

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedení žáků k mravní odpovědnosti ve vztahu k jejich motivaci

Bc. Barbora Cafourková

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Martina Číhalová, Ph.D., uvedla jsem všechny použité literární zdroje a odborné zdroje.

V Olomouci dne 2024

.....

Ráda bych poděkovala především mé vedoucí práce PhDr. Martině Číhalové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, vstřícnost, ochotu poradit a lidský přístup. Dále také děkuji všem učitelům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas rozhovorům.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Etika.....	8
1.1 Morální vývoj dle J. Piageta.....	9
1.2 Morální vývoj dle L. Kohlberga	14
1.3 Etické kodexy.....	16
1.4 Etický kodex učitelů.....	17
1.4.1 Etický kodex žáka	19
1.5 Vedení žáků k vlastní odpovědnosti.....	20
1.5.1 Autonomie žáků	22
1.6 Teorie potřeb.....	24
2 Motivace	26
2.1 Motiv a stimul.....	27
2.2 Vnitřní a vnější motivace.....	28
2.2.1 Vnitřní motivace žáků a její faktory.....	29
2.2.2 Vztah vnitřní a vnější motivace žáků.....	32
2.3 Motivace a lidské potřeby.....	33
2.3.1 Lidské potřeby a jejich vliv na chování žáků.....	34
2.4 Vztah motivace, potřeb a emocí.....	37
2.4.1 Vliv pozitivních a negativních emocí na učení žáků.....	41
3 Školní prostředí	43
3.1 Školní klima	43
3.1.1 Typy školního klima.....	45
3.1.2 Klima školy a jeho vliv na žáky.....	47
3.2 Třídní klima.....	49
3.3 Řízení třídy („classroom managemant“)	50
3.3.1 Behavioristický a humanistický přístup.....	51
3.4 Utváření pozitivního třídního klima pomocí „classroom managementu“	52
3.4.1 Efektivní komunikace	56
3.4.2 Tvorba pravidel – participace žáků.....	58

3.4.3	Třídnické hodiny a budování vztahů.....	59
PRAKTICKÁ ČÁST		61
4	Metodologie.....	61
4.1	Výzkumná metoda sběru dat	62
4.2	Analýza rozhovorů.....	63
4.2.1	Shrnutí všech výpovědí.....	74
Závěr		75
Seznam zdrojů.....		76
Anotace.....		84

Úvod

Tato diplomová práce pojednává o vedením žáků druhého stupně základních škol k mravní odpovědnosti ve vztahu k jejich motivaci. V dnešní době je toto téma mimořádně aktuální z několika důvodů. Prvním z nich je neustálý vývoj a proměna vzdělávacího systému, který čelí novým výzvám a požadavkům společnosti. V kontextu globalizace a rychlých technologických změn je klíčové, aby žáci nejen dosahovali akademických úspěchů, ale také byli připraveni čelit každodenním etickým dilematům a jednali s morální odpovědností. Moderní vzdělávání by mělo reflektovat nejen znalosti a dovednosti, ale také na mravní chování a jeho reflexi, které jsou základem pro harmonické a odpovědné fungování ve společnosti. Druhým důvodem je rostoucí potřeba podpory duševního zdraví a emoční pohody žáků. Motivace a morální odpovědnost jsou úzce spjaty s psychickým blahobytem. Žáci, kteří jsou motivováni a odpovědní za své jednání, mají lepší předpoklady k dosažení nejen akademických, ale i osobních úspěchů. Školní prostředí, které podporuje vnitřní motivaci a mravní chování, přispívá k celkovému zdravému rozvoji žáků a jejich schopnosti zvládat stres a překážky, což bude v práci více vysvětleno. Vedení žáků k mravní odpovědnosti může být jedním ze základních kamenů pro budování eticky uvědomělé společnosti. Proto je cílem práce prozkoumat, jakým způsobem se snaží učitelé podporovat morální rozvoj a motivaci žáků v kontextu školního prostředí.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na teoretickou a praktickou. Teoretická část práce je rozčleněna do tří hlavních kapitol, které se zabývají problematikou etiky, motivace a školního prostředí. Kapitoly rozebírají faktory, které ovlivňují motivaci žáků ve vztahu k jejich mravní odpovědnosti. První kapitola se zabývá etikou, která je nejprve představena obecně, následně se kapitola zaměřuje na morálku a morální vývoj žáků, zde nalezneme teorii morálního vývoje jedince dle Jeana Piageta a také Lawrence Kohlberga. Další částí této kapitoly je problematika etických kodexů, konkrétně se zaměřením na etické kodexy ve školství, jejich vznik, důležitost a vliv na každodenní život ve školách. V návaznosti na etické kodexy se kapitola dále zabývá odpovědností žáků, konkrétně jejich vedení k odpovědnosti, faktory, které ji ovlivňují, a způsoby, jak ji učitelé mohou rozvíjet, včetně podpory autonomie žáků. V této části nalezneme návaznost na motivaci žáků, která je úzce propojena s lidskými potřebami, o nichž kapitola také pojednává.

Druhá kapitola se zabývá problematikou motivace. Prvotně je v této kapitole definována motivace, jsou zde vysvětleny stěžejní termíny – motiv a stimul. Následně se zaměřuji na vnitřní a vnější motivaci, popisuji, jak tyto typy motivace ovlivňují žáky a jejich výkony, jak se od sebe liší, ale také jak se vzájemně propojují a ovlivňují. Dále se tato kapitola zabývá vztahem motivace a lidských potřeb, které byly představeny již v první kapitole. Přiblíženy jsou i emoce, které jsou úzce spjaty s motivací i potřebami, a zkoumáme, jak se projevují u žáků a ovlivňují jejich celkový vývoj.

Třetí kapitola se následně zaměřuje na vliv školního prostředí na žáky, především na jejich sebepojetí, motivaci a mravní odpovědnost, které ovlivňují jejich chování ve škole. Jsou zde popsány faktory jako školní a třídní klima, jejich specifika a také to, jak na žáky působí. Poté se kapitola soustředí na problematiku řízení třídy, která propojuje zmiňované třídní klima, motivaci, autonomii a mravní odpovědnost s kázní, efektivní komunikací či tvorbou pravidel. Hlavní zaměření je tedy na aspekty pozitivního třídního klima a jeho vliv na vývoj žáků.

Následující praktická část navazuje na poznatky z teoretické části. Cílem praktické části je zjistit aktuální stav této problematiky ve školské praxi, konkrétně zjišťováním názorů a zkušeností učitelů v této oblasti. Je představen kvalitativní výzkum s použitím techniky sběru dat rozhovoru, ve kterém učitelé odpovídají na sadu předem připravených otázek zaměřených na motivaci, mravní odpovědnost a metody, které učitelé využívají k motivování žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Etika

Etymologický původ slova etika je odvozen od řeckého termínu „ethos“, který může být přeložen jako zvyk, mrav nebo obyčej. Tento původ naznačuje, že etika je disciplínou zkoumající to, co je považováno za žádoucí či přijatelné chování v rámci dané společnosti. Přijatelné mravy se mohou lišit na základě různých společností. (Jankovský, 2018, s. 26)

Etiku definujeme jako filozofickou disciplínu, která zkoumá morálku a morálně žádoucí chování, tedy jednání a jeho normy. Etika je teorií morálky, a tedy hledá obecné základy, na kterých morálka stojí, a snaží se o jejich zdůvodnění. (Jankovský, 2018, s. 26) Morálka je soubor pravidel a principů, které řídí jednání člověka ve společnosti. Tato pravidla a principy pomáhají lidem rozhodovat se mezi správným a špatným, dobrým a zlým. Morálka se tedy týká hodnocení jednání (hodnotí jej společnost, nebo člověk samotný, a to pomocí vlastního svědomí), rozhodnutí a postojů z hlediska jejich správnosti, spravedlnosti ve vztahu k ostatním lidem i sobě sama. Jestliže jednání odpovídá svědomí dané osoby, považuje jej jedinec za mravně správné. Avšak v této souvislosti už nehovoříme o morálce jako takové, ale o mravnosti jednotlivce. Protože není možné objektivně posoudit mravnost někoho jiného, hodnocení činů se provádí na základě dodržování stanovených morálních norem. Mravnost se dále úzce pojí také s emocemi jedince. Mravnost není něco, co by se dalo jednoduše naučit, spíše je spojena s rozvojem emocionální stránky člověka. Když jednáme mravně, často se neřídíme naší logikou, ale city či sebeúctou. Je to jakýsi vnitřní hlas, který nás „nabádá“ jednat určitým způsobem bez ohledu na možné následky našich činů. Emoce jsou tedy klíčovým prvkem, který nás vede k mravnímu rozhodování a jednání. (Jankovský, 2018, s. 29-30)

Koncept morálky, tedy vývoj smyslu pro dobro a zlo u dětí, je významnou oblastí studia psychologů, kteří se zaměřují na pochopení fázi, v nichž se u dětí rozvíjí morální vědomí. Domnívají se, že k tomu, aby měl jedinec plně rozvinuté morální vědomí, nestačí pouze rozlišovat mezi dobrem a zlem. Jedinec se musí také naučit regulovat své chování v souladu se společenskými pravidly a pochopit také vliv emocí na jeho jednání. Plně rozvinuté morální vědomí tedy zahrnuje tři klíčové části: emocionální část, behaviorální část a kognitivní část. Ačkoli se konkrétní morální zásady a názory na to, co je správné a co špatné, mohou v různých kulturách a společnostech lišit, proces, kterým si jedinci rozvíjejí své morální citění, zůstává jednotný. (Ornella, 2019)

Rozlišují se různé druhy etiky, můžeme hovořit o etice individuální (zkoumá morálku jedince) a sociální (naopak zkoumá morálku sociálních skupin). Dále se může jednat o etiku, resp. morálku autonomní (jedinec nebo společnost si normy stanovují sami), či heteronomní, etické normy, jež jsou stanovena z vnějšku (např. Bohem, autoritou apod.). Pro účely této práce je pro nás nicméně zásadní profesní etika, která aplikuje různé etické normy na konkrétní profesní činnost ve formě tzv. etických kodexů, které budou více vysvětleny následovně v této kapitole. (Jankovský, 2018, s. 26-28)

Vhodné je též zmínit vztah heteronomní a autonomní morálky. Tento vztah můžeme nejlépe pozorovat u dětí, a tedy také žáků. Dětem jsou jejich okolím vštěpovány jisté vzorce chování, kterými se děti učí řídit. Tyto vzorce, normy chování, jsou jim předávány rodiči či učiteli a žáci si je osvojují. Dalo by se tedy říct, že z heteronomní morálky se postupem času stává autonomní. Žáci si následně v období dospívání vytváří vlastní autonomní morálku, na základě jejich vlastních názorů a přesvědčení, v tomto procesu je důležité, aby jedinec měl autonomii, tedy svobodu volby. (Jankovský, 2018, s. 29-30)

V této kapitole se dále zaměřím na pochopení morálního vývoje (a jeho vliv na chování žáků), důležitost etických kodexů pro chování žáků ve škole a autonomii. Prozkoumáme jejich funkce či možné zaměření. Dále se pokusím zodpovědět otázky týkající se implementace etických kodexů do školního prostředí a jejich vlivu na mravní odpovědnost žáků.

1.1 Morální vývoj dle J. Piageta

Jednu z nejznámějších teorií morálního vývoje vytvořil Jean Piaget, který je znám především svou teorií kognitivního vývoje. Jeho kniha Morální úsudek dítěte z roku 1932, která tuto teorii morálního vývoje popisuje, byla inspirací pro další autory, kteří na ní založili své vlastní poznatky. Psychologie morálky je podoborem psychologie, který byl na této myšlence založen. Na základě předpokladu, že děti a dospělí se od sebe přirozeně liší z hlediska kognitivního vývoje, vytvořil Piaget svou teorii týkající se morálního uvažování. (Vacek, 2010, s. 12) Hra je pro děti nejpřirozenější činností, a proto ji využil ke svému výzkumu. Piaget se domníval, že pozorováním hrajících si dětí a dotazováním se na pravidla hry lze získat představu o tom, jak se vyvíjí lidská morálka. Piaget před dětmi předstíral, že pravidla hry nezná, a žádal je o jejich objasnění. Na tomto základě poté porovnával, jak různé věkové skupiny vnímají a vysvětlují pravidla. (Fleming, 2006, s. 1)

Hlavním předmětem studie byly pravidla pro hru „kuličky“, kterou ale zpravidla hráli chlapci. Aby se Piaget vyhnul obvinění ze zaujatosti, zapojil do svého výzkumu i dívky, které se účastnily hry na schovávanou. Přesto ho někteří jiní autoři kritizovali za to, že své nejdůležitější závěry vyvodil ze studií na chlapcích. Piaget tvrdil, že vzhledem k tomu, že dívčí hry jsou jednodušší a jejich pravidla nejsou tak složitá jako u chlapců, není možné přesně sledovat a kategorizovat stádia morálního vývoje u žen. Carol Gilliganová byla jednou z kritiček, která tato jeho zjištění interpretovala tak, že dívky postrádají silný morální smysl, protože jsou méně vyvinuté. V důsledku toho se většina jejího výzkumu týkala toho, jak se morálně vyvíjejí dívky. (Fleming, 2006, s. 5-6)

Na následujících stránkách bude přiblížen kognitivní vývoj spolu s odpovídající fází morálního vývoje.

První fází kognitivního vývoje je tzv. senzomotorické období, které zahrnuje první dva roky života dítěte a která je obvykle nejdynamičtějším vývojovým obdobím v životě člověka. Tato fáze přirozeně začíná novorozeneckým obdobím, během něhož dítě používá své základní reflexy, jako je sání, natahování rukou a uchopování předmětů, které jsou v jeho dosahu. V tomto období se dítě obvykle snaží z instinktu sát různé předměty, aniž by si uvědomovalo, zda jsou k tomuto účelu vyrobeny. Miminka tímto způsobem poznává svět kolem sebe, což vytváří základ pro všechny jejich následné poznávací a vývojové procesy. V průběhu několika dalších měsíců se kojeneček učí ovládat své tělo, díky čemuž je jeho zkoumání okolí cílevědomější. Mezi čtvrtým a osmým měsícem pak dítě poznává, jak jeho činnost ovlivňuje jeho okolí. Rachotí chrastítkem, hází předměty na zem, projevuje zájem o hračky apod. Jeho cílem je shromažďovat zajímavé podněty a prostřednictvím experimentování objevovat základy fungování světa. Spolu s tím, jak si pomalu uvědomuje, že věci, které nevidí, stále existují, začíná také vyvozovat závěry ze svých předchozích zkušeností, aby mohlo předvídat a odvozovat budoucí události. Zvědavost dítěte a jeho snaha prozkoumat širší okolí s postupem času roste, dítě se učí chodit a stává se batoletem. Počátky porozumění řeči jsou dalším z hlavních zlomových momentů této etapy. Spolu s jazykovými znalostmi roste i schopnost dítěte myslet a plánovat. Zlepšuje se zároveň jeho paměť. (West, 2001, s. 138-140)

Do této fáze kognitivního vývoje byly začleněny také studie Jeana Piageta o morálním vývoji. V první fázi morálního vývoje, která je představitelem senzomotorického období vývoje, dítě používá svá již existující motorická schémata k jednoduché manipulaci s kuličkami. Hra je výhradně individuální činností a je možné diskutovat pouze

o motorických pravidlech, nikoliv o skutečně kolektivních pravidlech. (Fleming, 2006, s. 3-4)

Jean Piaget dále určuje tzv. předoperační období, kdy je dítěti zhruba od dvou do sedmi let. V této době je již dětská řeč rozvinutá, děti dokážou mluvit v celých větách a touží komentovat a popisovat vše, co se děje v jejich okolí. V tomto období se rozvíjí schopnost dítěte porozumět řeči běžného dospělého. Současně se rozšiřují možnosti učení o jeho poznávání; dříve se omezovalo především na učení prostřednictvím činností a motorických zkušeností. Pro mnoho rodičů je to právě obávaná fáze „proč?“, kdy dítě klade otázky a zkoumá, jak svět funguje. V tomto věku je dítě ze své podstaty egocentrické. Může mít problém pochopit potřeby a názory ostatních lidí kolem sebe, ať už jde o dospělé nebo jiné děti, protože je omezeno na chápání vlastního vnímání světa. Během předoperačního období můžeme pozorovat, že si menší děti hrají spíše vedle sebe než společně. Děti v tomto věku mají tendenci uvažovat spíše instinktivně než logicky, protože s tím ještě nemají dostatek zkušeností. (West, 2001, s. 140-142)

Druhá fáze morálního vývoje, která trvá zhruba od čtyř do sedmi let, se vyznačuje egocentrickou hrou; děti buď plně nechápou pravidla, nebo si je vymýšlejí za pochodu. Neexistuje ani silný smysl pro soutěžení, ani pro spolupráci. (Fleming, 2006, s. 5-6)

Dále se dostáváme do mladšího školního věku, což je zhruba šest až jedenáct let. Jedná se o fázi tzv. konkrétních operací. Jak předškolák přerůstá ve školáka, intuitivní myšlení začíná ustupovat rychle se rozvíjejícímu logickému uvažování. Učí se, že existují pravidla – nejen ta, která stanovili dospělí, ale také ta, která se týkají každodenního fungování světa. Po překonání egocentrismu začíná dítě postupně chápat perspektivy a názory ostatních kolem sebe. Význam pravidel roste s nástupem do základní školy a děti si jejich dodržování tvrdě vynucují jak od sebe, tak od svého okolí. V důsledku toho si začínají vytvářet rámeček svého hodnotového systému, a nakonec se naučí, jak do něj přidávat nová pravidla. Z toho vyplývá, že dítě může chybně upřednostňovat jedno pravidlo před druhým. Často mají černobílý pohled na události a věci ve svém životě. Říct o někom, že je zlý, tedy znamená, že není schopen být za žádných okolností hodný apod. Je důležité, aby si rodiče a pedagogové uvědomili, že se jedná o citlivé a obtížné období, a měli bychom se snažit podpořit dítě v tom, aby se zdravě orientovalo ve světě pravidel. (West, 2001, s. 142–144)

Tomuto období odpovídá třetí fáze morálního vývoje, která trvá přibližně ve stejném věku a vyznačuje se počínající spoluprací. Převládají sociální interakce a děti si osvojují

a dodržují normy. Sociální interakce jsou stále více zakódovány v rámci pravidel hry. Vzájemné porozumění obvykle ještě není dokonalé, protože různé děti mohou mít stále odlišný výklad stejných pravidel. (Fleming, 2006, s. 5-6)

Období formálních procesů, které probíhá v dětské mysli od jedenácti let až do dospělosti, je posledním stadiem kognitivního vývoje. Podle Piageta se do této úrovně nemusí vyvinout každý. Silně rozvinuté logické myšlení je v tomto období velmi častým jevem a lidé si uvědomují, jak složité mohou být různé životní situace; nevnímají problémy černobíle. Navíc roste chápání skryté symboliky a věcí, které se skrývají „mezi řádky“. Setkávají se s realitou, od níž se jejich idealistické představy o fungování světa často velmi liší. V důsledku toho také začínají kritizovat to, co vidí kolem sebe, protože to může být v rozporu s jejich ideálem nebo názorem. To také vede k vyvolávání hádek s rodiči. Děti jsou vedeny silnou potřebou vyjádřit své myšlenky a v některých případech je prosadit. Kromě životních okolností a otázek jsou lidé v tomto období také velmi citliví na tělesné změny, které u nich probíhají, a začínají se srovnávat s ideálem, který získali – což je bohužel v dnešní době často nezdravé a nedosažitelné. (West, 2001, s. 144)

Čtvrtá fáze, která začíná v jedenácti až dvanácti letech, se vyznačuje upřímnou spoluprací a větším pochopením pravidel ze strany dětí. Podle Piageta se jedná o fázi opravdové spolupráce, kdy se starší děti projevují jakousi „legalistickou fascinací pravidly“. Rády vytváří nová pravidla a upřesňuje ta dosavadní. Toto stadium se však z hlediska kognitivního vývoje shoduje s Piagetovým formálně operačním stadiem; zde tedy začíná být představivost dítěte ovlivňována abstrakcí a možnostmi. (Fleming, 2006, s. 3-4)

Dvě další klíčové myšlenky, které Piaget studoval, jsou autonomní a heteronomní morálka. Heteronomní morálka působí „zvenčí“, naznačuje absolutismus, v němž je morálka chápána v termínech neměnných norem. O vině rozhoduje spíše míra porušení pravidla než motiv, který za ním stojí. Tato morálka se zakládá například na jednostranném respektu dítěte k autoritě dospělého. Pokud jde o morální usuzování, Piaget zařadil mladší děti (přibližně ve věku od čtyř do sedmi let) do období, které nazývá jako morální realismus (či heteronomní morálka). (Fleming, 2006, s. 5-6)

Morální realismus má přinejmenším tři charakteristiky. V první řadě je pojetí odpovědnosti v morálním realismu zásadně heteronomní. Každé chování, které prokazuje úctu k pravidlům nebo dospělým, bez ohledu na to, co tato pravidla či dospělí nařizují, je dobré. Naopak každé chování, které se odchyluje od pravidel, je špatné. Pravidlo je tedy něco, co je předem dáno, co je vůči mysli vnější a co mysl žádným způsobem nerozvíjí,

neposuzuje ani neinterpretuje. Navíc je myšleno jako něco, co dospělý vytvořil a vynutil. Za druhé, morální realismus vyžaduje, aby byla dodržována doslovnost pravidla, nikoli jeho duch. Tato vlastnost vychází z první charakteristiky. Třetí charakteristikou je hodnocení činu pouze podle toho, nakolik odpovídá stanoveným pravidlům, a ne podle motivace, která za ním stojí. Dítě totiž bere pravidla doslovně a dobro definuje výhradně jako jejich dodržování. (Piaget, 1948, s. 105-107)

Když děti pochopí, že pravidla jsou výsledkem domluvy a jsou vytvářena na základě spravedlnosti a rovnosti, vstoupí do druhé fáze morálního úsudku. Starší děti (od desíti let) již chápou, že některé normy jsou flexibilní a mohou se měnit, pokud to okolnosti vyžadují. Autonomní morálka tedy následně vychází z toho, že dvě osoby respektují vzájemnou rovnost. Přejít od heteronomní k autonomní morálce trvá dlouho, protože zahrnuje sebepoznání, uvědomění a zkušenost, stejně jako rozvoj charakteru a kritického myšlení s respektem k sobě samému i k druhým. (Fleming, 2006, s. 6-7)

Piaget se mimo jiné ve své knize zmiňuje i o problematice dětského lhaní, která je se vším provázána. Právě lhaní, je jeden ze základů, které se snažíme děti odnaučit a většina společnosti jej nepovažuje za morální. Pochopení pseudolži a vývoje pravdomluvnosti dětí je pro učitele přínosem, jelikož zlepšuje komunikaci prostřednictvím empatie, konstruktivně podporuje upřímnost, buduje vztahy založené na důvěře, přizpůsobuje výuku vývojovým stadiím, podporuje morální růst prostřednictvím etických aktivit a spolupracuje s rodiči na posilování pozitivních hodnot, což v konečném důsledku vytváří prostředí podporující morální rozvoj žáků.

Ve své knize zdůrazňuje Piaget, že tendence dětí lhát je přirozeným a spontánním aspektem jejich egocentrických myšlenkových procesů. Malé děti mají často problém rozlišit mezi úmyslným klamáním a neúmyslnými chybami, což vede k nejasnému chápání lhaní. Toto vývojové stadium se vyznačuje nedostatečným uvědomováním si vlastního já a silným zaměřením na osobní touhy a fantazie, což může ovlivňovat jejich vnímání pravdy a lži. (Piaget, 1948, s. 162). Na základě výzkumu bylo poukázáno na výskyt těchto „pseudolží“ u dětí mladších 7-8 let. Cílem těchto pseudolží není oklamat ostatní, ale vyplývají ze sklonu dětí zkreslovat realitu v souladu s jejich přáními a vyprávěčskými tendencemi. Děti nemusí plně chápat pojem objektivní pravdy a ve svých vyprávěních mohou upřednostňovat vyjádření svých emocí a přání před faktickou přesností. (Piaget, 1948, s. 160) Přejít od jednostranného respektu k vzájemnému hraje zásadní roli při utváření dětského chápání lži a subjektivní odpovědnosti. (Piaget, 1948, s. 90) Jak se děti

zapojují do sociálních interakcí a kooperativních aktivit, začínají si osvojovat morální normy a vytvářejí si vyváženější pohled na mluvení pravdy. Tento posun od egocentrismu k sociálnímu uvědomění přispívá k jejich morálnímu vývoji a schopnosti rozlišovat mezi úmyslnou lží a neúmyslným pochybením. (Piaget, 1948, s. 159-162)

Obecně by se daly popsané fáze morálního vývoje shrnout do dvou oblastí. První je tzv. „heteronomní fáze“ trvající asi do 12 let, ve které děti přijímají normy, hodnoty, pravidla atd. pouze zvenčí a jejich morální vývoj je řízen spíše systémem odměn a trestů. Druhá fáze, tzv. „autonomní“, započíná právě ve věku kolem 12-13 let, děti v této fázi již více rozumí některým hodnotám a normám, a vytváří si také své vlastní. (ÇAM, 2012, s. 1223; Piaget Theory of Moral Development, 2023)

Aby pedagogové pomohli žákům rozvíjet jejich osobnost, je dobré vzít v úvahu Piagetovu teorii morálního a kognitivního vývoje. Umožňuje nám pochopit, na jakém vývojovém stupni se naši žáci nacházejí a jak s nimi můžeme nejlépe pracovat.

1.2 Morální vývoj dle L. Kohlberga

Lawrence Kohlberg studoval morální uvažování tak, že dětem předkládal morální dilemata – situace, kdy dobro a zlo nejsou jasně definovány. Jeho zájem nespočíval v tom, zda děti posuzovaly dané jednání jako správné nebo špatné, spíše se snažil pochopit, jakým způsobem si děti vytvářely své úsudky. (Fleming, 2006, s. 7) Ovlivněn Piagetem, Kohlberg vytvořil teorii morálního vývoje, která se skládá ze tří úrovní: prekonvenční, konvenční a postkonvenční, které se dále dělí na šest stádií (každá úroveň má stádia dvě). Ačkoli Kohlbergova teorie sdílí jistou podobnost s Piagetovými myšlenkami a měla značný vliv, setkala se také s kritikou, např. totiž uváděla, že západní svět je schopen dosáhnout vyšších stádií morálního vývoje. (ÇAM, 2012, s. 1223)

V období od tří do šesti let (předškolní věk) morální myšlení dětí ovlivňuje zejména touha po odměně nebo strach z trestu, jejich rozhodnutí jsou dále ovlivněna výhodami, které si od svého chování slibují. V této fázi, kterou nazýváme prekonvenční, jednají děti většinou impulzivně. (Vališová, 2011, s. 294)

Mezi šesti a dvanácti lety (mladší školní věk) se děti ve svém morálním úsudku orientují podle očekávání těch, kteří jsou jim blízcí, jako jsou např. rodiče nebo učitelé. Kolem devátého roku života začínají být citlivější na obecnější pravidla a normy, a jejich myšlení postupně přechází do fáze, kterou charakterizuje vědomí o povinnostech a dodržování pravidel. Toto období je známé jako konvenční. (Vališová, 2011, s. 294)

Po dvanáctém roce, kdy děti vstupují do staršího školního věku a začínají aplikovat formální myšlenkové operace, se jejich pohled na morálku stává flexibilnější. Chápu, že pravidla mají také výjimky, zejména pak u témat jako jsou svoboda nebo spravedlnost. Tato etapa, označovaná jako postkonvenční, je definována přijetím principů jako spravedlnost, rovnost a svoboda a je závěrečným vývojem svědomí dospělé osobnosti. (Vališová, 2011, s. 294-295)

Nyní budou více vysvětlena stádia morálního vývoje jedince. V krátkosti se zaměříme na první až čtvrté stádium, následné páté a šesté budou popsány více, jelikož tyto stádia se týkají právě žáků druhého stupně základní školy, na které je tato práce zaměřena.

První stádium Kohlbergova morálního vývoje je charakterizováno přesvědčením tím, že dítě jedná morálně především proto, aby se vyhnulo trestu. Ve druhém stádiu se uvažování posouvá k morálnímu jednání za účelem dosažení prospěšných výsledků. Jedinci ve stádiu jedna jsou motivováni snahou vyhnout se nesnázím, zatímco jedinci ve stádiu dva usilují o maximalizaci osobního potěšení. Stádium tři zdůrazňuje morální povinnost pečovat o rodinu a své blízké, zatímco stádium čtyři podporuje dodržování společenských zákonů a norem a rozšiřuje morální odpovědnost na širší společnost. V těchto stádiích jsou jedinci motivováni péčí o blízké mezilidské vztahy, stejně jako dodržováním zákonů a norem. (Mathes, 2019, s. 3909)

V páté fázi (někdy nazývána „společenská smlouva“) se jedinci začínají řídit principy utilitaristické filozofie. Tato filozofie tvrdí, že lidé jsou vedeni snahou maximalizovat potěšení. Morální jednání je v souladu se snahou o dosažení potěšení, pokud tato snaha nebrání nebo neomezuje snahu někoho jiného. Jedinci, kteří si osvojili morálku pátého stádia, zdůrazňují kulturní toleranci a respekt k jednotlivcům z různých společenských skupin. Jejich motivace k morálnímu jednání je zaměřena na zvyšování potěšení jak pro ně samotné, tak pro ostatní. (Mathes, 2019, s. 3909) Jedinci, kteří dosáhli této fáze morálního vývoje, si také urovnávají hodnoty a postoje. *„Člověk si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu.“* (Vališová, 2011, s. 295)

V šesté fázi správné a nesprávné chování není definováno na základě stanovených pravidel a zákonů, ale na základě osobní úvahy o tom, jaké chování je vhodné. (Fleming, 2006, s. 9) Šestá fáze dále tvrdí, že univerzální morální principy, které platí univerzálně ve všech kulturách, místech a dobách, jsou odvozeny z rozumu. Tento stupeň zahrnuje

pochopení, že takové principy jsou ze své podstaty racionální a měly by řídit morální chování univerzálně. (Mathes, 2019, s. 3909)

Je také vhodné zmínit, že ze šesti stádií, které Kohlberg popsal, se právě šesté stadium morálního uvažování objevuje v realitě velmi ojediněle. Bylo zaznamenáno spíše u jednotlivců se vzděláním (toto vzdělání nemusí být formální) v oblasti morální filozofie. (Mathes, 2019, s. 3908)

Kohlbergovu teorii mohou pedagogové využívat k vedení morálního vývoje ve svých třídách. Například učitel v mateřské škole může podpořit raný morální vývoj žáků zavedením jasných pravidel a vymezením konkrétních důsledků za jejich porušení nebo naopak dodržování, což odpovídá potřebám dětí v prvním a druhém stádiu morálního vývoje, kdy je chování motivováno snahou vyhnout se trestu nebo získat odměnu za chování. Učitelé na základních školách by se naopak mohli zaměřit na posílení třetího a čtvrtého stadia, které zahrnuje péči o dobré vztahy mezi vrstevníky i učiteli a dodržování společenských norem. Toho lze dosáhnout zapojením žáků do tvorby třídních pravidel, což jim pomůže pochopit a vnímat důvody za těmito pravidly, a tím prohloubit jejich morální vývoj a odpovědnost. (Cherry, 2022)

Předchozí podkapitoly zkoumaly rozhodující faktory, které přispívají k rozvoji morálního vnímání dětí, zejména prostřednictvím Piagetovy kognitivní teorie vývoje v jednotlivých životních fázích. Piagetova teorie uvádí čtyři stadia, v nichž děti postupně chápou složitost sociálního chování a norem. Piaget i Kohlberg rozšířili tyto koncepty na oblast morálního vývoje a zároveň navrhli, že morální vývoj sice úzce souvisí s kognitivními stádii, ale má tendenci se za nimi opozdit. Kohlberg se domníval, že morální vývoj pokračuje až do dospělosti, zatímco Piaget dospěl k závěru, že ve věku kolem dvanácti let by mělo být morální vědomí dítěte dobře rozvinuté. Navzdory tomu, že tyto teorie čelily kritice, staly se základem pokračujícího psychologického výzkumu, zejména u dětí, které postrádají morální úsudek. Takové děti mohou mít častěji diagnostikované poruchy chování, mají potíže s regulací chování a ve společnosti jsou považovány za asociální. Jejich nežádoucí chování může přerůst v trestnou činnost a ovlivnit jejich život v dospělosti. (Ornella, 2019)

1.3 Etické kodexy

V dnešní moderní společnosti se stále více klade důraz na etické chování a zodpovědnost. Škola, jako klíčová instituce formování mladých lidí, hraje v tomto procesu

nezastupitelnou roli. Etické kodexy žákům, ale i učitelům, slouží jako jakýsi kompas, který jim pomáhá orientovat se ve složitém světě morálních dilemat a zodpovědných rozhodnutí.

Etické kodexy vytvářejí formální rámec pro posuzování chování a vytváření rámce pro žádoucí chování, hodnot a norem dané společnosti, profese, ale také jednotlivců nebo žáků. Díky tomu je snazší posuzovat, zda je něčí jednání etické, či nikoli. Etické kodexy mají navíc jasný morální účel – vzdělávat člověka v oblasti dobra a zla a předcházet neetickému chování. (Krč, 2015, s. 1) „*Etické kodexy představují pouze morálně závazné normy, ale neměly by být v rozporu s platnými právními předpisy.*“¹ (Krč, 2015, s. 2)

Náš smysl pro dobro a zlo neboli morálka určuje, jaké chování je v dané společnosti považováno za přijatelné. To pak ovlivňuje jednání a vzájemné vztahy mezi lidmi. Obecně se domníváme, že lidé jsou schopni rozhodovat se pomocí rozumu, a tato schopnost je klíčová pro to, abychom byli za své činy morálně odpovědní. Etika jako vědní obor se tímto pojmem zabývá hlouběji. Klade si základní otázky týkající se dobra a zla, dobrého a špatného chování. Zkoumá morální rozhodnutí, která lidé činí, a zdůvodnění, která pro tato rozhodnutí mají. (Krč, 2015, s. 2)

V praxi je podpora etického chování zásadní pro úspěšnou výuku a učení žáků. Etické chování ve třídě podporuje pozornost a aktivní naslouchání, čímž vytváří respektující a aktivní učební prostředí a ovlivňuje klima třídy. Učitelé jsou vyzýváni, aby byli vzorem etického chování a podporovali kulturu třídy, která si cení respektu, empatie a integrity. Tento přístup nejen reaguje na problematiku chování, ale také podporuje příznivou atmosféru pro učení, v níž se žáci cítí ceněni a motivováni. (Regan, c2024)

1.4 Etický kodex učitelů

Pedagogové hrají důležitou roli ve školství a s touto rolí souvisí i odpovědnost. Kodex chování učitelů popisuje etické zásady a profesní standardy, které by měli dodržovat. Není to jen snůška pravidel, je to „návod“, který pomáhá rozvinout a pochopit důležitost odhodlanosti a angažovanosti učitelů, kteří poté pomáhají svým žákům dosáhnout nejlepších možných výsledků. Řízením se zásadami etického kodexu mohou učitelé vytvořit

¹ „*Codes of ethics represent only a morally binding norm, but they should not contradict the current legislation.*“ (Krč, 2015, s. 2)

pozitivní a efektivní vzdělávací prostředí pro všechny. (Teacher codes of conduct, c1963-2023)

Roku 2022 vznikl v České republice dokument – etický kodex učitele, který vznikl díky spolupráci zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce, Asociace děkanů pedagogických fakult, ředitelských asociací, České středoškolské unie, Unie rodičů atd., a samozřejmě také učitelů samotných. Účelem tohoto kodexu je reagovat na situaci ve školách a pomoci učitelům v jejich práci, jejich směřování i nastavení hodnotového systému apod. (Učitelé mají nový etický kodex, který reaguje na výzvy 21. století, 2022) Body tohoto kodexu jsou následující:

1. *„Učitel vytváří prostředí, ve kterém se každé dítě cítí bezpečně.*
2. *Učitel přijímá spoluodpovědnost za sebe a svět, v němž žije, a vede k tomu i své žáky.*
3. *Učitel uznává své kolegy a jejich profesní sebepojetí. Svoji výuku průběžně podrobuje reflexi a sdílí zkušenosti s ostatními kolegy.*
4. *Učitel respektuje práva rodičů a zákonných zástupců žáka, vnímá je jako partnery a naslouchá jim.*
5. *Učitel je vnímavý ke kulturním a sociálním rozdílům společnosti, v němž působí.*
6. *Učitel kontinuálně usiluje o rozvoj své profesní odbornosti v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky.*
7. *Učitel připravuje děti na život ve stále se měnícím světě a soustavně zvyšuje jejich digitální kompetence.*
8. *Učitel pracuje udržitelně, a to s ohledem na své vlastní síly i životní prostředí.*
9. *Učitel nezneužívá svého postavení a nevystupuje vůči žákům z pozice moci.*
10. *Učitel propojuje vzdělávání ve škole s volnočasovými zájmy žáka.“ (Etický kodex učitele, 2022)*

Můžeme zde tedy vidět, že etický kodex je zaměřen na mnoho oblastí práce učitele. Tímto „návodem“ by se učitel dozajista měl řídit, není ovšem limitován pouze na tyto body, jeho práce je mnohdy přesahuje a učitel se musí řídit i vlastními postoji a názory. Pokud se zaměříme na první dva body kodexu, při jeho větším rozebrání nás určitě napadne, že vztah učitele a žáka je stěžejní pro rozvoj, motivaci, morální nastavení žáků, autonomie a mnoho dalších aspektů. Zde může učitel přispět hned několika způsoby, můžeme zmínit např. otevřenou komunikaci, zapojení žáků do plánování jak výuky, tak chodu třídy (např. tvorba vlastních pravidel či etických kodexů žáka), práce na budování třídních vztahů

(např. pomocí komunitního kruhu), utváření zdravého a pozitivního třídního klima či právě přebírání mravní odpovědnosti žáků atd. (všechny zmiňované aspekty budou dále v práci rozpracovány). Učitelé, kteří v žácích budují autonomii, zodpovědnost a dobré vztahy (viz. klima třídy v kapitole 3) zásadně ovlivňují to, jak žáci pracují nejen ve třídním kolektivu, ale také mimo něj.

Zatímco školství v České republice nemá zavedený povinný systém etických kodexů pro žáky, v některých školách se můžeme setkat s etickým kodexem, který vytvořili učitelé ve spolupráci se svými žáky. Dalo by se říci, že „nejblíže“ k etickému kodexu je školní řád, který stanovuje práva a povinnosti žáků (pedagogů i zákonných zástupců), žáci se na něm nicméně nepodílí a je jim předložen jako soubor pravidel, která musí respektovat a dodržovat. Jak bude později v práci více rozpracováno, tvorba souboru pravidel (nebo právě etických kodexů) žáky samotnými, může značně přispět jejich respektování, pokud učitel dbá na jejich dodržování. U žáků se tímto způsobem rozvíjí jak autonomie, tak zodpovědnost.

1.4.1 Etický kodex žáka

Základem efektivní výuky je podpora etického chování ve třídě (i mimo ni). Existují různé teorie, jak usměrňovat chování, ale v jádru se všechny opírají o sdílené morální hodnoty dané školy. Pro učitele je zásadní, aby investovali čas do budování a posilování těchto hodnot v rámci třídy. Jakmile jsou tyto zásady dobře pochopeny a přijaty, mohou být významnou oporou v náročných obdobích během celého školního roku. Podstatou etického kodexu je respekt – projevování úcty k druhým i k sobě samému. (Regan, c2024)

Pojetí etiky ve vzdělávání je úzce spjato s morálními hodnotami, které společně vytvářejí základ pro svědomité a efektivní učení. Etika zkoumá to, co je správné a co špatné, zatímco morální hodnoty slouží jako základní principy, které toto etické jednání ovlivňují a usměrňují. V oblasti vzdělávání patří mezi klíčové morální hodnoty následující.

- Respekt: vytváření prostředí, ve kterém je respekt mezi žáky a pedagogy, ale i ke společnosti.
- Rovnost a spravedlnost: všichni mají stejné právo na vzdělání, nikomu toto právo není odebráno.
- Čestnost a integrita: dodržování zásad pravdomluvnosti a etického chování při výuce.

- Společenská odpovědnost: motivace žáků k aktivnímu a odpovědnému zapojení do společnosti.
- Kritické myšlení a objektivní přístup: rozvíjení dovedností kriticky hodnotit informace, činit nezávislá rozhodnutí a podporovat respektující výměnu názorů, i když se názory liší.

Začlenění těchto morálních hodnot do každodenních vzdělávacích procesů pomáhá rozvíjet žáky, kteří jsou nejen schopni podávat lepší studijní výkony, ale mají také smysl pro morální chování a mravní odpovědnost. (Ethics In Education, 2020) Učitelé mohou tyto morální hodnoty propojit právě s tvorbou třídních pravidel/etického kodexu žáků, poskytnou vysvětlení a vést diskuzi s žáky, pro lepší pochopení těchto principů.

1.5 Vedení žáků k vlastní odpovědnosti

Odpovědnost se používá v běžné i odborné terminologii, a to zejména v právu, psychologii, etice, sociologii, filozofii a teologii. V obecné rovině bychom mohli odpovědnost definovat jako schopnost rozpoznat dopad našich činů, kontrolovat je a respektovat poté jejich následky. Odpovědnost se v dnešní době kromě právní odpovědnost pojí také s mravní odpovědností. Jedinec je v naší společnosti svobodný – má autonomie, z čehož vyplývá, že je také mravně (i právně) odpovědný za své jednání a naopak. Volnost rozhodování se tedy rovná převzetí odpovědnosti za své chování. (Baran, 2018)

Ve školním prostředí se s pojmem odpovědnost setkáme na denním pořádku. Učitel klade žákům na srdce, aby udělali domácí úkol, připravili se na test, nosili si pomůcky do výuky, uklízeli po sobě prostory, chovali se slušně ke spolužákům, učitelům atd., poté je ovšem na žácích samotných, jakým způsobem tyto povinnosti plní, jak přebírají odpovědnost za své učení a chování, nebo jak se vyrovnávají s následky v opačném případě. Učitelé či rodiče jim do jisté míry mohou být nápomocní, největší práci musí nicméně odvést žák samotný.

Žáci by si měli uvědomovat svou roli ve vzdělávací instituci, kde je každý jednotlivec zodpovědný za své činy, které přispívají k vytváření bezpečného a pozitivního vzdělávacího klima. Zde znovu hrají roli již zmíněné etické kodexy žáků, nebo třídní pravidla, také snaha o udržování pozitivního třídního klima. Žáci, kteří se podílejí na tvorbě těchto dokumentů mají poté větší potenciál být motivováni, převzít odpovědnost za své akademické výkony i chování. (Roles & Responsibilities of Students in Classroom Management, 2023)

Právě téma odpovědnosti se značně propojuje právě s motivací, tvorbou pravidel, třídním klima i autonomií.

Aby se žáci mohli efektivně zapojit do soustavného učení, musí si udržet silnou a trvalou motivaci (viz. kapitola 2). Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, se učí ze zvědavosti, touhy po zdolávání výzev a také z vlastní vůle, na rozdíl od žáků motivovaných zvnějšku, kteří reagují na vnější podněty, jako jsou odměny/tresty nebo pochvala učitele. Pedagogové hrají klíčovou roli při rozpoznávání a podpoře vnitřní motivace žáků, podpoře jejich zapojení do vzdělávacích aktivit prostřednictvím výuky podporující autonomii a poskytování pozitivní zpětné vazby, která oceňuje jejich úspěchy a podporuje pocit odpovědnosti. Ruku v ruce jednoznačně jde tedy autonomie, tedy možnost volby, a právě mravní odpovědnost, která s volností přichází. (Sasson, 2023, s. 31252)

Odpovědnost k učení se vztahuje k vnitřní motivaci žáka dosáhnout určitých výsledků nebo se jim naopak vyhnout, což naznačuje, že žáci by měli být „strůjci“ svého vzdělávání, než aby jej přisuzovali vnějším faktorům. Toto „strůjcovství“ úzce souvisí s motivací k učení – když se žáci aktivně zapojí do svého vzdělávání, udržují si zájem a přebírají odpovědnost za následky svého jednání. Klíčové je také prostředí, které podporuje vnitřní motivaci. Např. prostředí, které žákům umožňuje částečně se podílet na tvorbě cílů a metod vzdělání, pravidel, nebo také hodnocení svého pokroku. Výzkumy, jak Sasson uvádí, jasně poukazují na souvislost mezi takovým prostředím, motivací žáků a osobní odpovědností. (Sasson, 2023, s. 31253)

Odpovědnost žáků, jak již bylo naznačeno, se vztahuje především k učení. Tím ale jejich odpovědnost nekončí. Povinnosti, a tedy odpovědnost za jejich plnění, mohou být různé. Vztahují se např. k včasnému příchodu do výuky, respektování spolužáků i zaměstnanců školy, slušné chování, chození do školy připraven, nošení pomůcek, uklízení po sobě, spolupráce s učiteli a spolužáky atd. (Duties & Responsibilities of Students in School, 2024) Všechny tyto záležitosti jsou povinnosti žáků, kteří jsou následně odpovědní za jejich plnění a dodržování. Tyto informace v sobě obsahuje např. školní řád, pro ověření těchto informací jsem využila Školní řád ZŠ Náměšť na Hané, kde jsem také plnila praxe. (ŠKOLNÍ ŘÁD, Základní škola Náměšť na Hané, okres Olomouc, 2022)

Nyní v pár bodech shrnu způsoby, jak může učitel žáky lépe vést k odpovědnosti.

- Vytváření pozitivního třídního klima: Učitel dbá na udržování a vytváření klima, které žáci vnímají jako bezpečné, komunikace je v něm otevřená, nekritická vůči chybám apod.
- Nastavení jasných pravidel a očekávání: Učitel žákům vysvětlí očekávání, která jsou na ně kladena a pravidla, která se budou dodržovat (na nich se žáci mohou podílet). Učitel dbá na dodržování předem stanovených pravidel a očekávání. (McGlynn, 2019, s. 24)
- Podporování samostatného učení a spolupráce: Učitel žákům poskytuje prostor řešit různá dilemata samostatně, rozvíjet kritické myšlení a komunikaci. (McGlynn, 2019, s. 24)
- Možnost volby: Učitel žákům umožňuje rozhodovat o různých aspektech jejich učení i chování (žáci mají autonomii), za předpokladu, že žáci respektují nastavené hranice a chovají se slušně, žáci mají možnost rozvíjet své schopnosti, vnitřní motivaci, odpovědnost a autonomii. (How to Encourage Students to Take Responsibility for Their Learning, 2023)

Aspekty, ovlivňující odpovědnost žáků, budou následně detailně rozpracovány v kapitole 2 a 3.

1.5.1 Autonomie žáků

V rámci teorie sebe-determinace je autonomie základním konceptem. Autonomie představuje vnímání žáka jako původce svých činů a rozhodnutí, aktem svobodné volby, a tedy základem pro mravní chování, za které následně žáci přebírají zodpovědnost. Žáci chtějí jednat na základě svých vlastních zájmů a hodnot a vnímat, že podněty k jejich chování vycházejí z jejich nitra. I když existuje řada vnějších vlivů, jako jsou například lidé, události či tlak vrstevníků, žáci si potřebují zachovávat možnost volby své reakce, nikoli pocit, že jsou k ní nuceni. (Bergin, 2022, kapitola 5) Pokud žáci mají pocit, že je jejich autonomie je „napadena“, jejich přirozenou reakcí je klást odpor. To nicméně platí obecně u všech. V momentě, kdy jedinec přichází o možnost svobodného rozhodnutí, vyplývá na povrch potřeba bránit svoji nezávislost. (Rosenberg, 2020, s. 198)

Pedagogové často podléhají nátlaku, aby měli plnou kontrolu a diktovali žákům, jak mají myslet, cítit nebo chovat se. Tento přístup narušuje autonomii a sebe-determinaci žáků. K podpoře autonomie mohou učitelé uplatňovat několik strategií. Klíčové je podporovat vnitřní motivaci žáků, čehož lze dosáhnout jasným vysvětlením a zdůvodněním úkolů. Dále je vhodné vyhnout se kontrolnímu jazyku typu „musíš“. Zásadní je také

trpělivost s dotazy žáků a povzbuzování kladení otázek. Dále je též vhodné podporovat participaci a spolupráci žáků, samostatné řešení problémů atd., jelikož tyto aktivity podporují pocit odpovědnosti. Zavedením těchto strategií mohou pedagogové účinně podporovat samostatnost žáků a kultivovat prostředí pro samostatnější učení. (Bergin, 2022, kapitola 5)

Učitelé mohou účinně podporovat autonomii žáků, aby posílili jejich samostatnou schopnost učit se prostřednictvím různých strategií a přístupů. Zde je několik klíčových způsobů detailněji popsáno.

- Sdílené řízení procesů učení: Vytvoření prostředí, v němž učitelé i žáci sdílejí kontrolu nad procesem učení, může podpořit samostatnost žáků při rozhodování. (Admiraal, 2024, s. 1) Tento model sdílené kontroly umožňuje žákům rozhodovat o tom, jak budou přistupovat k procesu učení, a přispívá tak k rozvoji strategií samostatného učení. (Admiraal, 2024, s. 4)
- „Průvodcovství“ a podpora: Učitelé by měli žákům poskytovat vedení a podporu při jejich cestě k samostatnému učení. To zahrnuje pomoc žákům pochopit, jak sledovat a vyhodnocovat své učení, motivaci, emoce, chování a prostředí, aby dosáhli svých vzdělávacích cílů. (Admiraal, 2024, s. 2)
- Postupný přechod od kontroly učitele ke kontrole žáka: Vytváření učebního prostředí, které postupně přechází od naprosté kontroly učitele ke sdílené kontrole, a nakonec ke kontrole žáka, může žákům pomoci rozvíjet jejich samostatné strategie k učení. Tento postup umožňuje žákům postupně přebírat větší odpovědnost za proces učení. (Admiraal, 2024, s. 13)
- Podpora vnitřní motivace: Poskytnutí kontroly žákům nad takovými aspekty, jako je posloupnost výukových materiálů, tempo učebních činností a volba výukových metod, může zvýšit jejich vnitřní motivaci k učení. Tato vnitřní motivace může podněcovat žáky k samostatnému učení. (Admiraal, 2024, s. 3)
- Podpora schopnosti rozhodovat se: Umožnit žákům větší podíl na rozhodování ve třídě může podpořit jejich vnitřní motivaci ke vzdělávání a podpořit samostatnost v učení. Zapojením žáků do rozhodovacích procesů jim učitelé mohou umožnit převzít odpovědnost za své učení. (Admiraal, 2024, s. 3)

Zavedením strategií na podporu autonomie mohou učitelé umožnit žákům zlepšit jejich samostatné vzdělávání, rozvíjet nezávislost, posilovat motivaci, zvyšovat pocit odpovědnosti, individualizovat vzdělávací zkušenosti a rozvíjet základní dovednosti pro celoživotní učení a úspěch. Závěrem je dobré říct, že základní škola je pro žáky klíčovým obdobím, kdy si osvojují důležité návyky pro život v bezpečném prostředí, kde jsou případné následky minimální. Tyto dovednosti jsou základem pro jejich budoucí vzdělávání i dospělý život. Je proto nezbytné, aby učitelé tyto dovednosti rozvíjeli a pomáhali žákům naučit se dosahovat úspěchu. Jasným vymezením očekávaných nároků, jejich důsledným uplatňováním a podněcováním žáků, aby převzali odpovědnost za své vzdělávání, mohou učitelé usnadnit přechod mezi základní a střední školou a napomoci tak rozvoji zodpovědných a samostatných dospělých lidí. (McGlynn, 2019, s. 27)

1.6 Teorie potřeb

Vnitřní motivace se úzce pojí také s uspokojením lidských potřeb. Této problematice se následně podrobně věnuji v kapitole 2, nicméně teorii potřeb je vhodné nastínit již nyní, v kontextu dříve zmíněné autonomie.

Potřeby jsou základní lidské touhy, které nám pomáhají dosáhnout pocitu naplnění a štěstí. Marshall Rosenberg ve své práci *Nenasílná komunikace* zdůrazňuje důležitost porozumění a vyjádření potřeb, které jsou univerzální a sdílené všemi lidmi. Potřeby mohou zahrnovat potřebu lásky, bezpečí, uznání, respektu, autonomie, porozumění, a mnoho dalších. Identifikace a porozumění těmto potřebám může vést k lepší komunikaci, porozumění a řešení konfliktů mezi lidmi. (Rosenberg, 2020, s. 19-22)

Dle Maslowovy pyramidy potřebujeme průběžně uspokojovat nejprve nižší potřeby, poté můžeme lépe realizovat uspokojení potřeb vyšších. K základním čtyřem potřebám se také referuje jako k potřebám nedostatkovým, páté (a šesté, která byla přidána až později), se říká také potřeby růstové. Základní potřeby je nutné uspokojovat, aby se jedinec mohl poté aktivně „věnovat“ potřebám růstovým. Hierarchie potřeb je následující.

1. Biologické a fyzické potřeby – tyto potřeby jsou nazývány také jako „zvířecí“ a jsou na základní úrovni přežití. Řadí se do nich uspokojení hladu a žízně, spánek, rozmnožování, vylučování, či pohybu. Bez uspokojení těchto potřeb nemůžeme žít.
2. Potřeba jistoty a bezpečí – pro přežití dále jedinec potřebuje jistý pocit bezpečí. To může spočívat ve finančním zaopatření, starost o zdraví, trvalé a bezpečné

zázemi, či práce. Pokud není tato potřeba naplněna, člověk často prožívá pocit strachu a nejistoty.

3. Potřeba spolunáležitosti – uspokojení této potřeby znamená udržování dobrých sociálních vztahů s rodinou nebo přáteli, patření k sociální skupině. Pro uspokojení této potřeby člověk také potřebuje komunikovat s ostatními lidmi. Neuspokojení této potřeby v jedinci vyvolává osamělost, úzkost či depresivní stavy.
4. Potřeba uznání a úcty – jak už název vypovídá, pro uspokojení této potřeby jedinec potřebuje cítit, že je respektován svým okolím a je k něčemu užitečný. Jedinci, kterým se tento pocit nedostává mohou trpět pocity méněcennosti, nízkým sebevědomím.
5. Potřeba seberealizace – nejvyšší potřeba Maslowovy pyramidy. Je spokojena s růstem osobnosti jedince, zahrnuje právě dlouhodobou motivaci, morálku a snahu dosahovat nových cílů. Jedinec se neustále snaží vyvíjet kupředu. Tato potřeba je dále dělena na tři „pod potřeby“:
 - kognitivní (vzdělání apod.),
 - estetické (umění apod.),
 - sebeaktualizace (naplňování potenciálu, tvořivost apod.).
6. Potřeba sebetranscendence (přidána později) – do těchto potřeb bychom mohli zařadit např. duchovní potřeby, sebelásku apod. (Tuček, 2023)

Někdy bývá teorie interpretována tak, že pokud základní potřeby nejsou „na 100 %“ uspokojeny, nemůže se jedinec pohybovat v žebříčku potřeb výše – tedy k uspokojení potřeb vyšších. To je nicméně mylná interpretace, kterou sám Maslow vyvrátil. Hierarchie základních potřeb nefunguje na principu „všechno nebo nic“, právě naopak. Ve většině případů by se dalo říct, že naše základní potřeby jsou uspokojeny částečně, tedy že např. netrpíme hladem ani žízní, nebydlíme na ulici, nejsme vyloučeni ze společnosti apod., naše potřeby jsou tedy alespoň částečně uspokojeny. (Mennes, 2023, s. 40) Dále je také dobré dodat, že: „*případné neuspokojení nižších potřeb nemusí vést k zablokování potřeb vyšších.*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 185)

Autonomie žáků, mravní odpovědnost a také potřeby jsou zásadní položky, které se navzájem ovlivňují a následně tak mají značný vliv na vedení žáků ve školách. V následujících kapitolách se z tohoto důvodu tyto pojmy často zmiňují a navzájem prolínají.

2 Motivace

Lidské chování je motivováno souborem vnitřních a vnějších příčin či potřeb, které jedince ovlivňují, dokud nejsou naplněny. Pro více konkrétní vysvětlení pojmu motivace je potřeba zmínit původ slova. Slovo motivace je odvozeno z latinského slova „moveo“, tedy „hýbám“. Jde tedy o proces, který jedince vede k (ne)uskutečnění různých činností (jednání a chování) a dosažení cílů. Z psychologického hlediska je pojem motivace vnímán tak, že to, jak jedinec jedná – jak se chová, má hlubší psychologický důvod. Ten vychází z vnitřního stavu, jenž ovšem reaguje na vnitřní či vnější okolnosti působící na jedince a následnou reakci, kterou vyvolávají. (Nakonečný, 2014, s. 15-17)

Existuje řada různých pohledů na toto téma. Důležité je proto zmínit, že termín motivace může zahrnovat mimo jiné pojmy jako např. touha, záměr, přání, tlak, zájem, cíl či účel. Jednou z definic motivace je následující: „*Termín motivace lidského chování, vyjadřuje podstatnou zvláštnost psychických procesů člověka, je užitečný pro jejich analýzu poznání. Odpovídá na otázky, čím bylo chování jedince vyvoláno nebo proč se změnilo, proč bylo zaměřeno k dosažení právě toho či onoho cíle, proč se u toho či onoho člověka projeví právě ty či ony podněty, které jeho chování vyvolaly.*“ (Homola, 1972, s. 11)

Také Nakonečný (2014, s. 19) ve svém díle uvádí, že existují mnohá pojetí motivace a uvádí několik příkladů, včetně F. Rheiberga a jeho pojetí motivace, které interpretuje takto: „...že, pojem motivace se v psychologii snaží vysvětlit směr, trvání a intenzitu chování...“. Sám Nakonečný (2014, s. 20) poté přichází s vlastním vymezením termínu motivace, který formuluje následovně: „...motivace je proces, v němž se utváří determinace cíle, síly a trvání chování. To jsou základní parametry chování, jehož průběh a způsob vyjádřený určitým vzorcem je determinován kognitivními procesy.“ (Nakonečný, 2014, s. 19-20) S další definicí přichází také Plháková: „*Motivace je souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“ (Plháková, 2008, s. 319)

Je zřetelné, že existuje celá řada přístupů, jak na motivaci nahlížet a zkoumat ji. Vzhledem k faktu, že motivace byla poprvé předmětem bádání již ke konci 19. století, není se čemu divit, že teorií vznikla řada. Narážíme na různé obory, které se motivaci věnují, mezi ně patří psychologie, ale také např. fyziologie, filozofie či etika. Ačkoliv se o sebe tyto obory při zkoumání motivace opírají, je často náročné odlišit, kde jedna teorie motivace

končí a druhá začíná. Každá teorie totiž popisuje motivaci na jiné úrovni – např. teorie podmiňování (např. pavlovská či behavioristická), která je především teorií fyziologickou se i přesto používala jako způsob výkladu duševních jevů. (Chýlová, 2012, s. 71-72)

S teorií motivace úzce souvisí také spor determinismu a indeterminismu. Determinismus je směr, který zastává hledisko, že všechny naše činy jsou ovládnány vjemy zvenčí (tedy i našeho těla), naopak indeterminismus tvrdí, že naše vůle je svobodná a pouze my jsme jejím „velitelem“, takže můžeme jednat i v rozporu s vlivy zvenčí. Ačkoliv tento spor začal již ve středověku, významně ovlivňuje i to, jak nahlížíme na motivaci dnes. Otázka svobodné vůle nebo naopak předurčených událostí ovlivňuje to, jak se osobně vyrovnáváme s různými událostmi. Chýlová, Rymešová a Kolman uvádějí: „*Především je pro nás důležité hledisko etické – chceme být osobami, které mají svobodnou vůli, protože jenom tak můžeme v sobě nacházet hodnotu a smysl toho, co děláme. Stane-li se však, že provedeme něco nepěkného, nezřídka se svobodné vůle zřikáme a odvoláváme se na vnější popudy a okolnosti.*“ (Chýlová, 2012, s. 72-73) To by nám tedy mohlo dokazovat, že v oblasti termínu motivace, se spíše přikláníme k determinismu. Je tedy zřejmé, že motivace, především ta vnitřní, je úzce propojena s autonomií, možností svobodné volby.

2.1 Motiv a stimul

Často zmiňovaný termín, který jde ruku v ruce s motivací, je stimulace, a tedy také motiv a stimul. Termíny jsou mnohdy nesprávně zaměňovány či používány jako synonyma. Jelikož termín motivace byl výše vysvětlen, zde bude pouze osvětlen termín motiv. Ten je v podstatě cokoliv, co pohání lidské chování a jednání, jakási základní hybná síla vycházející z nitra, která člověka vede k nějakému činu (to může být do reality člověka promítnuto jako např. „Mám hlad, a proto se chci najíst.“ – motiv tedy jedince vede k tomu, aby uspokojil svoji potřebu hladu). Bedrnová motiv vysvětluje následovně: „*Motiv představuje určitou jednotlivou vnitřní psychickou sílu – popud, pohnutku. Může být chápán jako psychologická příčina či důvod určitého chování či jednání člověka, individualizuje jeho prožívání a dává jeho činnosti psychologický smysl.*“ (Bedrnová, 2002, s. 241-242) Přímochařeji se motiv dá také vysvětlit jako: „*...spouštěcí síla popuzující psychickou tendenci osobnosti k odpovídající aktivitě.*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 180)

Jak již bylo řečeno, stimulace a motivace jsou si velice blízké termíny, nejsou však totožné. Abychom mohli definovat stimulaci, je třeba ji vymežit jako vnější sílu působící na jedince, která ovlivňuje psychické procesy, zejména pak motivaci, a vyvolává

tak specifické změny chování. To znamená, že hlavní rozdíl mezi stimulací a motivací spočívá v tom, že stimulace je výsledkem působení vnější síly na mysl člověka, obvykle prostřednictvím záměrného jednání jiného jedince. Ačkoli může mít mnoho různých podob, vždy mají společné to, že ovlivňují konání jiné osoby různými zásahy z vnějšku, které mění psychické procesy dotyčného. I přestože tyto zásahy nemusí být vždy vědomé a je standardní, že k nim běžně dochází při jakékoliv interakci s naším okolím, běžně se stává, že jedinec vytvářející tento „tlak“ z vnějšku si je vědom svého jednání.² (Bedrnová, 2002, s. 243)

Bedrnová dále uvádí svoji definici stimulu a rozšiřuje ji přidáním definicí impulsů a incentív. „*Stimulem je jakýkoliv podnět, který vyvolává určité změny v motivaci člověka. Někdy bývají rozlišovány tzv. impulsy. Jde o endogenní, tj. vnitřní, intrapsychické podněty signalizující nějakou změnu v těle nebo mysli člověka. Incentivy pak představují exogenní, tj. vnější, z vnějšku přicházející podněty vztahující se vrozeně nebo naučeně k impulsům, tedy podněty, které aktivují („uvádějí v život“) určitý motiv.“* (Bedrnová, 2002, s. 243)

Jak již bylo řečeno, impulsy vycházejí z nitra, jejich příkladem může být vysoká teplota, která může u jedince vytvořit motiv – jít k doktorovi. Naopak incentiva může být pochvala od učitele za povedenou prezentaci, která může vyvolat motiv pokračovat v učení. Jinými slovy, stimulem (tedy impulsem nebo incentivou) může – ale nemusí – být cokoliv. Vše se odvíjí od jedince a jeho vnitřního motivačního nastavení. (Bedrnová, 2002, s. 243)

2.2 Vnitřní a vnější motivace

Rodíme se s biologickými a psychologickými dispozicemi, které nám umožňují rozeznat to, co chceme a potřebujeme, na základě našich vlastních vnitřních pochodů. Tyto pohnutky vychází z teorie potřeb: „*Motiv je tendence k určitému cíli, zatímco potřeba je vnitřní stav přebytku nebo nedostatku něčeho v organismu. Motiv je obecnější pojem než potřeba a zahrnuje jednak potřebu, jednak příslušné chování směřující k cíli, který potřebu uspokojí.“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). Když jedinec vidí smysluplnost nějaké činnosti, užitečnost nebo radost, kterou mu činnost může přinést, nepotřebuje k jejímu vykonání „úplatek“ nebo pobídku. Nejlepším příkladem této situace jsou malé děti, které se samy od sebe zajímají o svět kolem nich, zkoumají ho, učí se mluvit a chodit, nepotřebují,

² Z tohoto vysvětlení vyplývá, že stimulace je vnější působení na jedince, které jej má nějakým způsobem ovlivnit. Dalo by se říct, že stimulace je ve své podstatě vlastně vnější motivace. Pro účely této práce budeme nicméně místo pojmu stimulace používat nám více známý pojem vnější motivace (problematika vnější a vnitřní motivace bude vysvětlena později v této kapitole).

aby je k tomu někdo pobízel. I přesto existuje řada lidí, kteří jsou názoru, že děti by samy od sebe nedělaly nic, neučily se základním lidským potřebám, slušnosti apod. Rodiče i učitelé poté vyvozují závěr, že pro dobro jejich dětí a žáků, je potřeba vytvářet vnější tlak („po dobrém i po zlém“), aby něčeho dosáhli. Tento přístup tzv. pozitivní (pochvaly a odměny) a negativní (zákazy, tresty) motivace je nicméně nesprávný, vychází z předpokladu, že je nutné děti do všeho tlačit. Přichází tak na řadu přístup motivace vnější a vnitřní, který více odkrývá to, čím jsou jedinci poháněni kupředu. Také je samozřejmě nutné brát v potaz, že žáci mnohdy nemají dostatek informací a dovedností, nechybí jim nicméně vnitřní pohnutky (např. zvědavost, zájem...), se nové věci naučit. (Kopřiva, 2005, s. 179-180)

Ve spoustě kruzích panuje názor, že v momentě, kdy je třeba motivovat, je něco v nepořádku. Z dlouhodobého hlediska je značné, že motivovat někoho, žáka či dospělého, k úkonům, které pro něj samotného nemají význam a nenaplnují ho, vede k neuspokojení potřeb (např. seberealizace či uznání). Naopak v krátkodobém horizontu, kdy jedince mohou negativně ovlivnit další faktory, ačkoliv ho činnost sama o sobě naplňuje a uspokojuje jeho potřebu seberealizace, může vnější motivace pomoci překonat určitou „výkonnostní krizi“. (Blažej, 2019, s. 46)

Akademicky motivovaní žáci si s větší pravděpodobností váží školy a učení, mají zájem o učení a účastní se aktivit spjatých s učením (tito žáci jsou vnitřně motivovaní, mají autonomii, a tedy si sami volí, že práci chtějí odvádět kvalitně). Podle studií je nedostatek motivace nejčastější příčinou horšího prospěchu. Školní poradci i učitelé se často setkávají s žáky, kteří nemají motivaci k učení, ani ke snaze změnit návyky, kterými sabotují vlastní vzdělání a rozvoj. S přibývajícimi špatnými zkušenostmi, na které během svého vzdělávání narážejí, ubývá snaha tento cyklus změnit. Motivace žáků je značně ovlivňována také faktory jako např. školní a třídní klima, postoje učitelů, autonomie, kterou učitelé žákům dávají, rodinné zázemí a morální hodnoty, na které se zaměříme později. (Rowell, Hong, 2013, s. 159)

2.2.1 Vnitřní motivace žáků a její faktory

Vnitřní motivace jsou zjednodušeně pohnutky, které vychází z našeho nitra, jsou tedy naší vlastní volbou. První, co člověka napadne při těchto slovech, jsou věci, co žáka baví, zajímají a naplňují. To ovšem může při převedení do praxe také znamenat, že žák „šáskuje“ nebo skáče ostatním do řeči (pravděpodobně jde o neuspokojenou jednu nebo více potřeb). Vnitřní motivace nicméně nemusí vždy pro jedince znamenat plnění jen příjemných

a zábavných aktivit. Může se jednat také o aktivity jako např. základní hygiena, uklízení, plnění úkolů – činností, které pro většinu samy o sobě nejsou zábavné, ale přinášejí nějaké uspokojení potřeb, či zvnitřněných hodnot. Co tedy pohání vnitřní motivaci? (Kopřiva, 2005, s. 180)

Existuje několik faktorů, které mají vliv na to, jak jsou žáci vnitřně motivováni. Do těchto faktorů spadá: vlastní přesvědčení/vnímání motivace, cíle, hodnoty a také autonomie (možnost se svobodně rozhodovat). Tyto faktory jsou nicméně spjaty i s vnější motivací.

Pokud hovoříme o osobním přesvědčení a percepci motivace, musíme nutně zahrnout termíny jako „*self-efficacy*“, „*autonomy*“ a „*attributional beliefs*“. První z termínů v doslovném překladu znamená „sebe-účinnost“, což můžeme vysvětlit jako víru ve vlastní schopnosti při dokončování různých úkolů. Jestliže žáci věří, že dokážou zvládnout i náročnější úkoly, kterým čelí ve škole a sami sebe vnímají jako kompetentní a efektivní, jsou poté vytrvalejší i přes neúspěchy. Věří ve své schopnosti, které jim v budoucnosti pomohou tyto úkoly překonat. Naopak žáci, jejichž „sebe-účinnost“ je nízká, se těžším úkolům snaží vyhýbat a mnohdy vzdají snahu ještě předtím, než něco započnou (např. „Proč bych se měl/a snažit, když to stejně nezvládnou.“). (Mennes, 2023, s. 198-199; Rowell, Hong, 2013, s. 160) Osvojení si dovedností může vést ke zvýšení sebevědomí a posílení pocitu kompetentnosti. Poskytování takových příležitostí, kde se žáci mohou průběžně zlepšovat, navíc může významně ovlivnit chování a motivaci, která není řízena vnějšími vlivy, na chování motivované vnitřně. Nicméně je nezbytné, aby žáci byli připraveni na využívání některých učebních dovedností. Pokud jsou do úkolů tlačeni předčasně, může jejich motivace zůstat pouze vnější, navíc si mohou vytvořit k činnosti negativní postoj. (Montgomery, 2023, s. 220)

Dalším z faktorů vnitřní motivace je autonomie. Výraz „autonomie“ označuje přesvědčení, že lidé jsou zodpovědní za své vlastní vzdělávání, učení a rozhodování. Stěžejní je proto vytvářet prostředí, které podporuje autonomii žáků. Třídní učitelé a další pracovníci školy mohou uspokojit psychologickou potřebu autonomie žáků tím, že jim nabídnou možnost volby vzdělávacích aktivit, tím jim umožní zažít určitou míru úspěchu, kterou jim jejich volba přinese. Žáci se s větší pravděpodobností aktivně zapojí do vzdělávacích aktivit a dobrovolně věnují čas a energii učení, pokud je uspokojena jejich potřeba autonomie. Učení se poté stává více dobrovolnou aktivitou, kterou si vybrali žáci namísto jejich okolí. (Mennes, 2023, s. 80; Rowell, Hong, 2013, s. 160)

Odpovědi žáků na otázky typu „Proč se mi nepodařilo zvládnout tento úkol?“ ukazují na atribuční přesvědčení – tedy na důvody, které stojí za určitým výsledkem. Osobní teorie o příčinách událostí, o příčinách úspěchu či neúspěchu druhých se nazývají „atribuční přesvědčení“ („*attributional beliefs*“). Zkoumání toho, jak si žáci vysvětlují své výsledky anebo jejich chápání toho, proč k daným výsledkům dochází, může pomoci vysvětlit jejich následovné chování a jednání. To zahrnuje i poznání, jak si žáci vysvětlují své úspěchy a neúspěchy právě ve vzdělávacím prostředí. „Atribuční přesvědčení“ je nicméně ovlivňováno dalšími proměnnými jako jsou stabilita, kontrola nad situací, zodpovědnost a samozřejmě vnitřní a vnější faktory. Tito činitelé ovlivňují žákovo přesvědčení o jeho schopnostech. Příkladem těchto proměnných jsou vnitřní faktory (schopnosti, úsilí žáka) a vnější (štěstí, obtížnost úkolu); stabilní faktory (schopnosti žáka, obtížnost úkolu) a nestabilní (úsilí žáka, štěstí); kontrolovatelné faktory (bezprostřední úsilí, pomoc od učitele, nálada) a nekontrolovatelné (úroveň schopností obecně, obtížnost úkolu). Pokud učitel dokáže lépe porozumět problematice toho, jak žáci vnímají svou víru v sebe sama, jejich autonomii a také činitele ovlivňující jejich atribuční přesvědčení, může pracovat na vytváření prostředí, které je pro žáky příznivé a podporuje jejich vnitřní motivaci. (Rowell, Hong, 2013, s. 160; Mennes, 2023, s. 243; Roozen, 2024, s. 111)

Dalším faktorem vnitřní motivace jsou cíle. Cíle dávají rámec pro reagování žáka na různé situace, což mu následně pomáhá rozvíjet jeho vlastní myšlenkové pochody a také behaviorální a emoční vzorce. Cíl může mít několik dílčích cílů, které lze použít k měření pokroku při dosahování většího/hlavního cíle, jež může být buď krátkodobý, nebo dlouhodobý. Nejčastěji se hovoří o dvou typech cílové orientace, a to o: cílové orientaci na výkon a cílové orientaci na „osvojení“ (neboli cílové orientaci na „naučení se“). Žáci s cílem „osvojení“ jsou jedinci, kteří jsou akademicky motivováni k osvojení a pochopení obsahu a k prokázání svých znalostí prostřednictvím dobrého výsledku. Tito žáci si usnadňují rozvoj kompetencí a zvládnutí úkolů tím, že definují akademický úspěch jako učení se novým věcem. Přijímají obtížnější úkoly a mají tendenci se přiklánět k názoru, že schopnosti se dají měnit a tvarovat. Na druhou stranu žáci, kteří jsou orientováni na výkon, ukazují, jak jsou zdatní ve srovnání s ostatními. Zatímco výkonové cíle bývají v negativní souvislosti s vnitřní motivací, „osvojovací“ cíle jsou v pozitivní souvislosti s vnitřní motivací a stabilními výsledky učení, a to i přesto, že oba způsoby mohou podporovat úspěch. Stanovení cíle např. dosažení vysokoškolského vzdělání vede žáka k tomu, aby se věnoval učení, studiu a získávání dobrých známek – tedy pracování

na věcech, které mu pomůžou dosáhnout cíle. Jinými slovy, stanovený cíl napomáhá učení a dosahování úspěchů tím, že ovlivňuje chování a pomáhá jedinci monitorovat jeho pokroky v oblasti vzdělávání. Žákovi kompetence se zvyšují, když je jeho pokrok vnímán kladně, což přispívá jeho vnitřní motivaci. (Rowell, Hong, 2013, s. 160; Mennes, 2023, s. 135-137)

V neposlední řadě vnitřní motivaci ovlivňují hodnoty žáků. Je pravděpodobné, že se žáci nebudou snažit učit, pokud budou k učebním úlohám a ke vzdělávacím zdrojům přistupovat s názorem, že „to nemá cenu“ (tento faktor může často souviset také s názory, které jsou sdíleny v rodinném prostředí). Názory žáků na vlastní schopnosti (zminěná „*self-efficacy*“) a na to, jakou má jejich práce hodnotu, rozhodují o tom, kolik času a úsilí věnují danému úkolu. Žáci hodnotí, jaké úkoly pro ně jsou smysluplné a následně podle toho také jednají. Tyto úkoly jsou hodnoceny různými způsoby v závislosti na tom, zda považují materiály nebo činnosti za poutavé (vnitřní hodnota), významné (hodnota dosažených výsledků) nebo přínosné („užitná hodnota“). Jedním z příkladů může být např. vztah žáků k domácím úkolům – žáci, kteří nemusí nutně považovat domácí úkoly za zábavné, ale věří, že jsou užitečné, je pravděpodobně zpracují pečlivěji. Podobný příklad může platit také u testování žáků, kdy výsledky v testech jsou vyšší u těch žáků, kteří testům přikládají vyšší hodnotu než u těch, kteří jim přikládají nižší hodnotu. Jinými slovy, žáci pracují usilovněji, aby splnili úkol, který má pro ně význam. (Rowell, Hong, 2013, s. 161; Mennes, 2023, s. 46)

2.2.2 Vztah vnitřní a vnější motivace žáků

Pro začátek je důležité zmínit, že motivace vnější i vnitřní jsou úzce propojeny a jedna bez druhé těžko existují, to nicméně neznamená, že bychom se jednu či druhou neměli pokoušet kultivovat. Učitelé mohou lépe určit, zda jsou žáci vnitřně motivováni k učení, pokud se seznámí s různými aspekty motivace, které byly popsány výše. Vnitřně motivovaní žáci mají rádi podnětnou a zajímavou práci a účastní se činností, i když za ně neobdrží vnější odměnu. Naopak žáci, jejichž motivace je ovlivňována především vnějšími vlivy, se činnosti účastní za účelem nějakého zisku. Ten může být ve formě pochvaly či odměny, nebo naopak vyhnutí se trestu. (Rowell, Hong, 2013, s. 161)

Pedagogové se mohou zaměřit na podporu vnitřní motivace žáků. Studie, jak uvádí Okumus Ceylan, poukazují na to, že vnitřní motivace vede k větší ochotě převzít odpovědnost za učení. Učitelé mohou navrhnout úkoly a činnosti, které zohledňují zájmy a hodnoty žáků, čímž se proces učení stává poutavějším a pro žáky osobně smysluplnějším. Poskytování příležitostí žákům, aby převzali kontrolu nad procesem učení, může zvýšit

jejich motivaci. Učitelé mohou žákům umožnit výběr úkolů, projektů nebo učebních materiálů, a tím jim dát jistou míru autonomie a odpovědnosti za jejich učení, především autonomie je pro žáky stěžejní pro převzetí nejen mravní odpovědnosti. Tato možnost může vést ke zvýšení motivace a zapojení do výuky. (Okumus Ceylan, 2021, s. 150-151)

Pro žáky, kteří vnímají činnosti spjaté s učením jako nezáživné a touha učit se pro ně není tak přirozená, je důležité zvnitřnění (internalizace) vnější motivace. K tomu ovšem dochází za předpokladu, že potřeby (motivační i základní lidské) jsou uspokojovány. Ačkoli je vnitřní motivace pro dosažení cíle nejdůležitější, žáci mají schopnost přejít od pouze vnější motivace – kdy je jejich chování regulováno zvenčí – k postupně se snižující „závislosti“ na vnějších podnětech, která nakonec vede k rozvoji vnitřní motivace k učení nezávislé na vnější regulaci. Například pro žáky, které baví učení, ale nemají dostatečné dovednosti či znalosti, může být náročné dostat se do fáze, kdy je učení bude bavit. Stejně tak je nepravděpodobné, že by žáci, kteří neuspějí u testu a viní z toho jeho obtížnost, byli motivováni k vyvinutí většího úsilí při studiu. Ke shrnutí této problematiky je tedy potřeba dodat, že k efektivní podpoře žáků při zvyšování jejich studijní motivace mohou pedagogové využít své znalosti základních principů motivačních prvků. Získáním znalostí o motivaci a jejím vztahu ke studijním pokrokům mohou učitelé identifikovat konkrétní oblasti, ve kterých mohou jednotliví žáci potřebovat pomoc. Toto porozumění umožňuje pedagogům přizpůsobit příslušné metody tak, aby odpovídaly motivačním potřebám žáků a v konečném důsledku podporovaly jejich aktivní zapojení do vzdělávacích aktivit, které žákům přináší více radosti než frustrace. (Rowell, Hong, 2013, s. 161)

Pokud nicméně učitelé chtějí svým žákům pomoci k dobrým studijním výsledkům a zdravé motivaci, je nesmírně důležité, aby i oni sami pracovali sami na sobě. Zdravá sebereflexe učitelů může být pro žáky velice přínosná. Učitelé by proto měli brát v potaz jejich motivační styly a strategie, komunikační styl, materiály a aktivity, které pro žáky využívají a také školní a třídní klima. Je dokázáno, že třídní klima, které podporuje autonomii žáků, má velký vliv na jejich psychické zdraví, pozitivní emoce a také studijní výsledky. (Rowell, Hong, 2013, s. 161)

2.3 Motivace a lidské potřeby

Lidské bytosti jsou od přírody bytostmi zvědavými, hravými, s neustálou tendencí se učit něčemu novému, zajímavému. Nejvíce znatelné je toto u malých dětí, které ještě nejsou ve velké míře ovlivněny společností. Tato touha po poznání je do značné míry považována

za psychologickou potřebu. Tyto potřeby (včetně těch biologických) popisuje jedna z nejznámějších teorií z oblasti motivace, a to Maslowova teorie potřeb, která byla rozvinuta v kapitole 1. Ta sama o sobě popisuje pouze vnitřní popudy člověka a demonstruje jejich hierarchickou důležitost. Teorie sama o sobě je již velmi „zastaralá“ a vzhledem ke komplexnosti motivace a lidských potřeb také značně zjednodušená. Proto je nutné ji doplňovat novodobějšími teoriemi, které umožní lepší porozumění této problematice a také nezapomínat, že teorie pracuje s dlouhodobým horizontem potřeb. (Blažej, 2019, s. 8-9)

2.3.1 Lidské potřeby a jejich vliv na chování žáků

Jakým způsobem ovlivňuje naplnění potřeb žáky ve školním prostředí? Nyní bude uvedeno pár příkladů, jak tuto pyramidu potřeb můžeme aplikovat právě do školní praxe. V základu pyramidy potřeb jsou biologické a fyzické potřeby. Těmi to vše také začíná a odvíjí se od nich celá řada následujících reakcí. Pro dobrý chod třídy i samotných žáků, je proto v první řadě důležité zajistit, aby jejich základní potřeby byly alespoň částečně uspokojovány. Ačkoliv učitel sám o sobě nemůže zajistit vše a značná část je zajišťována v rodinném zázemí (např. odpočinek, spánek, láska...), je přesto spousta věcí, které učitel i škola může pro „pohodlí“ žáků udělat. Neuspokojení fyzických a biologických potřeb žáků vede ke zhoršení kvality učení. V této oblasti je tedy nutné dbát na pravidelný přísun tekutin a s tím také vázaná potřeba vylučování. Žáci by měli mít možnost odejít na WC kdykoliv potřebují. Studie dokazují, že dostatečné zavodnění má vliv na funkci a aktivitu mozku. Učitelé často argumentují tím, že žáci na toalety odcházejí proto, aby se vyhnuli nějaké činnosti, nebo si zkrátily čas výuky. Ačkoliv i toto je pádný argument a opravdu takové žáky najdeme, při větším bádání mnohdy dojdeme k zjištění, že takovýmto žákům chybí naplnění nějaké z dalších potřeb – často to bývá seberealizace či úspěšnost. Naopak učitelé, kteří respektují potřeby žáků (čímž také podporují jejich odpovědnost a autonomii), jejich výuka je pestrá, poskytuje žákům prostor, možnost volby a dostatek pohybu, mají s žáky lepší výsledky a žáci necítí potřebu zneužívat vstřícnosti daného učitele. Na závěr je tedy důležité zmínit, že fyziologické potřeby jsou základním stavebním kamenem pro rozvoj žáků a jejich uspokojování vede nejen k lepším výsledkům, ale také k lepším vztahům. (Kopřiva, 2005, s. 191-193; Kurt, 2020)

Další ze základních kamenů pyramidy potřeb je potřeba jistoty a bezpečí. Stejně jako u předchozí potřeby, značná část musí být poskytnuta v domácím rodinném prostředí, škola se nicméně na tomto může, dokonce musí podílet, jelikož žáci ve školách tráví velkou část

jejich života. Pro vytvoření pocitu bezpečí je nutné, mimo jiné, utvořit žákům jasný řád a pravidla, pravidelnost, strukturu a smysl věcí. Stanovení jasných hranic, které jsou dodržovány, poskytuje pocit bezpečí, žáci ví, co mohou očekávat a s tím se poji odstranění pocitu úzkosti či nejistoty. Tyto hranice samozřejmě žáci testují, zjišťují, jak moc na nich učitel lpí a zda opravdu bude následovat postih za jejich porušení. Dodržování toho, co učitel „slíbil“, žákům dodává pocit jistoty, naopak hranice, které jsou „pružné“ a „ohybatelné“ u žáků mohou vyvolávat kromě nejistoty, také agresi. Pocit bezpečí, je opravdu jednou ze základních podmínek, které přispívají k efektivnímu učení. Kromě pevných hranic, je pro žáky důležité vytváření zdravých vztahů jak se spolužáky, tak s učiteli. Je proto důležité volit vhodné metody při výuce – např. soutěže mohou být příjemným zpestřením výuky, nejsou-li ovšem dobře promyšlené, mohou vést k nezdravé rivalitě, sobectví a bezohlednosti. Právě bezpečné klima školy, třídy (které je skutečně stěžejní pro všeobecný rozvoj žáků) a zajišťování dobrých vztahů za pomoci efektivní komunikace, vede k hladkému průběhu vyučování a lepším výsledkům. V opačném případě, tedy pokud se žáci cítí ohroženě, dochází k projevům zlosti, agrese, nedůvěře, sebelítosti atd. To se poté promítá do chodu třídy, klima třídy a výsledků, žáci se mohou bát chybovat, projevovat se, nebo se naopak projevují velice negativně, ať už vůči učiteli, tak svým spolužákům, pasivně (strategie „kdo nic nedělá, nic nepokazí“) apod. (Kopřiva, 2005, s. 194-196; Kurt, 2020)

Další stavební kámen teorie potřeb je uspokojení pocitu sounáležitosti a lásky. Tato potřeba je dalším významným pohaněčem lidské motivace. Postupné vytváření blízkých citových vztahů (od rodičů či jiných opatrovníků) vede žáky ke snaze rozšiřovat tento okruh a „zapadat“ do nějaké další skupiny, fungovat v ní a být oceněn. V rodinném zázemí dítě touží po pocitu lásky a spolunáležitosti. Můžou nastávat situace, kdy rodič dítěti „vyhrožuje“ a domlouvá mu neefektivním způsobem, což si častokrát dítě vyloží jako „rodiče mě nemají moc rádi“. Příkladem této situace může být: „*Když budeš zlobit, dáme tě do polepšovny.*“. Dítě málokdy vidí objektivní skutečnost, spíše svůj subjektivní pocit z ní. Tento pocit u dětí může vyvolávat spousty problémů, dochází k situacím, kdy dítě zlobí právě proto, aby u rodičů vyvolalo reakci a „otestovalo“, že rodič stále zájem o dítě má. Jak tedy v tomto místě figuruje škola a učitel? Učitel samozřejmě pocit rodičovské lásky nahradit nemůže, není to jeho povinnost. Nemůže ani mít rád všechny žáky stejně, je lidská přirozenost si k některým žákům vytvořit bližší vztah než k ostatním na základě jistých sympatií. Nicméně v rámci profesionality, by učitel měl ukázat přijetí

všem žákům, snažit se jim porozumět, naslouchat a respektovat je. Nejde o snahu nahradit rodičovskou lásku, ale o kontinuální práci s žáky a jejich přijetí v kolektivu, vytváření zdravých vztahů se svými vrstevníky, nacházení spolunáležitosti, a tím uspokojovat základní lidskou potřebu v trochu jiném směru. Žáci, u kterých tato potřeba není uspokojena, reagují často negativně na učitele i spolužáky. Mohou vyrušovat, skákat ostatním do řeči, žalovat na ostatní, lhát nebo také podlézat. Pro tyto žáky je důležité vyvolat reakci, ať už je jakákoliv, je pro ně přijatelnější než naprostá lhostejnost. (Kopřiva, 2005, s. 196-199; Kurt, 2020)

Potřeba uznání a úcty je úzce spjata právě se sebeúctou. Žáci chtějí být uznáváni svým okolím a také sami sebou. Sebeúcta je nicméně do velké míry propojena s tím, jak žáky vnímá jejich okolí, jak se k nim chovají vrstevníci i učitelé, což si následně interpretují do vnímání sebe sama. „Z psychologického hlediska je sebeúcta jádrem naší osobnosti.“ (Kopřiva, 2005, s. 200) Toto „zrcadlo“, které žákům nastavuje jejich okolí, a na základě kterého potom vnímají sebe sama, také ovlivňuje zvnitřnění norem správného chování. Potřeba uznání jde ruku v ruce s úspěchem. Je nutné žákům zdůrazňovat, že jejich úspěch není definován tím, zda byli lepší než zbytek třídy. Žáci by se měli naučit vnímat svůj úspěch bez ohledu na jejich okolí. Často žáci dělají věci tak, jak je nejlépe zvládnou a pro podpoření pocitů úspěchu by měli být oceněni, potřeba úspěchu se naplňuje tím, že ostatní vědí o snaze žáka. Tímto způsobem je do budoucna žák motivován pracovat na sobě dál, rozvíjet se. Častý problém, na který narážíme, je tradiční školství, ve kterém žáci často nedosahují pocitů úspěchu a uznání. To spočívá ve stanovení stejných nároků pro všechny. Znevýhodnění žáci (např. kvůli sociálnímu zázemí) tak často nemají dostatek možností dosáhnout úspěchů a uznání, jsou naopak „trestáni“ špatnými známkami, což vede k dlouhodobému neuspokojení základní lidské potřeby. Žák následně toto uznání a úspěch hledá v jiných místech, kde jsou podmínky pro tyto potřeby lépe dosažitelné. Může se tak stávat, že se žák připojí ke skupině lidí – např. kriminální skupina, aby lépe zapadl a byl uznán pro něco jiného. Žáci, kteří dlouhodobě nepocítují respekt, uznání či úspěch, propadají beznaději, pocitu méněcennosti, nenávisti apod., jejich reakce se poté liší na základě jejich temperamentu, někteří mohou být apatičtí, jiní se naopak snaží zviditelnit atd. (Kopřiva, 2005, s. 199-201; Kurt, 2020)

Nejvýše v hierarchii potřeb stojí potřeba seberealizace. Jde o snahu pochopit sebe sama, ostatní i chod světa, objevení toho, kým se žák může stát a naplňovat možnosti rozvoje. Každý má vrozené vlohy, které mají také své meze, jistý strop, kterého je možné

dosáhnout. Je důležité mít na paměti, že každý je jiný, má jiné vlohy a s tím spojené také možnosti, jako je např. čas potřebný pro dosažení cílů i způsoby. Nedosáhnutí tohoto stropu, zaseknutí se v půli cesty, poté vede k neuspokojení této potřeby, v opačném případě vede až k radosti. Potřeba seberealizace zahrnuje několik oblastí – potřeba objevovat a porozumět světu, potřeba něco v životě dokázat, potřeba tvořit, potřeba autonomie a potřeba identity. Potřeba identity je v této chvíli ta, které se budeme více věnovat, obratem se vrací k předchozím nižším potřebám, ale také k seberealizaci. Každý jedinec hledá způsob, jak být „svůj“, snaží se objevit sám sebe. To se projevuje jak ve vnějším vyjádření (např. oblečení), ale také v tom, jakým způsobem jedinec pracuje, učí se nebo řeší situace. Jestliže jedinec najde způsob, jak efektivně pracovat a učit se, najde to „své“, je pro něj jednodušší překonávat těžší cíle, zkoušky apod. Ve školním prostředí se ovšem často setkáváme s omezováním tohoto přístupu a od žáků požadujeme jednotné řešení (např. žák vypočítá úkol v matematice jiným způsobem, než byl zadán, učitel tento způsob ohodnotí špatnou známkou, ačkoliv žák došel k správným výsledkům), to poté vede k demotivaci a nenaplňování vlastní identity žáka. Je proto vhodné najít alternativu, „zlatý střed“, kdy je žákům dáno na výběr, což žákům poskytuje prostor pro vyjádření svého já, sebe sama. Potřeba seberealizace a vlastní identity je úzce spojena s potřebou uznání a sebeúcty. Žák chce věřit, že je jedinečný, odlišný a má svoji hodnotu a zároveň je přijímán okolím, uznáván vrstevníky i učiteli.

Na závěr je nezbytné dodat, že jednotlivé potřeby se navzájem doplňují a prolínají, je-li jedna dlouhodobě zanedbávána, ostatní potřeby mohou trpět a naopak. Žáci potřebují k dobrým výkonům být jak ve fyzické, tak psychické pohodě, cítit se v bezpečí, být přijímáni a respektováni. Teprve poté se dá očekávat, že budou „dobrymi“ žáky v rámci jejich možností. (Kopřiva, 2005, s. 201-204) Jak bylo v této části vysvětleno, potřeby žáků a jejich uspokojení či neuspokojení mají značný vliv na chování žáků, a tedy na jejich emoce, které budou dále rozebrány v další podkapitole.

2.4 Vztah motivace, potřeb a emocí

Emoce prožíváme všichni a často bývá obtížné se s nimi vyrovnat, přijmout je a pracovat s nimi. Silné emoce přicházejí, jak se jim zlíbí a my si s nimi musíme poradit i v situacích, kdy nám to není příjemné. Ve škole se žáci dostávají právě do takových situací. Pod náporu stresu či frustrace, radosti, smutku nebo vzteku, se od žáků očekává, že své emoce dokážou regulovat a nadále se aktivně zapojovat do vzdělávacího procesu.

Pro pedagoga je tedy stěžejní, aby dokázal v takových situacích adekvátně reagovat a také pracovat s emocemi žáků.

Jak již bylo řečeno na konci předchozí podkapitoly, emoce jsou ve své podstatě reakcí na uspokojení nebo neuspokojení potřeb. Zde si uvedeme pár příkladů, jaké emoce se mohou protichůdně objevovat při uspokojení a neuspokojení potřeb: „*spokojenost x naštvanost, důvěra x nepohoda, inspirace x frustrace, úleva x nervozita*“ atd. (Rosenberg, 2020, s. 8, 11) Emoce, které se projeví v různých situacích, poté může jedinec zvládat různými způsoby. Někteří mohou při nezvládnutí svých emocí reagovat „násilně“ a jiní naopak dokážou reagovat přiměřeně. To z velké části také záleží na tom, jak na emoce reaguje jejich okolí, např. učitel nebo rodič. Ve chvílích, kdy žák reaguje na situaci negativně (vztek, frustrace atd.), může reakce učitele ovlivnit vývoj situace, vztah s žákem i budoucí rozvoj žáka. Je důležité porozumět tomu, že pokud učitel „donutí“ žáka něco udělat, vzájemný vztah bude spíše negativní, žák se nenaučí se svými emocemi pracovat a vzájemné vztahy také nebudou pozitivní. Místo „donucovacích metod“ je proto lepší se zaměřit na utváření podmínek, které budou uspokojovat potřeby žáků. (Rosenberg, 2020, s. 9, 14)

Součástí motivace žáků, je porozumění jejich emocím. Afektivní zpětná vazba a emoční povědomí (empatie) jsou dva klíčové prvky, které mají vliv na výkon žáků a proces učení. Učitelé používají různé kognitivní a kooperativní výukové strategie jako součást konstruktivistického přístupu (tj. přístup, který propojuje aktivizační metody) zaměřeného na žáky, aby tak podporovali efektivní učení. Spojením všech těchto čtyř složek vzniká jednotná struktura, která se snaží zvýšit úroveň motivace, angažovanosti a sebekontroly žáků, a také jejich studijních výsledků a dovedností. Pokud jde o porozumění emocím, lze hlavní cíle této problematiky shrnout do několika faktorů, na kterých lze pracovat. Tyto faktory (je-li na nich pracováno) poté mají za následek empatičtější přístup žáků k vrstevníkům, větší ochotu se učit a pozitivní, zdravý přístup k emocím. Faktory ovlivňující porozumění emocím jsou následující: schopnost rozpoznat a identifikovat emoce druhých, rozpoznání a regulace vlastních emocí, schopnost motivace sebe sama, zvládnutí konfliktu pozitivním způsobem. (Arguedas, 2016, s. 87-88) Dle výzkumu z roku 2016 emoce žáků značně ovlivňují jejich motivaci a výkon ve vyučovacím procesu. Žáci prokazují velkou míru soustředěnosti na úkol, vzájemnou podporu a značnou míru motivace, když prožívají pozitivní emoce, jako je například radost. Žáci jsou naopak velmi nesoustředění a mají znatelný sklon k hádkám (nízká solidarita k vrstevníkům

i pedagogům), když čelí negativním pocitům jako je např. smutek, stud, strach, úzkost, hněv nebo frustrace, což vede k nedostatku motivace k plnění úkolů. (Arguedas, 2016, s. 100)

To, jak žáci (i všichni ostatní) projevují své emoce má spojitost s třemi okolnostmi.

- „*Mluva, v níž jsme byli vychováni a naučili jsme se ji používat.*
- *To, jak nás naučili myslet a komunikovat.*
- *Jaké jsme si osvojili konkrétní strategie, jimiž ovlivňujeme sebe i druhé.*“
(Rosenberg, 2020, s. 9)

Tyto tři faktory jsou dále také propojené se schopností vyjádřit nebo naopak nevyjádřit své potřeby, které se následně manifestují do projevených emocí. B. Rosenberg vytvořil koncept tzv. nenásilné komunikace, která klade důraz na schopnost nekriticky vyjádřit emoce a naslouchat druhým při jejich sdílení. Uvádí také několik kroků, které by jedinec měl uplatňovat při řešení konfliktů:

1. *„Vyjádřit vlastní potřeby.*
2. *Vycítit potřeby druhé strany bez ohledu na to, jak se druhá strana vyjadřuje.*
3. *Přesvědčit se, zda jsou potřeby přesně vnímány.*
4. *Nabídnout pochopení, které lidé potřebují, aby dokázali vnímat potřeby ostatních.*
5. *Převést navrhovaná řešení nebo strategie do řeči konstruktivního jednání.*“ (Rosenberg, 2020, s. 14-15)

Tyto kroky by měl nejprve udělat učitel, aby se žáci lépe naučili a také pochopili, jak v emočně vypjatých situacích reagovat. Žáci se tak mohou postupně naučit, jak lépe komunikovat své potřeby a emoce, respektovat emoce ostatních a spolupracovat při řešení konfliktů.

Pro učitele je důležité, aby dokázal využít jak afektivní zpětné vazby v situacích, kdy je to potřeba, tak porozumění emocím. Učitel může poskytovat citovou a subjektivní zpětnou vazbu na základě znalostí o projevech emocí (a tedy potřeb), čímž zajišťuje emoční bezpečí žáků a jejich zapojení do procesu učení. Přiměřená míra afektivní zpětné vazby může ovlivnit emoční stav žáků, kteří pak mohou lépe zaměřovat svou pozornost, formovat své myšlenky, chování a interakce se spolužáky a také regulovat své chování v učebním procesu. V tomto ohledu je také velmi důležité pochopit, jakými emočními schopnostmi by měli pedagogové disponovat, aby mohli svým žákům poskytovat co nejlepší afektivní

zpětnou vazbu. (Arguedas, 2016, s. 88) Kromě toho je také vhodné dodat důležitost efektivní komunikace, která bude osvětlena v kapitole 3.

Jak tedy může pedagog nakládat se situacemi, kdy žák prožívá negativní emoce? Existuje řada strategií, které mají učitelé oszkoušené a používají je, nicméně to nutně neznamená, že jsou správné a nápomocné. Nejdříve se podíváme na způsoby, které Kopřiva neuvádí jako příliš efektivní:

1. *„Nic si z toho nedělej! (zlehčování, popírání)*
2. *Musíš se na to podívat jinak. (srovnávání)*
3. *Co se stalo? (vyptávání se)*
4. *Měl/a bys... (rady)*
5. *Musíš pochopit, že... (poučování)*
6. *Máš pravdu! (souhlas)*
7. *Můžeš si za to sám/a! (obvinění)*
8. *Chudinko! (litování)*
9. *Za všechno můžou oni! (svalování viny).* “ (Kopřiva, 2005, s. 84)

Nejen že tyto (a podobné způsoby) reakcí na negativní emoce jsou neefektivní v danou chvíli, kdy je žák pociťuje, ale také na žákovi zanechají dlouhodobý efekt. Pocity žáka jsou některými „prohlášeními“ znehodnoceny, zlehčovány, ignorovány apod. Žák se tedy neučí se svými emocemi vyrovnávat, rozpoznat je i potřeby, ze kterých vycházejí, ani využít je ve svůj prospěch. Nyní je tedy na místě odpovědět na dříve položenou otázku – jak nakládat s negativními emocemi žáků. V první řadě je důležité „odložit“ jistý nadřazený přístup, které předchozí výroky evokují a respektovat emoce, které žáci prožívají. Pro začátek je vhodné přijmout negativní emoce empatickou reakcí. Pokud žáci budou cítit, že jejich emoce jsou přijatelné a naleznou oporu v pedagogovi, jsme na dobré cestě k zvládnání takových situací lépe a efektivně. Sdělení může vypadat následovně: *„Máš právo cítit tyto emoce. Jsi ale také ten, který může něco změnit a příště se cítit lépe. Pokud chceš, mohu ti nabídnout pomoc a podporu.“* Žáci se tak se svými pocity dokážou lépe vyrovnat, pracovat s nimi a také je využít k motivaci sebe sama. (Kopřiva, 2005, s. 84) Podobně se k negativním emocím, respektive reakcím na ně, staví také Rosenberg, který uvádí, že pokud na emoce a potřeby dalších reagujeme kriticky, analyticky nebo naznačujeme „špatnost“ jedince, není možné s ním navázat zdravý vztah – ten má ve vzdělávacím prostředí poté vliv mimo jiné také na klima třídy, které zpětně ovlivňuje právě třeba motivaci žáků. (Rosenberg, 2020, s. 9)

2.4.1 Vliv pozitivních a negativních emocí na učení žáků

Pozitivní emoce, jako je radost, nadšení apod., významně ovlivňují motivaci žáků k učení. Výzkum naznačuje, že pozitivní emocionální zážitky mohou vést k větší odolnosti, vynalézavosti, sociálním vazbám a optimálnímu rozvoji žáků. Tyto pozitivní emoce přispívají k celkové emoční pohodě, posilují jedince ve stresových situacích, což v konečném důsledku vede k pozitivním výsledkům v učení. (MacIntyre, 2017, s. 66)

Pokud žáci prožívají pozitivní emoce, je pravděpodobnější, že se aktivně zapojí do procesu učení, projeví větší zájem o učení a budou schopni lépe vytrvat „tváří v tvář“ výzvám. Pozitivní emoce mohou také podpořit pocit kompetence a sebedůvěry při plnění učebních úkolů, což vede ke zvýšení motivace k dosáhnout dovedností. (MacIntyre, 2017, s. 71)

Motivaci k učení mohou ovlivnit i negativní emoce, jako je hněv, smutek a stres. Zatímco pozitivní emoce jsou obecně spojeny se zvýšenou motivací, negativní emoce mohou bránit pokroku v učení a spíše vedou ke ztrátě motivace. Například pocity hněvu nebo frustrace vyvolané obtížemi při učení mohou žáky demotivovat a vést ke snížení jejich zapojení do plnění učebních úkolů. (MacIntyre, 2017, s. 71) Podobně emoce, jako je smutek nebo stres, mohou vytvářet překážky pro efektivní učení tím, že ovlivňují sebedůvěru a „sebe-účinnost“ (víra ve vlastní schopnosti) žáků. (MacIntyre, 2017, s. 66) Zejména např. úzkost je „významná“ emoce, která negativně ovlivňuje motivaci k učení. Pokud žáci zažívají vysokou míru úzkosti, mohou se vyhýbat procvičování nebo zapojení do různých činností, což vede ke snížení motivace a ztížení pokroku při osvojování nových poznatků. (MacIntyre, 2017, s. 75)

Rosenberg zdůrazňuje, že naše pocity, ať už pozitivní nebo negativní, přímo souvisejí s našimi potřebami. Tvrdí, že každá emoce, kterou prožíváme, je odrazem potřeby, která je buď uspokojena, nebo neuspokojena. Například pocity štěstí nebo spokojenosti se mohou objevit, když je naplněna naše potřeba sociální sounáležitosti nebo autonomie, zatímco pocity frustrace nebo hněvu se mohou projevit, když jsou tyto potřeby nenaplněny. (Rosenberg, 2005, s. 52-54)

Celkově mohou mít negativní emoce škodlivý vliv na motivaci k učení, ale také na vzájemné vztahy, protože vytvářejí překážky bránící zapojení žáků do procesu učení, zvyšují tendenci k vyhybavému chování (žák si např. raději zajde na toaletu apod.)

a narušují sebedůvěru a sebevědomí žáků. Pro pedagogy a žáky je důležité, aby se pochopili vliv negativních emocí a naučili se s nimi účinně pracovat, čímž si lépe udrží motivaci.

3 Školní prostředí

Všichni jsme ve škole strávili značnou část našeho život. Pro někoho to mohlo být devět let povinné školní docházky, pro absolventy střední školy ještě o čtyři roky více. Ti z nás, kteří pokračovali na vysokou školu ve škole strávili dohromady i přes devatenáct let a jedinci, kteří se rozhodli stát učiteli tráví ve škole téměř celý svůj život. Ať už se jedná o devět let základní školy nebo celý život, je nutné, aby žáci i učitelé byli v prostředí, které je příjemné, přátelské a motivující. Je zřejmé, že prostředí vyvolávající opačné pocity, nebude pro žáky ani pedagogický personál mít pozitivní dopad na jejich výkony, motivaci k učení a průběh samotného učebního procesu. Tato kapitola se bude věnovat právě problematice školního prostředí, klima školy a třídy, či kázně.

3.1 Školní klima

Výraz „klima školy“ je často používán jak mezi odborníky, tak mezi laickou veřejností. Nicméně, různí jednotlivci mohou interpretovat tento pojem odlišně. Často je rozšířen o různé charakteristiky, jako jsou „psychosociální“, „sociální“, „sociálně psychologický“ či „demokratický“, které typicky odrážejí různé aspekty, které v sobě tento výraz nese. Někteří odborníci tvrdí, že školní klima je odrazem kultury a morálních hodnot školy a jejího vedení, jiní zase při popisu školního klima hovoří spíše o organizaci školy, další pod klima školy zahrnují téměř cokoliv. Existuje řada formulací, které se snaží definovat, co klima školy ve své podstatě je, a proto je na místě hledat jakousi jednotící úvahu této problematiky. Výraz „klima“ byl pro pedagogiku převzat z oblasti meteorologie, kde se využívá k popisu stálého a předvídatelného počasí. Při popisu školního klima se často můžeme setkat také se synonymním výrazem „podnebí“ školy. Obdobným způsobem někteří užívají také výraz „prostředí“, nicméně v českém systému dochází k neshodám, jelikož někteří odborníci vnímají mezi výrazy rozdíly. Výraz „prostředí“ dle některých referuje spíše k „fyzikálnímu prostředí“, které se nijak netýká aspektů sociálních, kulturních a vzdělávacích, ale spíše těch estetických. Čapek tedy přichází s celistvou definicí klima školy, kterou vytvořil na základě jak vlastního zkoumání, tak zkoumání ostatních odborníků. Jeho definice zní následovně: *„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“* (Čapek, 2010, s. 134). Jinými slovy, při zkoumání školního klima nás zajímá

spokojenost žáků, učitelů i vedení školy, stejně jako vztahy mezi jednotlivými subjekty. V podstatě nás nezajímá objektivní shrnutí stavu školy, tedy co se ve skutečnosti děje, ale pouze to, jak se cítí účastníci vzdělávacího procesu. (Čapek, 2010, s. 133-135)

Jak již bylo řečeno, výzkumníky zajímá, zda jsou účastníci vzdělávacího procesu spokojeni. Do toho dle Mareše také spadá to, zda škola potlačuje či prosazuje hodnoty a normy důležité pro účastníky samotné (taktéž pro jejich sociokulturního prostředí). Dalším bodem zkoumání je i morální vývoj žáků, jakým způsobem jej škola podporuje či naopak, včetně potenciálních reakcí školy na morálně nepřijatelné jednání. V tomto kontextu hovoříme o morální a etické dimenzi školního klima, která je velmi široká a je obtížné ji ukotvit, především kvůli tomu, do jakého množství oblastí prostupuje (např. etika, pedagogika, právo a různé odvětví psychologie). (Mareš, 2004, s. 4) Výzkumy jsou nejčastěji prováděny za pomoci výpovědí daných účastníků (rozhovor, dotazník apod.) nebo také pozorováním, které ovšem je potřeba provádět dlouhodobě a také „zúčastněně“ (tedy být zapojen do chodu školy), aby skutečně vypovídalo o situaci. Mnohdy se také setkáváme s výzkumy, které v sobě nesou jakousi vizi dokonalého stavu školního klima. Ačkoliv, jak bylo řečeno, definic o školním klima existuje celá řada a málokdy se shodují, hovoříme-li o vizi ideálního klima, většinou se dopracujeme podobných výsledků. Jak je tedy ideální klima školy popisováno? (Čapek, 2010, s. 135-136)

Ideální klima školy je obvykle spojováno s pozitivními aspekty. Z hlediska učitele to může znamenat radost z práce, spolupráce s žáky, rodiči i ostatními pedagogy, spravedlivé finanční ohodnocení, uspokojení potřeby seberealizace apod. Žáci pozitivní klima mohou vnímat jako to, kde jsou přijímáni, respektováni, učení je podáváno zábavnou formou, mohou vyjádřit svůj názor a podílet se na rozhodování (mají tedy míru autonomie) či zažívají individuální přístup. Rodiče poté očekávají spravedlivý přístup k jejich dětem, dobrou komunikaci učitelů a vedení školy, individuální přístup, adekvátní povinnosti kladené na žáky, způsobilost učitelů atd. Na pozitivní klima školy má názor také veřejnost, pro kterou je znakem pozitivního klima připravenost žáků na zaměstnání, vhodné zapojení se do veřejného života nebo také respektování mravních hodnot dané společnosti. Jinými slovy, učitelé a vedení školy by měli vytvářet suportivní klima, ve kterém se cítí oni i žáci dobře, uvolněně a bez strachu. Na toto konto byl roku 2007 proveden výzkum školních klimat a vytvořen tzv. index školního klima (celkem osm aspektů, které zahrnují položky od spokojenosti učitele, přes spolupráci s rodiči, po snahu samotných žáků). Ve výzkumu české školy dopadly v podstatě nejhůře, pouze 1 % žáků se nacházelo ve školách, kde bylo

klima popsáno jako pozitivní (mezinárodní průměr byl 22 %). Je zřejmé, že je potřeba pracovat na utváření pozitivního klima v českých školách, ptáme se ale, jakým způsobem. (Čapek, 2010, s. 136-137)

Dobré vztahy mezi žáky a učiteli, kázeňská opatření, která nejsou ani nepřiměřená, ani neopodstatněná, aktivní zapojení žáků na chodu školy, jejich hodnocení výuky, autonomie – podílení se na řízení různých aktivit, jsou mimo jiné ukazateli pozitivního klima školy. Bylo stanoveno osm faktorů – respekt, důvěra, vysoká morálka, možnost účasti žáků, studijní a sociální růst, soudržnost, průběžné oživování školy a starostlivost – které jsou spojovány s pozitivním školním klima a pozitivními vzdělávacími a psychologickými výsledky pro žáky i zaměstnance. Tyto faktory se poté promítají do oblastí, na které se škola zaměřuje při zlepšování klima. Oblasti jsou: zapojení rodičů, rozvoj osobnosti, výběr vhodného vedení, bezpečí, rovnost a sociální začlenění, názor žáků. Aby mohly tyto oblasti být realizovány, byly vytvořeny „tipy“, které pomáhají vrhnout světlo na způsoby utváření žádaného klima. Než ovšem budou tyto „tipy“ zmíněny, je potřeba říci, že pro vytvoření pozitivního školního klima, není možné doporučit jeden konkrétní postup, který bude fungovat plošně, je jasné pouze to, že pro úspěch je nezbytné důsledné, všestranné a společné úsilí všech zúčastněných stran. (Rapti, 2013, s. 119-120)

V první řadě je důležité, aby se každý ve škole podílel na vytváření přátelského, optimistického a inkluzivního prostředí. Pro úspěch je rozhodující právě aktivní účast vedení školy, zaměstnanců (pedagogických i nepedagogických), žáků a rodičů, kteří spolupracují na uskutečnění dohodnuté a naplánované koncepce klima školy. Dále je stěžejní se soustředit na budování stabilních vztahů a respektu mezi všemi účastníky vzdělávání, tzn. mezi žáky, učiteli, vedením, ale také rodiči. V rámci respektu je také na místě zmínit zakotvení konceptu rovnosti a začleňování všech do procesu vzdělávání. Je-li dbáno alespoň na tyto základní principy, škola je na dobré cestě k postupnému utvoření pozitivního klima. (Rapti, 2013, s. 121)

3.1.1 Typy školního klima

Existuje značné množství rozlišení typů školního klima, které nabízejí různé úhly pohledu na tuto problematiku. Některé tyto pohledy jsou zaměřeny více na organizační strukturu školy, jiné zase na kulturu školy. Každá škola má nicméně svoji osobitou atmosféru a různé formy školního klima můžeme rozlišovat na základě několika kritérií, která vycházejí z teoretických hypotéz a vlastních pozorování. Jsme schopni určit, zda určitý druh školního klima působí na žáky pozitivně nebo negativně, zda školní prostředí vede

žáky a učitele k vytváření lepších vztahů a umožňuje žákům plnit jejich povinnosti, nebo zda má negativní dopad jak na žáky, tak učitele, což může mimo jiné vést k nízké motivaci (učitelů i žáků) a slabším studijním výsledkům. (Grecmanová, 2012, s. 6-7)

Můžeme rozlišit tři typy školního klima na základě faktorů, jako jsou např. cíle dané instituce, řešení konfliktů mezi žáky a také učiteli, výchovné styly a vedení školy. Dělí se do tří kategorií, které vycházejí z klasických výchovných stylů: liberální, demokratické a autoritativní školní klima. Nyní si zběžně vysvětlíme rozdíly mezi těmito kategoriemi. Jak již název „autoritativní klima školy“ napovídá, vychází z předpokladu, že v instituci existuje jistá nadřazenost. Tato nadřazenost se promítá ve způsobu chování k jednotlivým účastníkům vzdělávání. Lze ji spatřovat jak ve vztazích vedení školy vs učitel, mezi jednotlivými učiteli, ale také mezi žáky samotnými. Tento typ klima se projevuje velmi vysokými nároky na žáky, demotivací a strachem ze školy, špatnými vztahy či negativní soutěživostí. Jak z popisu tohoto typu klima vyplývá, nepatří mezi pozitivní a přijímané. Další typ školního klima je liberální. Negativní vztahy mezi vyučujícími a žáky, a naopak značně pozitivní vztahy mezi spolužáky jsou jedny z ukazatelů tohoto typu klima. Další projev liberálního klima školy je vztah žáků ke škole, kdy, ačkoliv žáky škola nestresuje jako např. v případě autoritativního klima, nemají k ní ani kladný vztah, především z pohledu na motivaci k učení, která bývá velmi nízká. Vliv tohoto klima na učitele je též negativní, většinou jsou laxní, nedbají na dodržování pravidel a s vedením školy mívají špatné vztahy. Demokratický typ školního klima je obecně považován za ten nejlepší. V tomto typu školního klima nalezneme pochopení, minimalizaci stresových situací, podporu ze strany učitelů i vedení, individuální přístup, vzájemný respekt, konstruktivní kritiku či vyšší autonomii žáků, která dále přispívá mravní odpovědnosti, jelikož žáci dostávají příležitost se ve svém jednání volněji rozhodovat a také přebírat odpovědnost za svá rozhodnutí. Vztahy v tomto typu školního klima jsou velmi pozitivní jak mezi učiteli a žáky, tak mezi žáky samotnými. Učitele se v takové škole nadále rozvíjejí a jsou se svojí prací spokojeni. (Grecmanová, 2012, s. 6-7)

Zahraniční literatura dále zmiňuje i jiné typy školního klima, které popisují vztahy mezi účastníky vzdělání a jak tyto vztahy ovlivňují celkovou atmosféru školy. Některé z těchto typů školního klima jsou např. otevřené školní klima („open climate“ – charakteristické prvky jsou vlídnost, přátelskost, pozitivní vztahy, podpora, vysoká motivace žáků, spolupráce atd.), řízené klima školy („controlled climate“ – typické tvrdou prací učitelů i vysokých nároků na žáky, sociální interakce jdou do pozadí),

autonomní klima školy („autonomous climate“ – učitelé mají relativně volnou ruku při vytváření plánů výuky, žáci jsou motivováni se učit, podílejí se na rozhodování, učitelé jsou entuziastičtí, vztahy ve škole jsou kladné), otcovské klima školy („paternal climate“ – role ředitele je v tomto typu klima definující, ředitel se snaží tvrdě pracovat na chodu školy, ale pro učitele i pro žáky je spíše nedostupný, rozhodnutí ředitel provádí za všechny, což se promítá do vztahů učitelů s žáky i kolegy), známé klima školy („familiar school climate“ – vztahy mezi vedením a učiteli jsou nehomogenní, každá jednotlivce se soutředí spíše na sebe než na celkovou atmosféru školy, žáci učení nevěnují přílišnou pozornost, rodiče do procesu nejsou téměř vůbec zapojeni) a uzavřené klima školy („closed climate“ – opak otevřeného klima, typické nízkou produktivitou jak vedení, učitelů i žáků, malá podpora učitelů vede k frustraci, ta se promítá do vztahů s žáky, ti mají spíše špatné výsledky, nízkou motivaci a prožívají značný stres). Jak česká, tak zahraniční literatura poskytuje řadu typů školního klima a lze mezi popisy najít podobnost. V případě výčtu školních klimat s krátkými popisy lze zhodnotit, že např. otevřené či autonomní školní klima by se dala považovat za pozitivní a přijatelná, všichni účastníci vzdělávání se v nich cítí dobře, jejich očekávání jsou naplňována. Je nutné, aby se ve školách usilovně pracovalo na budování klima, ve kterém se všichni budou cítit příjemně. (Rapti, 2013, s. 116-119)

3.1.2 Klima školy a jeho vliv na žáky

Zkušenosti žáků ve škole hrají zásadní roli v jejich studijním, ale i osobnostním rozvoji, a proto se v této části zaměříme na to, jak školní klima ovlivňuje nejen studijní výsledky žáků, ale také jejich chování a psychiku.

Studijní výsledky žáků:

Existuje řada výzkumů o vztahu mezi strukturou školního prostředí a výsledky žáků ve školách. Školy s lepšími výsledky se vyznačují důrazem na dodržování relativně vysokých studijních nároků a důsledným vedením učitelů, kteří pracují na zlepšování výsledků žáků. Dalším faktorem je také to, jak motivační přesvědčení žáků má přímý, i nepřímý vliv na jejich výsledky, v závislosti na struktuře cílů dané školy. Mezi zásadní aspekty, které ovlivňují akademické výsledky žáků, je to, jak škola hodnotí úspěch. Pokud žáci mohou zažívat úspěch, který je posuzován spíše na základě jejich osobního pokroku než na základě standardizovaných požadavků na výkon a výsledky, je poté lepší šance, že si žáci budují lepší vztah k učení, spolu s vnitřním zájmem (vnitřní motivace). Jinými slovy by se tedy dalo říct, že žáci budou dosahovat lepších studijních výsledků v klima školy,

kteří je tvořeno efektivním vedením, kvalitními učiteli, dobře strukturovanou výukou a podporou akademických cílů žáků. (Wang, 2016, s. 326-327)

Dalším aspektem školního klima, který má značný vliv na žáky, je soudržnost, vysoká úroveň komunikace, zdravé a pozitivní vztahy a podpora ze strany učitelů i vedení. Žáci se v takovém prostředí cítí lépe, jejich psychologické i sociální potřeby jsou naplňovány a jejich akademický rozvoj je značný, v porovnání se školami bez příznivého sociálního klima. Žáci dosahují lepších akademických výsledků a mají větší zájem o učení, včetně větší snahy převzít odpovědnost za své jednání. (Wang, 2016, s. 327)

Chování žáků:

Šikana, agresivní chování žáků nebo také užívání návykových látek. Jedny z projevů, které mohou poukazovat (mimo jiné) na klima školy a jeho vliv na chování žáků. Výzkumy, které M. Wang ve svém článku uvádí poukazují na to, že kvalitnější vzdělávací prostředí hraje významnou roli při usměrňování vyrušujících žáků, omezování deviantního chování, a naopak vede k rozvoji sociálních dovedností a studijních úspěchů. Toto kvalitnější vzdělávací prostředí se může projevovat např. učiteli, kteří podporují žáky při plnění studijních povinností, žákům nabízejí zpětnou vazbu a pomoc nebo také tvoří zajímavé plány výuky, ve kterých se žáci aktivně zapojují. Žáci, kteří navštěvují školy, kde jsou učitelé i spolužáci více ohleduplní, ochotní je podpořit, tolerantní a mají vysoké morální zásady, mají menší pravděpodobnost prokazovat antisociální či problematické chování. (Wang, 2016, s. 329)

Chování žáků ovlivňuje také to, jak vnímají bezpečí školy. V tomto ohledu hraje roli vedení školy a učitelé, především tedy to, jak se staví k dodržování pravidel, norem a hodnot školy. Pokud jsou učitelé důslední a dbají na dodržování pravidel, za porušení ukládají adekvátní tresty, nejsou lhostejní, a především spravedliví vůči všem žákům, tak žáci více respektují daná pravidla i chod třídy. Především se ale cítí v bezpečí v prostředí školy. Takovéto školy poté mají méně problému s šikanou, agresí žáků či jinými behaviorálními problémy. (Wang, 2016, s. 330)

Co se týká psychického rozpoložení žáků, výzkumů o přímém vlivu klima školy není příliš, často se ale shodují na podobném závěru, jak uvádí také M. Wang (2016). Shoda se obvykle vymezuje na to, že pozitivní přístup učitelů, dobrá komunikace, bezpečné prostředí, autonomie či snižování stresových faktorů mají na žáky kladný vliv. Jak z předchozích

odstavců vyplývá, je stěžejní, aby školy usilovně pracovaly na utváření prostředí, ve kterém se všichni budou cítit příjemně.

3.2 Třídní klima

Třídní klima je na rozdíl od klima školy jev, který se projevuje v dané třídě, tedy v malé sociální skupině. Podobně jako klima školy, i klima třídy se zabývá jakýmsi dlouhodobým aspektem toho, jaké vztahy v dané třídě panují, jak mezi žáky samotnými, tak mezi žáky a učiteli, konkrétních definic poté existuje spousta, zde uvedu pouze definici Čapka, která dle mého názoru dobře vystihuje zde probírané téma. „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ (Čapek, 2010, s. 13) Průcha dělí klima třídy do dvou oblastí – fyzikální faktory a psychosociální faktory. Mezi fyzikální faktory řadíme to, jak třída vypadá, jak je přizpůsobena učení (např. osvětlení, interaktivní tabule apod.). Psychosociální faktory poté ještě Průcha dělí na dvě části, ve kterých hovoří o rozdílu klima třídy a atmosféra třídy. Klima třídy, jak již bylo naznačeno, je podle Průchy stabilní a dlouhodobé, žáci i učitelé mají „nastavené“ vztahy, které jsou spíše neměnné. Naopak atmosféra třídy je krátkodobý projev, souhrn reakcí na určité podněty. (Průcha, 2002, s. 66) Pro lepší pochopení uvedu příklad – třída, která má se svým třídním učitelem stabilní kladný vztah, způsobí škodu na školním majetku (nějaká forma nekázně), učitel poté musí tuto situaci vyřešit, pravděpodobně jak s vedením školy, tak s rodiči žáků. Na určitý čas se tedy atmosféra třídy promění, a to jak ze strany učitele k žákům, tak žákům k učiteli. Nicméně díky dlouhodobě kladnému klima, které ve třídě panuje, se vztahy opět napraví. Kromě stabilnosti třídního klima je také na místě zmínit jeho vývoj. Klima třídy nevznikne „jen tak“, je naopak dlouhodobým procesem, při kterém jednotliví účastníci společně pracují na jeho utváření, a to nejen ve výuce, ale také o přestávkách, ve volném čase či na školních výletech a exkurzích. Kromě toho je samozřejmě nutné brát v potaz jedinečnost každého třídního kolektivu a osobnosti učitele. (Čapek, 2010, s. 12-13)

V krátkosti nyní zmíním negativní vliv třídního klima. Negativní klima ve třídě může mít škodlivý vliv na chování žáků a výsledky učení. Výzkumy ukázaly, že nevhodně řízené prostředí ve třídě může vést k nárůstu rušivého chování, snížení zapojení žáků do výuky a celkově k negativním dopadům jak na žáky, tak na učitele. (Guardino, 2010, s. 9)

Pro řešení negativního klimatu ve třídě mohou učitelé zavést různé strategie na podporu pozitivního a podpůrného prostředí pro učení. Tyto strategie mohou zahrnovat následující.

- Stanovení jasných a důsledně dodržovaných pravidel a očekávání ve třídě.
 - Poskytování pozitivního hodnocení a pochvaly za žádoucí chování.
 - Úprava prostředí ve třídě tak, aby se snížilo rozptylování a zvýšila se organizovanost.
 - Zavedení proaktivních technik řízení třídy, které zabrání rušivému chování dříve, než k němu dojde.
 - Budování pozitivních vztahů se žáky a vytváření pocitu soudržnosti ve třídě.
- (Guardino, 2010, s. 9-13)

Aktivní práci na zlepšení klimatu ve třídě prostřednictvím těchto strategií mohou učitelé vytvořit příznivější učební prostředí, které podporuje pozitivní chování a zlepšuje zapojení žáků a jejich studijní výsledky. Těmto tématům se proto věnuji dále v této kapitole.

3.3 Řízení třídy („classroom management“)

Výklad pojmu „classroom management“ má v českém prostředí celkem nepřesnou definici, jelikož se mu odborná literatura začala více věnovat až v posledních letech. Adekvátní překlad je řízení třídy, to nicméně v českém školském prostředí může znamenat rozdílné věci. Pro lepší pochopení tedy musíme do oblasti řízení třídy zařadit více položek, kterých se pojem týká. Jedná se tedy o: „*řízení vyučovacího procesu a soubor pravidel pro efektivní řízení výuky*“. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 155)

Při zkoumání pojetí řízení třídy se setkáme se dvěma základními proudy, které definovaly to, jak je řízení třídy vnímáno. První z těchto proudů je spíše tradiční a konzervativní. Učitel je ve funkci „kontrolora“, který má na starost vše, od efektivního využití času, po kontrolu práce jednotlivých žáků a jejich chování, proud je tedy zaměřen především na kázeň a jak si ji učitel sjednává. Od tohoto proudu se v dnešní době spíše odstupuje a volí se přístup řízení druhého „širšího“ typu. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 155-156)

Angloamerický model řízení třídy se nezaměřuje pouze na kázeň žáků, ale klade důraz na dobré chování žáků a jejich studijní výsledky. Tento model se stává stále populárnějším. J. Kounin jako jeden z průkopníků současné teorie řízení třídy zdůrazňuje vztah mezi kázní a vyučovacím procesem. V českém školství se tyto dvě myšlenky nazývají řízení chování

a řízení výuky (používán i termín „management“), i když dnešní pojetí classroom managementu již zahrnuje obě z myšlenek. Zásadní je pochopení široké povahy managementu třídy, který zahrnuje mnoho aspektů vzdělávacího procesu, jako jsou didaktické, psychologické a sociálně-psychologické aspekty. To umožňuje využít celou řadu bohatých koncepcí v managementu třídy, jako jsou např. didaktické transformace obsahu, humanismus, behaviorismus a pedagogický konstruktivismus. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 156)

Jak z textu vyplývá, v dnešní době je přístup k řízení třídy zaměřen na komplexní pojetí různých hledisek. Kontrolní funkce učitele se proměňuje spolu s chápáním jeho role. Klade se více důrazu na vytváření adekvátních fyzických i sociálních podmínek, jejichž účel je podporovat učební proces žáků, zároveň dochází k uvědomění, že učitel již není pouze osoba, co žáky vzdělává, ale také do jisté míry vychovává, ovlivňuje jejich vnímání či morální vývoj a hodnoty. Dalo by se tedy říct, že třídní management je seskupení procesů a strategií, které by učitel měl využívat k utváření a udržování nejen managementu, ale také klima a prostředí třídy. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 156-157)

3.3.1 Behavioristický a humanistický přístup

Na úvod je důležité zmínit, že tyto přístupy samy o sobě pouze nabízí popis toho, jak učitel může se třídou „fungovat“. Nicméně je poté zásadní, zda daný učitel přístupy převede pro praxe dobře či špatně. Další důležitou zmínkou by mělo být také to, že přístupy (nejen tyto dva) se často různě prolínají a navazují na sebe.

V případě behaviorálního přístupu se setkáváme s „klasickými“ metodami, jako jsou negativní a pozitivní podporování učení a odstranění jakéhokoliv nevhodného chování žáků („klasické“ metody vycházejí z psychologických přístupů k učení). V praxi se poté tento přístup projevuje kontrolou učitelů, nátlakem nebo také „podplácením“. Učitel je tedy ve značně autoritativní pozici, ve třídách spíše není prostor pro otevřenou diskusi či rozvoj autonomie žáků. Jsou kladeny stejné nároky na všechny, učitel se žákům individuálně natolik nepřizpůsobuje. Dalším aspektem tohoto přístupu je užívání trestů, téma vyvolávající rozdílné názory. Behaviorální přístup je sám o sobě podložen výzkumem i převedením do praxe a nese v sobě mnoho využitelných nástrojů. Jak již nicméně bylo zmíněno, je zde stěžejní role učitele, která následně definuje, zda je přístup prospěšný, nebo má-li naopak negativní vliv na rozvoj žáků. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 158)

Humanistický přístup na druhou stranu zdůrazňuje rozvoj autonomie, která je pro mravní odpovědnost základním stavebním kamenem. Žák je vnímán jako samostatná jednotka, která dokáže dělat svá vlastní rozhodnutí, je podporován jak svými spolužáky, tak učitelem. Na rozdíl od behaviorálního přístupu, kde učitel vystupuje spíše jako autorita („vedoucí“), humanistický přístup vykresluje učitele více jako „facilitátora“, partnera ve vzdělávání či průvodce. Dále má učitel také za úkol porozumět schopnostem svých žáků, výuku individualizovat a rozvíjet žáky nejen v daném učivu, ale také v osobnostním růstu. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 158-159)

Učitelé by si měli být vědomi přístupů, které používají k řízení třídy a pracovat na jejich zdokonalování. Jak behaviorální, tak humanistický přístupy mají kladné i záporné stránky, záleží tedy na schopnostech a dobré sebe-reflexi učitele, při převádění přístupů do praxe.

3.4 Utváření pozitivního třídního klima pomocí „classroom managementu“

Jak již bylo dříve zmíněno, cílem efektivního řízení třídy je poskytnout žákům co nejvíce příležitostí k participaci na všech činnostech, které učitelé vykonávají pro organizaci jak žáků, tak i zdrojů, času a prostoru tak, aby usnadnili učení. Pro vytváření vhodných vzorců chování žáků, je nutné, aby měli možnost naplno rozvíjet svůj potenciál. Efektivní techniky řízení třídy jsou pro učitele nezbytné, jelikož musí zvládnout nepředvídatelné okolnosti a nadále monitorovat chování žáků. Je zásadní, aby každý učitel usiloval o efektivní řízení třídy a vytváření příznivého prostředí pro učení. Vytváření pozitivního prostředí, výzdoba prostoru tříd, zasedací pořádek, interakce s žáky a správné reagování, zavedení rutinních návyků (včetně jejich následného provádění, potřebných úprav a obnovování návyků), formulování společných pravidel a jejich vysvětlování žákům – to vše má vliv na řízení třídy a úzce s tím souvisí. (Sieberer-Nagler, 2015, s. 163) Tím, že učitelé upřednostňují vytváření pozitivního klima ve třídě a udržování kázně, mohou vytvořit příznivé učební prostředí, které podporuje zapojení žáků, autonomii, usměrňování chování, komunikaci, motivaci, odpovědnost, budování vztahů a celkový akademický a sociálně-emocionální rozvoj. (Delcheva-Dizdarevikj, 2014, s. 52-53)

V dnešní době je víc, než kdy dříve nutno brát v potaz také aspekty školství jako je např. inkluze, větší kulturní a sociální změny apod. Třídy jsou více heterogenní než dříve a školství, především pak učitelé, se musí rychle přizpůsobovat a vzdělávat i v těchto

oblastech. Učitel musí vést třídu více diferencovaně, individuálně a zároveň učení zasazovat do demokratického kontextu naší společnosti. (Lukas, Lojdová, 2018, s. 157) Další zásadní problémy, kterým učitelé čelí při „classroom managementu“, jsou např. kázeň, motivace žáků, zvládání emocí, sociálních potíží žáků (špatné rodinné zázemí), nezájem rodičů na spolupráci s učitelem či dříve zmíněná inkluze. (Sieberer-Nagler, 2015, s. 163)

Jednou z velkých obav učitelů, kterou by bylo vhodné zdůraznit je kázeň žáků a následovně „disciplinování“, užití trestů, nebo naopak odměn. Pokud v daném kolektivu není nastolené pozitivní klima a nekázeň je součástí každé hodiny, začnou se kumulovat další problémy často spojené právě s klesající motivací žáků. (Sieberer-Nagler, 2015, s. 163) *"Aby byli učitelé úspěšní, musí být schopni zajistit vhodné chování žáků ve svých třídách, aby mohli maximalizovat čas, který oni i jejich žáci věnují učení."*³ (Wiseman & Hunt, 2008, s. 6)

Autorka Delcheva-Dizdarevikj vymezila šest oblastí, které jsou pro učitele stěžejní při efektivním řízení třídy a napomáhají v rozvíjení pozitivního klima, které cílí na oblast autonomie, mravní odpovědnosti a celkového žádoucího rozvoje žáků. Do těchto oblastí se řadí následující. 1. Plánování a příprava (např. přizpůsobení učebních plánů jak standardům školství, tak jednotlivým žákům), 2. organizace (řízení času – vhodné rozdělení času na různé činnosti, uspořádání učebny pro účely výuky i lepší zapojení žáků do výuky), 3. vedení a nasměrování žáků (využívání efektivních a vhodných výukových strategií a metod výuky, poskytování konstruktivní zpětné vazby žákům), další dva body budou rozvinuty více, jelikož jsou pro rozvoj žáků, jejich motivace mravní odpovědnosti stěžejní:

- 4. motivování – metody zapojení: použití poutavých aktivit, příkladů z reálného světa a interaktivních metod může žáky motivovat k aktivní účasti na výuce, „povzbuzování“: uznávání a chválení snahy a úspěchů studentů může zvýšit motivaci a podpořit pozitivní učební prostředí, které podporuje převzetí odpovědnosti za své výsledky,
- 5. utváření pozitivního klima – budování vztahů: rozvíjení pozitivních vztahů s žáky založených na důvěře, respektu a empatii vytváří ve třídě příznivé klima podporující učení (cílení na převzetí mravní odpovědnosti

³ *"To be successful, teachers must be able to establish appropriate student behavior in their classrooms in order to maximize the time that they and their students spend on learning."* (Wiseman & Hunt, 2008, s. 6)

za své jednání a jeho výsledky), strategie řízení třídy: zavedení účinných strategií řízení třídy, jako jsou jasná očekávání, důsledné dodržování pravidel či upevňování dobrého chování, může podpořit pozitivní atmosféru,

a také 6. kázeň (důslednost v dodržování pravidel, vytváření strategií pro účelné a konstruktivní řešení konfliktů). Zdokonalováním těchto dovedností a strategií mohou učitelé zlepšit své schopnosti v řízení třídy a vytvořit pro své žáky poutavé, organizované a podpůrné prostředí pro učení. Učitelé, kteří dokáží implementovat tyto body do své výuky a práce se třídou mohou lépe vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí příjemně a mohou lépe rozvíjet své schopnosti. (Delcheva-Dizdarevikj, 2014, s. 51-53)

Dalším aspektem třídního managementu je chování žáků. Management chování se odehrává zároveň s dalšími procesy ve třídě a nelze jej oddělit od výuky samotné, ovlivňuje vše od plánování výuky, po následné vyučování. Je zároveň jednou z nejzásadnějších složek budování pozitivního třídního klimatu a budování vztahů ve třídě. Kázeň třídy dále navazuje na dodržování pravidel. Pravidla mohou být ať už třídní, vytvořená žáky a třídním učitelem, školní řád určený danou školou, ale také společenská pravidla a normy dané společností, která se učitel snaží předat. To, jak s pravidly učitel pracuje a jak žáci na pravidla reagují, poté určuje, zda učitel užívá tresty, „disciplinování“ a odměny. (Lukas, Lojdrová, 2018, s. 160)

Učitelova reakce na nekázeň žáků nabývá mnoha tvarů a forem, přičemž některé formy nejsou příliš efektivní a mohou situaci spíše eskalovat. Pojmy „disciplinování“ či trestání mají více definic, ve své podstatě jde však o reakci nebo akci učitele na nežádoucí chování žáka. Někteří poté od pojmu „disciplinování“ odlišují trestání žáků. Trest je považován za vnější vliv učitele na žáka, který může být následnou příčinou negativních vztahů, vyvolávat agresi, odpor a přispět ke vzniku většího konfliktu. Ačkoliv si mnozí myslí, že žákovi pomáhají a učí ho lepšímu chování, demonstrují tím spíše moc a kontrolu a v žákovi vyvolávají negativní emoce. Rozlišení tedy Wiseman a Hunt nacházejí ve čtyřech zásadních bodech.

- Pomocí „disciplinování“ je žákovi vysvětleno či ukázáno co měl udělat,
- dává žákovi pouze tolik zodpovědnosti za problém, kolik je schopen zvládnout,
- dává žákovi možnosti, jak problém vyřešit,
- nezpůsobuje žákovi újmu na důstojnosti. (Wiseman & Hunt, 2008, s. 9)

Pro učitele je důležité, aby v situacích, kdy narazí na nekázeň dokázali správně reagovat, vyvarovat se eskalaci problému, vytvořit dobré podmínky pro vyřešení negativní situace a v neposlední řadě, aby s žákem dokázali o situaci efektivně komunikovat. Pokud si žák z takové situace odnese pouze negativní emoce a poučení ve formě trestu a ztrapnění, namísto vysvětlení a poučení, vztahy ve třídě i s učitelem se do budoucna zhorší. Učitel by měl být schopen si zachovat klid, sebejistotu, pochopení a trpělivost, díky tomu je poté lépe schopen konflikt vyřešit lépe, zachovat dobré vztahy i lepší organizaci výuky. (Wiseman & Hunt, 2008, s. 9-10; Sieberer-Nagler, 2015, s. 164)

Tuto problematiku rozebírá ve své knize také B. Rosenberg. Konflikt mezi autoritou a dítětem – ve školním prostředí se tedy jedná o žáka a učitele – mnohdy autorita vnímá jako situaci, kdy musí dítě přinutit k nějakému chování. To občas při pohružce trestem (ale také odměnou) může zafungovat, nicméně tento způsob nepřispívá k dlouhodobému zdravému rozvoji vztahů. Dítě možná činnost, která je po něm vyžadována udělá, ale s jasným odporem, ohrožuje to také jejich autonomii (a tedy také jejich možnost převzetí mravní odpovědnosti za své jednání), a to i přesto, že mnohdy rozumí, proč po nich učitel/rodič něco chce. Namísto využívání donucovacích metod, je proto z dlouhodobého hlediska efektivnější se zaměřit na vytváření dobrých vztahů, které naplňují potřeby jak učitele, tak žáků. Pokud za pomoci efektivní komunikace bude docházet k porozumění vzájemných potřeb mezi oběma stranami, řešení konfliktů se stane značně snadnějším. (Rosenberg, 2020, s. 198-201)

Na klima třídy, a tedy i kázeň může učitel kromě „disciplinování“ působit také pomocí odměn. Odměnami může učitel pozitivně reagovat na dobré chování žáků, ukázat jim hodnocení situace, přinést potěšení a také uspokojení některých potřeb žáků. (Čapek, 2010, s. 75-76) Jestliže je dobré chování „povzbuzováno“ a odměňováno, žáci si jej lépe zafixují a spojí s příjemným požitekem. Časem žádané chování bude pro žáky více automatizované a učitel může tedy postupně snižovat četnost pozitivního odměňování. Je zásadní věnovat pozornost tomu, aby se pochvala či odměna soustředila na chování/jednání, a ne na jedince samotné (to stejné platí také při nekázni a reakci na ní). To, co je nepřijatelné, jsou činy, ne žák samotný. Pocit uspokojení mohou žáci získat ze skutečnosti, že jejich chování či výsledky práce si zaslouží pochvalu. Učitel by se proto měl vyvarovat naznačování, že žák je dobrý nebo špatný a soustředit se pouze na hodnocení chování. (Sieberer-Nagler, 2015, s. 165)

3.4.1 Efektivní komunikace

Pedagogové usilují o kladné chování žáků a dodržování zavedených pravidel. Klíčový rozdíl spočívá v požadovaném výsledku. Snaží se učitel o pouhé dodržování pravidel, bez internalizování hodnot a zásad, které vede k dočasné poslušnosti žáků na základě vnější kontroly? Nebo se naopak snaží u žáků podporovat sebereflexi a umožnit jim činit zodpovědná rozhodnutí i bez přímého dohledu, což v konečném důsledku vede k samostatnosti a pocitu odpovědnosti za své chování? (Friedlová a kol., 2012, s. 35)

Efektivní a otevřená komunikace je základem pro vytvoření atmosféry vzájemného respektu mezi žáky a pedagogy. Důvěra, která je základem každého respektujícího vztahu, je ve třídě stejně důležitá jako v rodině nebo na pracovišti. Vytvoření vhodných komunikačních kanálů s každým žákem je prvním zásadním krokem k budování důvěry. Pokud je komunikace mezi žáky a učiteli důsledná a jasná, je pravděpodobnější, že se žáci budou aktivně podílet na procesu učení, a učitelé budou lépe schopni udržet pozitivní klima ve třídě. (Brown, 2005, s. 12-13) Vše nicméně nestojí pouze na učiteli. Ten, ačkoliv má značnou míru vlivu na třídu, nemůže vést žáky k efektivní komunikaci bez jejich vlastní angažovanosti, ochoty a připravenosti. (Šeďová, 2015, s. 87)

Čím může tedy učitel přispět k efektivní komunikaci, budování vztahů ve třídě, důvěře a odpovědnosti? Termín „kongruentní komunikace“ je způsob komunikace, pomocí kterého mluvčí respektuje jedince, se kterými hovoří – jejich emoce, důstojnost apod. V pěti krátkých bodech bude nyní představen tento způsob komunikace.

- Aktivní naslouchání: učitel věnuje pozornost sdělení žáků, přikyvuje a následně krátce shrne, aby ukázal, že porozuměl.
- Soulad se sdělením: činy mluví hlasitěji než slova – učitel přizpůsobuje řeč těla a výraz obličeje svému mluvenému sdělení.
- Předcházení přerušování: učitel nepřerušuje žáky, pokládá otevřené otázky a nabízí konstruktivní zpětnou vazbu.
- Empatie: uvědomování si obav a pocitů žáků, projevení zájmu.
- Kulturně citlivý přístup: uvědomění si, z jakého prostředí žáci pocházejí, přizpůsobení stylu komunikace tak, aby byl inkluzivní. (Brown, 2005, s. 13)

Pomocí těchto nástrojů mohou učitelé vytvořit pozitivní prostředí ve třídě, kde se studenti cítí vyslechnuti, ceněni a podporováni.

Dalším důležitým aspektem efektivní komunikace je jasnost sdělení. Pokud učitel dokáže svá sdělení (např. instrukce k práci apod.) formulovat jasně a zřetelně, tak aby jim žáci bez obtíží porozuměli, je poté pro něj i pro žáky snadnější organizovat chod hodiny i třídy. Pro žáky je následovně lehčí s učivem pracovat, zapamatovat si jej a následně si ho také vybavit. Jasnost se projevuje např. v: *„tempu komunikace, logickém postupu krok za krokem, informování žáků o výukových cílech, užívání relevantních příkladů, kladení otázek žákům, odpovídání na otázky žáků apod.“* (Šedřová, 2015, s. 85)

Jestliže pedagog dokáže s žáky komunikovat „na úrovni“, tedy za použití respektujícího jazyka, jasných sdělení či empatie, může významně přispět k celkovému chodu třídy, stejně tak jako psychickému, sociálnímu i morálnímu rozvoji žáků. Žáci, stejně tak jako dospělí, potřebují vnímat důvěru a víru ve své vlastní schopnosti. Je důležité, aby se cítili vítáni a věřili v možnost dosažení úspěchu. Pocit vlastní hodnoty jim umožňuje rozvíjet schopnost přijímat a respektovat i ostatní a přijímat odpovědnost za své činy. (Friedlová a kol., 2012, s. 36)

V rámci rozvoje vztahů a komunikace může pedagog využít metodu tzv. komunitního kruhu. Komunitní kruh je metoda, která se zaměřuje na vytváření a udržování pozitivního klimu ve třídě a na péči o vztahy mezi žáky. Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů založených na důvěře, úctě a respektu mezi žáky a pedagogy. Pomocí této metody se snažíme vytvořit prostředí, kde žáci cítí sounáležitost, přijetí a bezpečí. Ve školním prostředí se využívají tři typy kruhů – výukový kruh, diskusní kruh a komunitní kruh – každý z nich má jiné cíle, pro účely této kapitoly se zaměříme pouze na komunitní kruh. (Friedlová a kol., 2012, s. 41)

Jak již bylo řečeno, komunitní kruh představuje nástroj pro budování a posilování vztahů mezi žáky ve třídě, který umožňuje žákům sdílet své postoje, názory a emoce v bezpečném a respektujícím prostředí. Hlavní funkce komunitního kruhu zahrnují:

- rozvíjení vzájemného respektu a pochopení: kruh umožňuje žákům vzájemně se poznat, sdílet své zkušenosti a respektovat odlišnosti,
- posilování pocitu sounáležitosti: žáci si uvědomují, že nejsou sami, ale že jsou součástí komunity, která je podporuje,
- rozvíjení komunikačních dovedností: kruh umožňuje žákům aktivně naslouchat, vyjadřovat se s respektem a konstruktivně řešit konflikty, včetně převzetí odpovědnosti za své činy,

- podpora inkluze a tolerance: v kruhu se každý cítí vítán a oceňován bez ohledu na svůj původ, identitu či schopnosti. (Friedlová a kol., 2012, s. 41)

Aby komunitní kruh plnil své funkce, je nezbytné, aby se stal nedílnou součástí třídního života či třídnických hodin, dále aby všichni účastníci dodržovali předem nastavená pravidla. Jeho pravidelné zapojování podporuje důvěru a otevřenou komunikaci mezi žáky a učiteli. Kruh by se neměl používat pouze v mimořádných situacích, jako je řešení konfliktů, ale spíše jako nástroj pro prevenci a budování pozitivního klima ve třídě. (Friedlová a kol., 2012, s. 41)

3.4.2 Tvorba pravidel – participace žáků

„Ve spojení se školou se pak participací žáků zpravidla rozumí aktivní účast žáků v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají, např. rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a o pravidlech života školy.“ (Čapek, 2010, s. 81)

Žákům se více daří v prostředí s jasně stanovenými požadavky. Jednoznačně definované zásady chování a jednání, a to jak ve studijních, tak ve společenských záležitostech, vytvářejí přehledné vzdělávací prostředí. Žáci se tak mohou lépe soustředit na svou každodenní „práci“ a vzájemné vztahy, protože vědí, co je považováno za vhodné a co za nevhodné. Nejednoznačná nebo nejednotná pravidla mohou vyvolávat zmatek a bránit úspěchu žáků. Znalost stanovených pravidel umožňuje žákům činit zodpovědná rozhodnutí a přispívá k pozitivnímu klima ve třídě. (Sieberer-Nagler, 2015, s. 165)

Stanovení účinných pravidel ve třídě je základem pro vytvoření pozitivního prostředí pro učení. Za tímto účelem by pedagogové měli upřednostnit vytvoření jasných a stručných pravidel s použitím jazyka odpovídajícího věku žáků. Formulování pravidel pozitivním způsobem a zdůrazňování žádoucího chování vede k jejich dodržování ze strany žáků lépe než zaměření pouze na zákazy. Účinná pravidla by navíc měla být přizpůsobitelná různým podmínkám ve třídě a měla by zachovávat soulad s celoškolskými očekáváními v oblasti chování. Jak již bylo řečeno, podmínkou dobře vedené třídy jsou jasná pravidla, na kterých se všichni shodnou. Nejlepším způsobem, jak toho dosáhnout, je nechat žáky, aby se na tvorbě pravidel podíleli. Díky tomu se budou cítit jako součást třídy a budou zodpovědní za dodržování pravidel, cílíme tedy na jejich autonomii a mravní odpovědnost.

Pomáhá jim to také pochopit, proč jsou pravidla důležitá a jak mohou spolupracovat při řešení problémů. (Šen, 2022, s. 1697)

Díky dobře definovaným pravidlům ve třídě mohou žáci pochopit, že je důležité chovat se zodpovědně a brát ohled na ostatní. Pravidla zakotvená ve společném zájmu třídy žákům pomáhají pochopit právě ono „proč“ se od nich očekává dodržování pravidel. Učitelé udávají tón tím, že jsou sami vzorem etického chování a vytvářejí prostředí, které podporuje morální rozvoj. To žákům umožňuje orientovat se v tom, co je správné a co špatné, a činit zodpovědná rozhodnutí po celý život. (Hatch, 2021, s. 86)

Pro dosažení harmonického a produktivního prostředí ve třídě je nezbytné stanovit pravidla, která budou respektovat jak pedagogy, tak žáci. Klíčovým krokem k tomuto cíli je již zmíněné zapojení žáků do procesu tvorby pravidel. Společná tvorba pravidel podporuje nejen kooperaci ve skupině, ale také posiluje soudržnost mezi žáky a může sloužit jako motivační faktor k dosažení společných cílů. Nejúčinnějším způsobem zavedení pravidel je otevřená diskuse s žáky. Osvědčeným přístupem je srozumitelné zdůvodnění důležitosti daných pravidel a následné odsouhlasení finální podoby znění pravidel celou třídou, součástí diskuse mohou být také sankce za jejich nedodržování. Tímto krokem učitel demonstruje vnímání žáků jako partnerů a dává jim možnost participovat na důležitých aspektech fungování třídy. Dále je vhodné zdůraznit, že optimální počet pravidel není vysoký, a to z toho důvodu, že si žáci lépe zapamatují nižší počet. Funkční pravidla kladou důraz na zdravý rozum žáků a vedou je k reflexi vlastního chování. Soustředí se spíše na podporu smysluplného chování než na striktní dodržování formálních, nefunkčních pravidel. (Čapek, 2010, s. 87-88)

3.4.3 Třídnické hodiny a budování vztahů

Třídnické hodiny by neměly být jen o rozdávání informací o rozvrhu nebo plánování výletů. Primárně by mělo jít o prostor, kde se žáci a učitel scházejí a společně pracují na budování pozitivních vztahů a řešení problémů, které se ve třídě vyskytnou. Pravidelné třídnické hodiny umožňují žákům otevřeně se vyjadřovat k tomu, co se jim ve třídě líbí a naopak nelíbí. Díky tomu se dají problémy odhalit dřív, než eskalují. Hodiny by ale rozhodně neměly být jen o mluvení učitele. Naopak, měly by být co nejvíce interaktivní a přizpůsobené aktuálním potřebám žáků. Proto se na nich využívají různé hry, aktivity a diskuse (viz. komunitní kruh, který byl zmíněn dříve v této kapitole). (Friedlová a kol., 2012, s. 44)

Třídnické hodiny zároveň ale nejsou jen o zábavě. Jejich cílem je také rozvíjet důležité dovednosti žáků. Ti se mohou učit například, jak řešit problémy, komunikovat s ostatními, spolupracovat a brát zodpovědnost za své chování. To vše se děje v prostředí vzájemného respektu, učitel monitoruje a případně zasahuje do průběhu třídnické hodiny v případě porušení některých z pravidel. Aby třídnické hodiny fungovaly co nejlépe, je dobré mít stanovená společná pravidla komunikace. Ta by měla zahrnovat například pravidla slušného chování a aktivního naslouchání. Témata třídnických hodin by se měla odvíjet od toho, co třída zrovna potřebuje. Může jít o organizační záležitosti, seznámení se s novými spolužáky, tvorbou nebo úpravou pravidel chování ve třídě, řešení konfliktů, rozvoj konkrétních dovedností a mnoho dalšího. (Friedlová a kol., 2012, s. 44)

Hodiny mohou mít různou podobu, od klasické diskuze a reflexe nad probraným učivem až po prezentace žakovských projektů. Může se jednat o skupinové práce, společné vymýšlení cílů pro další období nebo třeba jen sdílení dobrých zpráv ze života třídy. Je vhodné mít naplánovanou strukturu třídnické hodiny, se kterou budou žáci seznámeni hned ze začátku. Na konci třídnické hodiny by neměla chybět reflexe. Třídnické hodiny jsou nenahraditelným nástrojem pro budování pozitivního klima ve třídě. Umožňují rozvíjet vzájemnou podporu mezi žáky a pomáhají jim v jejich osobním růstu. (Friedlová a kol., 2012, s. 44-45)

Všechny aspekty, které jsou v této kapitole nastíněny se vzájemně propojují a ovlivňují celkovou atmosféru a klima ve třídě, vzdělávací výsledky žáků, jejich autonomii a možnost rozvíjet mravní chování. Učitelé hrají klíčovou roli v budování dobrých vztahů a vytváření pozitivního klima, což je nezbytné pro optimální rozvoj žáků, jejich motivaci, autonomii i utváření odpovědnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie

Tato kapitola se zaměřuje na praktický výzkum, který byl proveden s cílem zjistit, zda a jak učitelé motivují žáky k mravní odpovědnosti. Klíčovým aspektem tohoto výzkumu bylo porozumění pravidlům, která učitelé nastavují pro mravní chování žáků, a formám motivace, které používají k podpoře mravní odpovědnosti. Pro účely této práce jsem zvolila přístup kvalitativního výzkumu, metodou sběru dat byl strukturovaný rozhovor. Důvodem této volby byla především snaha nahlédnout do života učitelů a žáků a lépe porozumět, jak a zda se toto téma promítá do každodenní praxe škol.

Kvalitativní výzkum je výzkumný přístup, který se zaměřuje na hluboké porozumění sociálních jevů, postojů, názorů, motivací a chování lidí. Kvalitativní výzkum se často provádí skrze analýzu různých typů dokumentů, rozhovorů či pozorování. Cílem kvalitativního výzkumu je vytvořit komplexní obraz zkoumaného problému a získat hlubší porozumění, přičemž výzkum se provádí v přirozených podmínkách. Výzkumníci v kvalitativním výzkumu obvykle zahajují svou práci stanovením tématu a základních výzkumných otázek, které mohou být během výzkumu upravovány na základě průběžných zjištění a analýzy dat. Tento proces je flexibilní, což znamená, že otázky, hypotézy a další rozhodnutí se mohou vyvíjet v průběhu výzkumu. (Hendl, 2005, s. 49-57)

Pro účely tohoto výzkumu byla zvolena metoda rozhovoru. Je také možné použít název interview, které často bývá použito jako synonymum, nicméně při bližším zkoumání je v nich možné nalézt rozdíly. V pedagogickém výzkumu se interview používá k získávání informací o fungování vzdělávání. Tato metoda zahrnuje přímou konverzaci mezi výzkumníkem a respondentem. I když se někdy používá i termín rozhovor, interview je přesnější a lépe vystihuje podstatu metody. Název pochází z angličtiny a skládá se ze slov „inter“ (mezi) a „view“ (názor, pohled). Hlavní výhodou interview oproti jiným metodám je možnost navázat osobní kontakt s respondentem. Díky tomu může výzkumník lépe porozumět motivům a postojům dotazovaného. Během rozhovoru může sledovat jeho reakce na otázky a podle nich upravovat další průběh. Úspěšnost interview závisí především na schopnostech výzkumníka. Musí s respondentem navázat přátelský vztah a vytvořit otevřenou atmosféru, aby se dotazovaný cítil komfortně a ochotně sdílel své myšlenky. Jedním z typů interview, je strukturované, které bylo v tomto výzkumu využito.

Strukturované interview se vyznačuje jasně daným zněním i pořadím otázek, které výzkumník pokládá, do interview jinak dále nezasahuje. (Chráska, 2016, s. 176-177)

Nyní bude nastíněn hlavní cíl výzkumu, spolu s výzkumnými otázkami.

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, zda a jak učitelé motivují žáky k mravní odpovědnosti.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé motivují žáky k mravní odpovědnosti?

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jaká pravidla učitelé nastavují pro mravní chování žáků.
- Zjistit, jaké používají učitelé formy motivace k mravní odpovědnosti žáků.

Výzkumné otázky:

- Jaká pravidla učitelé nastavují pro mravní chování žáků?
- Jaké používají učitelé formy motivace k mravní odpovědnosti žáků?

4.1 Výzkumná metoda sběru dat

Jak již bylo zmíněno, pro sběr dat byla využita metoda strukturovaného interview s učiteli. Jako výzkumný vzorek byli vybráni učitelé 2. stupně základních škol. Další kritéria pro výběr učitelů byla následující:

- třídní učitel,
- minimální 5letá praxe,
- učitel humanitních oborů.

Tato kritéria byla stanovena z několika důvodů.

1. Učitelé 2. stupně základních škol – diplomová práce se celkově zaměřovala na žáky v tomto školním období, dále je to také oblast, ve které se chci já sama uplatnit.
2. Třídní učitel – tento důvod byl stanoven, jelikož třídní učitelé obvykle navazují s žáky bližší vztah a mají tedy větší přehled o dění ve třídním kolektivu, stejně jako o jednotlivých žácích.

3. Minimální 5letá praxe – kritérium bylo stanoveno především z důvodu, že učitelé mají již rozsáhlejší zkušenosti z praxe, šanci pozorovat dlouhodobý vývoj žáků a jejich vliv na motivaci žáků.
4. Učitel humanitních oborů – toto kritérium bylo zvoleno z osobních důvodů, jelikož mé studijní zaměření je též humanitní.

Po stanovení cíle výzkumu, výzkumných otázek a kritérií pro výběr učitelů, byl vytvořen soubor otevřených otázek, které byly učitelům kladeny. Učitele byli osloveni a téma práce jim bylo představeno, následně proběhla interview, která byla nahrávána. Učitelů jsem se nejdříve zeptala, zda mohu rozhovor nahrávat a požádala je o svolení. Byli ujištěni, že odpovědi jsou zpracovány a následně vloženy do práce anonymně. Soubor otázek byl následující.

1. „Máte v současné době třídní pravidla? Jaká a jak se o nich žáci dozvěděli? Tvořili jste pravidla společně?“
2. „Jak vysvětlujete žákům jejich morální odpovědnost a co od nich očekáváte?“
3. „Jakým způsobem probíhají třídnické hodiny? Jak často je vedete, jaké využíváte principy k budování vztahů, znáte např. komunitního kruhu?“
4. „Můžete popsat situaci, kdy jste úspěšně motivovali žáka k mravnímu chování? Jakou strategii jste použili?“
5. „Jaké metody využíváte k motivaci žáků k přijetí mravní odpovědnosti – jaké formy trestů a odměn?“
6. „Jaké strategie využíváte, aby žáci pochopili, čím se provinili spolu s důsledky jejich jednání a převzali za ni odpovědnost?“

V následující části této práce budou již zpracované rozhovory představeny a analyzovány. Učitelů, kteří byli ochotni poskytnout interview bylo šest, všichni byli z odlišných základních škol.

4.2 Analýza rozhovorů

V této části diplomové práce jsou předloženy výsledky výzkumu. Prezentovány jsou ve stejném sledu, jak byly otázky pokládány. U každé otázky jsou následně odpovědi všech respondentů již shrnuty, popřípadě také porovnány a jsou z nich vyvozeny závěry. Je však třeba mít na paměti, že výpovědi respondentů jsou subjektivní, vychází z jejich osobní zkušenosti, nelze výpovědi generalizovat, názory jiných učitelů mohou být rozlišné. Citace, které jsou do analýzy vloženy, mohou být nespisovné, jelikož se jedná o doslovný přepis

z rozhovoru. Přepisy celých rozhovorů jsou v případě zájmu k dispozici u autorky. Osloveno bylo deset učitelů, z toho nicméně bylo nakonec pouze šest učitelů ochotných si udělat čas.

Otázka č. 1

Máte v současné době třídní pravidla? Jaká a jak se o nich žáci dozvěděli? Tvořili jste pravidla společně?

V této otázce jsem se zaměřila na to, jak učitelé stanovují a udržují třídní pravidla a jakým způsobem se o nich žáci dozvídají. Z odpovědí na první otázku vyplynulo několik klíčových shod ale také rozdílů, které odrážejí různé přístupy a praktiky využívané učiteli.

Jednoznačně se ukázalo, že všichni učitelé považují třídní pravidla za nezbytnou součást školního života. Pravidla jsou obvykle stanovena na začátku každého školního roku (Učitel A: „*Třídní pravidla si stanovujeme na začátku každého školního roku, obvykle jich máme 10.*“), což umožňuje učitelům přizpůsobit je aktuální dynamice a potřebám nové skupiny žáků, jestliže se jedná např. o 6. ročník. Tento postup zajišťuje, že pravidla jsou aktuální a relevantní, což je zásadní pro jejich efektivní dodržování.

Zapojení žáků do tvorby pravidel je dalším společným prvkem, který učitelé vnímají jako důležitý. Tím, že žáci přispívají k tvorbě pravidel, cítí se být jejich spoluvůrci, což zvyšuje jejich ochotu pravidla dodržovat (Učitel D: „*Na jejich tvorbě se podíleli všichni žáci a byl kladen důraz na to, aby se vyjádřili opravdu všichni žáci.*“, Učitel E: „*...rozhodně více dbají na pravidla, která si vytvořili [žáci] samotní.*“). Někteří učitelé k tomuto procesu přistupují velmi aktivně, vedou žáky otázkami a diskuzemi (Učitel F: „*...pravidla teda jsme si vytvořili a formulovali si je oni [žáci] sami, samozřejmě s nějakou pomocí, návodné otázky jsem jim pokládala, aby k tomu [žáci] došli.*“), zatímco jiní mají základní pravidla připravená a umožňují žákům je pouze doplnit či upravit (Učitel B: „*Pravidla máme, vždycky jim je [žákům] řeknu na začátku školního roku.*“, „*...samozřejmě o tom vedeme [s žáky] diskuzi, taky se jich [žáků] zeptám, jestli je napadá nějaké pravidlo, které by chtěli oni a přijde jim důležité*“).

Rozdíly se však objevují v samotné formě a prezentaci pravidel. Někteří učitelé využívají vizuální pomůcky, jako jsou obrázky nebo rýmy, zejména pro mladší žáky (Učitel C: „*...máme je [pravidla] podle věku, takže u šestáků a deváťáků je máme trochu předělaný, třeba u šestáků to jsou ještě pravidla formou nějakých rýmů, nebo obrázků, u deváťáků normální krátký věty.*“). Tento přístup usnadňuje žákům pochopení

a zapamatování pravidel. Jiní učitelé mají pravidla napsaná ve větách a vyvěšená ve třídě, aby byla neustále na očích. Někteří učitelé pravidla nevystavují fyzicky, ale důsledně je komunikují a opakují ústně (Učitel B: „...neměla jsem potřebu to [pravidla] někam psát nebo vystavovat, máme jich pár, takže žáci přesně ví, co mají a nemají dělat.“, „...průběžně [pravidla] připomínám, když vidím, že by mohl nastat problém.“).

Flexibilita pravidel je dalším bodem, ve kterém se přístupy liší. Zatímco někteří učitelé pravidla během roku nemění a pouze je připomínají (Učitel B: „...v průběhu roku potom už pravidla neměním, jsou jasně daná...“), jiní pravidla doplňují podle aktuálních potřeb třídy (Učitel C: „Někdy když se vyvrbí ve třídě nějaká situace, tak pravidlo doděláme průběžně.“, Učitel F: „...my [třídní kolektiv] teda v průběhu roku nastavovali další pravidla.“). Tento dynamický přístup umožňuje rychle reagovat na nové situace, které ve třídě vznikají.

Konečně, specifikace pravidel se také různí. Někteří učitelé kladou důraz na pozitivní formulaci pravidel (Učitel D: „Při tvorbě pravidel jsme se vyhmuli zákazovým slovům a slovům začínajícím na ne.... Tímto způsobem bylo cílem zmírnit svazující pocit a vytvořit tak celkově pozitivnější vnímání.“), tedy co by žáci měli dělat, místo co by dělat neměli. Tento přístup podporuje pozitivní atmosféru ve třídě. Jiní učitelé mají pravidla zaměřená na konkrétní chování, jako je hlášení se o slovo a respektování osobního prostoru, což je více specifické a zaměřené na konkrétní problémy (Učitel A: „Pravidla máme třeba – na vyučování jsem vždy připraven, pokladem třídy je ticho, chováme se slušně a bezpečně, o slovo se hlásíme, respektujeme osobní prostor a další.“).

Z odpovědí vyplývá, že přístupy k tvorbě a udržování třídních pravidel jsou různorodé, přičemž každý učitel přizpůsobuje své metody specifickým potřebám a dynamice své třídy. Společným cílem však zůstává vytvoření efektivního a pozitivního školního prostředí, které podporuje učení a vzájemný respekt.

Otázka č. 2

Jak vysvětlujete žákům jejich morální odpovědnost a co od nich očekáváte?

U druhé otázky jsem se zaměřila na to, jak učitelé vysvětlují žákům jejich morální odpovědnost a jaká jsou jejich očekávání vůči žákům. Odpovědi učitelů na tuto otázku poskytly hluboký vhled do různých přístupů a metod, které učitelé používají k dosažení tohoto cíle.

Jedním z klíčových shodných prvků v odpovědích bylo, že učitelé kladou velký důraz na jasné a srozumitelné vysvětlení pravidel a očekávání na začátku školního roku, jak již bylo zmíněno u předchozí otázky. Pravidla a morální odpovědnost jsou často prezentovány společně, protože jsou úzce provázány (Učitel B: „*Vzhledem k tomu, že pravidla se říkají na začátku, tak ty očekávání oni [žáci] vědí. A tu morální odpovědnost teda vysvětluju také zároveň s těmi pravidly, jde to tak ruku v ruce.*“). Učitelé se snaží, aby žáci chápali nejen co je od nich očekáváno, ale také proč jsou tato očekávání důležitá. Tento přístup podporuje hlubší pochopení a vnitřní motivaci žáků dodržovat stanovená pravidla.

Různé metody a strategie použité učiteli k vysvětlování morální odpovědnosti se liší v závislosti na věku a úrovni porozumění žáků. Někteří učitelé používají konkrétní příklady a modelové situace, které žákům umožňují vidět důsledky jejich jednání v reálných nebo simulovaných situacích. Například jeden učitel uvedl, že používá příběhy a krátká videa, která ilustrují morální dilemata a následně s žáky vede diskuze o jejich významu (Učitel C: „*Většinou [vysvětluji jejich morální odpovědnost] formou nějakých příběhů, nebo krátkých videí, když se mi něco poštěstí najít. Tak jim to řeknu a potom o tom vedeme diskuzi.*“). Tento přístup pomáhá žákům lépe pochopit abstraktní koncepty morální odpovědnosti prostřednictvím konkrétních a vizuálních příkladů.

Další učitelé se zaměřují na diskuse a reflexe, kde se žáci aktivně podílejí na rozebírání morálních situací a hledání řešení. Tato metoda podporuje kritické myšlení a empatii, protože žáci jsou vedeni k tomu, aby se vcítili do situací druhých a zamysleli se nad důsledky svých činů (Učitel D: „*S žáky diskutujeme o situacích z reálného světa, které ilustrují nebo se podobají jejich jednání. Jejich prostřednictvím se žákům snažím vysvětlit jejich morální odpovědnost.*“). Jeden z učitelů například uvedl, že během třídnických hodin často probírá s žáky reálné situace a jejich morální aspekty, což pomáhá žákům lépe pochopit jejich vlastní odpovědnost.

Učitelé také kladou důraz na pozitivní chování a vzájemný respekt. Očekávají od žáků, že budou jednat čestně, respektovat druhé a navzájem si pomáhat. Někteří učitelé zdůrazňují, že morální odpovědnost zahrnuje nejen dodržování pravidel, ale také aktivní přispívání k pozitivní atmosféře ve třídě. Jeden učitel uvedl, že se snaží vést žáky k tomu, aby respektovali sebe i své okolí a chovali se slušně nejen ve škole, ale i mimo ni.

V některých případech učitelé používají také přímé modelování a ukázky chování (Učitel A: „*Vysvětluju jim [žákům], jak by to fungovalo, kdyby se například nikdo nehlásil*

v té třídě.“, „...některé ty situace, kdy od nich [žáků] odpovědnost očekávám, tak si namodelujeme opak. Právě v tom příkladu hlášení se si to zkusíme, potom se jich ptám, jestli jim to přijde jako dobré podmínky pro učení...“, Učitel C: „Někdy zkoušíme i nějaké modelové situace, třeba s tím překřikováním a potom se jich návodnými otázkama zeptám, co si o tom myslí, jestli jim to je příjemný.“). Jeden z učitelů zmínil, že se snaží být pro své žáky pozitivním vzorem a jednat v jejich přítomnosti tak, aby měli jasnou představu o tom, co se od nich očekává (Učitel D: „...jsem [učitel] jednal v jejich přítomnosti co nejvíce tak, abych sloužil jako jejich pozitivní idol nebo role-model.“). Tento přístup může být velmi účinný, protože žáci často napodobují chování dospělých, kteří jsou pro ně autoritami.

Z odpovědí učitelů je zřejmé, že efektivní vysvětlování morální odpovědnosti a nastavení očekávání vyžaduje kombinaci různých metod a přístupů. Důležité je nejen jasně komunikovat pravidla a očekávání, ale také vytvářet příležitosti pro žáky, aby si tyto koncepty osvojili a aplikovali je ve svém každodenním chování. Tímto způsobem mohou učitelé přispět k rozvoji morálního uvědomění a odpovědného chování svých žáků.

Otázka č. 3

Jakým způsobem probíhají třídnické hodiny? Jak často je vedete, jaké využíváte principy k budování vztahů, znáte např. komunitního kruhu?

Ve třetí otázce jsem se zaměřila na způsob, jakým učitelé vedou třídnické hodiny, jaké principy využívají k budování vztahů, zda např. používají metodu komunitní kruh. Odpovědi učitelů na tuto otázku poskytly cenné informace o různorodosti přístupů a metod, které jsou v praxi využívány.

Třídnické hodiny jsou obecně respondenty považovány za důležitý nástroj pro budování pozitivních vztahů mezi žáky a učitelem. Většina učitelů uvedla, že se snaží vést třídnické hodiny pravidelně, ačkoli frekvence těchto hodin se liší. Někteří učitelé vedou třídnické hodiny jednou týdně, zatímco jiní je pořádají méně často, například jednou za dva týdny nebo podle potřeby (Učitel A: „...třídnické hodiny máme tedy jednou týdně, ale stane se, že to časově nevyjde.“, Učitel B: „Tak třídnické hodiny se snažíme dělat jednou týdně, ale už se nám stalo, že třídnická hodina nebyla třeba celý měsíc, protože se to nesešlo časově.“, Učitel D: „Třídnické hodiny probíhají minimálně jednou během měsíce. V případě nutnosti častěji.“). Tato flexibilita umožňuje učitelům reagovat na aktuální potřeby třídy.

Jedním z často používaných principů při vedení třídnických hodin je komunitní kruh. Komunitní kruh je metoda, která poskytuje bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci a sdílení mezi žáky. Někteří učitelé uvedli, že komunitní kruh používají pravidelně, zatímco jiní jej využívají spíše v určitých obdobích, například na začátku školního roku nebo při řešení specifických problémů (Učitel E: „*Komunitní kruhy jsme dělali v 6. třídě, když se děvčata seznamovaly.*“, Učitel D: „*Pro jejich [třídnických hodin] vedení využívám nejvíce právě princip komunitního kruhu. V něm žáci mohou sdílet své názory s pocitem bezpečného prostředí*“). Tato metoda podporuje rovnost mezi všemi účastníky, umožňuje každému vyjádřit svůj názor a posiluje vzájemné vztahy.

Obsah třídnických hodin se také liší v závislosti na věku žáků a aktuálních potřebách třídy. Tázání učitelé se zaměřují na osobnostní rozvoj žáků, diskuze o jejich chování a pocitech, a na budování pozitivních vztahů ve třídě (Učitel C: „*... obvykle tam probíráme organizační záležitosti, třídní problémy nebo úspěchy, projekty, na kterých škola nebo moje třída pracuje a začínají [žáci] mluvit i o věcech co je trápí.*“). Učitelé používají různé aktivity, jako jsou diskuse, hry, nebo reflexe, které pomáhají žákům lépe porozumět sobě samým a svým spolužákům. Například jeden učitel uvedl, že během třídnických hodin diskutují o vztazích ve třídě a snaží se řešit konflikty prostřednictvím otevřených diskuzí a společného hledání řešení (Učitel B: „*... probíráme jak se k sobě [žáci] chovali, taky k dalším učitelům*“, Učitel A: „*Diskutujeme tam [v třídnických hodinách] o našem chování, o tom, co cítíme [žáci i učitel], o tom, jak máme nastavený vztahy.*“).

Podle dotazovaných učitelů třídnické hodiny nejsou pouze o řešení problémů, ale také o sdílení úspěchů a pozitivních zážitků. Někteří učitelé využívají třídnické hodiny k oslavě úspěchů žáků, což posiluje pozitivní atmosféru ve třídě a motivuje žáky k dalšímu úsilí. Tento přístup podporuje nejen individuální rozvoj žáků, ale také budování soudržného a podporujícího kolektivu. Z odpovědí učitelů vyplývá, že třídnické hodiny jsou důležitým nástrojem pro budování vztahů a pozitivního prostředí ve třídě (Učitel A: „*... vědí [žáci], že mají bezpečné místo, kde si to poví, když chtějí a mohou se obrátit jak na ty své kamarády, tak na mě.*“, Učitel B: „*Myslím, že ty třídnický jsou fajn, děvčata se tam více otevřou a můžeme řešit i osobnější věci, nějaké křivdy nebo i co je baví a potom i ta atmosféra ve třídě je pozitivnější.*“). Používání komunitního kruhu a různorodých aktivit umožňuje žákům otevřeně komunikovat, sdílet své pocity a zkušenosti, a společně hledat řešení problémů. Tímto způsobem učitelé přispívají k vytváření harmonického a podpůrného školního prostředí i třídního klima, které je klíčové pro efektivní učení a osobnostní rozvoj žáků.

Otázka č. 4

Můžete popsat situaci, kdy jste úspěšně motivovali žáka k mravnímu chování? Jakou strategii jste použili?

Otázka zaměřená na motivaci žáků k mravnímu chování odhalil různé strategie, které učitelé používají. Odpovědi učitelů na otázku, ukazují na širokou škálu přístupů, které jsou přizpůsobeny konkrétním situacím a potřebám žáků.

Učitelé často používají pozitivní přístup a snaží se předcházet problémům dříve, než k nim dojde (Učitel C: „*No já se snažím těm situacím předcházet, když vidím, že by mohla nastat situace, kdy něco vygraduje. Už dopředu dělám vše pro to, aby se to nestalo.*“, „...*ono to začíná od dodržování pravidel, které si průběžně připomínáme a snažím se žákům dát prostor vyjadřovat se, dávat jim autonomii a s tím zároveň přichází také ta povinnost se chovat mravně.*“). Například jeden z učitelů uvedl, že používá metodu odměn, jako jsou hry a aktivity, které žáci mohou získat za dobré chování. Tímto způsobem žáky motivuje k tomu, aby se chovali mravně, a vytváří pozitivní atmosféru ve třídě.

Další běžnou strategií je zaměření se na empatie žáků (Učitel F: „...*povídaly jsme si o tom [problému], s tím, že jsem se snažila cílit na jejich empatii.*“, Učitel C: „*A když teda nastane situace, kdy se něco [problém] stane, tak se snažím v těch žácích vyvolat empatii, aby se opravdu vcítili do kůže toho druhého*“). Někteří učitelé uvedli, že se snaží žákům ukázat důsledky jejich jednání tím, že je vedou k tomu, aby se vcítili do situace druhých. Například jeden učitel popsal, jak vedl rozhovor se skupinou žáků, kteří se posmívali svému spolužákovi (Učitel B: „*Psali test a jednomu z nich [žáků] to nedopadlo příliš dobře. Jeden jeho kamarád se mu teda začal vysmívat, takže v tom případě jsem vznesla dotaz proč se mu vysmívá.*“). Učitel vedl diskusi, která jim pomohla pochopit, jak se cítí jejich spolužák, a přiměl je k zamyšlení nad jejich chováním (Učitel B: *V tomhle případě jsem teda vedla diskusi, zeptala jsem se jich [žáků], jak by asi bylo jim a oni se nad tím sami zamysleli... bylo to veřejné, takže vlastně vstoupili do jeho [žáka] bot.*“).

Individuální přístup a osobní rozhovory jsou další klíčovou metodou (Učitel D: „...*proto jsem s ním [žákem] nejprve vedl rozhovor o samotě.*“). Učitelé často vedou individuální rozhovory s žáky, kteří mají problémy s chováním. Tyto rozhovory umožňují učitelům lépe porozumět příčinám nevhodného chování a společně s žákem hledat řešení (Učitel E: „*Nejvíce efektivní na začátek mi opravdu přijde ten rozhovor, ony ty děcka jsou ochotný se otevřít, když jsou v prostředí, ve kterém se nemusejí bát.*“). Jeden učitel uvedl,

že se snaží s žáky uzavírat „pomyslné smlouvy“, kde žák slíbí, že se bude snažit zlepšit, a učitel na oplátku nabízí svou podporu a pomoc (Učitel C: „*Uzavřeme mezi sebou [učitel a žák] pomyslnou smlouvu, kdy já [učitel] mu slíbím, že mu budu k dispozici, pomůžu a podpořím, ale ten žák za to musí dělat na sobě. Většinou se mi to zatím vyplatilo, vložit do nich tu důvěru.*“). Významným aspektem motivace je také vytváření pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky (Učitel D: „*Ukázal jsem mu [žákovi] podporu a empatii ze své strany a společně jsme se domluvili na krocích, které povedou ke zlepšení situace. Zaměřil jsem se následně na pozitivní podporu a odměňování žáka, tak aby opravdu mou empatii cítil.*“) Učitelé se snaží být pro své žáky pozitivními vzory a jednat tak, aby žáci mohli vidět konkrétní příklady mravního chování (Učitel D: „*...no chovám se tak, abych dával najevo to žádoucí chování, co očekávám od nich [žáků].*“)

Z odpovědí učitelů vyplývá, že úspěšná motivace k mravnímu chování vyžaduje kombinaci pozitivního přístupu, empatie, individuálního přístupu a pozitivního modelování. Tyto strategie společně přispívají k vytváření prostředí, kde se žáci cítí motivovaní a podporovaní k tomu, aby jednali mravně a s respektem k ostatním.

Otázka č. 5

Jaké metody využíváte k motivaci žáků k přijetí mravní odpovědnosti – jaké formy trestů a odměn?

Pomocí této otázky bylo zkoumáno, jaké metody učitelé využívají k motivaci žáků k přijetí mravní odpovědnosti, zejména jaké formy trestů a odměn používají. Odpovědi ukazují rozmanitost přístupů, které reflektují individuální pedagogické styly a potřeby žáků.

Většina učitelů upřednostňuje pozitivní motivaci prostřednictvím odměn. Odměny jsou různé, od ústních pochval, přes kladné písemné poznámky v žákovských knížkách až po konkrétní výhody, jako je možnost vybrat si hru nebo aktivitu na konci hodiny (Učitel A: „*...někdy to je jen ústní pochvala, někdy píšu i do žákovský odměnu místo poznámky, aby rodiče viděli i tu druhou stranu mince.*“, „*...když je někdo [žák] šikovný, tak na konec hodiny si může vybrat nějakou písničku, kterou chce pustit.*“, Učitel B: „*Můžou si [žáci] vybrat třeba nějaké aktivity co je baví, když je člověk pozná, tak už pak taky ví co je baví.*“). Někteří učitelé také používají symbolické odměny, jako jsou hvězdičky nebo diplomy, které žáci sbírají a následně za ně získávají různé výhody.

Tresty jsou mezi dotazovanými používány méně často a jsou vnímány spíše jako druhá možnost, pokud je to možné, snaží spíše cílit na motivaci odměnami. Učitelé se snaží

nejprve problémové chování řešit prostřednictvím diskusí a vysvětlování (Učitel F: „*No, pokud se jedná o nějaké tresty, tak si je [žáci] většinou beru stranou a nejdřív si s nimi o tom promluví. Často i to stačí a k trestu ani nedojde.*“). Když je potřeba přistoupit k trestům, používají různé formy, jako je například odebrání privilegií, přidělení dodatečných úkolů nebo změna zasedacího pořádku (Učitel F: „*...jde o nějaké rozsazování, změna celkového zasedacího pořádku.*“, Učitel A: „*Trestem je pro ně [žáci] to, co by chtěli, aby bylo... Takže chtěli Kahoot, není Kahoot, nejsou tablety, když už samozřejmě je to horší, tak nějaká poznámka, nebo volání rodičům.*“). Někteří učitelé také uvádějí, že hrozba kontaktování rodičů je účinným nástrojem k nápravě chování, přičemž skutečný kontakt s rodiči je dotazovanými učiteli využíván spíše v krajních případech. Někteří dotazovaní učitelé mezi motivační faktory vedoucí k mravnímu chování uvádějí také přijetí v kolektivu a autonomie (Učitel B: „*Co za mě nejvíc platí, je to přijetí v tom kolektivu, které budujeme průběžně. Když chci, aby měli [žáci] odpovědnost za něco, tak jim musím dát určitou autonomii...*“, Učitel E: „*Motivováni jsou podle mě těmi pozitivními vztahy, které si tvoří. Z mých zkušeností ti žáci, kteří stojí mimo kolektiv obvykle potom prokazují nějaké nemravní chování, takže se snažím dbát na to, aby si mezi sebou vytvářeli takové jako společenství, kde si navzájem pomůžou, poradí ale taky se upozorní na to, co jim vadí, co jim přijde přes čáru.*“).

Klíčovým prvkem efektivní motivace je podle učitelů jasná komunikace pravidel a očekávání. Učitelé zdůrazňují, že žáci musí předem vědět, jaké chování je žádoucí a jaké důsledky budou následovat, pokud pravidla poruší (Učitel F: „*Ale musím jim [žákům] to předem říct, že je možnost odměny.*“, Učitel B: „*Hlavně jim [žákům] to předem říct, zopakovat i ty pravidla, aby se nad tím znovu zamysleli a oni přesně vědí, co mají dělat pro to, aby tu odměnu dostali.*“). Tento přístup zajišťuje, že žáci rozumí tomu, co se od nich očekává, a mají jasnou představu o důsledcích svého jednání.

Důležitým aspektem je také individuální přístup k žákům. Někteří učitelé uvedli, že různí žáci reagují na různé formy motivace, a proto je důležité znát své žáky a přizpůsobit metody jejich individuálním potřebám (Učitel B: „*... když je [žáci] člověk pozná, tak už pak taky ví, co je baví, takže ten trest potom pojmám cestou odepření jim nějaké takové aktivity.*“, „*... když dám najevo že si jich [žáků] všímám, to jak těch pozitivních věcí, tak těch negativních, takže oni ví, na čem jsou a hraje se nějaká fair-play. Což jim často kupodivu stačí k tomu, aby byli motivováni se nějak chovat, něco dělat tak, jak mají.*“). Tento

personalizovaný přístup umožňuje efektivnější řešení problémů a podporuje pozitivní chování.

Celkově lze z výpovědí říci, že kombinace odměn a trestů, jasná komunikace pravidel a individuální přístup jsou klíčovými faktory při motivaci žáků k přijetí mravní odpovědnosti. Tyto strategie pomáhají vytvářet pozitivní a podpůrné prostředí, ve kterém se žáci cítí motivováni jednat odpovědně a s respektem k ostatním.

Otázka č. 6

Jaké strategie využíváte, aby žáci pochopili, čím se provinili spolu s důsledky jejich jednání a převzali za ni odpovědnost?

V poslední otázce mého výzkumu jsem se zaměřila na to, jaké strategie učitelé používají k tomu, aby žáci pochopili důsledky svého chování a přijali za něj odpovědnost. Odpovědi na tuto otázku ukázaly rozmanitost přístupů, které učitelé uplatňují v každodenní praxi, a poskytly konkrétní příklady jejich efektivity.

Jednou z hlavních strategií je vedení reflexivních diskuzí. Učitelé často využívají třídnické hodiny nebo individuální rozhovory k tomu, aby žákům pomohli reflektovat jejich chování (Učitel A: „...*při třídnických hodinách jsem využívala různé knihy, které navodily situace a reakce, které nejsou nebo naopak jsou žádané, tak moji žáci mají podle mě dobrý základ toho pochopení, toho předporozumění.*“). Například jeden učitel uvedl, že během třídnických hodin se často ptá žáků na jejich názory a pocity ohledně konkrétních situací, které ve třídě nastaly. Tímto způsobem žáci přemýšlejí o důsledcích svého jednání a učí se rozpoznávat, jak jejich chování ovlivňuje ostatní (Učitel A: „...*většinou se jich [žáků] zeptám, jaký záměr za tím viděli, nebo čeho tím chtěli dosáhnout, aby se nad tím sami zamysleli.*“, Učitel B: „...*důležitější umět poukázat na to, co je špatně, aby si [žáci] všimli a nějakými návodnými otázkami se dobrat k závěru, aby se nad tím zamysleli. Spíše k tomu pochopení a převzetí odpovědnosti teda docházím pomocí nějaké otevřené diskuze.*“).

Používání modelových situací a příběhů je další účinnou metodou. Někteří učitelé ilustrují důsledky nevhodného chování prostřednictvím příběhů z praxe (Učitel C: „*Většinou vysvětluji, co by se mohlo stát, nadhodím jednu variantu a potom se jich [žáků] zeptám, co dalšího je napadá, jaké z toho mají pocity, jestli to správné, nebo špatné. Nejlepší jsou situace z praxe, které buď zažili, nebo je někde mohli vidět.*“) Například jeden učitel zmínil, že používá příběhy a krátká videa, aby žákům ukázal morální dilemata a následky

různých druhů chování. Po zhlédnutí videa nebo poslechu příběhu následuje diskuze, která pomáhá žákům lépe porozumět důsledkům jejich jednání.

Empatie hraje klíčovou roli v přístupu mnoha učitelů (Učitel E: „*Já se na ně [žáky] snažím působit citově, řekla bych tu empatii a emoce u nich rozvíjet, aby když teda dojde k tomu, že udělají něco špatného, tak teda aby tu lítost projevili, dokázali se vcítit do druhého, ať už jsem to já, nebo jejich spolužák, většinou na to jdu přes nějaké návodné otázky v podstatě. Aby se fakt zamysleli nad tím, co udělali, proč to udělali a proč to teda nedělat. A hlavně, aby si ten závěr vyvodili sami.*“). Dotazování učitelé se snaží vést žáky k tomu, aby se vcítili do pocitů druhých. Například jeden učitel popsal, jak se ptal žáků, jak by se cítili, kdyby jim někdo ublížil stejně, jako oni ublížili někomu jinému. Tento přístup často vede k tomu, že žáci si uvědomí nevhodnost svého chování a jsou motivováni k jeho změně.

Individuální přístup a osobní rozhovory jsou také významným nástrojem. Učitelé často vedou osobní rozhovory s žáky, kteří mají problémy s chováním, aby pochopili jejich motivaci a společně hledali řešení (Učitel F: „*No a potom jsem to teda řešila nejprve s ním [žákem] sama, ptala jsem se ho proč to udělal, řekla jsem mu, že mě teda mrzí že se takhle zachoval a jestli k tomu má i on nějaké pocity.*“). Tento přístup podporuje odpovědnost a motivaci k pozitivnímu chování.

Praktická zkušenost s důsledky je další efektivní metodou. Někteří učitelé nechávají žáky napravovat své chyby praktickými činy. Například jeden učitel uvedl, že pokud žák něco poškodí, je odpovědný za opravu nebo náhradu (Učitel A: „*Když si něco navzájem rozbijou, nějaký zlámaný pravítka, nebo ve škole něco poničí, tak si to potom taky opraví, nebo nahradí.*“, Učitel D: „*...žáci se zamýšlí nad svým chováním a jeho důsledky. Sami hledají možnosti nápravy. Využívám i otázky, aby se vcítili do role ublížené osoby. Všichni žáci mají možnost napravit své chování přiměřeným činem.*“, Učitel F: „*...on teda potom sám navrhnul, že má kapesné a může ho teda dát na to zaplacení dveří. Takže on na ten důsledek přišel vlastně sám a přijal tu odpovědnost.*“). Tento přístup ukazuje žákům reálné důsledky jejich jednání a učí je nést odpovědnost za své činy.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že kombinace reflexe, empatie, modelových situací, individuálního přístupu a praktických zkušeností je účinná při pomoci žákům pochopit a přijmout důsledky svého chování. Tyto strategie podporují rozvoj zodpovědných a empatických jedinců, kteří jsou schopni reflektovat své činy a nést za ně odpovědnost.

4.2.1 Shrnutí všech výpovědí

V rámci výzkumu jsem se zaměřila na různé aspekty vedení třídy a rozvoje mravní odpovědnosti žáků. Z odpovědí vyplynulo několik klíčových závěrů, které reflektují efektivní pedagogické přístupy a strategie, která nyní v krátkosti shrnu.

Třídní pravidla: Všichni učitelé zdůraznili důležitost stanovení třídních pravidel na začátku školního roku a zapojení žáků do jejich tvorby. Tento proces podporuje lepší dodržování pravidel, protože žáci cítí spoluodpovědnost za jejich vznik a aplikaci. Formy prezentace pravidel se liší, ale klíčovým prvkem zůstává jasná a srozumitelná komunikace.

Vysvětlování morální odpovědnosti: Učitelé používají různé metody a aktivity, aby žákům vysvětlili morální odpovědnost a co se od nich očekává. Klíčové jsou diskuse o modelových situacích, příběhy a aktivity s cílem rozvíjet emoce, které pomáhají žákům lépe pochopit důsledky jejich jednání a rozvíjet kritické myšlení.

Vedení třídnických hodin: Třídnické hodiny hrají zásadní roli v budování pozitivních vztahů mezi žáky a učitelem. Komunitní kruh a další interaktivní metody podporují otevřenou komunikaci, sdílení pocitů a řešení konfliktů, což přispívá k vytváření harmonického třídního prostředí.

Motivace k mravnímu chování: Učitelé využívají kombinaci pozitivní motivace prostřednictvím odměn a důsledného uplatňování trestů (např. zmiňované rozsazení, odebrání privilegií, kontaktování rodičů apod.) v krajních případech. Důležitý je individuální přístup k žákům a jasná komunikace pravidel a očekávání.

Pochopení a přijetí důsledků chování: Klíčovými strategiemi jsou reflexe, aktivity cílící na rozvoj empatie a emocí, analýza a reflexe modelových situacích, osobní rozhovory a využití příkladů blízkých praktickým zkušenostem žáků. Tyto aktivity a aktivity pomáhají žákům pochopit důsledky jejich jednání a přijmout za ně odpovědnost, což podporuje jejich osobnostní růst a morální uvědomění.

Celkově lze říct, že kombinace vhodných pedagogických strategií a přístupů přispívá k efektivnímu vedení třídy a rozvoji mravní odpovědnosti žáků. Učitelé zdůrazňují význam zapojení žáků, jasné komunikace a individuálního přístupu, což vytváří podpůrné a pozitivní školní prostředí.

Závěr

Tato diplomová práce se věnovala problematice vedení žáků k mravní odpovědnosti ve vztahu k jejich motivaci. Práce byla rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřila na základní koncepty etiky, motivace a školního prostředí, což vytvořilo teoretický rámec pro praktickou část.

V praktické části byl proveden kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelé vnímají a aplikují koncepty motivace a mravní odpovědnosti ve své praxi. Technikou polostrukturovaných rozhovorů bylo získáno množství dat, která byla následně analyzována a interpretována.

Jedním z hlavních zjištění praktické části bylo, že učitelé považovali motivaci a mravní odpovědnost za zásadní pro úspěch žáků. Bylo zřejmé, že pozitivní třídní klima mělo významný vliv na vnitřní motivaci žáků a jejich schopnost přijímat odpovědnost za své jednání. Učitelé zdůrazňovali, že přátelské a podpůrné prostředí bylo klíčové pro rozvoj morálního chování a celkové emocionální pohody žáků. Dále bylo zjištěno, že učitelé často kombinovali různé motivační techniky. Používali pozitivní motivaci prostřednictvím odměn a v krajních případech důsledně uplatňovali tresty. Bylo rovněž zjištěno, že individuální přístup k žákům a jasná komunikace pravidel a očekávání byly velmi efektivní. Učitelé, kteří zapojovali žáky do tvorby pravidel a rozhodování, podporovali jejich autonomii a zvyšovali pocit odpovědnosti.

Praktická část také odhalila specifické strategie, které učitelé využívali k rozvoji mravní odpovědnosti žáků. Patřilo sem využívání reflexe, rozvoj empatie, aktivity v rámci modelových situací, osobní rozhovory a zapojení praktické zkušenosti. Tyto aktivity pomáhaly žákům lépe chápat důsledky jejich jednání a přijímat za ně odpovědnost, což podporovalo jejich osobnostní růst a morální uvědomění. Z výsledků praktické části vyplynulo, že učitelé se skutečně snaží cílit na rozvoj motivace a mravní odpovědnosti žáků. Kombinace různých pedagogických strategií a přístupů respondenti vnímali jako věc důležitou k vytvoření podpůrného a pozitivního školního prostředí a příznivého klima třídy. Učitelé, kteří podporovali autonomii žáků a respektovali jejich individualitu, vnímali, že také dosahují uspokojivých výsledků v motivaci a morálním chování žáků.

Lze konstatovat, že cíle práce byly naplněny. Tento výzkum přispěl k lepšímu porozumění tomu, jak se ve školní praxi učitelé snaží podporovat morální rozvoj a motivaci žáků, jak to vnímají jako klíčové pro jejich úspěch a duševní pohodu v moderní společnosti.

Seznam zdrojů

ADMIRAAL, Wilfried, Ditte LOCKHORST, Lysanne POST a Liesbeth KESTER, 2024. Effects of Students' Autonomy Support on Their Self-Regulated Learning Strategies: Three Field Experiments in Secondary Education. *International Journal of Research in Education and Science* [online]. 10(1), 1-20 [cit. 2024-03-30]. ISSN 2148-9955. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1415018.pdf>

ARGUEDAS, Marta, Thanasis DARADOUMIS a Fatos XHAFA, 2016. Analyzing How Emotion Awareness Influences Students' Motivation, Engagement, Self-Regulation and Learning Outcome. *Educational Technology & Society* [online]. 2016(2), 87-103 [cit. 2023-11-24]. ISSN 1436-4522. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.87>

BARAN, Pavel, 2018. Odpovědnost. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Odpovědnost>

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2002. *Psychologie a sociologie řízení* [online]. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press [cit. 2023-11-24]. ISBN 80-726-1064-3. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:9b8a3880-0117-11e4-9789-005056827e52?page=uuid:64802200-1b75-11e4-8413-5ef3fc9ae867>

BENDOVIÁ, Alena, 2016. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace* [online]. 26(2), 252-271 [cit. 2024-03-30]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5457/4556>

BERGIN, David A., 2022. *Inspiring Motivation in Children and Youth: How to Nurture Environments for Learning* [online]. Routledge [cit. 2024-03-30]. ISBN 978-0-367-49541-1. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=hqN-EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Inspiring+Motivation+in+Children+and+Youth+pdf&ots=itWG80oRUd&sig=5kNU8X5zj31bCifyU8qilHFWrOQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

BLAŽEJ, Adam, 2019. *Motivace dětí a mládeže ve sportu* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-11-15]. ISBN 978-80-210-9359-1. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upol-ebooks/reader.action?docID=6110616>

- BROWN, Dave F., 2005. The Significance of Congruent Communication in Effective Classroom Management. *The Clearing House* [online]. Taylor & Francis, 79(1), 12-15 [cit. 2024-03-16]. ISSN 1939-912X. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/30182099>
- CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti* [online]. Praha: Grada Publishing [cit. 2024-04-14]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/uvod-do-psychologie-osobnosti-1606067/>
- ÇAM, Zekeriya, Duygu ÇAVDAR, Sedef SEYDOOĞULLARI a Figen ÇOK, 2012. Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory & Practice* [online]. 12(2), 1222-1225 [cit. 2024-04-12]. ISSN 1303-0485. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987841.pdf>
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima* [online]. Praha: Grada [cit. 2023-11-27]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7370-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/tridni-klima-a-skolni-klima-1714088/#>
- DELICHEVA DIZDAREVIKJ, Jasmina, 2014. Classroom Management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* [online]. 2(1), 51-55 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=534573>
- Duties & Responsibilities of Students in School, c2024. *Schools of Dehradun* [online]. [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.schoolsofdehradun.com/schools/duties-responsibilities-of-students-in-school/>
- Ethics In Education, 2020. *Ecole Globale* [online]. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.ecoleglobale.com/blog/ethics-in-education/>
- Etický kodex učitele, 2022. *Etický kodex učitele* [online]. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://ucitelskykodex.cz>
- FLEMING, J.S., 2006. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and Others on Moral Development* [online]. [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <http://extendeddayresources.pbworks.com/w/file/107259768/Fleming%202005.pdf>
- FRIEDLOVÁ, Karin a kol., 2012. *Práce s třídním kolektivem* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [cit. 2024-03-18]. ISBN 978-80-87652-70-1. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf

GRECMANOVÁ, Helena, Miroslav DOPITA, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ a Jitka SKOPALOVÁ, 2012. *Klima školy* [online]. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2023-12-02]. ISBN 978-80-87652-22-0. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/ae/men/14%20-%20Klima%20skoly.pdf>

GUARDINO, Caroline A. a Elizabeth FULLERTON, 2010. Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment. *TEACHING Exceptional Children* [online]. 42(6), 8-13 [cit. 2024-04-16]. ISSN 0040-0599. Dostupné z: <https://www.uvm.edu/~cdci/best/pbswebsite/Resources/ChangingBehaviors.pdf>

HATCH, J. Amos, 2021. *Teaching As a Human Activity: Ways to Make Classrooms Joyful and Effective* [online]. Information Age Publishing [cit. 2024-03-29]. ISBN 978-1-64802-638-6. Dostupné z: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzAxNzc5M19fQU41?sid=38aac747-83f9-4266-bebf-3acca24861cf@redis&vid=4&format=EB&rid=1>

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* [online]. Praha: Portál [cit. 2024-04-18]. ISBN 80-736-7040-2. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/882806/mod_resource/content/1/06%20Hendl%2C%20J.%20-%20Kvalitativni%20výzkum%3B%2024-63.pdf

HERMOCHOVÁ, Soňa, 2009. Jak být dobrý třídní učitel. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf

HOMOLA, Miloslav, 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

How to Encourage Students to Take Responsibility for Their Learning, 2023. *Medium* [online]. [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://medium.com/@pacificworldschool/how-to-encourage-students-to-take-responsibility-for-their-learning-e0f8ad211227>

CHERRY, Kendra, 2022. Kohlberg's Theory of Moral Development. *Verywellmind* [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/kohlbergs-theory-of-moral-development-2795071>

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* [online]. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada [cit. 2024-04-18]. Pedagogika

(Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1732096/>

CHÝLOVÁ, Hana, Pavla RYMEŠOVÁ a Luděk KOLMAN, 2012. Motivace lidského chování. *Psychologie pro praxi* [online]. Karolinum, 47(3), 71-82 [cit. 2023-11-10]. ISSN 2336-6486. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/989/PPP_3-4_2012_Chylova_et_al.pdf

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-414-9.

KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ, 2005. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRČ, Miroslav, 2015. Codes of Ethics and Their Place in Education. *Acta Technologica Dubnicae* [online]. 2015-12-1, 5(3), 1-10 [cit. 2024-04-05]. ISSN 1339-4363. Dostupné z: <https://www.sciendo.com/article/10.1515/atd-2015-0067>

KURT, Serhat, 2020. Maslow's Hierarchy Of Needs In Education. *Education Library* [online]. 2021 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://educationlibrary.org/maslows-hierarchy-of-needs-in-education/>

LUKAS, Josef a Kateřina LOJDOVÁ, 2018. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika* [online]. 2018-08-19, 68(2), 155-172 [cit. 2023-12-17]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1180>

MACINTYRE, Peter D. a Laszlo VINCZE, 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* [online]. 7(1), 61-88 [cit. 2024-04-15]. ISSN 2084-1965. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137840.pdf>

MAREŠ, Jiří, 2004. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In: JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy II*. [online]. Brno: MSD Brno, s. 4-33 [cit. 2023-11-29]. ISBN 80-86633-29-2. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_II_sbornik_2004.pdf

MATHES, Eugene W., 2019. An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral development. *Current Psychology* [online]. 40(8), 3908-3921 [cit. 2024-04-13]. ISSN 1046-1310. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00348-0>

- MCGLYNN, Kaitlyn a Janey KELLY, 2019. Creating a self-sufficient classroom: Strategies to increase student responsibility and accountability. *Science Scope* [online]. 43(1), 22-27 [cit. 2024-04-12]. ISSN 0887-2376. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26899046>
- MENNES, Menno A., 2023. *Motivation – Mechanisms of the Mind and their Quest for Expression* [online]. Amsterdam University Press [cit. 2024-04-14]. ISBN 9789463727648. Dostupné z: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9789048556199/html#contents>
- MONTGOMERY, Diane P., Matthew MONTGOMERY a Molly MONTGOMERY, 2023. Theories of Motivation to Support the Needs of All Learners. *LEARNing Landscapes* [online]. 16(1), 213-228 [cit. 2024-04-14]. ISSN 1913-5688. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1397104.pdf>
- NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3. přepracované vydání. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-830-6.
- OKUMUS CEYLAN, Nuray, 2021. The Relationship between Learner Autonomy and Motivation. *Turkish Online Journal of Educational Technology* [online]. 20(4), 150-158 [cit. 2024-04-16]. ISSN 2146-7242. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313495.pdf>
- ORNELLA, Alexander, 2019. Moral Development Among Children. *Criminology, Sociology and Policing at Hull* [online]. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://crimsoc.hull.ac.uk/2019/03/21/moral-development-children/>
- Piaget Theory of Moral Development, 2023. *TeachersAdda* [online]. [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.adda247.com/teaching-jobs-exam/piaget-theory-of-moral-development/>
- PIAGET, Jean, 1948. *The Moral Judgment of the Child* [online]. The Free Press [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: https://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf?_cf_chl_tk=DBHw8PwBf85G3RUIB5ovRUP25uJtvIKKvXYC6YQ5ABY-1710009795-0.0.1.1-1621
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2008. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.

- PRŮCHA, Jan, 2002. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity* [online]. 50(7), 63-76 [cit. 2023-12-16]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18823/14879>
- RAPTI, Dorina, 2013. School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus International Scientific Journal* [online]. 4(8), 110-125 [cit. 2023-11-30]. ISSN 2309-1088. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=212629>
- REGAN, Margaret, ©2024. Modeling Ethical Conduct in the Classroom. *Edutopia* [online]. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/ethical-conduct-classroom-margaret-regan>
- Roles & Responsibilities of Students in Classroom Management, 2023. *Positive Action* [online]. [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.positiveaction.net/blog/roles-responsibilities-of-students-classroom-management>
- ROOZEN, Irene, Katie GOEMAN a Luc De GREZ, 2024. Motivation and Performance of First-year Students. *Higher Education Studies* [online]. 2024-02-22, 14(1), 109-125 [cit. 2024-04-14]. ISSN 1925-4741. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1416760.pdf>
- ROSENBERG, Marshall B., 2005. *Nonviolent Communication: A Language of Life* [online]. 2nd. edition. PuddleDancer Press [cit. 2024-04-16]. ISBN 978-1-892005-03-8. Dostupné z: https://ccpgc.usmf.md/sites/default/files/inline-files/Nonviolent%20Communication_%20A%20Language%20of%20Life_%20Life-Changing%20Tools%20for%20Healthy%20Relationships%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf
- ROSENBERG, Marshall B., 2020. *Nenasilná komunikace v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1651-3.
- ROWELL, L., & HONG, E., 2013. Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling* [online]. Vol. 16, n. 3, s. 158–171 [cit. 2023-11-15]. ISSN 1096-2409. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/profschocoun.16.3.158>

SASSON, Irit a Itamar YEHUDA, 2023. Redesigning the learning environment: student motivation and personal responsibility for learning. *Current Psychology* [online]. 42(35), 31251-31262 [cit. 2024-04-11]. ISSN 1046-1310. Dostupné z: <https://link.springer.com/10.1007/s12144-022-04140-5>

ŞEN, Burcu Gezer, 2022. Teachers' views on classroom rules in basic education. *International Journal of Curriculum* [online]. 14(3), 1696-1715 [cit. 2024-03-29]. ISSN 1562-0506. Dostupné z: <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/1001/507>

SIEBERER-NAGLER, Katharina, 2015. Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*[online]. 9(1), 163-172 [cit. 2024-03-07]. ISSN 1916-4750. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087130.pdf>

ŠEĎOVÁ, Klára a Martin SEDLÁČEK, 2015. Komunikace ve školní třídě a žákovské učení / Communication in the Classroom and Students' Learning. *Orbis scholae* [online]. Karolinum, 9(1), 83-101 [cit. 2024-03-16]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=300068>

ŠKOLNÍ ŘÁD, Základní škola Náměšť na Hané, okres Olomouc, 2022. *Základní škola a Mateřská škola Náměšť na Hané, okres Olomouc* [online]. [cit. 2024-04-12]. Dostupné z:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.zsnamest.cz/modules/file_storage/download.php%3Ffile%3Dbad8c44f%257C307&ved=2ahUKewjn7u3H17yFAxUJ_7sIHZD8BlgQFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw3oEVTmcnGjBvn2muHI8B-Y

Teacher codes of conduct, c1963-2023. *HOME - ETICO* [online]. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://etico.iiep.unesco.org/en/teacher-codes-conduct>

TUČEK, Michal, 2023. Maslowova pyramida potřeb: co brání naší společnosti růst a žít šťastně? *Rosteme pro budoucnost*[online]. [cit. 2023-10-12]. Dostupné z: <https://rostemeprobudocnost.cz/maslowova-pyramida-potreb-co-brani-nasi-spolecnosti-rust-a-zit-stastne/>

UČITELÉ MAJÍ NOVÝ ETICKÝ KODEX, KTERÝ REAGUJE NA VÝZVY 21. STOLETÍ, 2022. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*[online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ucitele-maji-novy-eticky-kodex-ktery-reaguje-na-vyzvy-21>

VACEK, Pavel. 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN: 978-7435-051-1

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele* [online]. Vydání 2. Praha: Grada Publishing [cit. 2024-04-13]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/pedagogika-pro-ucitele-1769079/>

WANG, M.T., DEGOL, J. L. 2016. School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review* [online], 28(2), 315–352 [cit. 2023-12-04]. ISSN 1573-336X. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/24761235>

WEST, Kenneth. 2001. *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-684-5.

WISEMAN, Dennis a Gilbert HUNT, 2008. *Best practice in motivation and management in the classroom*. 2nd ed. Springfield: Charles C. Thomas. ISBN 978-0-398-07793-8.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Barbora Cafourková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Číhalová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Vedení žáků k mravní odpovědnosti ve vztahu k jejich motivaci
Název práce v angličtině:	Leading Students Towards Moral Responsibility in Relation to Their Motivation
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zaměřuje na vedení žáků k mravní odpovědnosti a jejich motivaci, což je zásadní pro úspěšné vzdělávání. V teoretické části jsou detailně analyzovány základní koncepty etiky, motivace a školního prostředí. Práce se zabývá teoriemi morálního vývoje od Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, které poskytují hluboký vhled do toho, jak se u dětí a dospívajících vyvíjí smysl pro morálku. Rovněž je zkoumána Maslowova hierarchie potřeb, která objasňuje, jak základní lidské potřeby ovlivňují motivaci a chování. Dále jsou popsány různé přístupy k řízení třídy a tvorbě pozitivního školního a třídního klimatu, které podporuje vnitřní motivaci a morální rozvoj žáků. Praktická část práce se soustředí na kvalitativní výzkum mezi učiteli, zkoumající jejich metody a strategie při motivování žáků a rozvíjení jejich mravní odpovědnosti.
Klíčová slova:	Mravní odpovědnost, motivace, vnitřní a vnější motivace morální vývoj, školní klima, třídní klima, odpovědnost, autonomie žáků
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on guiding pupils towards moral responsibility and motivating them, which is essential for successful education. In the theoretical part, the basic concepts of ethics, motivation and school environment are analyzed in detail. The thesis explores the theories of moral development by Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, which provide deep insight into how children and adolescents develop a sense of morality. Maslow's hierarchy of needs is also explored, which explains how basic human needs influence motivation and behavior. In addition, various approaches to classroom management and the creation of a positive school and classroom climate that promotes intrinsic motivation and moral development in pupils are described. The practical part of the thesis focuses on qualitative research among teachers, examining their methods and strategies in motivating pupils and developing their moral responsibility.
Klíčová slova v angličtině:	Moral responsibility, motivation, intrinsic and extrinsic motivation, moral development, school climate, classroom climate, responsibility, autonomy of pupils

Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	český