesionální etické kodexy. Jedinci, a to i ti, kteří jsou silně spojeni s abstraktními systémy – jsou to například ředitelé firem či vědci – však stále považují udržování přímého kontaktu jako účinnější způsob pro vytváření trvalé důvěryhodnosti. Znovunavazování a udržování vztahů pomocí personalizované důvěry, slouží jako prostředek zakotvení a aktualizování důvěry i v abstraktní systémy.⁷⁹

⁷⁶ Goffman in GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 76-77.

⁷⁷ BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3. s. 29.

⁷⁸ Tamtéž, s. 29.

⁷⁹ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 78-82.

Lidé si budují důvěru v abstraktní systémy, jako je například věda, také prostřednictvím vzdělávání. Při výuce je sdělován nejen její samotný obsah, ale i úcta k vědění. Učitelé prezentují poznatky vědy jako neomylné a žáci si tak budují důvěru ve vědecký pokrok. Důvěru lze budovat jen tam, kde se objevuje nevědomost. Je však nutné mít na zřeteli, že nevědomost je důvodem pro opatrnost.⁸⁰ Proto by žáci měli přemýšlet kriticky a pít se po otázkách omylnosti, nejen informace nekriticky konzumovat, a i učitelé by je k tomu měli vést.

4.5 Rozdíl pojetí důvěry v tradiční a moderní společnosti

V tradičních společnostech se důvěra vztahovala výhradně k místním okolnostem. Každodenní činnost a sociální styky většinou neskrývaly nic nového, natož překvapujícího.

V těchto předmoderních společnostech lze nalézt čtyři lokalizované kontexty důvěry. Prvním je příbuzenský systém. Na příbuzné jedince je možno se spolehnout, poskytují spolehlivé sociální vztahy, založené na přátelství a důvěře. Prakticky totéž lze říci o druhém kontextu důvěry – o místní komunitě (například sousedství, farnosti). Většina obyvatel žila stále na stejném místě, stejní lidé se potkávali prakticky po celý svůj život, což jim dodávalo pocit bezpečí. Třetí kontext je spojen s náboženskou vírou. Náboženství poskytuje morální a praktické interpretace sociálního a osobního života i světa přírodního. Lidé se spoléhali na nadpřirozené bytosti nebo síly, které jim dodávaly pocit bezpečí. Posledním kontextem důvěry je tradice, která přispívá k bezpečí tím, že udržuje důvěru v kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti a vůbec v celé další trvání světa.⁸¹

Jako první tedy vznikla důvěra lokální, kdy lidé pobývali v malých komunitách, ve kterých se vzájemně dobře znali. V této době byla rovněž důležitá vysoká míra sociálního kapitálu, který zahrnoval sdílené hodnoty, podporu a vazby mezi lidmi, z nichž plynula jejich důvěryhodnost.⁸²

⁸⁰ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 83.

⁸¹ Tamtéž, s. 92-100.

⁸² BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3. s. 41.

Modernita odděluje některé základní formy důvěrných vztahů od lokálních kontextů. V moderní době, která se vyznačuje velkou dynamičností změn, je narušena rutina, a stálost a opakování se stávají nedostatkovými. Žádný z výše uvedených kontextů důvěry nemá v moderní společnosti srovnatelnou důležitost. Společnost se musí vyrovnávat s novostmi budoucího vývoje, což vyvolává nejistotu. Ačkoliv jsou příbuzenské vztahy stále důležité, proměňují se. Dnes spolu žije především „rodina nukleární“, nikoli již více generací dohromady. Prarodiče žijí zpravidla jinde, než jejich vnoučata a sociální vazby se rozvolňují. Globální a lokální se stále více propojuje a místní komunity již nejsou prostředím známých lidí, nýbrž jedinců s vzdálenými, povrchními vztahy. Člověk tedy musí hledat svoji identitu, která již není založena na místní komunitě. Modernita je rovněž spojena se sekularizací. Náboženská kosmologie je nahrazena empirickým pozorováním a logickým myšlením, tradice se stává protikladem k modernitě. Mění se také prostředí rizika. To již nepřichází primárně ze světa přírody, ale je vytvořeno člověkem. Lidé se obávají ekologických hrozeb nebo nukleárních konfliktů.⁸³

4.6 Krize důvěry

Ztráta víry v instituce není v dnešní době ničím výjimečným. Dnešní člověk žije v nestabilním prostředí, v němž se napříč celou společností objevují korupce, podvody a zpronevěry a důvěra se snadno ztrácí.

Naše globální společnost je vyznačuje nízkou důvěrou. Lidé společenským institucím důvěřují zpravidla méně než v minulosti.⁸⁴ V digitálním věku je však mnohem pravděpodobnější než dříve, že nekorektní instituce budou díky dostupným datům odhaleny, a o důvěru poté přijdou.⁸⁵ Je nutné zamyslet se nad tím, co dělat pro utváření a upevňování důvěry a pro její obnovu. Je třeba řídit se etickým ideálem, jenž je obsažen v hodnotách, ke kterým se hlásíme.⁸⁶ V takovém případě však musí každý člověk začít sám u sebe. Jestliže si instituce chtějí zachovat důvěryhodnost, je rovněž důležité, aby

⁸³ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 92-100.

⁸⁴ COVEY, S. M. R., MERRILL R. R. *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-176-8. s. 29.

⁸⁵ BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3. s. 54.

⁸⁶ COVEY, S. M. R., LINK G., MERRILL R. R. *Chytrá důvěra: vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-254-3. s. 14.

existovaly určité sankce za porušení pravidel, například ztráta pozice, moci, či udělení pokuty.⁸⁷ Pokud sankce nebudou uplatňovány a některým subjektům budou promíjeny, pravidla budou postrádat významu a důvěra se bude vytrácet.

Důvěra má vliv na osobní a profesní život jedince i na život celé společnosti a ovlivňuje kvalitu života všech jejích členů. Přináší radost a štěstí, kdežto nedůvěra se vyznačuje pocity napětí, lítosti, bolesti či strachu.⁸⁸

Jsme svědky toho, že mnoho organizací, včetně škol, se snaží dostat z krize, poněvadž dnešní doba je rozkladnější a důvěra se udržuje velmi těžko. Narušení důvěry způsobuje stres a strádání zejména organizacím, které na vzájemné důvěře ve vztazích stavějí. Takovou organizací je právě i škola. Pozornost musí být věnována emocionální vazbě zaměstnanců k organizaci, pro kterou pracují, bez této vazby není možné využít plného potenciálu zaměstnanců. Důvěra totiž ovlivňuje osobní energii, kterou jedinec disponuje a odráží se na jeho kreativitu, aktivitu, zdraví a duševní pohodě. Důvěra má tedy nezpochybnitelný vliv na uspokojení lidí z toho, co dělají, a na schopnost společností zaujmout a udržet si schopné jedince. Existuje velký kontrast mezi pracovními kolektivy, v nichž vládne vysoká důvěra, a těmi, které se vyznačují důvěrou nízkou. Míra důvěry vyvolává řetězový efekt, ať již v dobrém či špatném, který mění celkový chod a ducha organizace. Na aktivitu zaměstnanců má vliv důvěryhodný vztah s nadřízeným a jejich důvěra k organizaci jako celku. Tak, jak v organizaci posiluje důvěra, zvyšuje se i aktivita zaměstnanců.⁸⁹ Proto je i úkolem školy, která takovou organizací bezesporu je, aby si udržovala patřičnou úroveň důvěry, která je důležitá jak pro učitele jako její zaměstnance, tak pro žáky a jejich rodiče jakožto její „klienty“.

Lídři, v našem kontextu ředitelé škol, musí konzistentně posilovat a upevňovat důvěru. Pokud je krize dílem člověka, musí se znovu stát aktérem nápravy. Toho lze dosáhnout zvolením cesty etického chování a snahou dosáhnout toho, aby se dobrá přesvědčení stala jasnými a srozumitelnými. Pokud to je konáno dobře, lze minimalizovat rizika a současně

⁸⁷ BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3. s. 56.

⁸⁸ COVEY, S. M. R., LINK G., MERRILL R. R. *Chytrá důvěra: vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-254-3. s. 31

⁸⁹ Tamtéž, s. 31-42.

maximalizovat možnosti a tím i krizi důvěry chápat jako velkou příležitost.⁹⁰ Pokud je organizace důvěryhodná, naše přesvědčení důvěřovat jí může být mnohem silnější. Na důvěryhodnosti se podílí jak integrita a dobré úmysly, tak kompetentnost, která znamená způsobilost a dosažené výsledky. Totéž neplatí jen pro organizace, ale i pro jednotlivce,⁹¹ – v našem kontextu pro učitele. Jistě bychom nechtěli spolupracovat s někým, kdo je sice schopný, ale ví se o něm, že je to lhář. Pravděpodobně bychom také nechtěli spolupracovat s někým, kdo je sice čestný i schopný, ale není kompetentní. Kompetentnost musí být vždy v souladu s tím, co je třeba udělat.

Důvěra je vztah reciproční. Když lidem důvěřujeme, i oni mají tendenci důvěřovat nám. V mnoha organizacích nedůvěra zákazníků k zaměstnancům pramení právě z nedůvěry zaměstnanců k zákazníkům. Tak tomu může být i v rámci školy, pokud bereme učitele jako zaměstnance a žáky jako zákazníky. Pokud v někoho vložíme důvěru, zároveň důvěru generujeme. Jestliže někomu důvěřovat přestaneme, generuje se nedůvěra. Naše jednání tedy vede buď k vzestupnému cyklu prosperity, štěstí a radosti, či právě ke krizi důvěry, a to nejen v organizacích, ale i v našich osobních životech, rodinách a zemích.⁹²

V digitální době způsobily různé skandály, zkorumpovanost a zpronevěra jedno z největších přeskupení důvěry v dějinách, a sice to, že lidé raději důvěřují jednotlivcům než institucím. Tento fenomén se nazývá distribuovaná důvěra. Důvěře se dnes těší více jednotlivců a je upřednostňována před důvěrou instituční. To je umožněno zejména novými technologiemi, což lze pozorovat na vzestupu společností jako jsou Airbnb nebo Uber, či systému peer-to-peer půjček.⁹³ Předkládaná práce se zabývá tématem školství a je nutno si uvědomit, že lidé dnes mohou pociťovat nedůvěru i vůči tomuto odvětví. I zde se objevují různé skandály. Poněvadž má distribuovaná důvěra značný potenciál, může vrátit věrohodnost také systému školství. V době digitální společnosti, kdy lidé raději věří jednotlivcům, je třeba zamyslet se nad důsledky individuálních činů a je nesmírně

⁹⁰ COVEY, S. M. R., LINK G., MERRILL R. R. *Chytrá důvěra: vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-254-3. s. 14.

⁹¹ Tamtéž, s. 79.

⁹² Tamtéž, s. 88-90.

⁹³ BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3. s. 65.

důležité, aby se pedagogičtí pracovníci chovali a jednali takovým způsobem, aby jim lidé mohli důvěřovat.

Dnes je tedy záležitostí primárně na jednotlivcích, zda budou krizi důvěry prohlubovat, či se naopak rozhodnou mít víru v důvěru a stanou se aktéry nápravy.

4.7 Škola v současné společnosti

Škola není jen to, co se odehrává uvnitř jejích zdí ve výuce a ve vztazích mezi učiteli a žáky, ale je i institucí, která má význam společenský. Společnost se o to, co se ve škole děje, zajímá. Vymezuje školu svými vlastními představami, které jsou transformovány do zákonů a dalších regulativů. Kontroluje školu a hodnotí ji.⁹⁴ V dnešním globalizovaném světě je úlohou školy, aby učila žáky přemýšlet v globálních kontextech, na druhé straně je však rovněž nezbytné, aby byly chráněny hodnoty lokální, které jsou důležité pro udržování důvěry a uvědomování si vlastní identity.

Dnešní doba je někdy nazývána dobou postmoderní, v této práci však bude používáno názvosloví sociologa Anthonyho Giddense⁹⁵, podle kterého by se nové pojmy, jako je postmodernita, neměly vymýšlet. Místo toho by se měla více zkoumat modernita, jež je dosud pochopena nedostatečně. Dle polského sociologa Zygmunta Baumana⁹⁶ mizí v dnešní době z života dětí a mládeže nejen jasně dané vzory, které by měly být napodobovány, ale i etické zábrany. Existuje nepřeborný počet možností, poněvadž lidské vzory jsou často rozporné a protiřečí si. Neexistují univerzální návody, jedincům je udělena svoboda a mladí lidé tak často nevědí, jak se mají chovat. Škola by měla poskytovat vzory v osobách učitelů, rozvíjet význam vědomí zodpovědnosti, tvořivosti i sounáležitosti a současně učit, jak správně nakládat s udělenou svobodou a připomínat hlubší smysl svobodného rozhodování.

Jak již bylo zmíněno, technický pokrok je v období modernity rychlý a je spojen s věděním, rozvojem společnosti a ekonomickou prosperitou. Lidé musí důvěřovat expertním systémům, i když daným vymoženostem sami často nerozumí. Význam společenského uplatnění, kariéerní vzestup a společenský status tak stále více souvisí

⁹⁴ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 263.

⁹⁵ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1. s. 12.

⁹⁶ BAUMAN, Z. *Tekutá modernost*. Praha: Mladá fronta, 2002. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-0966-1. s. 12.

se vzděláním, které dovoluje lidem stát se v určitých oblastech odborníky a umožňuje trvalou inovaci informací, druhý start v profesní kariéře, zvýšení kvalifikace i rozšíření okruhu možností uplatnit se. Lidé mohou využít nejen školní vzdělávání, jež je časově omezené na určitý věk, ale i vzdělávání celoživotní. Škola by tak měla žáky vést k tomu, aby svému výchozímu potenciálu – nadání, talentu, zájmům, studijním dovednostem – dali přidanou hodnotu.⁹⁷ Tou je schopnost použít svůj potenciál v profesní přípravě, kariérním růstu a smysluplném životě.

Život škol je dnes krizí důvěry rovněž ovlivněn. Pedagogičtí pracovníci ztrácejí důvěru společnosti. Jsou nuceni neustále zdůvodňovat svá rozhodnutí, a to jak hodnotící, tak klasifikační. Musí dokazovat, zda mají dostatek důkazů k udělení důtky nebo dané známky. Někdy se dokonce využívá rodičovských právníků, kteří řeší takové případy, kdy ještě před několika lety byla dostačující pouhá omluva žáka a jeho stud. Česká školní inspekce musí reagovat na anonymní podněty. Kariérní návrhy uvádějí, že učitel, ředitel i škola by měli dostávat potřebnou podporu, a to jak finanční, tak systémovou, metodickou, mentorskou a odbornou. Ta by měla vyjadřovat to, že pedagogičtí pracovníci nejsou na problémy sami, a že se mají na koho obrátit. Podpora je však vázána na důvěru, bez které by byla pouhou formalitou.

⁹⁷ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 267-268.

5 Učitel

Učitelé jsou ve škole vůdčími aktéry, kteří za výuku nesou rozhodující osobní, morální i společenskou odpovědnost. Výsledky a průběh výuky obhajují před vlastním svědomím, před nadřízenými a kolegy, před rodiči, žáky i celou veřejností. Na učitele jsou v dnešní době kladeny velké nároky, předpokládá se nejen to, že jsou ve své specializaci odborníky, ale očekává se rovněž, že mají jisté osobní vlastnosti a disponují příslušnými dovednostmi. Určité představy o tom mají nejen žáci a jejich rodiče, ale i sami učitelé.

Role učitele není nikterak jednoduchá a učitelé tak musí být podle Heluse⁹⁸ profesně vzdělaní, musí být kompetentní řešit úkoly a problémy školy a musí být vlastníky příslušných morálních kvalit. Učitelství tedy není pouhou profesí, ale je posláním, které odkazuje na osobnost a morálku učitele. Toto poslání je dosvědčováno zodpovědností vůči žákům, jejich rodičům, i vlastnímu svědomí

John Hattie, australský pedagog, rozebírá ve své knize *Visible Learning*⁹⁹ vliv různých faktorů na proces učení. Píše, že učitelé patří mezi nejvlivnější faktory tohoto procesu. Pedagog tedy výrazně ovlivňuje proces učení a školní úspěšnost svých svěřenců. Aby ovlivňoval výchovně vzdělávací proces a jeho výsledky pozitivně, musí vědět, co každý jeho žák již zná a umí. Na základě této znalosti by měl učitel využít dosavadních vědomostí žáků k tomu, aby každý z nich byl schopen pokroku. Proto je nesmírně důležité zadávat si před každou vyučovací hodinou její cíle, které by měly být propojené a měly by na sebe logicky navazovat. Pomocí nich učitel ví, čemu se v hodině věnovat. Cíle hodiny by měly být jasně dané a měřitelné, aby učitel mohl následně zhodnotit, zda byly splněny či nikoli.

K tomu, aby žáci docílili pokroku, je kruciólní, aby učitelé vytvářeli ve škole příjemné prostředí, v němž se žáci nebudou obávat vyjádřit svůj názor či udělat chybu a budou motivováni bádát, objevovat a učit se novým postojům, hodnotám a vědomostem.¹⁰⁰

Pedagog ve škole plní řadu úkolů a jeho práce je rozmanitá. Role učitele proto není jednoduchá, navíc je na něj vyvíjen tlak z mnoha stran – například od nadřízeného, žáků

⁹⁸ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 324-325.

⁹⁹ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 238.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 239.

i jejich rodičů. Každý učitel by to však měl brát jako výzvu, měl by umět svá rozhodnutí a způsob výuky obhájit a měl by se chovat v nejlepším zájmu svých studentů tak, aby se mohli rozvíjet.

5.1 Osobnost učitele

Zdeněk Helus¹⁰¹ uvádí, že každý učitel, vědomý si svého poslání, by měl vládnout několika pedagogickými cnotmi. Jsou to postojoyé kvality, které stvrzují osobnost učitele ve vztahu k jeho žákům. Mezi ně patří pedagogická láska, pomocí níž dává svým svěřencům najevo, že mu na nich záleží a napomáhá jim k vzdělávací úspěšnosti, osobnostním vývoji i hledání vlastní životní cesty. Další ctností je pedagogická moudrost, která učiteli pomáhá překonávat rutinní praktikismus, který lpí na zvycích, tradicích a nechuti k alternativním možnostem. Díky ní učitel vnímá každé dítě jako jedinečnou bytost, které se snaží podle svého nejlepšího svědomí porozumět a pomoci. Třetí cnost je nazvána pedagogickou odvahou. Ta učitele vymaňuje z role podrobeného zaměstnance instituce a povyšuje ho do role autority, která má jako primární hodnotový cíl vytčen osobnostní rozvoj žáků. Poslední ctností je pedagogická důvěryhodnost učitele, jež je založena na učitelově jednání a schopnosti být spolehlivou oporou při osobnostním vývoji žáků. Učitel, disponující všemi pedagogickými ctnostmi, si je také vědom toho, čím vším by mohl své žáky zklamat a ponechat je tak na pospas bezradnosti a pocitu selhání, a snaží se takovému jednání vyhnout.

Česká školní inspekce¹⁰² formulovala v roce 2018 kritéria kvalitní školy a rozdělila je do šesti oblastí. V následujícím textu jsou tato kritéria uvedena v modifikaci pro základní vzdělávání. Jedním z nich je kvalita pedagogického sboru. Kvalitní škola je tvořena kvalitními pedagogy, kteří mají být kvalifikovaní dle zákona, odborně zdatní a ke své práci mají přistupovat profesionálně.

Při komunikaci s žáky, rodiči a kolegy mají být vstřícní a respektující, mají umět reagovat na sociální, emocionální, kognitivní a fyzické potřeby každého ze svých žáků. Jim by měli také naslouchat a projevovat jim svou vstřícnost, zájem a respekt. S rodiči a

¹⁰¹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 325-326.

¹⁰² Česká školní inspekce. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání [online]. Praha, 2018. [cit. 29.1.2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf

ostatními členy pedagogického sboru jednají s respektem a svým jednáním modelují a podporují prosociální chování. Tím si budují důvěryhodnost.

Pedagogové by měli aktivně spolupracovat a vzájemně si poskytovat podporu a zpětnou vazbu, využívat formy vzájemných hospitací a týmově spolupracovat.

Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti. Žáky zapojují do rozhodování a nabádají je k vyjádření vlastních názorů. Důležité je vést žáky k uvědomování si vlastní odpovědnost a podporovat u nich její rozvoj.

Posledním kritériem je aktivní spolupráce na vlastním profesním rozvoji. Učitelé by měli svou práci pravidelně vyhodnocovat a zúčastňovat se odborných kurzů a seminářů, které slouží k doplnění vzdělání a odborných dovedností, využívat samostudia a zajímat se o nové trendy, které by mohli efektivně uplatnit ve výuce.

Učitelé jsou tedy velmi důležitým prvkem školy. Jejich úkolem není dnes jen pouhé předávání znalostí. Dostávají se do pozice lídrů, kteří mají ukazovat svým svěřencům správnou cestu a naučit je nabyté znalosti používat a prohlubovat. Garantují rovněž kvalitu vzdělávacího obsahu, tudíž musí být ve svých oborech profesionály, musí umět žáky zaujmout a své vědění jim umět zprostředkovat. Musí být tedy nejen zdatnými odborníky, ale i jedinci komunikačně zdatnými.

Z hlediska sociální psychologie ovlivňují pedagogové také socializaci žáků, silně na ně působí a vedou je k zodpovědnému životu. Profese učitele by měla být, jak již shora řečeno, brána jako poslání. Pedagog by měl mít určité cnosti, které je nutno dodržovat, aby si získal a udržel důvěru svých žáků i jejich rodičů, svých nadřízených, kolegů i celé společnosti. Před těmi všemi musí svá rozhodnutí umět obhájit. Pedagogičtí pracovníci jsou jádrem kvalitní školy. Bez kvalitních pedagogů, kteří podporují a budují pocit důvěry, hrdosti, bezpečí a spolupráce by se škola nikdy kvalitní nestala. Proto je nesmírně důležité, aby učitel budoval důvěryhodnost jak sebe sama, tak vzdělávací instituce, kterou reprezentuje.

5.2 Profesní kompetence učitele

Klíčové kompetence v Pedagogickém slovníku Průcha a spol.¹⁰³ definují jako „souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti.“

¹⁰³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476. s. 124

Klíčové kompetence ve vztahu k učitelské profesi jsou pak formulovány jako soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobní složce.¹⁰⁴

Pojem kompetence sice někteří autoři nepokládají za synonymum dovednosti a schopnosti, avšak rámcové vzdělávací programy kompetence za synonyma dovedností, schopností a znalostí chápou.¹⁰⁵ Tato práce se bude řídit pojetím rámcových vzdělávacích programů.

Existuje snaha vytvořit seznam charakteristik ideálního učitele. Ve školím prostředí však „ideál“ učitele najít nelze. Mění se totiž podmínky ve společnosti, vzdělávací koncepce, výchovně vzdělávací cíle i charakter interakcí učitelů a ostatních subjektů – žáků, rodičů, kolegů. Každý může chápat ideálního učitele jinak. Daný učitel se může jevit jako ideální jednomu, avšak druhému již nikoli. Pro někoho je důležité, aby učitel byl expertem ve svém oboru, pro jiného je klíčové to, jak se chová. „Úsilí vedoucí k poznání a rozvíjení profesních dovedností učitele vyplývá z nejrůznějších východisek, odlišných úhlů pohledu, výkladových rámců, aktuálních souvislostí. Například zaměření profesních dovedností učitelů ovlivňují rámcové vzdělávací programy, respektive školské vzdělávací programy pro jednotlivé typy a druhy škol.“¹⁰⁶

Rozdělení kompetencí učitele je v pojetí různých autorů odlišné.

Metodický portál RVP dělí pedagogické kompetence následovně:

- **„Kompetence oborově předmětová** – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.

¹⁰⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476. s. 129.

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>. s. 10.

¹⁰⁶ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 53.

- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.¹⁰⁷

Chris Kyriacou¹⁰⁸ ve své knize Klíčové dovednosti učitele definuje sedm klíčových kompetencí:

- Plánování a příprava – učitel má mít dovednosti spojené s plánováním a přípravou, které se podílejí na výběru obsahu a cílů hodin a volbě postupů.

¹⁰⁷ GOŠOVÁ, V. Kompetence učitele. *Metodický portál RVP* [online]. 11. dubna 2011 [cit. 4.2.2019]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_učitele

¹⁰⁸ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2. s. 8.

- Realizace vyučovací jednotky – zde jsou zahrnuty kompetence pro zajištění efektivní komunikace, tak, aby se žáci adekvátně zapojili do vyučovacích hodin.
- Řízení vyučovací jednotky – využívá sociální dovednosti jako je naslouchání či empatie a souvisí s realizací.
- Klima třídy – sem patří dovednosti, které rozvíjejí a udržují pozitivní třídní klima.
- Kázeň – zahrnuje dovednosti, které jsou potřebné k udržování pravidel a kázní.
- Hodnocení prospěchu žáků – je úzce spojeno s diagnostickými dovednostmi učitele a s průběžnou kontrolou činností žáků.
- Reflexe vlastní práce a evaluace – vede k sebehodnocení učitele.

Tyto kompetence spolu vzájemně souvisejí a jsou interaktivní.

Gillernová¹⁰⁹ ve své knize „Sociální dovednosti ve škole“ dělí profesní kompetence do tří následujících kategorií. První kategorii představují kompetence oborové a didaktické, druhou kompetence diagnostické, poslední kategorie je nazvána sociálními dovednostmi. Oborové a didaktické kompetence se týkají obsahu vyučování, tedy toho, co a jak se vyučuje. Této kategorii kompetencí je dle autorky při přípravě učitelů na pedagogických fakultách věnována značná pozornost, kdežto ostatní kompetence jsou opomíjeny. Učitelé jsou připravováni na to, jak zvládat přípravu na vyučovací hodinu po stránce obsahové a didaktické, často však mají nedostatek sociálních a diagnostických kompetencí.

Diagnostické kompetence jsou praktické dovednosti pedagogické a psychologické diagnostiky. Učitel je využívá ve prospěch žáka, sociálních vztahů a klimatu třídy. Umožňují mu hodnotit žáky nejen jednotlivě, ale i jako celé skupiny. Hodnotí se pak žákovské výkony a jejich vztahy, či možnosti rozvoje žáka nebo celé třídy. Učitel pomocí těchto kompetencí rovněž reflektuje své vlastní výchovně vzdělávací působení. Do kategorie sociálních dovedností patří ty, jež se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi nebo zvládání konfliktů. Jejich základními prvky jsou vzájemné poznávání, důvěra, poskytování podpory a pomoci, tolerance a odpovědnost. Jsou důležité ve všech mezilidských vztazích, proto i ve školním prostředí.

¹⁰⁹ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 54

Sociální kompetence a jejich použití je individuální a je situačně podmíněno. Pro některé pedagogy je snadné vnímat změny vztahů ve třídě, umí se do žáků vcítit. Výchovně vzdělávací činnost těchto učitelů je pak efektivnější než těch, kteří nejsou schopni být autentičtí, otevření a svoji důvěryhodnost nebudují.

5.3 Sociální kompetence učitele

Sociální kompetence jsou významnou součástí profesních dovedností učitele. Lze je chápat jako učením získané předpoklady pro odpovídající sociální interakce a komunikaci, jako schopnosti a dovednosti jedince, díky kterým je schopen poznávat a ovládat sám sebe a obratně jednat s ostatními v sociálních situacích. Přičemž sociální situaci lze vymezit jako dynamický systém sociálních interakcí subjektů.¹¹⁰ Tím může být například interakce učitele a žáka, nebo učitele a rodiče.

Sociální dovednosti se obvykle dělí na dvě podskupiny. První podskupina se vztahuje k vlastní osobě. Do ní patří například sebereflexe, sebepoznání, autenticita či přiměřené projevy emocí. Druhá podskupina se týká mezilidských vztahů. Do ní náleží empatie, důvěra, naslouchání, či mezilidská komunikace.¹¹¹

Sociální kompetence učitele a jejich podpora jsou podmínkou pro efektivní fungování současné školy. Hodnotiteli toho, jak je učitel zvládá využít, jsou zejména jeho žáci a jejich rodiče, jeho kolegové a nadřízení. Tedy ti, kteří s pedagogem udržují určitý typ interakce a komunikace. Hodnocení učitele ovlivňuje jeho popularitu, akceptaci, autoritu i kvalitu jeho vztahů. Sociální kompetence učitele mají vliv i na sociální kompetence žáků. V průběhu socializace jsou učitelé významnými činiteli, a pro žáky, se kterými tráví mnoho času, jsou i lidskými vzory. David Fontana trefně uvádí: „Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak.“¹¹²

5.4 Učitel a sociální vztahy ve škole

Cílem předkládané práce je zaměřit se na sociální kompetence, zejména pak na důvěryhodnost. Ta se buduje pomocí sociálních vztahů a interakcí. Mnoho činností

¹¹⁰ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 32.

¹¹¹ Tamtéž, s. 33.

¹¹² FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412. s. 295.

učitele je spojeno právě s nimi. Síť vztahů je ve školním prostředí neuvěřitelně rozsáhlá, složitá a komplikovaná.¹¹³

Učitel vstupuje do interakcí nejen s žáky a jejich rodiči, ale i se svými kolegy a v neposlední řadě i s celou společností, přičemž každý partner těchto interakcí má své specifické charakteristiky. Důležitou roli hraje i konkrétní situace a specifické prostředí. Čím lépe je učitel schopen interakcím porozumět, tím lépe je také schopen podporovat je a pozitivně ovlivňovat sociální vztahy ve prospěch rozvoje žáků i efektivity vzdělávání. Rozvíjení vztahů ve škole tedy umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů. Čím jsou vztahy příznivější, tím více podporují úspěšnou realizaci výchovy a vzdělávání. Pedagog, který podporuje vývoj žáka v těchto vztazích, zastává velmi důležitou roli.¹¹⁴

Jak již řečeno, vstupuje pedagog do interakce s celou společností. Jeho role v ní je velmi specifická a okolí mu jen zřídka dovolí vystoupit z ní. Na osobu pedagoga jsou ze strany společnosti kladeny různé požadavky a vkládána do ní různá očekávání. Existuje řada názorů na to, jak by se měl učitel chovat na veřejnosti, jak by měl jednat a vystupovat, popřípadě jak by měl vychovávat své vlastní děti.

Učitel si rovněž vytváří sociální vztahy se svými žáky, kteří jsou různého věku a pohlaví, mají různé vývojové charakteristiky, schopnosti, temperament i charakter. To vše musí učitel brát v potaz.

Sociální klima školy je vytvářeno také mezilidskými vztahy s ostatními učiteli a s vedením školy. Často se stává, že samotné vztahy mezi kolegy jsou problematictější než vztahy se žáky, na které se pedagog profesně připravuje.¹¹⁵ Pokud má být školní instituce kvalitní, musí stát i na kvalitních vztazích mezi učiteli a tyto vztahy podporovat. V opačném případě se škola může stát konfliktním prostředím, v němž bude vládnout napětí a nepohoda.

¹¹³ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 31.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 14.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 31.

Učitel musí rozvíjet adekvátní vztahy také s rodiči. Právě ti jsou totiž primárně odpovědni za vzdělávání svých potomků. S učitelem je spojuje společný zájem a cíl edukačního působení. Rodič je proto rovnocenným partnerem učitele.¹¹⁶

¹¹⁶ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 32.

6 Důvěryhodnost učitele

Koncept kredibility neboli důvěryhodnosti sahá až k aristotelovské tradici. Aristoteles v Rétorice uvádí, že řečník je vnímán jako důvěryhodný jedinec, pokud jsou jeho inteligence, charakter a dobré úmysly pozitivně hodnoceny obecně. Píše rovněž, že důvěryhodnost je nejmocnější rétorickou strategií. V rámci školního prostředí se důvěryhodnost učitele začala zkoumat v sedmdesátých letech dvacátého století.¹¹⁷ Kredibilita učitele je podmíněna tím, jak silně je jako osoba důvěryhodná svými žáky vnímán.

Důvěryhodnost se skládá z řady podsložek, jejichž výčet však není v pojetí různých autorů identický. V sedmdesátých letech například McCroskey, Holdridge a Toomb mezi komponenty důvěryhodnosti zařadili charakter a kompetentnosti učitele. Další studie McCroskeyho a Tevena začlenila do kredibility také péči, kterou učitel věnuje svým žákům.¹¹⁸

Pedagogové Šed'ová a Sedláček z filosofické fakulty Masarykovy univerzity se zabývali studiem komunikace ve školní třídě a jejím vlivem na žákovské učení. Důvěryhodnost učitele vymezují jako komunikační akt, jež má procesuální povahu a ustavuje se v průběhu interakce mezi učitelem a žáky. Kredibilitu chápou jako jeden z klíčových faktorů výukové komunikace. Za další důležitý faktor výukové komunikace považují jasnost výkladu, což definují jako schopnost vyučujícího předávat informace tak, aby jim žáci rozuměli a informace lépe přijímali, zpracovali, uchovali a vybavili.¹¹⁹

Šed'ová a Sedláček¹²⁰ v práci z roku 2015 navazují na studii McCroskeyho a Tevena a do důvěryhodnosti začleňují kompetentnost učitele, jeho charakter a blízkost. Učitel je podle nich vnímán jako kompetentní tehdy, mají-li jeho žáci pocit, že ten ví, o čem mluví,

¹¹⁷ MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=_IG9CgAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false s. 67.

¹¹⁸ SEDLÁČEK, M.; ŠEĎOVÁ, K. Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae* [online]. 2015, roč. 9, č. 1, [vid. 7.5. 2019]. s. 83-101. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://www.karolinum.cz/ink2_stat/index.jsp?include=AUC_clanek&id=2084&casopis=1201&zalozka=0&predkl=0 s. 86.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 85.

¹²⁰ Tamtéž, s. 86.

je expertem ve svém oboru a jeví se žákům jako inteligentní, chytrý, vzdělaný. Charakter učitele je podmíněn tím, zda je žáky vnímán jako morální vzor a také morální zásady a hodnoty dodržuje. Podle žáků by učitel měl být čestný, poctivý, morální, autentický a zásadový. Posledním faktorem kredibility je dle pedagogů z Masarykovy univerzity blízkost učitele, která ukazuje, jak těsný je vztah mezi ním a žáky. Faktor blízkosti zahrnuje citlivost, chápavost, altruismus, zájem o žáky a zodpovědnost za ně. Výzkumy, které se kredibilitě věnují, poukazují na to, že důvěryhodnost má vliv na komunikaci ve třídě. Jestliže vyučující není žáky považován za důvěryhodného, nejsou ochotni mu pozorně naslouchat a nechat se jím ovlivňovat.

Učitelé, kteří jsou vnímáni jako důvěryhodní, mají na své žáky značný vliv. Žáci jsou jimi motivováni k tomu, aby dosahovali dobré studijní výsledky, lépe si zapamatovávají učitelem prezentované informace, a tudíž si i lepší výsledky připisují. Doporučují tyto učitele svým přátelům, respektují je a cení si jich, plánují si zvolit volitelné předměty, které jsou jimi vyučovány, snaží se na ně udělat dobrý dojem, angažují se ve třídních diskuzích a zapojují se také do komunikace, která probíhá mimo třídu.¹²¹

To, že sami studenti doporučují důvěryhodného učitele svým kolegům, je typické především pro střední a vysoké školy. Co se týče základní školy, zejména pak jejího druhého stupně, na který je tato práce primárně cílena, je kredibilita hodnocena rovněž rodiči žáků, kteří při výběru školy a učitelů hrají významnou roli. Rodiče na základě toho, jak pozitivně vyučujícího vnímají, doporučují ho svým známým nebo příbuzným pro jejich děti. Důvěryhodného učitele respektují a ochotněji se zapojují do vzájemné komunikace.

Není také tolik důležité, zda učitel sám sebe vnímá jako důvěryhodného. Důvěryhodnost totiž tkví především v myslích žáků. Ačkoliv se učitelé mohou strategicky chovat tak, aby co nejvíce vyzdvihli svůj charakter, blízkost a kompetentnost, záleží na žácích, jak toto chování vyhodnotí. Nezáleží přitom pouze na tom, zda mají svého učitele rádi, ale především na tom, zda ho považují za učitele dobrého. To, jakou měrou žáci vnímají učitele jako důvěryhodného, nemusí vždy korespondovat s objektivní realitou. Vždycky

¹²¹ MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=_IG9CgAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false s. 68.

totiž existuje možnost, že špatně pochopí komunikační strategii a chování učitele, což jeho důvěryhodnost může narušit.

Je také možné, že učitel si vede v některých složkách důvěryhodnosti lépe než v jiných, ale poněvadž žáci vnímají své učitele komplexně, lépe hodnotí ty, kteří disponují všemi složkami důvěryhodnosti proporcionálně.

Na učení má vliv nejen kompetentnost učitele, ale i jeho blízkost a charakter.¹²²

Podle australského profesora Johna Hattieho má důvěryhodnost učitele masivní dopad na proces učení, který ve třídě probíhá.¹²³ Učitel by měl tedy jednat takovým způsobem, aby byl svými žáky vnímán jako osoba důvěryhodná, což ovlivňuje jak komunikaci ve třídě, tak schopnost žáků zapamatovat si učivo, které učitel vykládá.

Dle Rámcového vzdělávacího plánu (RVP) pro základní školy je nutné nejen žákům během vzdělávání předávat předmětové dovednosti a vědomosti a naplnit tak očekávané cíle vzdělávacích oblastí, ale také vybavit žáky znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít v běžném každodenním životě. To se souhrnně nazývá klíčové kompetence. Existují kompetence k učení, komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Všechny jsou navzájem propojeny a jejich osvojování je dlouhodobým a složitým procesem. Učitel při výuce rozvíjí u žáků více kompetencí současně, což odpovídá přirozenému procesu učení. K utváření a rozvíjení kompetencí by měl přispívat veškerý vzdělávací obsah i školní aktivity. Na konci základního vzdělávání by žák měl tedy disponovat nejen předmětovými znalostmi, ale i těmito kompetencemi.¹²⁴ Na proces osvojování si mnoha kompetencí má vliv důvěryhodnost. Ta v širším kontextu ovlivňuje kvalitu vzdělávání, a to jak osvojování si očekávaných výstupů, tak rozvoj klíčových kompetencí.

¹²² MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=_IG9CGAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false s. 82.

¹²³ KILLIAN, S. Teacher Credibility: Why It Matters & How To Build It. *The Australian Society for Evidence Based Teaching* [online]. January 30, 2017 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/>

¹²⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>. S. 11.

6.1 Vývoj výzkumu učitelství důvěryhodnosti

Jak již shora zmíněno, začátek výzkumu důvěryhodnosti v rámci školního prostředí se datuje do sedmdesátých let minulého století. Tehdy byla kredibilita chápána jako konstrukt pěti dimenzí, a to kompetentnosti, jež je spojena s tím, jak žáci vnímají učitele jako experta ve svých předmětech, extroverze, která odkazuje na to, jak je učitel vnímán jako společenský, charakteru učitele, souvisejícího s morálkou, vyrovnanosti, která je svázána s tím, jak učitel umí kontrolovat své emoce a konečně družnosti, jež zahrnuje míru přátelskosti a vlídnost pedagoga. Většina následujících výzkumů pak do kredibility zahrnuje kompetentnost, charakter a blízkost učitele.¹²⁵

Významný výzkum důvěryhodnosti učitele uskutečnili v roce 1974 McCroskey, Holdridge a Toomb. Na jeho základě vytyčili pět dimenzí kredibility, zmíněných v úvodu této kapitoly. V roce 1981 McCroskey a Young předložili další výzkum, ve kterém se jako signifikantní faktory důvěryhodnosti objevily pouze charakter a kompetentnost. Až do roku 1997 se k měření učitelství kredibility používal jimi sestavený dotazník. V roce 1997 McCroskey a Teven realizovali další studii, která se vracela k přezkoumání aristotelovského konceptu důvěryhodnosti. Ta postulovala jako významné dimenze důvěryhodnosti učitele kompetentnost, charakter a blízkost. Výzkum McCroskeyho a Tevena z roku 1999 tyto komponenty potvrdil. Měřítka (viz příloha č. 1), která z jejich výzkumu vzešla, se používá k měření učitelství důvěryhodnosti do dnešní doby.¹²⁶ Tato práce proto také jako komponenty deklaruje kompetentnost učitele, charakter učitele a blízkost učitele. Kredibilita učitele se tedy opírá o pocit žáků, že je vyučující odborníkem, chová se dle morálních pravidel a zajímá se o ně.

¹²⁵ MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=_IG9CgAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false s. 68.

¹²⁶ Tamtéž, s. 69-74.

7 Komponenta důvěryhodnosti

Tato práce jako komponenta důvěryhodnosti vymezuje kompetentnost učitele, charakter učitele a blízkost učitele. Důvěryhodnost učitele se opírá o pocit žáků, že je vyučující expertem ve svém oboru, umí zvládnout žákovské chování, sám jedná se dle morálních pravidel a zajímá se o své žáky. V této kapitole si přiblížíme problematiku komponent důvěryhodnosti a podrobněji je analyzujeme.

7.1 Blízkost učitele

Mnoho žáků nechodí do školy rádo proto, že nemají rádi své učitele.¹²⁷ Pokud chce být učitel vnímán jako důvěryhodný, musí se svými žáky budovat důvěryhodný vztah, který je založen na péči. Měl by pečovat o své žáky nejen jako o své studenty, ale také jako o lidské bytosti. Důvěryhodný učitel má působit v nejlepším zájmu svých studentů a zajímat se o výsledky, kterých jeho žáci dosahují. Nebude mu dělat radost, pokud studenta, jemuž se nedaří, nechá na pospas neúspěchu nebo ho nechá dokonce propadnout. Neočekává také, že se žáci vše naučí sami. Důvěryhodný učitel je svým žákům vždy k dispozici, aby jim pomohl na jejich vzdělávací cestě, a jeho žáci to vědí. Je tu pro své žáky nejen jako vyučující, který předává vědomosti, ale i jako člověk. Učitel by se měl ujistit, že žáci jsou si vědomi toho, že jsou pro něj důležití. Vztah mezi učitelem a žákem vzkvétá, pokud pedagog akceptuje, vnímá a má rád každého žáka pro jeho individualitu. Důvěryhodný vyučující se svým svěřenci dokáže mluvit o jejich mimoškolních zážitcích, životech, rodině, kamarádech, zájmech. Umí sdílet jejich nadšení, či se naopak umí vcítit do jejich strachu.¹²⁸ Jelikož má důvěra reciproční povahu, je nesmírně důležité, aby vyučující svým žákům důvěřoval a byl s nimi schopen diskutovat, argumentovat a vyměňovat si názory.

Učitel by se měl do nitra žáka umět vcítit a porozumět jeho stavu, názorům, emocím, problémům, motivaci, potřebám, či orientaci jeho jednání. Takové pochopení druhého se nazývá empatie. V ní je zahrnuto rovněž projevení porozumění. Pro vyjádření empatie je důležité naslouchání. Je proto třeba člověka vyslechnout a nepřerušovat ho. Porozumění se dá vyjádřit rovněž parafrázováním, což znamená, že učitel lehce jinou formou zopakuje

¹²⁷ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 119.

¹²⁸ KILLIAN, S. *Teacher Credibility: Why It Matters & How To Build It*. *The Australian Society for Evidence Based Teaching* [online]. January 30, 2017 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/>

to, co mu žák sděluje. Dává mu tím najevo, že ho poslouchá a považuje jeho slova za důležitá.¹²⁹

Pro dítě je nesmírně důležité mít v dosahu člověka, kterému se může svěřit, zejména pak v zátěžových situacích. K takovým situacím dochází i ve škole a žák při nich hledá pomoc u někoho, komu může důvěřovat. Empatie je důležitou součástí důvěryhodnosti. Učitel by neměl ztrácet sebeovládání, měl by svým žákům pomáhat, nerozhodovat za ně, ale vyslechnout je, rozvážně jednat a pomoci jim i činem.

7.2 Kompetentnost učitele

Pokud učitel chce, aby byl svými studenty považován za důvěryhodného, musí jeho žáci věřit, že je odborníkem ve svém oboru, umí jim pomoci jeho obsah správně pochopit a naučit a rovněž umí zvládat žakovskou kázeň.¹³⁰

Někteří učitelé mohou být sice opravdovými experty ve svém oboru a disponovat úžasnými znalostmi, ale nejsou schopni je studentům předat. Důvěryhodný učitel je ten, kdo je schopen vysvětlit komplexní materiál studentům takovým způsobem, kterému porozumí, kdo může skutečně dobře pracovat v oboru, který vyučuje, a kdo je schopen efektivně reagovat na otázky svých studentů.¹³¹

Je také možné, že učitel svému předmětu velmi dobře rozumí a jeho obsah předává adekvátně, ale nedokáže zvládat chování žáků. Kázeň je spojena s vnímanou kompetentností. V hodinách ovlivňuje to, jaké zázemí má učitel pro předávání svých znalostí. Kredibilní vyučující je schopen zvládat chování žáků. Učitelova nedůslednost způsobuje to, že žáci vyrušují. Pokud učitel není schopný jejich nekázeň zastavit, mohou mezi nimi vzrůstat pochyby o jeho kompetentnosti a v očích žáků se tím rovněž snižuje jeho prestiž.¹³²

¹²⁹ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x. s. 355.

¹³⁰ KILLIAN, S. Teacher Credibility: Why It Matters & How To Build It. *The Australian Society for Evidence Based Teaching* [online]. January 30, 2017 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/>

¹³¹ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 127.

¹³² MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 143.

7.3 Charakter učitele

Komponenta charakteru zahrnuje vnímání učitele jako morálního vzoru. Důvěryhodný učitel by měl být svými svěřenci vnímán jako dobrý člověk, který se chová dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Učitelovy myšlenky, slova a činy by se neměly rozcházet, ale měly by být v souladu.

Učitel by se dle Vacka¹³³ měl chovat poctivě, jednat bez přetvářky, to znamená být autentický, vnitřně i navenek konzistentní a tím pádem pro žáky více „čitelný“.

Učitel by měl mít také vášeň pro svou práci, pro předmět, kterému vyučuje a neměl by postrádat touhu pomáhat studentům dosáhnout skutečnému pokroku. Žáci mají vyučovací hodiny takového pedagoga raději a také se v nich více naučí. Učitelé, kteří jsou pro svůj obor nadšeni, jsou vnímáni více důvěryhodně. Vášeň a kredibilita jsou úzce spojeny. Učitel však nesmí nikdy slevit ze svých požadavků.¹³⁴

Někdy se stává, že učitelé, kteří jsou nadšeni pro svůj předmět, v hodinách neustále sami mluví. Nedávají pak žákům patřičný prostor pro vyjádření a požadují od nich nižší výkony a méně vědomostí. Na to by si každý vyučující měl dávat pozor a neměl zapomínat na to, že žáci musí v hodinách pracovat. Výuka by měla být primárně zaměřena na ně a na jejich aktivitu.

Žáci mají možnost volby rádi, získávají tak pocit důležitosti. Je vhodné s nimi věci diskutovat a vyměňovat si s nimi názory. Ve vyučovacích hodinách, v nichž je výuka zaměřena na žáky a jejich vlastní aktivitu, vykazují ti větší míru angažovanosti, zájmu i respektu vůči ostatním. Je přítomna menší míra pasivity a nekázně a žáci dosahují v takovém prostředí lepších školních výsledků.¹³⁵

¹³³ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, liii s. Recenzované monografie. ISBN 978-807-4351-082. s. 166.

¹³⁴ KILLIAN, S. Teacher Credibility: Why It Matters & How To Build It. *The Australian Society for Evidence Based Teaching* [online]. January 30, 2017 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/>

¹³⁵ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 119.

8 Faktory, které ovlivňují vnímání učitelské důvěryhodnosti

Ve vztahu k důvěryhodnosti učitelů byly zkoumány tři faktory: pohlaví a národnost učitele, vzhled a atraktivita učitele a chování učitele.¹³⁶

8.1 Pohlaví a národnost učitele

Studie, týkající se vlivu pohlaví a národnosti učitele na vnímání jeho důvěryhodnosti, byly prováděny na vysokých školách v USA. Referují, že žáci vnímají jako důvěryhodnější ty učitele, kteří mají stejný původ jako oni. Studenti běloši tedy lépe hodnotili vyučující bílé pleti, naopak černošští učitelé získali lepší hodnocení od černošských žáků.¹³⁷

K podobným výsledkům dospěl Ruseell Bishop na Novém Zélandu. Zde žáci, kteří jsou zástupci minorit, zejména pak potomci původních obyvatel, hodnotili učitele bílé pleti jako méně kredibilní, než žáci běloši.¹³⁸

Někteří vědci tvrdí, že míra důvěryhodnosti může být ovlivněna i pohlavím učitele. V roce 1990 Gomez a Pearson, zjistili, že ženy byly žáky hodnoceny jako důvěryhodnější než muži. Naproti tomu žáci hodnotili učitele muže lépe ve složce kompetentnosti, považovali je za větší odborníky než učitelky. V roce 2002 byl proveden výzkum, který zkoumal vztah mezi kredibilitou a sexuální orientací učitele. Vyplývalo z něj, že homosexuální učitelé jsou vnímáni jako méně důvěryhodní než učitelé heterosexuálové.¹³⁹

8.2 Vzhled a atraktivita učitele

Faktorem, který může ovlivňovat důvěryhodnost učitele, je i jeho fyzický vzhled. Ten do značné míry určuje, jak je daný jedinec vnímán jako více či méně atraktivní. Důležitou roli zde hraje i styl oblékání.¹⁴⁰

¹³⁶ WANG, W. *A cross-cultural study of the relationships between teacher credibility, teacher clarity, and nonverbal immediacy* [online], 2007. Dostupné z:

<https://search.proquest.com/docview/304852800?accountid=17116> s. 25.

¹³⁷ Tamtéž, s. 25.

¹³⁸ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 128.

¹³⁹ WANG, W. *A cross-cultural study of the relationships between teacher credibility, teacher clarity, and nonverbal immediacy* [online], 2007. Dostupné z:

<https://search.proquest.com/docview/304852800?accountid=17116> s. 25.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 26.

Celkový vzhled učitele souvisí také s tím, jakou péči věnuje své celkové prezentaci. V západní společnosti vyjadřuje oblečení společenské postavení jedince a jeho formální společenskou roli. Formální normy jsou však v různých částech světa odlišné a často i v čase proměnlivé. Například ve Velké Británii je na některých školách předepsán určitý „dress code“. Žáci nosí uniformy, většina mužů učitelů nosí sako. Nicméně i zde existují školy, v nichž taková pravidla neplatí. V zásadě má tedy každá škola volnost v tom, určit si, co má být nošeno. Učitel by se měl přizpůsobit zvyklostem školy a výrazně se neodlišovat.¹⁴¹

Učitelé, kteří jsou vnímáni jako atraktivní, získávají lepší hodnocení ve všech komponentách důvěryhodnosti – tedy jak v péči, tak v charakteru a kompetentnosti. Roach v roce 1997 uvádí, že profesionální oblečení, u mužů tedy sako a u žen halenka a sukně, pozitivně ovlivňují studentské hodnocení. Cohen a Huffmann v roce 1996 ale zaznamenali, že vliv profesionálního, formálního oblečení na různé dimenze důvěryhodnosti je složitější. Na jedné straně sice zvyšuje vnímanou kompetentnost, na druhé straně však snižuje vnímanou blízkost.¹⁴²

Dle výše zmíněných výzkumů však nejvíce záleží na tom, na jaký styl oblékání jsou děti u svých učitelů zvyklí. Od učitele se předpokládá, že se bude snažit chodit oblečen upraveně a nebude se od ostatních kolegů výrazným způsobem odlišovat.

8.3 Chování učitele

Rasa, národnost nebo pohlaví, do jisté míry i vzhled, jsou charakteristiky, které učitel nemůže ovlivnit. Co však pod kontrolou mít musí, je to, jak se ke svým žákům bude chovat. Ve třídě by měl zajistit takové prostředí, ve kterém budou vztahy založeny na vzájemné úctě. V takovém prostředí se žáci budou učit nejefektivněji. Pokud bude usilovat o vytvoření vztahu, který bude založen na vzájemném respektu, přízni a sounáležitosti a bude se snažit žákům přirozeně zalíbit, zvýší tím hodnocení své důvěryhodnosti. Je také třeba zajímat se o pokroky žáků a řídit vyučování tak, aby bylo efektivní. I to zvyšuje dimenze kompetentnosti učitele. Složku péče a charakteru ovlivňují také kontakt a vzájemná úcta. Pokud pedagog jedná se svými svěřenci v osobních

¹⁴¹ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2. s. 91.

¹⁴² WANG, W. *A cross-cultural study of the relationships between teacher credibility, teacher clarity, and nonverbal immediacy* [online], 2007. Dostupné z:

<https://search.proquest.com/docview/304852800?accountid=17116> s. 26.

kontaktech, vyjadřuje tím úctu k nim. Žáci vycítí, že si jich učitel váží jako individualit s osobními potřebami. Učitel by měl dát najevo, že umí pochopit a respektovat názory svých žáků. Tento vztah by měl být reciproční. I žáci by měli projevovat úctu ke svému učiteli a chápat jeho potřeby. Pedagog je však ten, kdo je dospělý a má větší zkušenosti, a proto by vytváření vztahů, založených na vzájemné úctě a kontaktu, mělo být především jeho úkolem.¹⁴³

Kyriacou¹⁴⁴ uvádí, že dovednosti, jež přispívají k tvorbě vzájemného kontaktu a úcty, jsou ve škole velmi ceněny a mají vliv i na celkové klima školy. Pro žáky je jednodušší se svěřit tomu učiteli, které takové podmínky vytváří. Pedagogovi pak tyto dovednosti umožňují být svým žákům rádcem v osobních záležitostech a dobře se zhostit výchovné činnosti v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Takový pedagog je potom ideálním aspirantem na pozici výchovného poradce nebo školního metodika prevence.

Je důležité, aby si pedagog uvědomil, že jeho chování bude mít vliv na žáky, poněvadž právě on jim slouží jako určitý příklad či vzor. O tom blíže pojednává kapitola 9.1 „Učitel jako vzor“ a kapitola 9.2 „Nápodobá a identifikace“.

Ztotožnění s učitelem je zvláště silné zejména na prvním stupni základní školy, nicméně projevuje se i u řady žáků druhého stupně či střední školy. Žáci mají vždy určitá očekávání toho, že jim učitel bude dobrým příkladem v požadavcích, které na ně sám klade. Jestliže po svých žácích požaduje, aby chodili včas, i on sám tak musí činit. Chce-li, aby si žáci vzorně vedli sešit, i jeho zápisy na tabuli by měly být úpravné. Pokud od svých žáků očekává slušné chování, sám by měl pravidlům slušného chování dostát a nezraňovat své žáky například používáním sarkasmů. Dobrý příklad má vliv na vytvoření dobré morálky ve třídě a ovlivňuje důvěryhodnost učitele ve všech jejích komponentách.¹⁴⁵

Další důležitou esencí chování učitele je jeho humor a přátelské vztahy. Aby si pedagog mohl vytvořit se studenty dobré vztahy, je třeba vědět, jak humor ve třídě používat. Zejména začínající učitelé se při jeho používání potýkají leckdy s obtížemi. Pedagog může využít humor například při zadávání práce, nebo i zavtipkovat na vlastní účet.

¹⁴³ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2. s. 85.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 85.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 85.

Je ovšem zcela nevhodné žertovat na účet žáka, snad pouze v těch výjimečných situacích, kdy samotného žáka může vtip pobavit. Je nezbytné, aby se žák nikdy necítil jako oběť vtipu. Žert je někdy vhodné použít i k odvrácení hrozícího konfliktu. Časté žertování učitele však obvykle vede k tomu, že učitel ztrácí autoritu. Nadměrné používání humoru není v souladu s rituály, které se ve škole odehrávají a žáci takové chování ani neočekávají. Učitelé často také nedovedou odhadnout, do jaké míry by měl být jejich vztah s žáky přátelský. Každá třída je sice jedinečná, nicméně je třeba v ní vždy udržet řád a kontrolu. Proto by žáci měli autoritu pedagoga uznávat a respektovat jeho právo být tím, kdo dění ve třídě řídí. Zejména začínající učitelé mají někdy tendenci vybudovat si vztah s žáky na nadmíru kamarádském přístupu. Vybudovat vztah na vzájemné úctě a navázání přátelství vyžaduje přirozenou citlivost a takt, a učitel by měl sám umět odhadnout jejich meze, a podle toho se také chovat.¹⁴⁶

V roce 1990 realizoval Kyriacou výzkum, který hodnotil vztah mezi klasifikací a důvěryhodností učitele. Nabízí se předpoklad, že žáci budou hodnotit jako kredibilnější ty učitele, kteří je budou klasifikovat mírněji. Tuto hypotézu však výzkum nepotvrdil.¹⁴⁷

¹⁴⁶ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2. s. 86-87.

¹⁴⁷ WANG, W. *A cross-cultural study of the relationships between teacher credibility, teacher clarity, and nonverbal immediacy* [online], 2007. Dostupné z:

<https://search.proquest.com/docview/304852800?accountid=17116> s. 27.

9 Vztah učitel a žák

I když se učitel dostává do interakcí s různými subjekty, nejtěsnější je jeho kontakt se žáky. Proto bude pozornost věnována nejprve vztahu učitel – žák.

Kontakt mezi pedagogem a žákem je dle Gillernové a Krejčové¹⁴⁸ vzájemně asymetrickým vztahem. Tato asymetričnost je dána učitelovými formálními pravomocemi vůči žákům. Jak již dříve zmíněno, jedná se o obousměrnou interakci, kdy i žákovo chování působí na prožitky pedagoga a ovlivňuje tím jeho další chování. Učitel, který si je vědom výchovně vzdělávacích cílů, podle nich plánuje, rozhoduje a řídí výchovně vzdělávací proces a následně i hodnotí jeho výsledky. Svým chováním na žáky působí a vyvolává v nich emoční reakce. Ty pak ovlivňují chování žáků. Je důležité, aby se učitel choval tak, aby mu žáci mohli důvěřovat. Příjemné, adekvátní jednání posiluje žádoucí chování žáků, upevňuje edukační vztahy a přispívá ke školní úspěšnosti žáků.

Žáky vzájemně odlišuje například jejich domácí prostředí, rodinné zázemí, kulturní odlišnosti, zájmy či přátelé. Učitel by měl své žáky vnímat jako jedinečné bytosti, měl by být vybaven takovými vlastnostmi jako je empatie, měl by žákům naslouchat, zajímat se o ně a smýšlet o nich pozitivně.¹⁴⁹ Pokud tomu tak není, může chování učitele vyvolat u žáků nesympatii a nedůvěru a přispívat k jejich nezájmu o učení a vytvářet nechuť vůči škole jako instituci.

9.1 Učitel jako vzor

Ve škole probíhají socializační procesy, které souvisejí s vývojem a rozvojem dětí. Na děti působí jak jejich vrstevnické skupiny, tak jejich učitelé. Ti se pak stávají pro své žáky vzory. Ve škole je veškeré dění opřeno o interakci učitelů s žáky. Učitel zastává významné postavení v sociálním světě mládeže a rozvíjení vztahů ve škole umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů.

Pedagog na své žáky nepůsobí pouze svými vědomostmi, nýbrž celou svou osobností. Nepůsobí jen výkladem probíraného učiva, ale hlavně svými sociálními dovednostmi, tedy svým chováním, vystupováním, světonázorem.¹⁵⁰ Pedagog je pro žáky vzorem a

¹⁴⁸ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 15.

¹⁴⁹ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 118.

¹⁵⁰ GRÁC, J. *Exemplifikácia: vzory a modely v živote človeka*. Bratislava: Obzor, 1990. s. 220.

ovlivňuje tvorbu a rozvoj jejich sociálních kompetencí. Je pro ně i příkladem, jak vytvářet adekvátní vztahy s ostatními lidmi. Anglická slovíčka může děti naučit i bezcharakterní učitel, nemůže je však správně vychovávat.

Učitel není jediným vzorem, který výchovně ovlivňuje žáky. Může jím být i rodič, přítel či známý. Vzory mohou ovlivňovat mládež i svými nedostatky. Rodiče nejsou stíháni za to, že před svými dětmi mluví vulgárně, opíjejí se, či se jinak nevhodně chovají, u učitelů je však takové chování naprosto nepřijatelné. Člověk se učí z chyb druhých, ale učitel jakožto úředně pověřená osoba, by neměl předávat své chyby a morální poklesy.¹⁵¹ Mezi pedagogy by se měly vyskytovat pouze kladné vzory. Učitelé jsou si toho vědomi a v některých pak nastává konflikt rolí, chtějí působit dokonale, přetvařují se a jejich jednání působí strojeně. Neměli by však předstírat neomylnost, měli by si umět přiznat vlastní chyby a být autentičtí a přirození.

Neatraktivnost učitelů tkví v předstírání dokonalosti. Takoví učitelé se vydávají za někoho, kým nejsou. Vytrácí se z nich přirozenost, normalita a nejsou tak lidsky přitažliví.¹⁵² Žáci projevy neupřímnosti a strojenosti vycítí a jsou jimi provokováni, učitele se snaží zesměšňovat, může se vyskytnout i averze vůči nim.

Dle Gillernové a Krejčové¹⁵³ by učitel měl autenticky projevovat svoje emoce, názory a postoje. Měl by umět dát najevo kladné i záporné emoce. Ve školním prostředí je vždy třeba zvolit vhodnou formu. Zvýšený hlas je akceptovatelný, afektivní výbuch je zcela neadekvátní.

Je důležité mít na zřeteli, že učitel působí na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností dětí a mládeže. I když jsou na něj kladeny vysoké nároky ze všech stran, měl by být za každých okolností lidsky přitažlivým vzorem.

9.2 Nápodoba a identifikace

Existují různé postupy, prostřednictvím kterých se člověk socializuje, učí se důstojně chovat, uvažuje o tom a něco prožívá. Jde o postupy, kterými daná společnost připravuje své členy na to, aby jednali v souladu s jejími hodnotami a normami. Jedním z těchto postupů je sociální učení nápodobou. Objevuje se již v raných vývojových stádiích jedince

¹⁵¹ GRÁC, J. *Exemplifikácia: vzory a modely v živote človeka*. Bratislava: Obzor, 1990. s. 221.

¹⁵² Tamtéž, s. 221

¹⁵³ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 58.

a probíhá často neuvědoměle. Učíme se jím mimice, gestikulaci, řeči, způsobu trávení volného času. Podmínkou pro učení nápodobou je přítomnost podněcujících vzorů. Děti chování, uvažování i prožívání různých lidských vzorů, které mají ve své blízkosti, pozorují. Takovými vzory mohou být nejen rodiče a učitelé, ale například i sportovci, trenéři, herci, zpěváci, politici, vrstevníci dětí či filmové a knižní postavy. Školní prostředí inspiruje k napodobování různých činností, způsobů jednání i chování a nabízí i dostatek vzorů mezi vrstevníky dětí a dospělými.¹⁵⁴

Vzory poskytují svými aktivitami a postoji nejen informace o tom, jak je možné se chovat, ale i o následcích, které určité chování způsobuje. Ty mohou být jak pozitivní, tak negativní. Pokud jsou pozitivní, dítě chování napodobuje, pokud ne, pozorovatel chování nenapodobí.¹⁵⁵

Učení nápodobou probíhá v určitém sledu. Nejprve je pozornost člověka, který napodobuje, zaměřena na model chování. Významná je role přitažlivosti modelu. Každý učitel by si měl uvědomovat význam vzoru pro své žáky. Měl by svým žákům předkládat takové pozitivní vzory, které jsou pro ně přitažlivé.

Pokud se pozornost napodobující osoby podaří upoutat, vzorec chování se ukládá do její paměti. Tam pak čeká na vznik situace, při níž by jej bylo možno uplatnit.

To, jestli určitý způsob chování bude použit, záleží také na tom, zda byl vzor za toho chování nějak odměněn. Odměnou pak nemusí být vždy přímé uznání, často stačí jeho pouhý náznak, například úsměv či verbální schválení dané situace. Pokud se však učitel chová společensky nežádoucím způsobem, například kouří nebo se o víkendech opijí, je nutno, a to za každých okolností, ať jsme rodičem nebo pedagogickým pracovníkem, to před dětmi jednoznačně odsoudit. Lze například říci, že se to sice zcela výjimečně stát může, ale že to ani tak nelze považovat za přijatelné chování a schvalovat to. I špatné způsoby chování, které by byly nějak odměňovány, by totiž děti mohly napodobovat.

Ve škole se díky postupu sociálního učení může regulovat chování jednotlivců i celých skupin.¹⁵⁶

¹⁵⁴ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 21.

¹⁵⁵ JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788027105861. s. 180.

¹⁵⁶ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 21-22.

10 Efekty učitelské kredibility

Učitelská důvěryhodnost má vliv na komunikaci ve třídě a na efektivitu učení. Andersen, ve studii v roce 1973 uvádí, že žáci se naučí více od učitelů, které považují za kredibilní, než od těch, které považují za méně důvěryhodné. Wheels ve studii z roku 1975 dospěl k tomu, že učitelova důvěryhodnost ovlivňuje to, jak dobře si žák vybaví učivo. Čím více je učitel žákem vnímán jako důvěryhodná osoba, zejména pak, pokud je vnímán jako kompetentní, přičemž právě kompetence je jedna z podsložek kredibility, tím lépe si žák učivo zapamatuje i vybaví. Teven a McCroskey v práci z roku 1997 došli k závěru, že vnímaná péče je výrazně spojena s hodnocením učitelů studenty a s afektivním a kognitivním učením. Znamená to, že pokud žáci svého učitele vnímají jako důvěryhodného, lépe hodnotí i své vlastní kognitivní učební strategie, jež jim umožňují lépe si zapamatovat informace, zacházet s nimi a hledat mezi nimi vztahy. Lépe jsou také hodnoceny afektivní učební strategie, které žákům umožňují uvědomovat si vlastní nálady a pocity. Pracovat s nimi, povzbuzovat se, uvědomovat si své hodnoty a postoje a polemizovat o problémech.¹⁵⁷

Kromě žákovského učení ovlivňuje pedagogova kredibilita také kvalitu výukové komunikace, která probíhá mezi učitelem a žáky v rámci výuky. Výzkumy, které se věnují důvěryhodnosti, poukazují na to, že pokud žáci nevnímají učitele jako kredibilního, nechťejí mu naslouchat a jsou resistantnější vůči jeho vlivu. Naopak, pokud je učitel vnímán jako osoba důvěryhodná, žáci jsou ochotni se do výuky aktivně zapojovat komunikovat i naslouchat, poněvadž je jejich pedagog podporuje a naslouchá jim.¹⁵⁸

Žákovské učení a kvalita výukové komunikace jsou úzce spjaty. Práce Graye et al.¹⁵⁹ z roku 2011 poukazuje na to, že pokud je učitel vnímán ve všech dimenzích jako

¹⁵⁷ WANG, W. *A cross-cultural study of the relationships between teacher credibility, teacher clarity, and nonverbal immediacy* [online], 2007. Dostupné z:

<https://search.proquest.com/docview/304852800?accountid=17116> s. 23-24.

¹⁵⁸ SEDLÁČEK, M.; ŠEĎOVÁ, K. Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae* [online]. 2015, roč. 9, č. 1, [cit. 7.5. 2019]. s. 83-101. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://www.karolinum.cz/ink2_stat/index.jsp?include=AUC_clanek&id=2084&casopis=1201&zalozka=0&predkl=0 s. 87.

¹⁵⁹ GRAY, D. L., ANDERMAN E. M., O'CONNELL A. A. Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education* [online]. 2011, **14**(2), 185-208 [cit. 2019-03-18]. DOI: 10.1007/s11218-010-9143-x. ISSN 1381-2890. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-010-9143-x> s. 189.

důvěryhodný, žáci si lépe osvojují poznatky a lépe se s nimi ztotožní. Důvěryhodný učitel je vnímán přesvědčivěji než ten, jemuž žáci nevěří. Lépe rovněž zajišťuje podpůrné třídní klima, ve kterém žáci dosahují lepších výsledků a jsou více motivováni k pokroku. Snadněji si zapamatují učivo, poněvadž jsou svému učiteli ochotni naslouchat a pokládají ho za důvěryhodný zdroj informací a ve všech ohledech mu důvěřují. Pokud je vyučující vnímán jako důvěryhodný, žáci jsou také více ukázněni, do školy chodí raději a jsou motivováni k tomu učit se.

V širším kontextu ovlivňuje důvěryhodnost kvalitu vzdělávání. Příjemné prostředí, které důvěryhodný učitel vytváří, přináší žákům mnoho výhod a jsou schopni v něm dosahovat lepších studijních výsledků a lépe rozvíjet klíčové kompetence.

11 Chování způsobující nedůvěru v učitele

Existuje mnoho faktorů, kterými učitel své žáky či jejich rodiče může zklamat. Pokud ve svých postojích projevuje ke svým žákům neobjektivnost, nespravedlnost či zaujetí, je tím ovlivněna celková atmosféra výuky. Takové jednání zhoršuje vztahy mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem. Neovlivňuje přitom jenom ty žáky, kteří jsou jím zasaženi přímo, ale vnímají je všichni žáci. Pedagogická práce se potom stává méně účinná a žákům se v takovém prostředí hůře učí.¹⁶⁰

Jestliže někomu důvěřujeme, nepochybujeme o jeho schopnostech. Pokud však v někoho nemáme důvěru, jeho způsobilost a dosažené výsledky v nás vyvolávají pochyby.¹⁶¹ To se týká i práce pedagoga. Žáci mohou vlivem nesprávného jednání pedagoga, jako například podjatého hodnocení nebo podceňování, ztratit vztah k učiteli, důvěru ke škole, i víru v možnost dalšího vzdělávání.

V následující podkapitole se práce podrobněji zaměří na faktory, které mohou učitelovu kredibilitu negativně ovlivňovat.

11.1 Agresivní komunikační jednání

Vzájemnému vztahu mezi kredibilitou a komunikačním jednáním věnuje pozornost řada vědců. Nejvíce studií se zabývá korelací mezi učitelovou kredibilitou a jeho agresivními komunikačními vlastnostmi.

Agresivní komunikace je jednou z učitelových vlastností, která ovlivňuje to, zda ho žáci vnímají jako důvěryhodného. Agresivní styl komunikace je definován jako verbální útočení na osobu se záměrem způsobit jí psychickou bolest. Může spočívat v napadání žákových kompetencí, kritizování žákovy chování či odrazování žáka od participace ve třídních diskuzích. Taková komunikace je frustrující a zstrašující. Studie, které se zabývají vztahem mezi agresivním typem komunikace a důvěryhodností, potvrdily, že používání agresivního stylu komunikace vede k tomu, že žáci považují učitele

¹⁶⁰ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 136.

¹⁶¹ COVEY, S. M. R., MERRILL R. R. *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-176-8. s. 23.

za nedůvěryhodnou osobu. Z komponent důvěryhodnosti má agresivní komunikace největší vliv na vnímání charakteru a blízkosti učitele.¹⁶²

11.2 Haló efekt

Haló efekt, který se také označuje jako „efekt aureoly“ nebo „efekt ozáření“, vzniká tendencí posuzovat lidi na základě prvního dojmu, primárního pocitu, který je velmi zobecňující. První dojem ovlivňuje posuzování pozdějších zkušeností s daným člověkem.¹⁶³ Na jeho základě připisujeme lidem určité vlastnosti a dotváříme jejich charakteristiky. Daný jedinec tak může být na základě pozitivního prvního dojmu posouzen jako slušný, chytrý člověk tehdy, pokud při prvním setkání používá úměrná gesta, má příjemný tón hlasu a je hezky oblečen. Může tomu být však i přesně naopak, jelikož nepříznivý první dojem má opačné účinky. První dojem vede často ke zkreslenému hodnocení a odhadování jedince a brání tomu, abychom člověka poznali výstižněji.¹⁶⁴

Člověk u sebe samého a u jemu sympatických lidí často nadhodnocuje žádoucí vlastnosti a podhodnocuje ty negativní. Tento efekt se nazývá „efekt mírnosti a shovívavosti“. Projevuje se zejména při hodnocení osob, o kterých se domníváme, že se nám v něčem podobají.¹⁶⁵ Učitel, který například jako mladý závodně sportoval, a stále se sportu věnuje, může mít tendenci k tomu, že žáky, kteří rovněž aktivně sportují, bude hodnotit mírněji a bude jim jejich studijní prohřešky více tolerovat.

S haló efektem je spojen i „efekt figury na pozadí“, který spočívá v tom, že je člověk posuzován na základě sociálního kontextu, ve kterém ho posuzující poznal.¹⁶⁶ Učitel pak stejného žáka může vnímat jinak, pokud se s ním poprvé setkal jako s úspěšným sportovcem, nebo naopak jako s problémovým dítětem z dětského domova, které nemá žádné kamarády.

¹⁶² MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=_IG9CgAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false s. 75-81.

¹⁶³ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x. s. 366.

¹⁶⁴ JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788027105861. s. 106.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 106.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 107.

Uvedených efektů, vedoucích ke zkreslení a zobecnění při vnímání ostatních lidí, by se učitel měl vyvarovat. Měl by být zdravě kritický nejen k názorům ostatních, ale i k názorům vlastním a snažit se o to, aby byl schopen své žáky hodnotit na základě nezaujatého poznávání.

11.3 Stereotypy

Stereotypy jsou definovány jako zjednodušené úsudky o jedincích i různých sociálních skupinách. Lidem jsou pak připisovány vlastnosti na základě jejich příslušnosti k určitým skupinám. Stereotypy nemají základ ve vlastní zkušenosti, ale jsou přebírány od jiných lidí nebo například i z médií. Vzdorují změnám a jsou přítomny i tehdy, pokud má člověk vlastní bezprostřední zkušenosti s lidmi, na které se dané stereotypy vztahují. Brání diferenciaci individuálních rozdílů a jejich změna je velmi obtížná. Vzniká tak nebezpečí generalizace. Mají také obvykle záporný hodnotící aspekt.¹⁶⁷

Pedagog může své žáky vnímat a připisovat jim vlastnosti například podle toho jaké jsou národnosti, jaký mají prospěch, do jaké etnické skupiny patří nebo jakého jsou pohlaví. Stereotypů existuje mnoho a učitel by si měl být vědom toho, že nemá u svých žáků přehlížet důležité individuální rozdíly a má je vnímat jako osobnosti, které se od sebe navzájem liší, a které potřebují individuální přístup.

11.4 Favoritismus

Dle Heluse¹⁶⁸ mají někteří učitelé sklon k tomu, oblibovat si některé žáky. U těch pak inklinují k bezděčnému přeceňování jejich kladů, a naopak nevidí jejich negativa. Příčina favoritismu může tkvít například v uspokojování potřeby mít ve své blízkosti sympatické lidi a hledat v nich oporu. Učitel si oblibuje zejména ty, kteří se umí dobře naladit na styl výuky, reagují dle učitelova očekávání, poslouchají ho a podporují ho. Mezi těmito subjekty pak vzniká specifické vzájemně podpůrné komunikování. Nicméně ostatní žáci si toho všímají a nelíbí se jim to. Mluví pak o nadržování, nespravedlnosti. Občas se stává, že učitel rozděluje žáky podle toho, jak se mu s nimi pracuje. Třídí je pak na ty, se kterými se pracuje dobře a na ty, se kterými je spolupráce těžká až nemožná. To narušuje vztahy

¹⁶⁷ JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788027105861. s. 108.

¹⁶⁸ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 340.

ve třídě, pověst pedagoga i vnímání jeho důvěryhodnosti, zejména pak u žáků, kteří favorizováni nejsou.

11.5 Nepodpora sebeúcty a sebedůvěry žáků

Stoupající povědomí pedagogů o významu podpory sebeúcty a sebedůvěry svých svěřenců a jejich důvěry ve vlastní schopnosti učit se, je možná nejdůležitějším prvkem, jenž přispívá ke zlepšení kvality výchovně vzdělávacího procesu, který škola poskytuje. Někteří vyučující však žákům zdůrazňují jejich relativní nedokonalosti a nedostatky v porovnání s nadprůměrně vynikajícími žáky. Takoví žáci pak, byť podávají své maximální výkony, zažívají pocit selhání, pohybují se v bludném kruhu, dosahují nedostatečných výsledků a nízkých očekávání ze strany pedagoga.¹⁶⁹

S nízkým očekáváním souvisí „Golem efekt“. Negativní očekávání ze strany učitele, který z různých zkušeností vyvozuje, že žák nedokáže podat dobrý učební výkon, nebo se nebude chovat tak, jak by si učitel představoval, nebo že je od něho třeba čekat jen to nejhorší, má negativní důsledky. Těmi může být to, že se žák nedokáže vymanit ze svých potíží, nebo se dokonce ještě v chování a prospěchu zhorší. Zkrátka naplní negativní očekávání svého vyučujícího.¹⁷⁰

Při takovém chování ze strany učitele je ohrožováno vědomí žákovy vlastní hodnoty. Žák se cítí podřadnější a bezmocnější, nechce se zapojovat do diskuzí a bojí se říci svůj názor.

¹⁶⁹ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2. s. 87.

¹⁷⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 342.

12 Učitel a ostatní aktéři sociálních vztah

Jak již bylo dříve zmíněno, vstupuje učitel do vztahů s žáky a jejich rodiči, se svými kolegy i s vedením školy. Je třeba, aby mu všichni jmenovaní aktéři důvěřovali. Každý participant interakce má individuální charakteristiky, důležitou roli hraje i konkrétní situace a specifičnost prostředí.

Pedagog by měl mít na paměti, že cílem je vytvořit pozitivní školní klima, ve kterém jsou ideální podmínky pro výchovně vzdělávací proces žáků. Takové klima může spoluvytvořit, pokud s ostatními aktéry, kteří vstupují do školního prostředí, bude jednat s respektem a úctou a vytvoří si s nimi věrohodný vztah.

Gillernová¹⁷¹ tvrdí, že čím lépe je učitel schopen porozumět interakcím mezi sebou a ostatními lidmi, tím lépe je také schopen tyto interakce podporovat a ovlivňovat je ve prospěch rozvoje žáka a efektivity vzdělávání. Kladné vztahy, budované v rámci školního prostředí, umožňují zvyšovat efektivitu edukačních procesů. Čím jsou příznivější, tím více podporují úspěšnou realizaci výchovy a vzdělávání. Pedagog, který se snaží podporovat vývoj svých žáků, by si toho měl být vědom a měl by se snažit udržovat pozitivní kontakt s žáky, jejich rodiči a svými kolegy.

Na tomto místě je vhodné znovu připomenout, že školní prostředí je v dnešní době ovlivněno krizí důvěry (podrobněji viz kapitola 4.6 „Krise důvěry“ a kapitola 4.7 „Škola v současné společnosti“). Učitelé důvěru společnosti ztrácejí. Musí neustále zdůvodňovat svá rozhodnutí. Školy navštěvuje stále více rodičů s cílem stěžovat si a Česká školní inspekce je nucena zabývat se množstvím anonymních stížností. Hlavním úkolem vedoucích pracovníků i jejich podřízených je tudíž vytvoření takového prostředí, v němž bude panovat důvěra mezi všemi účastníky, kteří se ve škole setkávají.

12.1 Učitel v pedagogickém sboru

Nezpochybnitelnou součástí sociální sítě učitele jsou jeho kolegové a vedení školy. Často se stává, že vztahy v pedagogickém sboru jsou problematictější než vztahy se žáky, na které je učitel během studia na vysoké škole připravován.¹⁷²

¹⁷¹ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 14.

¹⁷² Tamtéž, s. 31.

Právě vztahy mezi pedagogy výrazně ovlivňují celkovou atmosféru školy. Pokud se chce školní instituce prezentovat jako kvalitní, musí být na dobrých interpersonálních vztazích založena a také takové vztahy podporovat. V opačném případě hrozí, že se stane konfliktním prostředím, prostoupeným negativní atmosférou.

Sociální klima pedagogického sboru je ovlivněno jak sestavou pedagogických pracovníků, tak osobnostními vlastnostmi vedoucího pracovníka, kterým je ředitel či ředitelka školní instituce. Podle toho, zda ředitelé prosazují orientaci na plnění úkolů, či orientaci na mezilidské vztahy, lze sociální klima učitelského sboru dělit na klima otevřené a klima uzavřené.¹⁷³

Otevřené klima je dle Mareše a Křivohlavého¹⁷⁴ takové, kde je pedagogický sbor řízen vedoucím pracovníkem tak, aby byly úkoly a sociální potřeby mezi pracovníky týmu vyváženy. Ředitel je v takové škole osobním vzorem pro učitele. Je schopen adekvátně kombinovat příkazy, úkoly, pomoc a odměny. Pedagogičtí pracovníci pak navzájem kooperují, existuje zde vzájemná důvěra, dobré vztahy i dobrá pracovní morálka a vedoucí pracovník je uznáván. Důraz je kladen na osobní styk, potřeby, autentičnost a respekt.

Zavřené klima je orientováno výhradně na plnění úkolů. Pedagogové jsou v takovém prostředí často frustrovaní a apatičtí. Sociální potřeby a pracovní úkoly nejsou vyváženy, učitelé jsou množstvím úkolů přetěžováni. Vedoucího pracovníka více zajímá dodržování a kontrola směrnic a předpisů než mezilidské vztahy na pracovišti. S učiteli jedná neosobně, neudrzuje s nimi kladný vztah. Ti potom pracují neefektivně.¹⁷⁵

Prožívání klimatu je ovlivněno také pohlavím a délkou praxe pedagogů. Citlivější vůči direktivnímu jednání jsou mladí, začínající učitelé. Vstřícnost a suportivní chování vedoucího pracovníka více oceňují ženy, kdežto mužům lépe vyhovuje direktivní styl řízení.¹⁷⁶ Vzhledem k dnešní silné feminizaci školy, i k tomu, že je žádoucí, aby ve školách působili mladí učitelé, je vhodné, aby ředitelé primárně kladli důraz na pozitivní vztahy na pracovišti, poskytovali svým podřízeným pomoc při řešení

¹⁷³ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 157.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 157.

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 157.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 157-158.

problémů, nebyli lhostejní k jejich sociálním potřebám a aby s každým zaměstnancem jednali tak, jak to nejlépe vyhovuje jeho individuálním potřebám.

Aby spolu kolegové mohli důvěrně diskutovat o efektivitě školy jako instituce i o efektivitě své vlastní práce, je při budování vztahu mezi pedagogy navzájem i mezi nimi a vedením školy třeba dodržovat stejné zásady jako při budování takových vztahu s žáky. Je důležité, aby se vyučující i vedení školy uměli navzájem podpořit, respektovali se a tolerovali a byli k sobě laskaví. Učitelé, kteří jsou ve svém kolektivu spokojeni a vědí, že jim jejich kolegové a vedoucí pracovníci plně důvěřují, mají oproti zaměstnancům v nefungující organizaci řadu výhod. Důvěra, která v takovém prostředí panuje, umenšuje pocit zranitelnosti, který není v dnešní době krize důvěry ojedinělý, pomáhá učitelům nebát se zkoušet nové nápady a inovativní metody, které napomáhají k efektivitě vzdělávání. Důvěra umožňuje učitelům podílet se o své úspěchy i neúspěchy. Neostýchají se také sdělit ostatním, které výukové metody se jim jeví jako neefektivní a mohou tak na ně své kolegy upozornit. To poskytuje účinnou zpětnou vazbu pro všechny zaměstnance pracovního kolektivu.¹⁷⁷

Existence dobrých mezilidských vztahů v pedagogické sboru je předpokladem dobré interpersonální komunikace, která umožňuje učitelům efektivně si vzájemně sdělovat informace o jednotlivých třídách i žácích. Důležitá je spolupráce zejména v době přestupu žáků z prvního stupně na druhý. Třídní učitel podá informace o své třídě lépe, jestliže kolegům z druhého stupně důvěřuje. Stejně tak vyučující z druhého stupně považují získané informace za důvěryhodnější, je-li jimi pedagog z prvního stupně vnímán jako kredibilní.

I když v dnešní době existují plány RVP a všichni žáci by tak na konci prvního stupně měli disponovat podobnými vědomostmi a dovednostmi, je při přechodu na druhý vhodné, aby si učitelé vyměnili informace o tom, co již žáci umí, aby bylo možno navázat na již nabyté poznatky. V rámci mezipředmětových vazeb je rovněž vhodné, aby se takto vzájemně informovali i učitelé různých předmětů. Vyučující by si měli navzájem věřit,

¹⁷⁷ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 240.

aby se neostýchali požádat o radu druhé. Podle Hattieho¹⁷⁸ taková důvěryhodná komunikace mezi vyučujícími zvyšuje školní úspěšnost žáků a ulehčuje jim proces učení.

Klima pedagogického sboru bezesporu ovlivňuje celkové klima školy. I když jednotliví pedagogičtí pracovníci mohou mít rozdílné představy o tom, jak by škola měla být řízena, je důležité řídit ji tak, aby v pedagogickém sboru neexistovaly pocity frustrace, a naopak se navyšoval prožitek přátelských vztahů. Učitelé by ke svému nadřízenému měli chovat důvěru, a stejně tak by nadřízený měl důvěřovat svým podřízeným. Důvěra je vždy reciproční proces, pokud já důvěřuji druhému i on je ochoten a schopen více důvěřovat mně.

V devadesátých letech dvacátého století Mareš a Lašek provedli výzkum, který se zabýval klimatem školy. Jeho výsledky ukázaly, že právě ředitel je ten, kdo má hlavní zodpovědnost za to, jaké klima bude v pedagogickém sboru panovat. Není tomu však tak všude, například v USA ovlivňují klima pedagogického sboru především žáci. Ředitel by se však měl v každém případě zajímat o to, jaká atmosféra v jeho škole panuje a měl by o tom mít zpětnou vazbu, aby věděl, co si o něm zaměstnanci myslí.¹⁷⁹

Pokud má ředitel zájem na tom, aby ve škole panovalo pozitivní sociální klima, měl by klást důraz na udržování dobrých vzájemných vztahů a nepřetěžovat učitele nadměrnými a nesmyslnými úkoly. Měl by umět pedagogy podpořit, respektovat je jako odborníky, naslouchat a důvěřovat jim. Měl by dát svým podřízeným příležitost k dalšímu profesionálního růstu, poskytnout jim možnost participovat na formulaci cílů školy i podílet se na rozhodování. Rozpoznáno a oceněno by mělo být každé pedagogické úsilí, což dodává motivaci k další práci. Jen takový vedoucí pracovník se může stát úspěšným.

V rámci celé školy má vedoucí pracovník podobou úlohu, jako učitel ve své třídě, v níž se snaží vytvořit kladný vztah mezi sebou a žáky i mezi žáky navzájem. V pozitivním prostředí se pedagogům lépe pracuje a stoupá jejich angažovanost. Naopak špatné vztahy mezi ředitelem a vyučujícími i mezi vyučujícími navzájem vyvolávají apatii a nechť pracovat. Dle Holečka¹⁸⁰ opouští sektor školství nikoli kvůli problémům s žáky, ale právě kvůli neprofesionálnímu přístupu ze strany vedení školy, který se zpravidla vyznačuje

¹⁷⁸ HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8. s. 128.

¹⁷⁹ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1. s. 126-127.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 128.

příliš direktivním jednáním ředitele. Negativní vztahy mezi učiteli či učiteli navzájem či mezi nimi a vedením mohou vyučující přenášet na své žáky i jejich zákonné zástupce.

12.2 Učitel a rodiče

Učitel se do interakcí s rodiči dostává často. I s nimi je přirozeně nutno navázat a rozvíjet adekvátní vztahy. Právě rodiče jsou ti, kdož jsou primárně odpovědní za vzdělávání svého potomka, a školní úspěšnost dítěte je pro ně zpravidla důležitá. S vyučujícím je spojuje společný zájem a cíl edukačního působení. Proto by obě strany měly podporovat dítě na cestě za rozvíjením schopností a dovedností a hledáním místa ve společnosti. Rodič je pro vyučujícího rovnocenným partnerem, aktéři by si toho měli být vědomi a podle toho se také chovat a jednat.¹⁸¹

Řada studií poukazuje na to, že pokud rodiče se školou spolupracují, jsou také jejich děti ve škole spokojenější a dosahují lepších studijních výsledků. Ochota školy spolupracovat s rodiči vytváří vzájemnou důvěru a odbourává strach, podporuje ochotu žáků aktivně se zapojovat do výuky, jejich radost z učení a přispívá k eliminaci sociálně patologických jevů.¹⁸²

Učitel, který chce být rodiči vnímán jako důvěryhodná osoba a přeje si je získat ke spolupráci, by měl disponovat stejnými vlastnostmi, jako tehdy, chce-li být důvěryhodně vnímán svými žáky. Profesionalita vyučujícího se projevuje i v míře zapojení zákonných zástupců žáků do života třídy, přičemž právě on je tím, kdo musí převzít hlavní iniciativu. Na něm je, aby rodičům vysvětlil možnosti jejich zapojení do výuky, do formálních i neformálních událostí třídy a ujasnil jejich práva a povinnosti. S rodiči by měl vždy komunikovat s respektem a naslouchat jim. Při rozhovoru s nimi by měl dát najevo, že má k jejich dítěti pozitivní vztah a podporuje je tak, aby bylo úspěšné. Ke každému rodiči by měl přistupovat individuálně a být si vědom i toho, že pro rodiče je důležitý jeho charakter. Rodiče by měli cítit, že učitel má pochopení pro jejich rodinné problémy, že jeho chování není arogantní, že jim umí nabídnout pomoc a je ochoten jim poskytnout informace o záležitostech, které se jejich dítěte týkají.¹⁸³

¹⁸¹ GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. s. 32.

¹⁸² ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1. s. 16-17.

¹⁸³ Tamtéž, s. 18-19.

Existují školy, které pořádají různé alternativní akce jak pro žáky a učitele, tak pro rodiče žáků. Zatímco například v Německu je to zcela běžné, v České republice jsou takové školy stále spíše výjimkou. Společenskou prestiž pedagogů by zcela jistě zvýšilo, pokud by se zlepšila jejich komunikace se zákonnými zástupci žáků. Toho by bylo možno docílit právě i lepším zapojováním rodičů do akcí školy. Pozitivní vliv na spolupráci rodiny se školou má například přímý náhled rodičů do výuky, nebo jejich účast na školních výletech. Kromě klasických třídních schůzek se dnes na školách objevují nové formy spolupráce s rodiči, jako jsou například projektové dny, na které jsou rodiče zváni, či různé školní slavnosti, do jejichž programu jsou žáci zapojováni. Dle zkušeností se na takové akce neformálního charakteru dostávají často i ti rodiče, kteří by na klasické třídní schůzky nepřišli.¹⁸⁴ Alternativní akce napomáhají k tvorbě přátelské atmosféry a jejich prostřednictvím mohou rodiče lépe nahlédnout do prostředí školy bez toho, aby se cítili frustrovaně.

12.2.1 Zásady komunikace učitele a rodiče

Komunikace rodiče a učitele má určitá specifika. Pedagogům a rodičům by měl být vlastní stejný cíl, tudíž co nejlepší vzdělávání dítěte. Spolupráce pak přináší oběma aktérům určitou výhodu. Je nutné vytvářet kompromisy a dohody, které budou sloužit k společnému prospěchu. Rodiče a učitelé by měli být ochotni podstoupit i určité riziko a neměli by se bát navzájem si důvěřovat. Měli by být k sobě vlídní a respektovat se, poněvadž se to zúročí v navázání pozitivních vztahů, sloužících prospěchu dítěte. Pro pedagoga není primárně důležité prosadit se, ale je třeba získat si rodiče a dohodnout se s nimi.¹⁸⁵

Holeček¹⁸⁶ tvrdí, že předpokladem setkávání učitele s rodiči je existence klidné a důvěryhodné atmosféry. Vzhledem k tomu, že si aktéři schůzek obvykle vyměňují důvěrné informace, neměl by pohovor s rodiči mít formu pouhého letmého setkání na chodbě školy. Veškerá interakce by měla probíhat v podnětném a nestresujícím prostředí, které účastníkům setkání poskytuje odpovídající soukromí.

¹⁸⁴ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1. s. 129.

¹⁸⁵ ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1. s. 138.

¹⁸⁶ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1. s. 132.

Vyučující by na termín schůzky neměl spěchat a vyvíjet na rodiče tlak. Ideální je sjednat si s nimi schůzku na dobu konzultačních hodin, kdy pedagog není pod časovým tlakem, popřípadě se domluvit na setkání v jiném čase, který vyhovuje jak učiteli, tak rodiči.

Základním pravidlem komunikace učitele s rodičem je srozumitelnost rozhovoru pro rodiče. Učitel by měl volit kratší věty, zdržet se dlouhých monologů a průběžně se ujišťovat, například prostřednictvím souhlasné neverbální komunikace, že je rodiči vše jasné. Nikdy nesmí uhýbat od tématu, mlžít, lhát či vymlouvat se. Měl by také dát rodiči patřičný prostor k vyjádření jeho otázek a názorů. Celá komunikace by měla být vyvážená.¹⁸⁷

Aby mohl rodič pedagogovi důvěřovat, měl by vyučující dle Holečka¹⁸⁸ dodržet několik zásad úspěšného rozhovoru. V jeho úvodu by se měl zdržet jakéhokoli hodnocení, snažit se udržet si odstup od daného problému a probírané jevy pouze popisovat. Měl by také uvést zdroje svých informací a poskytnout zákonnému zástupci dostatek času k vyjádření jeho vlastního názoru.

Pedagogika má svoji odbornou terminologii, která může být pro rodiče neznámá, nečitelná a nesrozumitelná. Proto je po úvodní části rozhovoru třeba, aby si aktéři komunikace ujasnili odbornou terminologii, která bude v rozhovoru používána. Leckdy se totiž stává, že učitelé a rodiče nesdílejí stejné představy o pojmech jako například „neukázněný“ či „nesoustředěný“, a každý z nich je chápe zcela jinak. Pedagog by měl proto takové pojmy přesně definovat. Odborné termíny by nikdy neměl zaměňovat za termíny laické, což by mohlo v očích rodiče vést k degradaci jeho učitelské kompetentnosti. V rozhovoru by měl být schopen objasňovat svá stanoviska a rozebírat souvislosti, které mohou být příčinou problémového chování dítěte, a sdělit rodiči to, co k řešení daného problému již předem zvážil.

Učitel by se měl zdržet negativního hodnocení žakových vnitřních dispozic, jako je například intelekt, a být si vědom toho, že pokud žáka kritizuje, kritizuje tím vlastně i jeho rodiče. Na průběh rozhovoru by to nemělo dobrý vliv a diskuze by tím mohla být

¹⁸⁷ Vymětal, Vybíral in ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1. s. 132.

¹⁸⁸ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1. s. 132.

předčasně uzavřena. Naopak je vhodné žáka za něco pochválit, neboť na každém dítěti lze nalézt něco pozitivního, a vyjádřit víru v jeho zlepšení.¹⁸⁹

Teprve po pochvale by měly následovat nepříjemné zprávy, přičemž při jejich sdělování by se měl pedagog vyjadřovat racionálně. Měl by být schopen dát rodičům najevo, že má pro ně i jejich dítě pochopení a umět vyjádřit sympatie, pokud rodiče dávají najevo svou bezradnost, či mluví-li o obtížných domácích poměrech. Měl by být schopen srozumitelně popsat cesty, které vedou k vytčenému cíli a být přitom empatický a otevřený. Měl by dát najevo, že bude možno kýženého cíle dosáhnout, pokud budou rodiče a učitel spolupracovat. V závěru rozhovoru je vhodné znovu žáka pochválit a poděkovat rodičům za vstřícnost a ochotu.¹⁹⁰

Při takovém způsobu jednání nabývají rodiče k učiteli důvěru, poněvadž jim dokázal, že se o jejich dítě upřímně zajímá, chce mu pomoci a byl schopen i poradit, jak společného cíle nejlépe dosáhnout.

Komunikace může být podle Čapka¹⁹¹ zatížena řadou chyb, což důvěryhodnost učitele narušuje. Některé komunikační chyby byly již zmíněny v kapitole 11 „Chování způsobující nedůvěru v učitele“, která je však primárně zaměřena na komunikaci učitele se žáky. Chyby se ovšem mohou vyskytovat i v komunikaci učitele s rodiči. Jde například o haló efekt, kdy pedagog jedná s rodičem na základě prvního dojmu, který nemusí být vždy příznivý, ani směřodatný. Může tomu tak být například tehdy, jestliže učitel kategorizoval rodiče jenom podle toho, že se k setkání dostavil v montérkách. Pokud se učitel s rodičem chce skutečně domluvit, rozhodně by neměl používat agresivní komunikaci a měl si dávat si pozor na stereotypizaci, při které může přebírat obvyklé soudy, například to, že se romský rodič se nebude o své děti náležitě starat a zajímat.

Zásady komunikace s rodiči by měl sice ovládat každý pedagog, v praxi tomu tak však zdaleka být nemusí. Ve školách ale v posledních letech přibývá v rámci poradenských pracovišť školních psychologů, kteří jsou příslušnými znalostmi vybaveni. Pokud daná instituce školním psychologem disponuje, skýtá jí to velkou výhodu, zejména pak

¹⁸⁹ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1. s. 133.

¹⁹⁰ ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1. s. 145.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 135.

při řešení mezilidských vztahů. Učitelé, vedení školy i žáci a jejich rodiče mohou potom služby školního psychologa využívat.

Není výjimkou, že se učitel schází pouze s těmi rodiči, kteří chtějí se školou spolupracovat. Problémem pak zůstává, že ti rodiče, kteří by se s vyučujícím skutečně setkat měli, se na schůzky nedostavují. Proto je vhodné, jak již bylo zmíněno, aby škola kromě oficiálních rodičovských schůzek či setkání ve vyhrazených konzultačních hodinách pořádala také neformální akce, na které se takoví rodiče dostaví pravděpodobněji.

12.3 Alternativní formy spolupráce s rodiči

Aby bylo možno budovat důvěru mezi učiteli a rodiči, je třeba, aby škola poskytovala možnosti k vzájemným setkáváním. K obvyklým formám spolupráce školy s rodiči patří třídní schůzky nebo dny otevřených dveří. Jak již bylo výše zmíněno, mnoho rodičů však dnes upřednostňuje alternativní formy setkávání. V následujícím textu budou představeny vybrané alternativní formy školních akcí, které rodičům umožňují snadněji a pohodlněji se školního života aktivně zúčastňovat. Na takových akcích může škola rodičům nabízet prostor pro spolupráci, komunikovat s nimi, poskytovat jim informace o jejich dětech, vytvářet s nimi přátelský vztah a ukazovat jim, že oni a škola táhnou za jeden provaz a jsou jeden tým.

Jednou z možností, jak rodiče mohou participovat na životě školy, je jejich vlastní aktivita. Rodič, který je expertem v určitém oboru, se může do výuky například zapojit tehdy, pokud se ta týká právě jeho profese.¹⁹² Může například žákům zajistit návštěvu svého pracoviště, nebo se sám v rámci některého předmětu do školy dostavit (na druhém stupni například v rámci *Výchovy k občanství*) a své povolání žákům představit. Je to vhodné zejména tehdy, je-li tématem výuky právě volba povolání. V takovém případě si rodič sám na chvíli vyzkouší roli učitele a to, jaké je to stát před katedrou. Tato zkušenost může z jeho strany vést i k většímu respektu k práci pedagoga. Žáci mnohdy nemají ani ponětí o tom, co práce jejich rodičů obnáší. Dnes mají názvy mnoha profesí, jako třeba referent logistiky, manažer nebo designer, velmi abstraktní povahu a mnoho lidí neví, co si pod nimi představit. Žákům tak může rodič svoji profesi přiblížit a pomoci jim tím i při rozhodování, jaké povolání by si v budoucnu mohli zvolit, co by pro to měli udělat, jaké

¹⁹² ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1. s. 35.

je pro to nutno získat vzdělání, jakých dovedností by se museli zmocnit a jaká zodpovědnost by je čekala. Děti si také mohou uvědomit pozitiva a negativa představeného povolání. Takový program je možno zapojit například i do projektového dne školy. Škola by rovněž mohla uspořádat „den rodičů“. Je však vždy vhodné, aby se učitel, například v průběhu třídních schůzek, rodičů nejprve dotázal, zda by byli ochotni se do těchto aktivit zapojit.

Rodiče mohou asistovat učitelům při výletech a exkurzích. Děje se tomu tak zejména na prvním stupni. Mnozí rodičů mají co nabídnout i žákům na druhém stupni. Mohou se kupříkladu zapojit do projektu „společného čtení“, přičemž oni i žáci čtou v daném časovém období stejnou knihu, následně se sejdou a vedou o ní diskuzi. Škola rovněž může pro žáky a rodiče zorganizovat „večer plný her“ nebo kvíz.¹⁹³

Škola může tudíž pro rodiče a děti pořádat řadu alternativních akcí. Výše bylo zmíněno jen několik těch, které jsou považovány za efektivní. Na každou takovou akci je třeba rozeslat zákonným zástupcům včas pozvánky, ať již elektronicky nebo formou klasického dopisu, aby o ní byli včas a přesně informováni. Alternativní akce by se měly konat několikrát do roka a měli by při nich dostat příležitost setkávat se rodiče a děti z různých ročníků téže školy. Všechny alternativní akce přispívají k vytvoření přátelské atmosféry školy a pomáhají rodičům budovat si důvěru k ní i jejím zaměstnancům.

¹⁹³ ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1. s. 62-63.

13 Etický kodex učitele

Přesvědčení o důvěryhodnosti lidí lze získat také prostřednictvím profesionálních etických kodexů. Dle Dorotíkové profesní kodexy dnes „představují model důvěryhodnosti vykonávání jednotlivých profesí a jsou uznávaným projevem konkrétních nároků jak na odbornost, tak na mravně profesní chování.“¹⁹⁴ Každý jednatel ovlivňuje svým chováním a jednáním pověst a prestiž své profese.¹⁹⁵ Proto by si také každý měl uvědomit odpovědnost za své jednání. Jedním z hlavních úkolů etických kodexů je motivovat lidi k tomu, aby se vůči své profesi chovali morálně a odpovědně.

Ve jiné práci tato autorka¹⁹⁶ píše: „Učitelství jako jedna z nejstarších profesí nemá ve většině evropských zemí na rozdíl od jiných (lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci, nejnověji u nás dokonce pěstouni) svůj psaný etický kodex, tedy soubor pravidel jednání (který vždy implicitně obsahuje i určité názory a postoje). Tento stav může na jedné straně vypovídat o pomalém procesu profesního sebeuvědomování učitelstva. Na druhou stranu také vzbuzuje pochybnosti, zda učitelství takový psaný kodex potřebuje, protože je již od svého zrodu mravní záležitostí a v průběhu dějin mělo dostatek času se ustálit.“

Aby mohla mít profese svůj etický kodex, musí být sdružena do profesní komory. Důvodem neexistence psaného etického kodexu je tedy to, že v České republice pedagogové vlastní profesní komoru nemají. Organizace, které sdružují profese, jsou zpravidla státem zřízené komory. Mezi ně patří například Česká lékařská komora, Komora veterinárních lékařů, Česká komora architektů, Česká advokátní komora a další. Komory dbají, aby jejich členové vykonávali své povolání odborně, v souladu s jeho etikou a způsobem stanoveným zákonem a řády komor. Komory zaručují odbornost svých pracovníků. Hájí práva a zájmy svých členů a chrání jejich profesní čest. Členství v komorách zřízených státem je, až na výjimky, povinné a specifika jednotlivých komor spočívají v charakteru daných profesí. Každá komora je ošetřena svým vlastním zákonem. Povinnost být členem komory je důležitá pro vymahatelnost pravidel profese.

¹⁹⁴ DOROTÍKOVÁ, S. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-631-4. s. 138.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 133.

¹⁹⁶ DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Editor Soňa Dorotíková. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, 105 s. ISBN 80-729-0102-8. s. 48.

Jestliže pracovník poruší pravidla dané komory, zasahuje disciplinární komise, jež může členovi udělit sankce či jej dokonce komory vyloučit.

Existují i profesní sdružení, která jsou dobrovolná. O těch se zmiňuje zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů. Lidé mohou založit spolky, společnosti, hnutí, kluby nebo odborové organizace. Práva a povinnosti členů upravují stanovy daného sdružení. Mezi takové organizace patří například Realitní komora ČR, Komora záchranářů či Česká filmová komora. Odborníci dané profese se sdružují do těchto organizací zpravidla kvůli tomu, že tyto organizace mají za cíl sledovat, podporovat a hájit společné zájmy, šířit informovanost a dodržovat profesní etiku.

13.1 Sdružení učitelů

Jelikož pedagogové nejsou celistvě sdruženi do žádného uskupení, které by bylo více či méně regulované zákonem, neexistuje ani žádný zákon podobný zákonům o profesních komorách a tato profese svůj vlastní etický kodex nemá. Existují pouze učitelská sdružení, která vznikla podle zákona č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů. Tyto učitelské profesní organizace nejčastěji sdružují vyučující a pedagogické pracovníky, kteří mají společný zájem, či jsou stejně zaměřeni. Díky tomu mohou prosazovat společné cíle, informovat se, či se věnovat určité problematice. Mezi takové organizace patří například:

- Česká pedagogická společnost
- Asociace základních uměleckých škol České republiky
- Asociace ředitelů základních škol České republiky
- Společnost středoškolských pedagogů
- Společnost pro předškolní výchovu

13.2 Etický kodex a učitelé

Vacek, Lašek a Doležalová¹⁹⁷ v roce 2005 uskutečnili výzkum z něhož vyplynulo, že 80 % respondentů, tedy vyučujících, by existenci profesního kodexu uvítalo. Ti, kteří se k otázce etického kodexu postavili odmítavě, svá stanoviska zdůvodňovali zejména tím, že si myslí, že je samozřejmostí, že se každý pedagog chová eticky, a proto není takový kodex potřebný. Učitelé byli v této studii také vyzváni, aby se vyjádřili k tomu, co by měl takový profesní kodex obsahovat. Nejčastěji by ocenili, aby dokument obsahoval pravidla a zásady spojené se vztahy, které v rámci školního prostředí existují. Tedy vztah učitel –

¹⁹⁷ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, liii s. Recenzované monografie. ISBN 978-807-4351-082. s. 156-159.

žák, učitel – učitel, učitel – nadřízený, učitel – rodič. V kodexu by také podle nich měly být definovány žádoucí vlastnosti učitelů. Dotázaní učitelé se shodli i na tom, že sami často postrádají jasnější povědomí o tom, co mohou konat a co nikoli. Když se žáci a rodiče odvolávají na „svá práva“ a ani učitelé je vlastně dobře neznají, dostávají se tím do problémů. Sepsaný kodex, který by upravoval vzájemný vztah učitelů a žáků, popřípadě učitelů a rodičů, by podle respondentů mohl pomoci všem výše zmíněným stranám.

13.3 Vybrané etické kodexy

Jelikož neexistuje jednotná organizace pedagogů a pedagogických pracovníků, neexistuje ani jejich jednotný profesní kodex. Přesto lze určité etické učitelé kodexy v České republice dohledat. Jednotlivé školy stále častěji zavádějí svůj vlastní učitelé kodex jako interní dokument. Tyto kodexy slouží k tomu, aby se pedagogové a ostatní pedagogičtí pracovníci zamysleli sami nad sebou a nad svým chováním a jednáním vůči svým kolegům, nadřízeným, žákům a jejich zákonným zástupcům. Takové profesní kodexy nejsou sice zákonem vymahatelné, nicméně pracovníci daných škol jsou s nimi seznamováni a zpravidla se i upisují k jejich dodržování.

Dle Šilera¹⁹⁸ by profesní kodexy měly mít přehlednou strukturu. Na začátku profesního kodexu má stát preambule, ve které je vyložena filozofie a strategie dané profese nebo instituce. Následovat mají oddíly, které stanovují pravidla pro vztah k profesi samé, pro jednání a chování učitelů a dalších pedagogických pracovníků vůči žákům, případně rodičům, nadřízeným, kolegům, někdy formulovaná i v širším společenském kontextu. Etické kodexy by měly dle Pelcové a Semrádové¹⁹⁹ vznikat na základě teoretických podkladů a mohou se nechat inspirovat i kodexy jiných zemí či jiných povolání.

Neexistuje však žádný přesný vzor, jak by měl takový profesní kodex vypadat. I proto jsou některé profesní kodexy formulovány spíše prakticky, například jako modelová řešení konfliktních situací. Škola je institucí, ve které se setkává více profesí, kromě pedagogů je tu i další personál, například účetní, školník, kuchařky, či uklízečky. Pokud

¹⁹⁸ ŠILER, V. *Aplikovaná etika* [online]. 2016 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://kvae.web2v.ukf.sk/wp-content/uploads/2017/01/Aplikovanaetika2016skriptum.pdf> s. 150-151.

¹⁹⁹ PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ I. *Fenomén výchovy a etika učiteléského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9. s. 193.

tedy škola zamýšlí vytvořit kodex, je vhodné vytvořit takových dokumentů více, například profesní kodex pro pedagogy, kodex pro ostatní pedagogické pracovníky a konečně obecný kodex školy, který by stimuloval a reguloval žádoucí chování a jednání veškerého personálu.

V přílohách jsou ilustračně představeny vybrané etické kodexy jak ze základních, tak středních škol. Jsou to etické kodexy učitelů a rovněž je zde představen jeden etický kodex, který se týká všech zaměstnanců školy.

Šiler ve své knize Aplikovaná etika představuje pracovní verzi profesně etického kodexu pedagoga (viz příloha č. 2), na které si studenti Ostravské univerzity prověřují možnosti profesně etických kodexů. Tato verze je primárně určena pro učitele základních škol.

Některé vybrané kodexy, jmenovitě pak etický kodex Středního odborného učiliště v Šenově (viz příloha č. 3) a etický kodex učitele ZŠ Vrchlického (viz příloha č. 4), se nápadně podobají kodexu představenému v Šilerově knize. Střední odborné učiliště u Nového Jičína profesní kodex učitele od Šilera zkopírovalo jen s jedinou změnou, a to, že místo slova „pedagog“, je použit pojem „učitel“. Vše ostatní je ve shodě s originálem. Škola navíc neuvedla žádný zdroj. Základní škola Vrchlického v Liberci se rovněž inspirovala etickým kodexem Šilera. Stejně jako u etického kodexu SOU Šenov u Nového Jičína je nahrazeno slovo „pedagog“ pojmem „učitel“. V tomto případě ZŠ Vrchlického v Liberci nezkopírovala celý text. Některé pasáže jsou vynechány, viz body číslo šest a osm v sekci Pedagog a výkon povolání, některé naopak přidány, viz bod číslo osm v Obecných zásadách či body pět, šest, sedm a osm v pasáži Učitel a ostatní učitelé a zaměstnanci školy. Jiné jsou například sloučeny do jednoho bodu, v originále Obecné zásady bod první a druhý jsou sloučeny v etickém kodexu ZŠ vrchlického do bodu číslo dva, rovněž body pět a sedm v sekci Pedagog a výkon povolání jsou zahrnuty v bodě pátém. Základní škola také ve svém kodexu neuvádí žádný citovaný zdroj.

Při bližším prozkoumání jsou pak tyto dva etické kodexy plagiáty. Etické kodexy mají přesvědčovat o důvěryhodnosti instituce. Zjištění, že etické kodexy jsou okopírované z jiného primárního zdroje bez jeho uvedení však naopak důvěryhodnost institucí zpochybňuje.

Etické kodexy ZŠ Londýnské (viz příloha č. 5) a Střední školy řemesel a služeb v Jablonci nad Nisou (viz příloha č. 6) jsou originály a nekopírují žádný podobný dokument. Etický kodex pedagogického pracovníka ZŠ Londýnské v Praze je dokument, který se týká pouze pedagogických pracovníků a je školou považován za jeden z jejích nejdůležitějších

dokumentů. Etický kodex zaměstnanců Střední školy řemesel a služeb v Jablonci je naopak určen pro všechny zaměstnance školy, proto také zahrnuje více obecná pravidla.

Závěr

Důvěra je věc, která je společná všem jedincům, vztahům, rodinám, kolektivům. Bez ní se i nejlivnější vedení, nejpevnější charakter, či největší přátelství ocitá v troskách. Jestliže je důvěra rozvíjena, má vysokou naději v daném vztahu uspět. Přesto v současnosti prochází důvěra krizí a zůstává leckdy opomíjenou možností k prosperitě. Předkládaná diplomová práce podrobně analyzuje roli důvěry ve školním prostředí.

V digitální době způsobily různé skandály, zkorumpovanost a zpronevěra jedno z největších přeskupení důvěry v dějinách, a sice to, že lidé více důvěřují jednotlivcům než institucím. Proto je práce primárně zaměřena na to, jak jednotliví učitelé mohou svým chováním a jednáním budovat a prohlubovat jak svoji individuální důvěryhodnost, tak důvěryhodnost instituce, ve které pracují, tedy školy.

Existuje snaha vytvořit seznam charakteristik ideálního učitele. Ve školím prostředí však absolutní „ideál“ učitele najít nelze. Mění se totiž podmínky ve společnosti, vzdělávací koncepce, výchovně vzdělávací cíle i charakter interakcí učitelů s ostatními subjekty – žáky, rodiči, kolegy. Každý jedinec může proto chápat ideálního učitele jinak. Práce se nicméně snaží postihnout, jak by měl v dnešní společnosti důvěryhodný pedagog vypadat.

Jelikož jsou učitelé v nejtěsnějším kontaktu se svými žáky, klade práce největší důraz na to, jaký vliv má důvěryhodnost pedagoga právě na ně a na jejich výchovně vzdělávací proces.

Práce došla k závěru, že pedagogova důvěryhodnost ovlivňuje nejen proces učení, ale také kvalitu výukové komunikace. Jestliže je učitel vnímán svými žáky jako osoba kredibilní, pak se aktivněji zapojují do výuky. Čím aktivněji se pak do výuky zapojují, tím efektivnější proces učení je. Lépe si osvojují předmětové dovednosti a vědomosti, snadněji naplňují očekávané cíle vzdělávacích oblastí. Také se lépe se zmocňují znalostí a dovedností, postojů a hodnot, které rámcově vzdělávací programy nazývají klíčové kompetence.

Jelikož je důvěra jeden z nejefektivnějších způsobů dosahování dobrých výsledků, každý pedagog by se ji měl naučit vytvářet, šířit a obnovovat. Důvěryhodnost učitele vyvěrá z jeho charakteru, kompetentnosti a péče o žáky. Pokud si chce důvěru vytvořit i udržet, je důležité všechny tyto prvky důvěryhodnosti rozvíjet a kultivovat.

Učitel by měl jednat v zájmu žáků a poskytovat jim co nejlepší podmínky k tomu, aby výchovně vzdělávací proces probíhal ve škole adekvátním způsobem. V reálu tomu však vždy není. Práce se proto zabývá také nedůvěryhodným jednáním, které zhoršuje vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Špatné postoje pedagoga navíc neovlivňují jen ty žáky, kteří jsou jimi přímo zasaženi, ale negativně jsou vnímány všemi žáky. Pedagogická práce se potom stává méně účinná a žákům se v takovém prostředí hůře učí. U některých žáků může učitelova nedůvěryhodnost vyvolat nezájem o učení, a dokonce vytvořit nechuť vůči škole jako instituci.

Sociální kompetence učitele, k nimž náleží i důvěryhodnost, jsou podmínkou pro efektivní fungování současné školy. Hodnotiteli toho, jak je učitel zvládá využít, jsou kromě jeho žáků také jejich rodiče, jeho kolegové a nadřízení.

Hlavním úkolem vedoucích pracovníků i jejich podřízených je vytvořit takové prostředí, v němž bude panovat důvěra mezi všemi účastníky, kteří se ve škole setkávají, a ve kterém jsou ideální podmínky pro výchovně vzdělávací proces. Kladné vztahy, kterými se pozitivní klima vyznačuje, umožňují zvyšovat efektivitu edukačních procesů. Takové klima může učitel spoluvytvářet jedině tehdy, pokud bude s ostatními aktéry vzájemné komunikace jednat s respektem a úctou a vytvoří si s nimi důvěryhodný vztah. Hlavní roli ve vytvoření pozitivního klimatu hraje ředitel školy. Jestliže svým zaměstnancům důvěřuje, umenšuje v nich pocit zranitelnosti, který není v dnešní době krize důvěry naprosto ojedinělý, pomáhá jim nebát se zavádět inovativní metody, které napomáhají k efektivitě vzdělávání. Naopak špatné vztahy mezi ředitelem a vyučujícími i mezi vyučujícími navzájem vyvolávají apatii a nechuť pracovat.

Řada studií poukazuje na to, že pokud rodiče se školou spolupracují, jsou také jejich děti ve škole spokojenější a dosahují lepších studijních výsledků. Ochota školy spolupracovat s rodiči vytváří vzájemnou důvěru a odbourává strach, podporuje ochotu žáků aktivně se zapojovat do výuky, jejich radost z učení a přispívá k eliminaci sociálně patologických jevů. V práci je proto předložen návod, jak je třeba s rodiči jednat, aby nabyli k učiteli důvěru. Představeny jsou rovněž alternativní formy spolupráce školy s rodiči, které umožňují rodičům aktivně se zúčastňovat školního života a dávají rodičům a učiteli možnost budovat vzájemně přátelský vztah.

Přesvědčení o důvěryhodnosti lze získat také prostřednictvím profesních etických kodexů. Jelikož neexistuje jednotná organizace pedagogů a pedagogických pracovníků, neexistuje ani jednotný profesní kodex. Etické kodexy jednotlivých pedagogických

institucí lze však v České republice dohledat. Některé z nich jsou představeny v předkládané diplomové práci. Řada škol přistoupila k tvorbě svých profesních kodexů zodpovědně, vědoma si jejich důležitosti, a jejich kodexy mají proto punc originality. Jiné školy však pouze okopírovaly učitelské kodexy odjinud, a to bez udání zdroje. Důvěryhodnost takových institucí je tím zpochybněna a zároveň to potvrzuje dnes všeobecně přijímaný fakt, že současná společnost se nachází v období krize důvěry.

Seznam použitých zdrojů

- 1) BAUMAN, Z. *Tekutá modernost*. Praha: Mladá fronta, 2002. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-0966-1.
- 2) BOTSMAN, R. *Komu se dá věřit?: jak nás technologie sblížily a proč by nás mohly rozeštvát*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-599-3.
- 3) COVEY, S. M. R., MERRILL R. R. *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše*. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-176-8.
- 4) COVEY, S. M. R., LINK G., MERRILL R. R. *Chytrá důvěra: vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-254-3.
- 5) ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- 6) ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- 7) Česká školní inspekce. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání [online]. Praha, 2018. [cit. 29.1.2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf
- 8) DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Editor Soňa Dorotíková. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, 105 s. ISBN 80-729-0102-8.
- 9) DOROTÍKOVÁ, S. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-631-4.
- 10) *Etický kodex pedagogického pracovníka ZŠ Londýnská* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <http://www.londynska.cz/index.php?p4=dokumenty>
- 11) *Etický kodex učitele ZŠ Vrchlického* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <http://www.vrchlickeho.cz/ostatni/dulezite-dokumenty-a-formulare/dokumenty/clanek-1043/eticky-kodex-ucitele-zs-vrchlickeho/>
- 12) *Etický kodex zaměstnanců* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <https://www.sosjbc.cz/cs/materialy-o-skole-dokumenty/>
- 13) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412.
- 14) GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1.
- 15) GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- 16) GOŠOVÁ, V. Kompetence učitele. *Metodický portál RVP* [online]. 11. dubna 2011 [cit. 4.2.2019]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_ucitele
- 17) GRÁC, J. *Exemplifikácia: vzory a modely v živote človeka*. Bratislava: Obzor, 1990.
- 18) GRAY, D. L., ANDERMAN E. M., O'CONNELL A. A. Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education* [online]. 2011, **14**(2), 185-208 [cit. 2019-03-18]. DOI:

10.1007/s11218-010-9143-x. ISSN 1381-2890. Dostupné z:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-010-9143-x>

- 19) HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8.
- 20) HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- 21) HEWSTONE, M., STROEBE W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- 22) HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- 23) CHURCHLAND, P. S. *Možek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-115-7.
- 24) JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788027105861.
- 25) KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-39-3.
- 26) KILLIAN, S. Teacher Credibility: Why It Matters & How To Build It. *The Australian Society for Evidence Based Teaching* [online]. January 30, 2017 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/>
- 27) KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- 28) MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- 29) MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?id=_IG9CgAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- 30) PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- 31) PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ H., VODÁKOVÁ A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- 32) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476
- 33) *Profesně etický kodex učitele* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>
- 34) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

- 35) SEDLÁČEK, M.; ŠEĐOVÁ, K. Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae* [online]. 2015, roč. 9, č. 1, [vid. 7.5. 2019]. s. 83-101. ISSN 1802-4637. Dostupné z:
https://www.karolinum.cz/ink2_stat/index.jsp?include=AUC_clanek&id=2084&casopis=1201&zalozka=0&predkl=0
- 36) SEDLÁČKOVÁ, M. *Důvěra a demokracie: přehled sociologických teorií důvěry od Tocquevillova po transformaci v postkomunistických zemích*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-058-2.
- 37) SIMMEL, G. *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-59-8.
- 38) ŠILER, V. *Aplikovaná etika* [online]. 2016 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z:
<http://kvae.web2v.ukf.sk/wp-content/uploads/2017/01/Aplikovanaetika2016skriptum.pdf>
- 39) THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
- 40) TROJAN, I. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2018. ISBN 978-80-7478-539-9.
- 41) VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, liii s. Recenzované monografie. ISBN 978-807-4351-082.
- 42) WANG, W. *A cross-cultural study of the relationships between teacher credibility, teacher clarity, and nonverbal immediacy* [online], 2007. Dostupné z:
<https://search.proquest.com/docview/304852800?accountid=17116>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník používaný k měření učitelské důvěryhodnosti

Příloha č. 2 – Profesně etický kodex pedagoga dle V. Šilera

Příloha č. 3 – Profesně etický kodex učitele Středního odborného učiliště v Šenově u Nového Jičína

Příloha č. 4 – Etický kodex učitele ZŠ Vrchlického

Příloha č. 5 – Etický kodex pedagogického pracovníka ZŠ Londýnská

Příloha č. 6 – Etický kodex zaměstnanců Střední školy řemesel a služeb v Jablonci nad Nisou

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník používaný k měření učitelské důvěryhodnosti²⁰⁰

FIGURE 4.3 *Measure of Ethos/Credibility (MEC).*

Instructions: Please indicate your impression of your teacher by circling the appropriate number between the pairs of adjectives below. The closer the number is to an adjective, the more certain you are of your evaluation.

<i>Competence</i>								
Intelligent	1	2	3	4	5	6	7	Unintelligent
Untrained	1	2	3	4	5	6	7	Trained
Inexpert	1	2	3	4	5	6	7	Expert
Informed	1	2	3	4	5	6	7	Uninformed
Incompetent	1	2	3	4	5	6	7	Competent
Bright	1	2	3	4	5	6	7	Stupid
<i>Character</i>								
Honest	1	2	3	4	5	6	7	Dishonest
Untrustworthy	1	2	3	4	5	6	7	Trustworthy
Honorable	1	2	3	4	5	6	7	Dishonorable
Moral	1	2	3	4	5	6	7	Immoral
Unethical	1	2	3	4	5	6	7	Ethical
Phony	1	2	3	4	5	6	7	Genuine
<i>Caring</i>								
Cares about me	1	2	3	4	5	6	7	Doesn't care about me
Has my interests at heart	1	2	3	4	5	6	7	Doesn't have my interests at heart
Self-centered	1	2	3	4	5	6	7	Not self-centered
Concerned with me	1	2	3	4	5	6	7	Unconcerned with me
Insensitive	1	2	3	4	5	6	7	Sensitive
Understanding	1	2	3	4	5	6	7	Not understanding

From "Goodwill: A Reexamination of the Construct and Its Measurement," by J. C. McCroskey and J. J. Teven, 1999, *Communication Monographs*, 66, 90-103. Republished with permission by *Communication Education* and Taylor & Francis Ltd. <http://www.tandf.co.uk/journals>.

²⁰⁰ MOTTET, T. P., RICHMOND V. P., MCCROSKEY J. C. *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* [online]. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2006. [vid. 5.5.2019]. ISBN 978-0205396146. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=_IG9CgAAQBAJ&pg=PT6&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false s. 74.

Příloha č. 2 – Profesně etický kodex pedagoga dle V. Šilera²⁰¹

Profesně etický kodex pedagoga

(Pracovní verze, na níž si studenti Ostravské univerzity prověřují možnosti profesně etických kodexů. Kodex je určen pro učitele základních škol bez další specifikace. Úkolem studentů je domýšlet případné změny např. na soukromých nebo církevních školách, na školách s alternativními pedagogickými postupy nebo se žáky, kteří vyžadují zvláštní péči apod.)

Obecné zásady

1. Profese pedagoga je mimořádně silně eticky exponovaná.
2. Profese pedagoga je jedno z nejzávažnějších humanitních poslání. Pedagog je odpovědný rozmanitým společenským institucím (např. rodině, státu), lidským instancím (např. dítěti, rodičům, národu, lidstvu), ale i instancím nadosobním (např. dějinám, budoucnosti, lidství, pravdě, duchu).
3. Pedagog ustavičně poměřuje své profesní působení i mimoprofesní chování nejvyššími humanitními normami – základními dokumenty o lidských právech, zvláště pak listinou práv dítěte.
4. Pedagog se v duchu demokratických principů snaží respektovat, uplatňovat a obhajovat občanská a politická práva a svobody, především svobodu v přístupu ke vzdělávání a právo na stejné příležitosti ve vzdělávání pro všechny.
5. Pedagog se ustavičně snaží odhalovat vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu – jak u sebe, tak u kolegů a v celé společnosti a snaží se přispět k jejich odstranění.
6. Pedagog přijímá svou profesi nejen jako běžné zaměstnání a výdělečnou činnost, ale jako celoživotní poslání vyžadující nasazení celého člověka.
7. Pedagog se tímto profesně etickým kodexem zavazuje především k tomu, že bude i nad rámec svých pracovně právních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese pedagoga především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením a prohlubováním své

²⁰¹ ŠILER, V. *Aplikovaná etika* [online]. 2016 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://kvae.web2v.ukf.sk/wp-content/uploads/2017/01/Aplikovanaetika2016skriptum.pdf> s. 150-151.

osobnosti.

8. Veřejná pověst a společenská prestiž pedagoga vyžaduje, aby i mimoprofesionální chování a osobní život pedagoga byly v souladu s obecně přijatými mravními normami.

Pedagog a výkon povolání

1. Pedagog se tímto profesně etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude kvalitním výkonem svého povolání

v rámci svých pracovně právních povinností – ale i nad tento rámec – přispívat k ustavičnému zvyšování úrovně profesní a stavovské cti a tím i ke zvyšování dobré veřejné pověsti a společenské prestiže profese pedagoga.

2. Pedagog se snaží, aby do výkonu jeho povolání nepronikaly rušivě pracovně organizační profesní

a vnitrostavovské problémy – aby tak ti, jimž má pedagog sloužit, měli pocit, že se jim dostává odborně kvalifikované a lidsky vysoce hodnotné služby.

3. Pedagog se snaží vykonávat své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy. Pedagog je proto povinen udržovat si povědomí o odborném vývoji svého oboru a je povinen se dále vzdělávat a rozvíjet svou profesní kvalifikaci.

4. Nevyzkoušené výchovné a vzdělávací postupy může pedagog experimentálně ověřovat jen v mezích daných zákonem a pracovně právními vztahy a se souhlasem zákonných zástupců dětí.

5. Pedagog nedává svou profesi k dispozici podnikatelským aktivitám a obchodním zájmům, včetně reklamy a marketingu, a to ani v případě, že by z toho neměl osobní finanční prospěch či jiné hmotné výhody.

6. Pedagog nesmí přijímat finanční odměnu nebo jiné hmotné výhody od výrobců zboží či poskytovatelů služeb za to, že jim umožní odbyt v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

7. Pedagog nebude prosazovat užití výchovně vzdělávacích metod, prostředků a pomůcek, na nichž je osobně finančně nebo jinak hmotně zainteresován.

8. Pedagog se zdrží nečestných a nedůstojných aktivit majících za úkol prosadit ekonomické zájmy určitého pedagogického zařízení nebo mající za úkol z ekonomických důvodů zvýšit nebo snížit počet žáků v pedagogickém zařízení.

Pedagog a žák

1. Pedagog výchovně vzdělávacím působením pomáhá žáku realizovat jeho lidský potenciál a pomáhá mu stát se plnohodnotným a platným členem společnosti.
2. Pedagog se snaží nalézt optimální rovnováhu mezi povinnostmi a odpovědnostmi žáka na jedné straně a právy a svobodami žáka na straně druhé tak, aby mohla být práva a svobody žáka realizovány v nejvyšší možné míře.
3. Pedagog se snaží, aby mentorský, paternální, autoritativní pedagogický přístup byl uplatňován v nejnižší nutné míře a aby v nejvyšší možné míře byl v žákovi respektován partner, osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod.
4. Pedagog nesmí vystavit žáka lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení.
5. Pedagog užívá kázeňské prostředky s velkou obezřetností a s taktem, vždy s přihlédnutím k individuálnímu případu a konkrétní situaci.
6. Pedagog neuplatňuje při udržování kázně tezi o kolektivní vině a nevytváří falešnou žákovskou solidaritu (např. trestáním kolektivu za vinu jednoho). Pedagog při udržování kázně respektuje přirozenou žákovskou solidaritu a nepodporuje pedagogicky neoprávněnou denunciaci a nekolegialitu (např. žalování, donášení, pověřování žáků dozorem nad spolužáky).
7. Pedagog nesmí žádného žáka nespravedlivě zvýhodňovat nebo znevýhodňovat. Varuje se každé formy diskriminace a protekce.
8. Pedagog je povinen srozumitelným způsobem odpovědně a taktně informovat žáka a jeho zákonné zástupce o výsledcích žákovy školní práce.
9. Pedagog je povinen poskytnout vyčerpávající informace o výsledcích žákovy práce všem ostatním pedagogům, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka.
10. Pedagog je povinen vyžadovat od ostatních pedagogických účastníků výchovně vzdělávacího procesu a od zákonných zástupců všechny informace týkající se žákovy školní práce a jeho rozvoje.
11. Pedagog nepodává informace týkající se žáka žádné třetí nezúčastněné straně. (Např. třídní schůzky organizuje tak, aby o výsledcích a problémech žáka hovořil jen před jeho zákonnými zástupci.)
12. Pedagog zachází s taktem s důvěrnými informacemi, které se o žácích dozvěděl v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.
13. Pedagog nesmí využívat žádných vzájemných vztahů s žáky pro soukromé výhody.

14. Pedagog nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.

15. Pedagog respektuje právo žáka a jeho zákonných zástupců na svobodnou volbu pedagogického zařízení. Zdrží se nečestných a nedůstojných praktik, které by vedly k ekonomicky motivovanému zvyšování počtu žáků v pedagogickém zařízení, na němž je pedagog hmotně zainteresován.

Pedagog a ostatní pedagogové

1. Pedagog pomáhá vytvářet solidární kolektiv především s těmi pedagogy, kteří se spolu s ním účastní výchovně vzdělávacího procesu. Týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého pedagogického působení, ale nepřenáší odpovědnost za své pedagogické působení na pedagogický kolektiv.

2. Pedagog vstupuje do kontaktů s ostatními pedagogy a s pedagogickými institucemi a sdruženími, které mu mohou pomoci ke zkvalitňování vlastní pedagogické činnosti a ke zvyšování odborné kvalifikace.

3. Pedagog přispívá praktickou pomocí, radou i konstruktivní kritikou ke zkvalitňování práce jiných pedagogů.

4. Pedagog zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci jiných pedagogů před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.



PROFESNĚ ETICKÝ KODEX UČITELE

Obecné zásady

1. Profese učitele je mimořádně silně eticky exponovaná.
2. Profese učitele je jedno z nejzávažnějších humanitních poslání. Učitel je odpovědný rozmanitým společenským institucím (např. rodině, státu), lidským instancím (např. dítěti, rodičům, národu, lidstvu), ale i instancím nadosobním (např. dějinným, budoucnosti, lidství, pravdě, duchu).
3. Učitel ustavičně poměřuje své profesní působení i mimoprofesní chování nejvyššími humanitními normami – základními dokumenty o lidských právech, zvláště pak listinou práv dítěte.
4. Učitel se v duchu demokratických principů snaží respektovat, uplatňovat a obhajovat občanská a politická práva a svobody, především svobodu v přístupu ke vzdělávání a právo na stejné šance ve vzdělávání pro všechny.
5. Učitel se ustavičně snaží odhalovat vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu – jak u sebe, tak u kolegů a v celé společnosti – a snaží se přispět k jejich odstranění.
6. Učitel přijímá svou profesi nejen jako běžné zaměstnání a výdělečnou činnost, ale jako celoživotní poslání vyžadující nasazení celého člověka.
7. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje především k tomu, že bude i nad rámec svých pracovně právních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese učitele především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením a prohlubováním své osobnosti.

²⁰² *Profesně etický kodex učitele* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>

8. Veřejná pověst a společenská prestiž učitele vyžaduje, aby i mimoprofesionální chování a osobní život učitele byly v souladu s obecně přijatými mravními normami.

Učitel a výkon povolání

1. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude kvalitním výkonem svého povolání v rámci svých pracovně právních povinností – ale i nad tento rámec – přispívat k ustavičnému zvyšování úrovně profesní a stavovské cti a tím i ke zvyšování dobré veřejné pověsti a společenské prestiže profese učitele.
2. Učitel se snaží, aby do výkonu jeho povolání nepronikaly rušivě pracovně organizační profesní a vnitro stavovské problémy – aby tak ti, jimž má učitel sloužit, měli pocit, že se jim dostává odborně kvalifikované a lidsky vysoce hodnotné služby.
3. Učitel se snaží vykonávat své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy. Učitel je proto povinen udržovat si povědomí o odborném vývoji svého oboru a je povinen se dále vzdělávat a rozvíjet svou profesní kvalifikaci.
4. Nevyzkoušené výchovné a vzdělávací postupy může učitel experimentálně ověřovat jen v mezích daných zákonem a pracovně právními vztahy a se souhlasem zákonných zástupců dětí.
5. Učitel nedává svou profesi k dispozici podnikatelským aktivitám a obchodním zájmům, včetně reklamy a marketingu, a to ani v případě, že by z toho neměl osobní finanční prospěch či jiné hmotné výhody.
6. Učitel nesmí přijímat finanční odměnu nebo jiné hmotné výhody od výrobců zboží či poskytovatelů služeb za to, že jim umožní odbyť v rámci výchovně vzdělávacího procesu.
7. Učitel nebude prosazovat užití výchovně vzdělávacích metod, prostředků a pomůcek, na nichž je osobně finančně nebo jinak hmotně zainteresován.
8. Učitel se zdrží nečestných a nedůstojných aktivit majících za úkol prosadit ekonomické zájmy určitého pedagogického zařízení nebo majících za úkol z ekonomických důvodů zvýšit počet žáků v pedagogickém zařízení.

Učitel a žák

1. Učitel výchovně vzdělávacím působením pomáhá žáku realizovat jeho lidský potenciál a pomáhá mu stát se plnohodnotným a platným členem společnosti.
2. Učitel se snaží nalézt optimální rovnováhu mezi povinnostmi a odpovědnostmi žáka na jedné straně a právy a svobodami žáka na straně druhé tak, aby mohla být práva a svobody žáka realizovány v nejvyšší možné míře.
3. Učitel se snaží, aby mentorský, autoritativní pedagogický přístup byl uplatňován v nejnižší nutné míře a aby v nejvyšší možné míře byl v žákovi respektován partner, osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod.
4. Učitel nesmí vystavit žáka lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení.
5. Učitel užívá kázeňské prostředky s velkou obezřetností a s taktem, vždy s přihlédnutím k individuálnímu případu a konkrétní situaci.
6. Učitel neuplatňuje při udržování kázně tezi o kolektivní vině a nevytváří falešnou žákovskou solidaritu (např. trestáním kolektivu za vinu jednoho). Učitel při udržování kázně respektuje přirozenou žákovskou solidaritu a nepodporuje pedagogicky neoprávněnou denunciaci a nekolegialitu (např. žalování, donášení, pověřování žáků dozorem nad spolužáky).
7. Učitel nesmí žádného žáka nespravedlivě zvýhodňovat nebo znevýhodňovat. Varuje se každé formy diskriminace a protekce.
8. Učitel je povinen srozumitelným způsobem odpovědně a taktně informovat žáka a jeho zákonné zástupce o výsledcích žákovy školní práce.
9. Učitel je povinen poskytnout vyčerpávající informace o výsledcích žákovy práce všem ostatním učitelům, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka.
10. Učitel je povinen vyžadovat od ostatních pedagogických účastníků výchovně vzdělávacího procesu a od zákonných zástupců všechny informace týkající se žákovy školní práce a jeho rozvoje.
11. Učitel nepodává informace týkající se žáka žádné třetí nezúčastněné straně. (Např. třídní schůzky organizuje tak, aby o výsledcích a problémech žáka hovořil jen před jeho zákonnými zástupci.)
12. Učitel zachází s taktem s důvěrnými informacemi, které se o žácích dozvěděl v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.
13. Učitel nesmí využívat žádných vzájemných vztahů s žáky pro soukromé výhody.

14. Učitel nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.
15. Učitel respektuje právo žáka a jeho zákonných zástupců na svobodnou volbu pedagogického zařízení. Zdrží se nečestných nebo nedůstojných praktik (aktivit), které by vedly k ekonomicky motivovanému zvyšování počtu žáků v pedagogickém zařízení, na němž je učitel hmotně zainteresován.

Učitel a ostatní učitelé

1. Učitel pomáhá vytvářet solidární kolektiv především s těmi učiteli, kteří se spolu s ním účastní výchovně vzdělávacího procesu. Týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého pedagogického působení, ale nepřenáší odpovědnost za své pedagogické působení na pedagogický kolektiv.
2. Učitel vstupuje do kontaktů s ostatními učiteli a s pedagogickými institucemi a sdruženími, které mu mohou pomoci ke zkvalitňování vlastní pedagogické činnosti a ke zvyšování odborné kvalifikace.
3. Učitel přispívá praktickou pomocí, radou i konstruktivní kritikou ke zkvalitnění práce jiných učitelů. Učitel zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci jiných učitelů před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.

ETICKÝ KODEX UČITELE ZŠ VRCHLICKÉHO

Základní škola, Liberec, Vrchlického 262/17, příspěvková organizace

Obecné zásady

1. Učitel přijímá svou profesi nejen jako běžné zaměstnání a výdělečnou činnost, ale jako celoživotní humanitní poslání vyžadující nasazení celého člověka.
2. Učitel je odpovědný rozmanitým společenským institucím, lidským instancím, ale i instancím nadosobním, profese učitele je mimořádně silně eticky exponovaná.
3. Učitel ustavičně poměřuje své profesní působení i mimoprofesní chování nejvyššími humanitními normami – základními dokumenty o lidských právech, zvláště pak listinou práv dítěte.
4. Učitel se v duchu demokratických principů snaží respektovat, uplatňovat a obhajovat občanská a politická práva a svobody, především svobodu v přístupu ke vzdělávání a právo na stejné šance ve vzdělávání pro všechny.
5. Učitel se ustavičně snaží odhalovat vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu – jak u sebe, tak u kolegů a v celé společnosti – a snaží se přispět k jejich odstranění.
6. Veřejná pověst a společenská prestiž učitele vyžaduje, aby i mimoprofesní chování a osobní život učitele byly v souladu s obecně přijatými mravními normami
7. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje především k tomu, že bude i nad rámec svých pracovně právních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese učitele především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením a prohlubováním své osobnosti.
8. Učitel je loajální ke své škole, kolegům, ostatním zaměstnancům školy a k závěrům pedagogické a školské rady.

Učitel a výkon povolání

²⁰³ *Etický kodex učitele ZŠ Vrchlického* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <http://www.vrchlickeho.cz/ostatni/dulezite-dokumenty-a-formulare/dokumenty/clanek-1043/eticky-kodex-ucitele-zs-vrchlickeho/>

1. Učitel se tímto etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude kvalitním výkonem svého povolání v rámci svých pracovně právních povinností – ale i nad tento rámec – přispívat k ustavičnému zvyšování úrovně profesní a stavovské cti a tím i ke zvyšování své dobré veřejné a společenské pověsti či jména a pověsti školy, kde působí.
2. Učitel se snaží, aby do výkonu jeho povolání nepronikaly rušivě pracovně organizační profesní a vlastní problémy.
3. Učitel se snaží vykonávat své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy. Učitel je proto povinen udržovat si povědomí o odborném vývoji svého oboru a je povinen se dále vzdělávat a rozvíjet svou profesní kvalifikaci.
4. Nevyzkoušené výchovné a vzdělávací postupy může učitel experimentálně ověřovat jen v mezích daných zákonem a pracovně právními vztahy a se souhlasem zákonných zástupců dětí v souladu s Generálním souhlasem ZŠ Vrchlického.
5. Učitel nedává svou profesi k dispozici podnikatelským aktivitám a obchodním zájmům, včetně reklamy a marketingu, a to ani v případě, že by z toho neměl osobní finanční prospěch či jiné hmotné výhody. Učitel nebude prosazovat užití výchovně vzdělávacích metod, prostředků a pomůcek, na nichž je osobně finančně nebo jinak hmotně zainteresován.

Učitel a žák

1. Učitel výchovně vzdělávacím působením pomáhá žáku realizovat jeho lidský potenciál a pomáhá mu stát se plnohodnotným a platným členem společnosti.
2. Učitel se snaží nalézt optimální rovnováhu mezi povinnostmi a odpovědnostmi žáka na jedné straně a právy a svobodami žáka na straně druhé tak, aby mohla být práva a svobody žáka realizovány v nejvyšší možné míře.
3. Učitel se snaží, aby mentorský, autoritativní pedagogický přístup byl uplatňován v nejnižší nutné míře a aby v nejvyšší možné míře byl v žákovi respektován partner, osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod.
4. Učitel nesmí vystavit žáka lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení.
5. Učitel užívá kázeňské prostředky s velkou obezřetností a s taktem, vždy s přihlédnutím k individuálnímu případu a konkrétní situaci.
6. Učitel při udržování kázně respektuje přirozenou žakovskou solidaritu.

7. Učitel nesmí žádného žáka nespravedlivě zvýhodňovat nebo znevýhodňovat. Varuje se každé formy diskriminace a protekce.
8. Učitel je povinen srozumitelným způsobem odpovědně a taktně informovat žáka a jeho zákonné zástupce o výsledcích žákovy školní práce.
9. Učitel je povinen poskytnout vyčerpávající informace o výsledcích žákovy práce všem ostatním učitelům, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka.
10. Učitel je povinen vyžadovat od ostatních pedagogických účastníků výchovně vzdělávacího procesu a od zákonných zástupců všechny informace týkající se žákovy školní práce a jeho rozvoje.
11. Učitel nepodává informace týkající se žáka žádné třetí nezúčastněné straně.
12. Učitel zachází s taktem a důvěrnými informacemi, které se o žácích dozvěděl v průběhu výchovně vzdělávacího procesu
13. Učitel nesmí využívat žádných vzájemných vztahů s žáky pro soukromé výhody.
14. Učitel nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.
15. Učitel respektuje právo žáka a jeho zákonných zástupců na svobodnou volbu pedagogického zařízení.

Učitel a ostatní učitelé a zaměstnanci školy

1. Učitel pomáhá vytvářet solidární kolektiv především s těmi zaměstnanci školy, kteří se spolu s ním účastní výchovně vzdělávacího procesu. Týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého pedagogického působení, ale nepřenáší odpovědnost za své pedagogické působení na pedagogický kolektiv.
2. Učitel vstupuje do kontaktů s ostatními učiteli a s pedagogickými institucemi a sdruženími, které mu mohou pomoci ke zkvalitňování vlastní pedagogické činnosti a ke zvyšování odborné kvalifikace.
3. Učitel přispívá praktickou pomocí, radou i konstruktivní kritikou ke zkvalitnění práce jiných učitelů.
4. Učitel zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci jiných učitelů před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.
5. S ostatními kolegy na pracovišti jedná bez emocí v duchu etického kodexu.

6. Učitel není tolerantní k neetickému, rasovému, agresivnímu a vulgárnímu chování svých kolegů, žáků a ostatních zaměstnanců školy, ctí zásady slušného chování.
7. Svým chováním a jednáním je příkladem svým kolegům, žákům a ostatním zaměstnancům školy.
8. Neposkytuje výchovně vzdělávací a provozní a jiné důvěrné informace nepovolaným osobám a institucím bez souhlasu vedení školy či jimi pověřených osob.

**Etický kodex pedagogického pracovníka
Základní školy, Praha 2, Londýnská 34**

1. Pedagogický pracovník jedná a rozhoduje se na základě principů humanity a demokracie, a to podle svých dosažených znalostí a dovedností.
2. Pedagogický pracovník chápe svou úlohu ve smyslu pomáhající profese, své postavení nevyužívá k manipulaci a k soukromému osobnímu prospěchu. Uplatňuje rovný přístup ke všem žákům. Odmítá všechny formy diskriminace nebo chování, které utlačuje druhé.
3. Pedagogický pracovník nakládá obezřetně s důvěrnými informacemi o žácích, nikdy jich nepoužije v neprospěch a znevýhodnění žáka či posílení své pozice.
4. Pedagogický pracovník respektuje psychickou a fyzickou autonomii a jedinečnost jak žáků, tak i spolupracovníků a rodičů. Stejně tak respektuje svou osobnost, své potřeby. Má právo na seberealizaci.
5. Pedagogický pracovník podporuje rozvoj schopností a dovedností žáků podle jejich možností s ohledem na vývojové potřeby a možnosti dané věkovou odlišností. Rozvíjí všestranně potenciál žáka, zachovává a rozvíjí vhodné prostředí pro výuku a výchovu.
6. Pedagogický pracovník respektuje žáka jako svébytnou osobnost, respektuje jeho zdravotní stav, mateřský jazyk a případná další specifika. Pedagog je povinen se seznámit s informacemi o specifických výchovně vzdělávacích potřebách žáků, které vzdělává. Má právo tyto informace požadovat.
7. Než pedagogický pracovník užije kázeňský postih, čerpá ze všech možností dostupných pozitivních motivačních prostředků.
8. Pedagogický pracovník spolupracuje s kolegy a dalšími profesionály i laiky v zájmu vzdělávání žáků. V pracovním kolektivu preferuje týmovou práci, při prosazování svých cílů dbá na dané strategie a cíle školy jako celku. O vzniklých problémech otevřeně komunikuje za účelem řešení. Neznevažuje profesionální způsobilost kolegů. Chápe, že otevřená komunikace a spolupráce je zásadním mechanismem v procesu organizování výchovného a vzdělávacího procesu.

²⁰⁴ *Etický kodex pedagogického pracovníka ZŠ Londýnská* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <http://www.londynska.cz/index.php?p4=dokumenty>

9. Soustavným sebevzděláváním pedagogický pracovník prohlubuje a rozvíjí své profesní kompetence. Sebevzdělávání realizuje v zájmu svém, žáků resp. školy. Vedení školy toto sebevzdělávání podporuje, umožňuje a řídí. Své poznatky pedagogický pracovník předává kolegům a snaží se je uplatnit ve výchovně vzdělávacích činnostech ve škole. Pravidelně provádí sebehodnocení své práce.
10. Požadavky na žáka dané školním řádem uplatňuje pedagogický pracovník i na sebe. Pedagogický pracovník si je vědom, že svým pozitivním chováním a jednáním ovlivňuje žáky.
11. Pedagogický pracovník si uvědomuje, že kvalita jeho práce je přímoúměrná jeho psychické a fyzické vyrovnanosti, a proto si pro ni vytváří podmínky včetně žádosti o pomoc.
12. Pedagogický pracovník si je vědom toho, že neetické chování je nepřijatelné nejen u něj samého, ale i u jeho kolegů. S pedagogickou prací je neslučitelné takové jednání ignorovat resp. tolerovat a nesnažit se o nápravu. Nedojde-li k nápravě po upozornění kolegy, informuje pedagogický pracovník vedení školy.
13. Pedagogický pracovník má právo na informace o dění ve škole a má právo se vyjadřovat ke všem záležitostem týkajícím se chodu školy resp. navrhnout změny.
14. Pedagogický pracovník uvážlivě sdílí své soukromí a soukromí svých kolegů s žáky a jejich rodiči.

Příloha č. 6 – Etický kodex zaměstnanců Střední školy řemesel a služeb, Jablonec nad Nisou²⁰⁵

Střední škola řemesel a služeb Jablonec nad Nisou, Smetanova 66, příspěvková organizace

Etický kodex zaměstnanců školy

Pedagogičtí pracovníci a dle možností i provozní zaměstnanci školy

1. věnují maximální péči výchovně vzdělávacímu procesu
2. pracují neustále na svém odborném a osobnostním růstu
3. ve škole vytvářejí vstřícné a kolegiální prostředí
4. respektují osobnost každého žáka, zachovávají důvěrnost informací o žácích
5. vytvářejí dobrý image školy (vztah s rodiči žáků, s veřejností, se školami, atd.)
6. jsou loajální ke škole a nešíří nepatřičné informace mezi žáky a na veřejnosti (před žáky nikdy neřeší vnitřní záležitosti školy)
7. ctí pravidla fair play
8. chovají se ekologicky a mají šetrný vztah k majetku školy
9. jsou profesionálové v dobrém slova smyslu
10. svým vystupováním se snaží být kladným vzorem žákům

Etický kodex je morální závazek, ale není obecně právním předpisem.

V Jablonci nad Nisou dne 31.5.2013

²⁰⁵ *Etický kodex zaměstnanců* [online]. [cit. 8.5.2019]. Dostupné z: <https://www.sosjbc.cz/cs/materialy-o-skole-dokumenty/>