

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

**Bakalářská práce**

Eliška Larvová

Morální odpovědnost učitele

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje v seznamu.

V Prostějově dne 28.4.2021

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Martině Číhalové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a za ochotu vždy pomoci a poradit. Dále mé poděkování patří paním učitelkám a panu učiteli, kteří se podíleli na vzniku praktické části tím, že ochotně odpovídali na otázky a spolupracovali při rozhovoru. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

## Anotace

Hlavním cílem práce je vymezení problematiky morální odpovědnosti učitele. Nejprve jsou definovány pojmy morálka, etika, cíle výchovy, charakter, a jejich vztah k učitelské profesi. Práce se podrobněji zaměřuje na charakterové vlastnosti pedagoga, oblasti, které by práce pedagoga měla pokrývat, požadavky, které jsou na učitele kladeny z hlediska morálky a meze morální odpovědnosti učitele. Empirická část se zabývá kvalitativním výzkumem formou polostrukturovaného rozhovoru, kdy cílem rozhovoru je zjistit důvody pro volbu povolání učitele, dále popsat konkrétní zkušenosti pedagogů, při jakých situacích se cítili morálně povinni aktivně zasáhnout a jaké bylo jejich konkrétní jednání.

### Klíčová slova:

profese pedagoga, morálka, etika, cíle výchovy, charakter, kompetence, odpovědnost

## Annotation

The main aim of this work is to specify the issue of moral responsibility of the teacher. First, concepts of morality, ethics, educational goals, character, and their relationship to the teaching profession are defined. The work focuses in more detail on the character traits of the teacher, the areas that the work of the teacher should cover, the demands that are placed on the teacher in terms of morality and the limits of the moral responsibility of the teacher. The empirical part of this work deals with qualitative research via the form of a semi-structured interview. The aim of the interview is to find out the reasons for choosing the profession of teacher, to describe specific experiences of teachers concerning the situations they felt morally obliged to actively intervene and what was their respective actions.

Key words:

teaching profession, morality, ethics, goals of education, charakter, competence, responsibility

## Obsah

Úvod.....	8
1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	9
1.1 Charakterově - volní vlastnosti učitele.....	10
2 POŽADOVANÉ OSOBNOSTNÍ A CHARAKTEROVÉ VLASTNOSTI PEDAGOGA .....	12
2.1 Motivace k učitelství.....	12
2.2 Seberegulační vlastnosti učitele .....	13
2.3 Temperament učitele.....	13
2.4 Klíčové kompetence učitele .....	16
2.5 Cíle výchovy .....	17
2.6 Kohlbergova teorie morálního vývoje.....	18
3 DIDAKTICKÉ ZÁSADY .....	20
4 MORÁLNÍ KODEXY UČITELE.....	23
5 SOCIÁLNĚ-PATOLOGICKÉ JEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	25
5.1 Šikana.....	25
5.2 Další sociálně-patologické jevy .....	27
6 VÝCHOVNÁ FUNKCE RODINY .....	29
6.1 Projevy nezvládnutí výchovné funkce rodiny .....	29
7 ODPOVĚDNOST A KOMPETENCE UČITELE .....	31
7.1 Poradenské služby v prostředí školy .....	32
8 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	35
8.1 Cíl výzkumu .....	35
8.2 Výzkumné otázky.....	37
8.3 Výzkumný soubor .....	38
8.4 Etická dimenze výzkumu .....	38
8.5 Metoda sběru dat .....	39
8.6 Průběh sběru dat.....	39
8.7 Způsob analýzy a interpretace dat.....	40
8.8 Interpretace dat.....	40
8.8.1 Hodnocení profese.....	40
8.8.2 Vlivy okolí.....	42
8.8.3 Pojetí morálky .....	43
8.8.4 Přístupy k řešení .....	44
8.8.5 Četnost výskytu jevů .....	46

Shrnutí výsledků výzkumu.....	47
Porovnání výsledků výzkumu s literaturou.....	49
Závěr .....	51
Seznam obrázků: .....	54
Seznam tabulek: .....	55
Seznam knižních zdrojů: .....	56
Seznam internetových zdrojů: .....	59
Přílohy .....	61

## Úvod

Jako téma mé bakalářské práce jsem si zvolila morální odpovědnost učitele. Škola je jedno z prvních prostředí, kde děti přicházejí do kontaktu s autoritou, a proto je důležité, aby učitelé měli na duševní rozvoj dětí správný vliv, šli jim příkladem, uměli pomoci při konfliktních situacích, aby uměli správně vyložit obsah probíraného učiva a měli by také zajistit příznivé klima nejen v rámci třídy, ale také při komunikaci s rodiči. Téma jsem si vybrala proto, že jednou budu také učit a chci své žáky motivovat, podat jim výklad tak, aby působil co nejzajímavěji, a vždy jim pomoci. Žijeme v době, kdy už učitelé nejsou považováni za elitu společnosti, jako tomu bylo dříve, a potom to tak také ve třídě dopadá. Rodiče si chodí stěžovat, protože dle nich za všechno samozřejmě může vyučující, zatímco jejich dítě je nevinné. V tomto případě přichází na řadu charakterové vlastnosti učitele a jeho postoj k řešení různých problémů. Já osobně mám zkušenost s rozmanitými vlastnostmi pedagogů, jak moc motivovali nebo naopak nemotivovali své studenty, jak se stavěli k problematice šikany apod. Proto jsem si zvolila toto téma, abych se alespoň trochu přiblížila tomu, jak probíhá učitelství v praxi a jaké nároky, hodnoty a jaký charakter musí správný pedagog mít. Samozřejmě беру na vědomí, že jaký způsob výuky nebo lidského vystupování vyhovuje jednomu, neznamená, že stejný přístup bude vyhovovat všem. Jsme lidé rozmanití a každému vyhovuje něco jiného. Přesto se však domnívám, že na charakterové vlastnosti pedagoga jsou kladeny určité obecné nároky, a to v souladu s cíli jeho povolání. V mé práci se také pokusím objasnit a zdůraznit morálku, charakter a postoje, které by měly vyhovovat co největšímu počtu jak žáků, tak jejich rodičům.

V teoretické části podrobněji rozvedu témata, jako jsou vhodné či nevhodné charakterové vlastnosti, kterými by měl anebo naopak neměl učitel disponovat, co vše práce pedagoga pokrývá, a kde končí jeho pravomoci. Dále se zaměřím na požadavky, které jsou na učitele kladeny v rámci jejich morální odpovědnosti vůči žákům. Následně pak v praktické části provedu rozhovor s pedagogy, se záměrem zjistit důvody pro jejich volbu povolání učitele, dále popsat konkrétní zkušenosti pedagogů, při jakých situacích se cítili morálně povinni aktivně zasáhnout a jaké bylo jejich konkrétní jednání.

Cílem je objasnit, čeho se mají pedagogové v učitelské praxi vyvarovat, co vše spadá pod jejich kompetence a jaké požadavky by měli splňovat.



# 1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Prvním pojmem, kterému je potřeba porozumět, je morálka. Jedná se o soubor obecně platných, (ne)psaných pravidel jednání. Slovník cizích slov tento pojem charakterizuje jako: „*Souhrn mravních zásad. Zakládá se na hodnoticích soudech o tom, zda naše jednání podporuje nebo poškozuje morální záměry jiných.*“ (Klimeš, 2002, s. 493)

Dalším pojmem, který má velice blízko k pojmu předchozímu, je etika. Existuje mnoho různých výkladů tohoto pojmu, například Thompson ji pojímá následovně: „*Etika se nezabývá pouze průměrnými standardy chování. Jde v ní spíš o hledání toho, co je správné a dobré a jak nejlépe žít.*“ (Thompson, 2004, s. 14) Sociologický slovník má zase tuto definici: „*Souhrn všech principů, podle kterých se ve společnosti posuzuje správnost jednání. Etika vychází z obecného přesvědčení, že je třeba konat dobré věci a nekonat špatné.*“ (Jandourek, 2012, s. 73)

Někdy též bývají oba tyto pojmy zaměňovány. Například definice morálky, dle Muchové (2015, s. 24), zní: „*Pojem morálka bývá označení pro lidské jednání určované kritérii správnosti či nesprávnosti, dobra či zla.*“ Přičemž kritéria určování toho, co je správné nebo špatné určuje spíše pojem etika.

Holeček (2014, s. 13) uvádí, že „*Učitel musí vychovávat, tzn. formovat osobnost svěřených žáků, utvářet jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti a temperament.*“ Tato specifikace práce učitele má úzkou souvislost s klíčovými kompetencemi, co se týče cílů výchovy. Klíčové kompetence v rámci rámcových vzdělávacích programů, představují požadavky na schopnosti, dovednosti a postoje žáků, aby byli schopni fungovat a zapojit se do společnosti. K těmto kompetencím by je měl vést právě učitel. Tu nejdůležitější roli k tomu, aby byly naplněny cíle výchovy, však zastávají rodiče. Dítě se totiž nejprve socializuje a vychovává v primárním prostředí, kterým je právě rodina.

Hierarchie cílů výchovy je složena celkem ze tří cílů. Nejobecnějším cílem je takzvaný ideál, kterým jsou myšleny požadavky dané společností, jedná se tedy o obecný cíl. Další je cíl parciální, který v sobě zahrnuje dílčí cíle a jednotlivé složky výchovy. Poslední je cíl individuální, kterým rozumíme soulad mezi cíli společnosti a jedince. (Janiš, Loudová, 2011, s. 35)

Dalším důležitým pojmem je charakter, ten má vliv na chování lidí. Charakterové vlastnosti budou podrobněji rozebrány v kapitolách níže. Osobně si myslím, že na náš charakter mají vliv jak genetické dispozice, tak to, v jakém prostředí žijeme a jakými lidmi jsme obklopeni. Pojem by se dal charakterizovat jako „*souhrn vlastností, které mají morální význam. Lze je popsat pomocí těchto skupin vztahů: vztah k sobě, vztah k druhým, vztah k práci a vztah k hodnotám.*“ (Holeček, 2014, s. 19) Vztahem k sobě můžeme rozumět například zda máme zdravou sebedůvěru a věříme tak v sami sebe. Stejně tak důležitý je i vztah k druhým lidem, musíme umět respektovat jejich názory a hodnoty. Další, vztah k práci, by měl být samozřejmě kladný, jinak by její náplň neměla smysl. Se vztahem k práci souvisí také to, jak cílevědomí a pracovití jsme. Posledním vztahem je vztah k hodnotám. (Holeček, 2014, s. 19-22) Pojmu hodnota rozumím tak, že je to něco důležitého v našem životě, čemu věříme. Hodnoty hrají v našem životě důležitou roli a u každého člověka jsou jiné. Přesná definice pojmu hodnota zní: „*Postoj, přesvědčení člověka o tom, co je významné, potřebné, cenné, o čem je třeba usilovat. Je založena na potřebách jednotlivce, skupiny i celého společenství.*“ (Kolář, 2012, s. 49)

## 1.1 Charakterově - volní vlastnosti učitele

Mezi charakterově – volní vlastnosti řadíme v první řadě vztah k sobě samotnému. Jedná se o to, do jaké míry jsme sebevědomí, což má vliv na to, jak následně působíme na žáky. Jestliže si jsme jistí v našem oboru, ve výkladu látky a víme, o čem mluvíme, pak tak působíme i na žáky. Je však možné, že nastane i situace, že pedagog svou profesí nezvládne, ne z toho důvodu, že by nebyl správně připraven po obsahové a vědomostní stránce, ale proto, že má nízké sebevědomí, které žáci okamžitě vycítí a začnou toho zneužívat. Pedagog tak ztrácí svoji autoritu a nastává nekázeň ve třídě, žáci ztrácí zájem o učivo a učitel ztrácí chuť vyučovat. (Holeček, 2014, s. 19)

Na vztah k sobě samotnému navazuje vztah k druhým. Tento vztah se netýká v případě učitele pouze vztahu k žákům, ale jedná se také o vztahy ke svým kolegům, nadřízeným či rodičům žáka. (Holeček, 2014, s. 21) Co se týče vztahu k žákům, jak už bylo řečeno, měl by pedagog projevit autoritu, zdravé sebevědomí, ale i pochopení žáků a vžít se do jejich konkrétní situace. Důležité je, aby učitel nikdy neshodil žáka před jeho vrstevníky, to by vedlo k naprosté ztrátě sebevědomí žáka a ten by přestal brát pedagoga jako autoritu, jelikož zasáhl jeho city. Vztahy mezi kolegy na učitelské půdě by měly být přátelské. Pedagogové spolu tráví čas ve sborovnách, na schůzích a vždy je dobré být obklopen lidmi,

se kterými vycházíme a máme dobré vztahy. Nadřízený pedagoga, tedy ředitel, na něj klade určité požadavky a očekává dobré výsledky. Dalo by se říci, že tak jako ve třídě funguje vztah nadřízený – podřízený, tedy učitel – žák, tak i tady funguje tato hierarchie, ředitel – učitel. Poslední je vztah k rodičům, který nebývá vždy jednoduchý. Učitel se může setkat s rodiči, kteří berou učitele jako opravdovou autoritu a to, co řekne, tak platí nebo se udělá, ale horší případ nastává, když si rodiče myslí, že jejich dítě je nejlepší a naprosto shazují dominantní postavení učitele a do tohoto postavení staví své dítě či sebe. Ve všech případech by se učitel měl vždy snažit vystupovat vstřícně a snažit se navrhnout řešení, které by vyhovovalo všem stranám.

Dalším vztahem, který je stejně tak důležitý jako předchozí dva, je vztah k práci. Práce učitele je zodpovědná, protože vychovává a vzdělává budoucí generaci. Dříve se profese učitele těšila velké úctě a učitelé měli vysoké postavení ve společnosti. Dnes tomu již bohužel tak není, i co se týče platů či prestiže tohoto povolání. Lidé si ale neuvědomují, jak důležitá, náročná a zodpovědná tato profese je. Předpokládá se, že kdo jde studovat na učitele, měl by mít kladný vztah k dětem. Jedna z výhod tohoto povolání je, že učitelé jsou neustále v kontaktu s mladými lidmi, takže by měli chápat jejich vidění světa. (Holeček, 2014, s. 22)

Poslední je vztah k hodnotám, který zahrnuje etiku, smysl pro spravedlnost, majetek. Jedná se v podstatě o to, co je pro kterého člověka důležité, a které hodnoty on považuje za ty nejvyšší ve svém životě. Pro někoho jsou tyto hodnoty hmotné - majetek, peníze a pro jiné jsou zase duchovní, ve smyslu konat ve světě dobro, šířit lásku, hledat smysl svého života, mluvit pravdu apod. Učitel by měl žáky motivovat k tomu, aby si hledali své hodnoty. (Holeček, 2014, s. 22-23) Neznamená to však, že ty hodnoty, které vyznává jejich učitel, budou jen slepě přebírat za své. Žáci v tomto případě musí uplatnit své kritické myšlení a uvědomit si, že každý jsme jiný, tím pádem budeme každý preferovat jiné hodnoty na základě našich vědomostí a životních zkušeností.

## 2 POŽADOVANÉ OSOBNOSTNÍ A CHARAKTEROVÉ VLASTNOSTI PEDAGOGA

Správný a úspěšný pedagog by v první řadě měl dokonale ovládat svůj obor, který vyučuje, aby vědomosti týkající se oboru mohl předat svým žákům. Nestačí jen, že se v tomto oboru vyzná on, je třeba se vcítit do žáků z jejich úhlu pohledu a podat jim danou problematiku co nejjednodušeji, aby ji žáci pochopili. Dalším aspektem, kterým by pedagog měl oplývat, je schopnost vychovávat, ovšem v jiném smyslu, než rodiče. Jedná se o schopnost pedagoga rozvíjet v dětech zájem, jejich životní hodnoty nebo chuť k tomu, aby neustále zdokonalovaly své kompetence k učení. Například když dostanou špatnou známku, měl by je pedagog motivovat ke zlepšení, či si s žákem promluvit o tom, co na dané látce nepochopil a pokusit se mu ji vysvětlit ještě jednou. Ve škole se utváří osobnost a charakter dětí, je proto potřeba brát ohled na jejich stále se rozvíjející psychiku a umět se do dětí vcítit. (Holeček, 2014, s. 13)

### 2.1 Motivace k učitelskému povolání

Na základě Caselmannovy typologie rozlišujeme dva typy učitelů. Prvním z nich je logotrop. Tento typ učitele je vyloženě zaměřen pouze na svůj obor, je hodně motivován, protože vyučuje to, co ho hodně baví a snaží se, aby žáci pro tento předmět zaujali stejné nadšení jako jejich učitel. Druhým typem je paidotrop, ten má také kladný vztah ke svému oboru, ale na rozdíl od logotropa je více orientovaný na své žáky. Učitelé typu paidotrop obvykle vyučují na 1. stupni základních škol. (Holeček 2014, s. 14)

Motivace učitele nezávisí jen na tom, že dobře odvede svou práci, za kterou dostane plat, jde i o to neustále se dozvídat něco nového ze svého oboru, každý den se vypořádávat s novými situacemi nebo také o potřebě seberealizace. Každého z nás totiž potěší pochvala za dobře odvedenou práci z úst našeho nadřízeného, kolegy či rodiče žáka. Tato pochvala nás pak motivuje, abychom se více snažili. Další motivací pro učitele také může být fakt, že žáci chápou látku, dostávají dobré známky nebo se zajímají o vyučované téma. Učitele to pak těší, jelikož jde vidět, že svou práci dělá dobře a motivuje jak sebe, tak své žáky. Motivací pro učitelské povolání může být také touha pomáhat žákům s jejich rozvojem a vzděláváním či se podílet na rozvoji jejich osobnosti. Touhu pomoci nesmíme zaměňovat s touhou po moci. (Holeček, 2014, s. 15-16) Učitelé vlastně mají moc nad svými žáky, ti jsou jim totiž podřízeni a záleží zcela na učiteli, jakou obtížnost testu zvolí, jak podá učivo, či koho zrovna vyvolá k tabuli. Osobně se však domnívám, že mít nad žáky moc, by nemělo být motivací pro

učitelské povolání vůbec. Učitel by svou práci měl brát jako poslání, měl by žáky podporovat, motivovat a jednat s nimi jako rovný s rovným. Každý má tedy svou vlastní motivaci, která jej žene k výkonu povolání. Důležité je, aby učitel měl v sobě tu motivaci, která ho vede ke kvalitnímu vykonávání své práce.

## 2.2 Seberegulační vlastnosti učitele

Mezi požadované osobnostní a charakterové vlastnosti pedagoga určitě patří vlastnosti seberegulační. „*Seberegulační vlastnosti jsou ty, kterými učitel řídí a kontroluje své chování a prožívání.*“ (Holeček, 2014, s. 24)

Mezi první seberegulační vlastnost řadíme *sebepojetí*. Jak už naznačuje samotné slovo, znamená, jak se my samy pojmáme, vidíme. Má tři složky: sebezpoznání, sebehodnocení a seberealizaci. Sebezpoznání je složka kognitivní, tedy poznáváme sebe sama. Poté se jedná o sebehodnocení, což je složka emocionální, díky které hodnotíme, co se nám v minulosti povedlo nebo nepovedlo. Poslední složkou je seberealizace, tedy složka konativní. Ta znamená, že svými činy postupujeme stále dopředu a stáváme se nejlepší variantou nás samotných. Dalšími seberegulačními vlastnostmi jsou: *sebeuvědomování*, tedy vědomí sebe sama, své vlastní existence. *Sebezpoznávání*, kdy jedinec poznává sám sebe, své schopnosti a dovednosti, začíná přemýšlet o tom, co by chtěl dělat v budoucnu. *Sebehodnocení*, kdy učitel by měl znát své nedostatky, ale zároveň si cenit svých předností. Není dobré, když se podceňuje, ale ani přílišné přeceňování není dobré, protože pak může působit až arogantně. *Sebekritika* je hodně důležitá, jestliže si učitel uvědomuje své nedostatky nebo ví, že daná hodina se mu nepovedla tak, jak si představoval, přijde na řadu sebekritika, a ta učitele vyburcuje k tomu, aby se zlepšil či příště udělal něco jinak. *Svědomy* nám říká, co je morálně dobré a co naopak špatné. Je to zvnitřněný systém zákazů a příkazů. Poslední je *selfkoncept* znamená koncept vlastního Já. Přemýšlení nad tím, co se nám do určitého okamžiku již povedlo a plány či možnosti, co bychom ještě chtěli stihnout. (Holeček, 2014, s. 24-25)

## 2.3 Temperament učitele

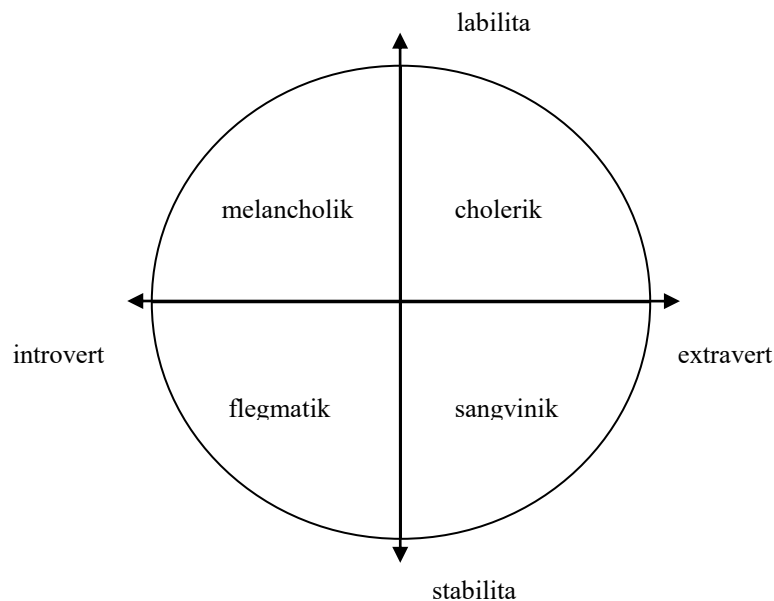
Temperament je vrozený a do určité míry i stálý. Existuje několik typologií temperamentu. První je klasická typologie též nazývána Hippokratova – Galénova podle jmen lékařů, kteří tuto typologii vytvořili. Podle nich se lidský temperament dá rozdělit na čtyři základní skupiny, které vycházejí z toho, jaká tělesná tekutina v těle člověka převládá. Skupiny jsou následující: *sangvinik*, u kterého je tělesnou tekutinou krev, je charakterizován

jako přátelský, optimistický, podnikavý, ale i povrchní, nesoustředěný a má na sebe nízké nároky. *Cholerik*, jehož tělesnou tekutinou je žluč, je samostatný, iniciativní, ale příliš náladový a impulzivní a vzdorovitý. U *flegmatika* převládají dvě tekutiny, a těmi jsou sliz a hlen, tento typ je zodpovědný, disciplinovaný a spolehlivý. Stinnou stránkou je, že je pasivní a nerozhodný. Posledním typem je *melancholik*, u nějž je tekutinou černá žluč. Tento typ se jeví jako obětavý, ohleduplný, pečlivý, ale příliš plachý, uzavřený a urážlivý. (Holeček, 2014, s. 26-27)

Klasická typologie je již v současné době překonaná a vyšlo najevo, že neexistují její čisté typy. Každý z těchto typů temperamentu má své kladné stránky, ale i ty záporné. U učitele jakéhokoliv typu je důležité, aby si byl vědom svých silných stránek jako například pracovitosti, vytrvalosti nebo trpělivosti. Svě slabé stránky temperamentu, by se pak měl snažit ovládat tak, aby při jeho profesi vystupovaly na povrch co nejméně.

Další typologií temperamentu je Jungova typologie, se kterou se setkáváme běžně, když slýcháváme, že je někdo extravert anebo naopak introvert. Extraverti jsou pohodoví lidé, kteří jsou rádi ve společnosti, jsou optimističtí, výřeční, spíše impulzivní a veselí. Proto jsou tak oblíbení ve společnosti. Introverti jsou jejich pravým opakem – nesmělí, zdrženliví, mají rádi pouze omezený kruh blízkých přátel, kterým důvěřují a k ostatním bývají uzavřenější, preferují každodenní rutinu. (Holeček, 2014, s. 28-29) Stejně jako u předchozí typologie by i zde měla platit určitá vyváženost. Není dobré, když je člověk jen extravert nebo jen introvert.

Třetí typologií je Eysenckova, která doplňuje předchozí typologii o míru neuroticismu. Tedy o to, zda je temperament a chování labilní či stabilní. Jestliže je labilní, znamená to, že není stálý ve svých pocitech, je roztěkaný a náladový. Oproti tomu stabilní temperament je jeho pravým opakem, tedy stálý, rozhodný a klidný. (Holeček, 2014, s. 29)



Obrázek č. 1 – Eysenckova typologie temperamentu. Zdroj: Holeček, 2014, s. 29.

Další typologií temperamentu je typologie I. P. Pavlova. Ten tvrdí, že „*temperament je podmíněn typem vyšší nervové činnosti. Typy temperamentu rozdělil na: silný x slabý, pohyblivý x nepohyblivý a vyrovnaný x nevyrovnaný. Dle něj rozdíl v temperamentových vlastnostech spočívá ve vlastnostech nervové soustavy, a to v síle procesů vzruchu a útlumu.*“ (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 16)

S úplně novou typologií, která se týkala inteligence, přišel americký psycholog Howard Gardner a pojmenoval ji teorie mnohonásobné inteligence. V původní verzi z roku 1983 je vysvětleno sedm typů inteligence, později Gardner přidal ještě další dva typy, naturalistickou a existenciální. (Kolik existuje typů inteligence?, 2013)

Schéma teorie mnohonásobné inteligence



Zdroj: <http://deti.mensa.cz>

Obrázek č. 2 – Schéma teorie mnohonásobné inteligence. Zdroj: <http://deti.mensa.cz>

V minulosti se problematikou temperamentu zabývalo mnoho psychologů a výzkumníků, jak lze vidět z výše uvedených typologií. Každý vždy přišel s jiným objevem či rozdělením. Zastavila bych se u teorie mnohonásobné inteligence. Myslím si, že z hlediska této typologie je pro učitele nejdůležitější ta intrapersonální a interpersonální složka. Do intrapersonální se řadí porozumění sobě samému, uvědomování si vlastních silných, ale také slabých stránek a schopnost soustředění. Všechny tyto položky jsou pro profesi učitele důležité. Mezi interpersonální typ inteligence pak spadají komunikační dovednosti, porozumění pocitům jiných lidí, schopnost empatie a týmová spolupráce. Jelikož učitel je při výkonu svého povolání neustále v kontaktu s ostatními lidmi, ať už se jedná o žáky, rodiče nebo o kolegy, měl by všechny tyto složky inteligence plně ovládat.

## 2.4 Klíčové kompetence učitele

Klíčové kompetence jsem do kapitoly *Požadované osobnostní a charakterové vlastnosti* zařadila z toho důvodu, že vlastně shrnují to, jakými vlastnostmi by pedagog měl oplývat. Konkrétně se jedná o „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130)

Celkově se klíčové kompetence učitele, dle Holandského standardu, který vznikl v roce 2009 na základě výzkumu Timmermanové, dají rozdělit na sedm kompetencí. Tento výzkum



se zabýval otázkou role modelu, vzoru pro svou profesi a byl uskutečněn právě v Holandsku v rámci PF v Groningenu. (Strouhal, 2018, s. 145)

1. kompetence interpersonální
2. kompetence pedagogická
3. kompetence odborná a didaktická
4. kompetence organizační
5. kompetence pro spolupráci s kolegy
6. kompetence pro spolupráci s okolím
7. kompetence k reflexi a sebezdokonalování (Sedm klíčových kompetencí učitele, 2010)

Na základě všech těchto uvedených klíčových kompetencí, je těžké říct, kterou bych já považovala za nejdůležitější, protože každá se mezi klíčové kompetence řadí z nějakého důvodu a má tam své místo. O kompetenci interpersonální jsem psala již výše a myslím si, že by se do ní dala zařadit i kompetence pro spolupráci s kolegy a pro spolupráci s okolím. Co se týče ostatních, tak ty mají všechny blízko k didaktice učitelského povolání, kterou se zabývám v samostatné kapitole s názvem *Didaktické zásady*, která bude následovat.

## 2.5 Cíle výchovy

S klíčovými kompetencemi učitele pak souvisí i cíle výchovy, jelikož všechny předchozí vyjmenované kompetence mají návaznost na vzdělávání a právě tak na výchovu. Učitel by se cílů výchovy měl držet i z hlediska etiky, protože se „orientují na základní výchovně-vzdělávací hodnoty.“ (Šafránková, 2019, s. 55) Ten kdo vychovává, musí brát v úvahu různé povahy, které se liší jednotlivce od jednotlivce. Cíle by měly být formulovány konkrétně, měla by v nich být obsažena změna, kterou chceme u osoby vyvolat a v neposlední řadě, by výstupy v rámci formulovaného cíle, měly být zpětně kontrolovatelné. Cíle výchovy obecně zahrnují postoje, hodnoty, chování či vlastnosti osobnosti. (Šafránková, 2019, s. 55-56)

Mezi cíle, které by měly být naplněny v rámci školy, a které jsou uvedené v rámcovém vzdělávacím programu, patří zejména motivovat žáky k tvořivému myšlení, osvojení si způsobů učení se a k motivaci vzdělávat se po celý život. Vést žáky k účinné komunikaci a správnému vyjadřování se, rozvíjení schopnosti spolupráce, aby do budoucna uměli kooperovat s ostatními, a také aby uměli ocenit práci jak vlastní, tak druhých. Žáci by se měli

naučit projevovat jako svébytné a zodpovědné osobnosti, měli by znát svá práva a povinnosti. Žáci by měli být schopni v životě uplatnit empatii, rozvíjet své vztahy k lidem, přírodě i k prostředí, ve kterém se nacházejí. Brát zodpovědnost za své duševní a sociální zdraví i zdraví ostatních, stejně tak jako tolerovat ostatní, i když jsou jiné pleti, vyznávají jiné náboženství nebo mají jiné názory. Posledním cílem by mělo být vést žáky k tomu, aby rozvíjeli své schopnosti v souladu s reálnými možnostmi, které později uplatní ve svém životě a profesi. (Pojetí a cíle základního vzdělávání, © 2020)

## 2.6 Kohlbergova teorie morálního vývoje

S cíli výchovy také souvisí to, jak se jedinec postupně vyvíjí. Kohlbergova teorie morálního vývoje se týká etického působení.

Lawrence Kohlberg byl americký psycholog, který morální vývoj rozdělil celkem na šest stádií. Těmito stádií člověk musí procházet postupně, tudíž je nelze přeskakovat a na základě toho, jakým způsobem dosáhl jedinec nižší úrovně, se odvíjí, jak dosáhne úrovně následující. (Blatný, 2016, s. 30-31)

První je předkonvenční úroveň, která se týká dětí, kteří jsou v rozmezí dvou až sedmi let. Předkonvenční úroveň říká, že člověk je orientován na pravidla ve společnosti, která označují, co je dobré a co špatné. Jedinec však toto určování dobra a zla vztahuje na svou osobu, tedy jaké následky jeho jednání bude mít. Proto se předkonvenční úroveň ještě dále dělí na orientaci na trest a odměnu a na instrumentálně-relativistickou orientaci. První z nich znamená, že jedinec své činy vyhodnocuje na základě toho, jaké potom budou mít následky. Tedy jestli bude následovat trest nebo odměna. Instrumentálně-relativistická orientace říká, že správné jednání je takové, které děláme proto, abychom z něj těžili hlavně my. To, že činnost přinese prospěch i ostatním, je vedlejší. (Blatný, 2016, s. 31)

Druhá úroveň se označuje jako konvenční, a ta odpovídá rozmezí sedm až jedenáct let dítěte. V této úrovni se již jedinec neorientuje pouze sám na sebe, ale své jednání a činy zohledňuje na základě toho, aby splnil očekávání jeho vlastní rodiny a společnosti celkově. Odměnou a trestem se již v této úrovni neřídí. Dělí se opět na dvě podkategorie, kterými jsou interpersonální soulad a orientace na zákon a pořádek. Interpersonální soulad znamená, že chování jedince je posuzováno na základě toho, jestli byl jeho záměr myšlen dobře či špatně. Tato orientace také říká, že dobré chování je takové, které pomáhá druhým, a ti toto chování oceňují. Na rozdíl od předkonvenční úrovně je tedy jedinec zaměřen i na ostatní

a společnost jedince ocení, jestliže se chová poslušně. Druhá orientace, na zákon a pořádek, říká, že člověk se chová tak, aby poslouchal autority a neporušoval práva, normy a pravidla, která jsou ve společnosti nastavena. (Blatný, 2016, s. 31)

Poslední úroveň je postkonvenční nebo též autonomní, díky které si člověk sám snaží určit morální hodnoty, které platí univerzálně. Jedná se o věk dvanáct a výše a dělí se na orientaci na společenskou smlouvu a orientaci na univerzální etické principy. Orientace na společenskou smlouvu říká, že správné chování a jednání jednotlivce je takové, na kterém se shoduje celá společnost a odpovídá obecným individuálním právům. Vychází však také z toho, že každý člověk má své vlastní hodnoty a názory, na základě kterých si určuje, co je správné a co naopak špatné. Všechny činy jednotlivce však musí být legální. Oproti tomu orientace na univerzální etické principy staví do popředí něco vyššího, než jsou zákony. Jsou to principy etického smýšlení každého z nás, na základě kterých si v sobě určujeme co je správné a naopak nesprávné. Nikdo nám je tedy nepřikazuje zákonem. (Blatný, 2016, s. 32)

Pro přehlednost jsou úrovně morálního vývoje zobrazeny v tabulce:

<b>Úroveň morálního vývoje</b>	<b>Orientace na</b>	<b>Klíčové charakteristiky</b>
Předkonvenční stadium	trest a odměnu	vnější důsledky chování
	instrumentálně-relativistická	vlastní potřeby, pragmatismus
Konvenční stadium	interpersonální soulad	konformita, „normální“ chování
	zákon a pořádek	podřízení autoritě
Postkonvenční stadium	společenskou smlouvu	zákony nejsou neměnné
	univerzální etické principy	principy stojící „nad zákony“

Tabulka č. 1 – Přehled klíčových charakteristik v jednotlivých stádiích morálního vývoje.  
Zdroj: Blatný, 2016, s. 32.

### 3 DIDAKTICKÉ ZÁSADY

Didaktické zásady v sobě zahrnují jak zásady, které se týkají výuky, tak zásady, které mají vliv na vztahy mezi učitelem a žáky. Proto jsem je, s ohledem na cíl mé práce, zařadila. Pojem didaktika je velice úzce spjat se jménem Jan Amos Komenský. Dle něj se jedná o umění vyučovat. Definic, co přesně znamená pojem didaktika, je mnoho. Obecně by se ale dalo říci, že se jedná o „*vědu, která se zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř. Obecná didaktika se zabývá obecnými problémy výuky.*“ (Zormanová, 2014, s. 10-11)

Didaktické zásady pak vznikaly později, na základě zkušeností pedagogů, kteří postupně přicházeli na to, jaké zásady v pedagogickém procesu efektivně fungují. Didaktických zásad je celkem jedenáct. (Zormanová, 2014, s. 63)

První zásadou je zásada *uvědomělosti a aktivity*. To znamená, že učitel by měl v žákovi vyvolat zájem a chuť osvojovat si učivo, a zároveň žák by měl vynakládat sílu na pochopení učiva a maximálně se snažit mu porozumět. Další je zásada *komplexního rozvoje žáka*. Její název mluví za vše, jedná se o to, aby učitel rozvíjel žákovu osobnost po všech stránkách. Po stránce rozumové, psychické, mravní, pracovní nebo estetické. Zásada *vědeckosti* znamená, že žáci by se měli učit pouze od osob, které jsou kvalifikované v rámci své aprobace, žákům předávají pravdivá a ověřená fakta a také by se ve své oblasti měli neustále dovzdělávat, aby informace byly aktuální. Další zásadou je, že se má *propojit teorie s praxí*. To znamená naučit žáky teorii, ale následně jim ji převést do praxe, do konkrétní situace. Tyto složky by měly být v rovnováze. Následuje zásada *přiměřenosti*, která říká, že žákům by se mělo učivo podávat s ohledem na jejich věk, vyzrálost a dovednosti. Další zásada se týká *individuálního přístupu*. V jedné třídě mohou být žáci, kteří jsou na tom odlišně, co se týče znalostí, osvojování si učiva nebo jejich jazykového vybavení. Učitel by tento fakt měl brát v potaz, a tempo a celkový průběh hodiny by měl přizpůsobit tak, aby vyhovovalo jak žákům slabším, tak těm silnějším. Zásada *emocionálnosti* je nezbytná, jelikož žáci a učitel spolu tráví spoustu času. Všichni by se měli snažit o vzájemnou spolupráci a příjemnou atmosféru v rámci vztahů ve třídě. Další zásadou je zásada *trvalosti*. Ta spočívá v tom, že co se žáci naučili, by jim v jejich paměti mělo zůstat. Úkolem učitele tedy je, aby předchozí látku propojoval s látkou následující, s žáky učivo opakoval a hlavně by se měl ujistit, zda jej všichni pochopili. Při další zásadě, která se nazývá zásada *názornosti*, by měly být uplatňovány všechny naše smysly. Žák si totiž zapamatuje to, co viděl nebo to, na co si

mohl sáhnout lépe, než pouhým výkladem. Předposlední je zásada *soustavnosti*. Ta znamená, že učivo na sebe navazuje a také se neustále zvyšuje jeho náročnost a zároveň se tak i zvyšují nároky na žáky. Poslední, a možná nejdůležitější, je zásada *zpětné vazby*. Nejčastější zpětnou vazbou jsou různé formy zkoušení nebo testy. Na jejich základě učitel pozná, zda byl naplněn výchovně-vzdělávací cíl. V případě, že naplněn nebyl, pak by se měl snažit nepochopené části učiva žákům znovu vysvětlit. (Zormanová, 2014, s. 64-66)

S didaktickými zásadami úzce souvisí to, jaký styl vedení výuky učitel zvolí. Těmi nejčastějšími styly jsou buď autoritativní, demokratický, liberální nebo učební styl nevyhraněný. Autoritativní styl lehce odvodíme ze slova autorita, znamená to tedy, že učitel se svými žáky nijak nespolupracuje a ani ho nezajímá jejich názor. V hodinách převládá pouze monolog a jedině učitel určuje, co a jak se bude vyučovat. Oproti tomu v demokratickém stylu vedení výuky učitel zapojuje i žáky, snaží se s nimi komunikovat. Snaží se o to, aby se žáci ve třídě cítili příjemně a nebáli se podílet na výuce. Učitel s demokratickým přístupem se o své žáky zajímá a uplatňuje empatii. Třetím vyučovacím stylem, je styl liberální. Tento styl není příliš vhodný, jelikož učitel v něm není brán jako autorita, žáci si při výuce dělají, co chtějí, neplní si své úkoly, při testech opisují a nesnaží se. Plyne to i z toho, že vycítí slabost a nerozhodnost učitele. Posledním vyučovacím stylem je ten nevyhraněný. Tento styl je typický hlavně pro začínající učitele, kteří ještě nevědí, jaký styl si zvolit, aby jim vyhovoval. Střídají tak všechny tři předchozí styly dohromady podle toho, jaká zrovna ve třídě nastane situace. (Osobnost pedagoga, 2020)

Z etického hlediska tedy vyplývá, že nejvhodnějším stylem vedení výuky, je styl demokratický. Touto demokratickou formou učení vede učitel žáky k rovnosti, akceptování názoru jiných, podílení se na výuce, dále rozvíjí v žácích domněnku, že názory ostatních jsou stejně tak důležité jako ty jejich a v neposlední řadě je tímto přístupem učí respektu vůči jiným. V rozhovoru, který byl veden s Tomášem Hazlbauerem, ředitelem Centra pro demokratické učení, odpovídal Hazlbauer na dotaz, zda je škola místem, kde se dá učit demokracii.

*„Škola je v první řadě stejně jako v jiných oblastech či oborech takovou přípravnou laboratoří demokracie. Žáci ve škole samozřejmě získávají nějaké znalosti, učí se pro život zásadním dovednostem, ale jsou také součástí velmi specifické společnosti, ve které tráví alespoň polovinu času všedních dnů. Ve škole vstupují do různých sociálních vztahů, setkávají se s úspěchy a neúspěchy, jednají a pracují s „nadrženými“ – zažívají v malém to, co budou*

*zažívat i v dospělosti ve společnosti. A k tomu neodmyslitelně patří i zájem o okolní dění, o participaci na tom, co se žáků týká, chuť spolurozhodovat, měnit prostředí, ve kterém děti tráví tolik času. Škola je proto tím nejlepším možným místem, kde se učit demokracii, protože se v něm snoubí veřejný život s tím osobním. Demokracie ve škole je podle mého názoru víc než jen agorou. Vyjadřování se k záležitostem školy je samozřejmostí, ale žitá demokracie vyžaduje opravdový zájem a porozumění stavu věcí, přijetí vlastní odpovědnosti za okolní dění a nasazení vlastního času k realizaci změn, které pak ze školy dělají místo, na které mohou být děti třeba i hrdí.“ (Demokracie jako předmět je nesmysl, 2016)*

S tímto názorem naprosto souhlasím, jelikož pokud budou žáci vedeni k demokracii již ve škole, tím lépe ji pak budou uplatňovat v dospělosti ve společnosti. Jak již bylo řečeno v článku, měli by mít chuť podílet se na rozhodování, ne jen pouze nezúčastněně přihlížet tomu, co za ně rozhodnou ostatní. A čím dříve se budou demokracii učit, tím pro ně lépe.

## 4 MORÁLNÍ KODEXY UČITELE

I když učitelství patří mezi nejstarší povolání, tak nemá vymezeno svůj vlastní psaný etický kodex, jako mají například lékaři, sestry v nemocnicích, sociální pracovníci a další. Otázkou však zůstává, jestli učitelská profese vůbec vlastní kodex potřebuje, jelikož morálka byla, je a vždy bude součástí tohoto povolání. (Dorotíková, 2003, s. 48) I přesto, že etické kodexy pro učitelskou profesi nejsou pevně stanoveny, některé školy si sestavily svůj vlastní etický kodex, dle kterého se snaží řídit. Do mé práce jsem si vybrala etický kodex ZŠ Hrochův Týnec, protože tato škola jej má přehledně rozpracován na svých webových stránkách a věnuje se etickému kodexu nejen vzhledem ke vztahu učitel-žák, ale i vzhledem k ostatním vztahům, se kterými výkon povolání souvisí.

Morální kodexy učitele, tedy pravidla chování, tato škola dělí celkem do čtyř vztahů. Jedná se o vztah učitel a žáci, učitel a rodiče žáka, učitel a jeho kolegové na pracovišti a posledním je učitel sám o osobě. (Etický kodex pedagogického pracovníka, ©2009)

První je tedy kodex pedagogického pracovníka ve vztahu k žákům. Učitel ví, že žáci k němu vzhlíží a je pro ně jakýmsi vzorem, tohoto postavení by však neměl zneužívat a s žáky by neměl nějakým způsobem manipulovat. Učitel by měl ke všem svým žákům přistupovat spravedlivě a objektivně. Učitel u žáků rozvíjí mnoho aspektů jejich osobnosti, těmi hlavními jsou dovednosti, schopnosti a celkově intelekt žáků. Učitel by se měl umět vcítit do pocitů žáků a přistupovat k nim s určitou tolerancí a empatií. Ve vztahu mezi učitelem a žákem je důležitý respekt. Učitel by tedy měl respektovat žáka jako jedinečnou osobnost, měl by respektovat jeho mateřský jazyk nebo zdravotní stav. Učitel je povinen zachovávat mlčenlivost, co se týče jakýchkoliv informací ohledně žáků osobám, kteří nemají oprávnění tyto informace vědět. Takto si vlastně učitel získá důvěru u žáků, která je důležitá při jejich společném edukačním procesu. Jestliže žáci neplní své povinnosti nebo nějakým jiným způsobem nevykonávají to, co jim bylo zadáno, tak metoda trestu by pro učitele měla být až na posledním místě, až by vyčerpal všechny předchozí motivační prostředky. (Etický kodex pedagogického pracovníka, ©2009) V rámci vztahu učitel a žáci, by nebyla od věci realizace etického kodexu a seznámení žáků s ním. Tato realizace by mohla mít pozitivní vliv na odstranění jevů souvisejících s porušováním morálky žáky.

Druhým vztahem v rámci kodexu pedagogického pracovníka je jeho vztah k rodičům žáka. Zde platí stejné pravidlo jako u přístupu k žákům, tedy že učitel by měl ke všem rodičům přistupovat spravedlivě. Měl by se s rodiči žáka umět domluvit a při této komunikaci

by měl uplatňovat respekt vůči rodičům, měl by je vyslechnout a také dát najevo pochopení. Učitel je povinen informovat rodiče o prospěchu a chování žáka, a tyto informace by měly být objektivní. Veškerá komunikace mezi učitelem a rodiči by měla probíhat na školské půdě a v provozní době školy. Myslí se tím například při třídních schůzkách nebo při různých konzultacích. (Etický kodex pedagogického pracovníka, ©2009)

Aby se učitel ve svém zaměstnání cítil dobře a plnil své zaměstnanecké povinnosti, je třeba říci i něco o kodexu učitele a jeho vztahu ke kolegům. Mezi učitelem, jeho kolegy a hlavně vedením školy by měla fungovat komunikace a spolupráce. Učitel by měl mít přehled o dění ve škole a pokud možno by se měl snažit přispívat k zlepšení a prosperitě školy tam, kde to považuje za důležité a v rámci jeho schopností za možné. Učitel by měl svou školu reprezentovat jakožto její loajální zaměstnanec. To znamená, neměl by školu nebo kolegy veřejně pomlouvat. (Etický kodex pedagogického pracovníka, ©2009)

Posledním kodexem je učitel a jeho vztah k sobě samotnému. I když učitel vystuduje určitou aprobaci a je připraven jít učit, tak i přesto by se ve svém oboru měl neustále dál vzdělávat. Jeho vystupování by celkově mělo být morální. Učitel jakožto zaměstnanec školy dodržuje veškerá její pravidla a řády školy. Jak již bylo řečeno, měl by ke všem přistupovat spravedlivě. To znamená, že nepřichází v úvahu žádné úplatky či dary, které by mohly ovlivnit hodnocení žáka. Důležité je, aby učitel uměl přiznat, když při nějaké situaci či činnosti pochybí. Neměl by být lhostejný k žákům, ke své práci ani k ničemu jinému, co se týká jeho povolání. Učitel by se měl starat jak o svůj zevnějšek, tak o své vnitřní rozpoložení. Práce pedagoga je totiž náročná i psychicky a často může docházet, stejně jako u dalších povolání, kde se pracuje s lidmi, k syndromu vyhoření. (Etický kodex pedagogického pracovníka, ©2009)



## 5 SOCIÁLNĚ-PATOLOGICKÉ JEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Výše zmiňované morální kodexy by mohly omezit či odstranit sociálně-patologické jevy ve školním prostředí. Tuto kapitolu jsem rozdělila na dvě podkapitoly. V první věnuji větší prostor šikaně, kde postupně vymezím, co tento pojem vůbec znamená, jak poznat, jestliže je někdo z žáků šikanován, kdo bývá nejčastěji agresorem a jak šikanu, jestliže se ve třídě objeví, řešit. Druhá podkapitola se bude věnovat dalším sociálně-patologickým jevům, se kterými se můžeme v prostředí školy setkat. Patří mezi ně lhaní a podvádění, krádeže, záškoláctví a agrese či násilné chování.

### 5.1 Šikana

Pod pojmem šikana si většina lidí představí fyzické násilí na druhé osobě. Nejedná se však pouze o násilí fyzické, ale také psychické, které se může projevovat různými výhrůzkami či slovním napadáním. Ostatně MŠMT na svých stránkách vydalo metodické pokyny k řešení šikany na školách a definici šikany pojalo takto: *„Šikanování je agresivní chování dítěte, žáka/žákyně, studenta/studentky vůči jinému žákovi, případně skupině žáků. Jedná se o opakované chování, které je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně a/nebo sociálně. Šikana je charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese.“* (Školní šikana, © 2013 – 2021)

Jestliže chceme poznat, že je jeden z žáků šikanován, existují určité ukazatele, které mohou napomoci výskyt tohoto jevu odhalit. Ukazatele se dělí na přímé a nepřímé. Přičemž mezi ty nepřímé řadíme ty projevy, týkající se chování či vzhledu dítěte. Například zhoršení prospěchu, žák nemá zájem o učení, snaží se, aby byl neustále v blízkosti jakéhokoliv učitele, aby jej agresor nemohl napadnout, jeho vystupování je celkově ustrašené, vůči okolí může být apatický či naopak nezvykle agresivní. Mezi přímé ukazatele patří to, jak se okolí chová k žákovi. Zesměšňování, nadávky, výsměch až právě agrese projevovaná fyzickým násilím na oběti. (Lovasová, 2006, s. 10)

Agresory mohou být jak velice inteligentní a oblíbení žáci, tak i jejich pravý opak, žáci, kteří se snaží tímto způsobem zaujmout a stát se oblíbenějšími. Jeden cíl mají však společný, a tím je snaha ovládat okolí. Velký vliv na tom, že dítě je ve škole agresivní a šikanuje spolužáka či spolužáky, má jeho rodina. V rodině agresora je šikana a s ní spojené

projevy jak psychického, tak fyzického napadání velice časté a dítě si tyto vzorce chování svých rodičů přenáší do školního prostředí. V takových rodinách chybí jakési mravní hledisko, na základě kterého by rodiče usoudili, že takový způsob jednání není přijatelný. Jedná se o projevy násilí mezi rodiči, ale i ve vztahu rodičů a dítěte. (Lovasová, 2006, s. 12-13)

Je těžké jednoznačně určit a charakterizovat oběti šikany. Většinou se jimi stávají žáci, kteří jsou nějakým způsobem odlišní či slabší než jejich spolužáci. Může se jednat i o žáky, kteří pocházejí ze slabšího sociálního prostředí, ale i o žáky vysoce inteligentní, kteří neodpovídají průměru třídy. Agresori této situace využijí, jelikož vědí, že se nemají jak bránit. Smutné je, že obětí šikany se může stát téměř kdokoliv. (Lovasová, 2006, s. 13-14)

Rozhodně není pravda, že šikana nás zocelí, a že se díky ní staneme odolnějšími v dospělosti. Neměla by být součástí růstu naší osobnosti. (Losey, 2011, s. 16)

Jestliže dojde k výskytu šikany, je potřeba do tohoto problému zahrnout dvě instituce. Těmi jsou rodina a škola. Co se týče školy, tak tam se projevuje určitá nevybavenost pedagogů v oblasti odhalení šikany a jejího následného řešení. Může dojít k tomu, že pedagogové se bojí říci, že se v jejich třídě objevuje šikana, jelikož by se pak na ně strhla pozornost, hlavně ze strany rodičů žáků. S cílem se tomuto vyhnout pak raději šikanu přehlížejí či bagatelizují. Úkolem učitele je, aby sledoval vztahy mezi žáky. Nejčastěji má šanci odhalit šikanu ve třídě jejich třídní učitel, jelikož ten zná svou třídu nejlépe. Jestliže pak vyzoruje určité znaky šikany, ať už přímé či nepřímé, neměl by před nimi zavírat oči, ale situaci řešit, a to tak, že okamžitě po jejím odhalení. Důležité je, aby dal najevo, že tento způsob chování nebude tolerovat ani on, ani společnost. Dalším krokem by mělo být jednání s rodiči, nejen agresora, ale i oběti. V případě oběti by rodiče měli být svému dítěti především oporou. Nesmí v něm být nadále podněcována myšlenka, že je divné či slabé, ale naopak rodiče by jej měli podporovat a pomáhat mu opět získat ztracené sebevědomí. Obtížnější je pak jednání s rodiči agresora. Jestliže agresor pochází z plně funkční rodiny, je potřeba se domluvit s rodiči na tom, aby svému dítěti domluvili a jeho jednání brali jako nepřijatelné. Přesvědčit však rodiče v dysfunkční rodině o tom, že chování jejich dítěte je za hranicí morálního chování, bývá složitější. Pro tyto rodiče takové chování nepředstavuje žádný problém a většinou tedy nejsou ochotni ho řešit a spolupracovat. V tom případě připadá úloha o nápravu agresora pedagogovi. Může to udělat například tak, že aby v něm potlačil touhu vydobývat si svou moc násilím, bude jej stavět do situací, ve kterých získá obdiv a on si

uvědomí, že k tomu ani svou sílu nepotřebuje. Dále je důležité učit agresora empatii a při každém projevu snahy o nápravu by pedagog měl tuto jeho snahu ocenit. (Lovasová, 2006, s. 16-17)

Aby se šikaně předcházelo, měl by učitel, nejlépe ten třídní, nastavit určitá pravidla ve třídě. Rozhodně není dobré problematiku šikany podceňovat nebo se jí úplně vyhýbat. Učitel by o ní měl s žáky mluvit otevřeně a navést je k myšlence, že by silnější jedinci měli chránit ty slabší, že si jsme všichni rovni a měli bychom si navzájem pomáhat a ne ubližovat. (Říčan, Janošová, 2010, s. 115)

## 5.2 Další sociálně-patologické jevy

Ve školním prostředí se nemusíme setkávat pouze se šikanou, ale také s celou řadou dalších projevů chování, které považujeme za nepřijatelné. Mezi ně patří v první řadě *lhání a podvádění*. Nejčastějším důvodem, proč žák lže, je ten, že má strach ze svých rodičů. Jestliže tedy nastane případ, kdy žák dostane špatnou známku, tak se jí snaží všemožnými způsoby zatajit a vyhnout se pravdě. Co se týče podvodů, tak zde jsou nejčastějšími případy taháky při písemných testech. Žáci se učivo nestihnou naučit, a tak volí tento způsob. Učitel při zjištění, že žák podvádí, by měl na jeho chování náležitě zareagovat. Například hodnocením jeho práce jako nedostatečné. (Holeček, 2014, s. 177-179)

Dalším sociálně-patologickým jevem, se kterým se v prostředí školy můžeme setkat, jsou *krádeže*. Příčin, proč se žák rozhodne krást, může být více. Nejčastější však bývají ty, při kterých se žák chce ukázat před ostatními nebo chce být začleněn do určité party. Proto, aby ukázal svou odvalu a také to, že je lepší než ostatní, se rozhodne krást. Jestliže toto chování není náležitě odsouzeno a potrestáno, bude si pak žák i do budoucna myslet, že na krádeži není nic špatného a bude pak v tomto chování pokračovat i v dospělosti. Další krádež může být podmíněna závistí nebo mstou. Například, když žákovi někdo ublíží a on se jinak bránit neumí, tak dotyčnému ukradne jeho oblíbenou věc a tento čin pak považuje za odplatu. Krádež ze závisti vzniká, jelikož jeden žák chce to, co má druhý, ale jeho rodiči mu to buď koupit nechtějí, nebo to nedovoluje jejich finanční situace. Žák pak tedy zvolí alternativu ve formě krádeže. (Holeček, 2014, s. 179)

*Záškoláctví* je dalším sociálně-patologickým jevem. Jestliže je žák nemocný a jeho absence při vyučování je řádně omluvena, pak je v tomto případě vše v pořádku a o záškoláctví se nejedná. Jedná se o něj tehdy, jestliže žák z jakéhokoliv důvodu neplní

školní docházku a svou nepřítomnost ve škole neomlouvá. Důvody, proč k záškoláctví dochází, se mnohdy liší. Mezi ty nejčastější patří strach se do školy vůbec dostavit. Například je-li žák šikanován či jinak napadán ze strany svých vrstevníků. Dalším důvodem může být, když žák ví, že má být zkoušen nebo že se má psát test, ale on se na něj nepřipravil, tak do školy raději vůbec nedorazí. Stává se také, že žák si vytvořil špatný vztah s konkrétním učitelem a jeho předmětem, proto se jeho hodinám vyhýbá. A posledním důvodem může být nátlak ze strany spolužáků, kdy chození za školu se považuje za revoltu vůči autoritám a projev odvahy. Při zjištění záškoláctví je v prvé řadě zapotřebí kontaktovat rodiče žáka. Dojde-li však k tomu, že rodiče nespolupracují, anebo dokonce své dítě v záškoláctví kryjí, je možné, aby pedagog vyžadoval, že jakákoliv další nepřítomnost musí být omluvena přímo od lékaře. Tak jako ve všech ostatních případech sociálně-patologických jevů je potřeba utnout toto chování již v zárodku, protože do budoucna není možné se vyhýbat svým povinnostem. (Holeček, 2014, s. 180-182)

*Agrese a násilné chování* bývají často propojeny se šikanou. Agrese může mít různé formy a projevy. Může se jednat o agresi psychickou, kdy agresor na oběť útočí slovně, tedy, že ho uráží, posmívá se mu nebo pomlouvá před ostatními, což pak má za následek, že se s obětí nebaví ani ostatní spolužáci. Další je agrese fyzická, kdy už se jedná o napadání druhé osoby různým fyzickým násilím. Materiální agrese znamená, že si agresor vylévá zlost na věcech, které jsou majetkem oběti. Může mu poškozovat jeho učebnice či školní potřeby. Stává se však, že materiální agrese se odráží i na majetku školy, tedy v případech, kdy agresor poškozuje školní majetek jako je různé školní zařízení, lavice, židle atd. Posledním typem je autoagrese, která znamená, že jedinec je agresivní sám ke své osobě. Příčin agresivního chování je celá řada. Může se jednat o souhrn vlastností žáka, ale také o vyhrocené situace, kdy má žák pocit ohrožení, a tak se začne bránit svou agresivitou. (Holeček, 2014, s. 182-183)

## 6 VÝCHOVNÁ FUNKCE RODINY

Mezi základní funkce rodiny, dle Máchové, patří funkce biologická, ekonomická, výchovná a funkce emocionální. (Máchová, 1974, s. 43-54)

Matějček na druhou stranu říká, že mezi základní funkce, které má rodina zastávat, patří takové, které uspokojí psychické potřeby dítěte. Mezi ně řadíme potřebu přísunu podnětů zvencí, díky kterým se dítě bude dále rozvíjet či potřebu smysluplného světa, aby dítě pochopilo, proč jsou věci tak, jak jsou. Další je potřeba životní jistoty, která je pro dítě důležitá, co se týče důvěry k rodičům. Potřeba vlastní společenské hodnoty, která dítě utvrzuje v tom, že je pro společnost potřebný a jeho postavení ve společnosti má své místo. Poslední je potřeba otevřené budoucnosti, aby jedince měl touhu a motivaci se svým životem dál nakládat dle toho, jakým směrem se chce vydat. (Matějček, 1994, s. 25-26)

Výchovná funkce je jednou z těch nejdůležitějších. Rodiče své děti učí jak se chovat ve společnosti, vychovávají je. Nesmíme opomíjet fakt, že dítě přebírá postoje svého chování na základě chování jeho rodičů. Holeček uvádí, že „*dítě bývá vzdorovité a zlostné obvykle tam, kde vládne uspěchanost, nervozita, podrážděnost a nedostatek citu. Rodiče jsou vzorem pro dítě v jejich citění, myšlení a chování. Proto se především oni sami musí zbavit negativních emocí, hněvu a zloby.*“ (Holeček, 2014, s. 135) V dnešní době se však setkáváme často s případy, kdy rodina výchovnou funkci nezvládá a přibývá tak problémového chování u žáků.

### 6.1 Projevy nezvládnutí výchovné funkce rodiny

Rodinu dělíme do čtyř skupin na základě toho, jestli plní nebo neplní výchovnou funkci. První z nich je rodina *funkční*. Tato rodina z hlediska funkcí rodiny splňuje všechny aspekty. Další je rodina *problémová*, kde se občas vyskytne porucha některé z funkcí, ale dítě tímto nedostatkem není v rámci vývoje ohroženo. Oproti tomu v *dysfunkční* rodině už funkce bývá narušena významně, a to tak, že ohrožuje vývoj jedince. Rodina není schopna problémy řešit sama a je potřeba zásah nějaké z institucí (například náhradní rodinná péče). Jedná se o rodiny, kdy jeden z rodičů či dokonce oba trpí alkoholismem, narkomanií atd. Poslední z těchto skupin je rodina *afunkční*, ve které dochází k naprostému neplnění funkcí. Jsou to většinou rodiny, kde dochází k fyzickému i psychickému týrání, a tedy k ohrožování dítěte. Děti bývají z těchto rodin rodičům odebrány a předány rovněž do náhradní rodinné péče. (Sociální práce s rodinou, © 2021)

To, že rodina nezvládá výchovnou funkci, může být projevem toho, že rodiče se o dítě starat nemohou, ať už je to z důvodu vysoké pracovní vyčerpání či nemoci. Dalším důvodem může být, že se o dítě nedovedou postarat, jelikož nejsou po sociální či mentální stránce k tomu způsobilí. A posledním důvodem může být, že rodiče se o dítě zkrátka starat nechtějí. (Sociální práce s rodinou, © 2021)

Dysfunkce rodiny tedy znamená, když přetrvává intenzivní nesoulad v rodině. Projevy, že rodina výchovnou funkci nezvládá, jsou zaprvé poruchy komunikace. Například ironie, sarkasmus nebo mlčení, které následně narušují socializaci dítěte. Dále různé tresty, ať už se jedná o fyzické jako je bití či tresty psychické, které dítě ponižují a znejišťují v jeho existenci. Jedná se o různé formy obviňování, poukazování na neúspěchy dítěte či dokonce vydírání. Patří sem i nedostatek chválení a lásky, které může mít za následek citové strádání dítěte. Dalším projevem jsou různé poruchy v chování dítěte, až psychiatrické problémy, mezi které řadíme poruchy příjmu potravy, sebepoškozování, deprese a vše může vyvrcholit i pokusem o sebevraždu dítěte. Mezi další projevy dětí, které jsou viditelné, patří: častá nemocnost z důvodu imunitního oslabení, vztekání se, poruchy ve vývoji řeči, úzkostné stavy, agrese, únik do vlastního světa, experimentování s návykovými látkami, nejistota či apatie, lhaní, záškoláctví, nerespektování autorit, šikana. (Výchovné problémy v dysfunkčních rodinách, 2015)

## 7 ODPOVĚDNOST A KOMPETENCE UČITELE

Tyto meze by především měly určovat, za co odpovídá učitel a za co naopak rodiče žáka, například jestliže žák způsobí ve škole nějakou škodu. Česká školní inspekce stanovila hlavní myšlenku, která v podstatě říká, že je pravda, že ve školách se uskutečňuje vzdělávání a výchova, ale škola úlohu rodičů v žádném případě nenahrazuje. Znamená to tedy, že i ve chvíli, kdy se dítě vzdělává ve škole, jsou jeho rodiče zodpovědní za péči o něj. Petr Novák, který je ředitelem odboru kanceláře ústřední školní inspektoriky, dále shrnuje, že rodiče mají ze zákona povinnost posílat své dítě do školy, měli by se tedy i zajímat o své dítě ve všech ohledech, ať už je to jeho prospěch nebo chování. Jestliže by tedy nastal již výše zmíněný příklad se vznikem škody, nabízí se otázka, kdo je za tuto škodu odpovědný. Jestliže jsou to rodiče žáka, kteří jak bylo řečeno, za něj odpovídají ani během vyučování neztrácejí nebo je to učitel, který nad žákem v té době měl vykonávat dozor. Na to P. Novák odpovídá:

*„Škola je povinna zabránit tomu, aby se v ní nevytvářelo sociálně patologické prostředí. Nicméně rodičovská zodpovědnost spočívá rozhodně také v tom, že rodič bude dbát o řádnou výchovu dítěte. Rodičovskou zodpovědnost lze také vygenerovat z trestního zákona, a to v souvislosti s trestným činem ohrožování mravní výchovy dítěte. Pokud se dítě dopustí násilného trestného činu, rodič nese znaky trestně právní odpovědnosti. Může však nést odpovědnost v majetkoprávní sféře, tedy i za náhradu škody vzniklou ublížením na zdraví, či dokonce zabitím. Pedagog je zodpovědný podle zákoníku práce za škodu, které mohl zabránit, ale neučinil tak. Pokud by se tedy prokázalo, že učitel výrazným způsobem zanedbal své povinnosti, a kvůli tomu došlo k nějaké škodě, nese za škodu odpovědnost.“ (Rodič je za dítě zodpovědný i ve škole, 2007)*

Jestliže se ve třídě vyskytne žák, který má se vzděláváním potíže a má i časté absence, které jeho rodiče neřeší, může se škola obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí. V ustanovení § 6 odst. 1 jsou stanoveny i situace, když rodiče neplní základní výchovnou funkci svého dítěte, které zanedbává školní docházku, požívá drogy či alkohol, a tedy tímto chováním ohrožuje svůj vývoj. V tomto případě se pedagog či škola musí obrátit na příslušný úřad. (Rodič je za dítě zodpovědný i ve škole, 2007)

Škola jakožto instituce je zodpovědná za bezpečnost dítěte. Ovšem jen do určité míry. Pedagogům jsou přidělovány dozory na chodbách, ve třídách atp. Nemohou však být přítomni u všeho. Jestliže se například něco žákovi stane na školní toaletě, je velice nepravděpodobné, že by někdo pedagoga obviňoval z toho, že nevykonával dozor. Jiná situace je, jestliže se žák

zraní na chodbě, kde je právě dozor vykonáván, avšak učitel své práci nevěnoval pozornost, jakou měl. V takovém případě by šlo konstatovat, že svou zodpovědnost zanedbal. (Rodič je za dítě zodpovědný i ve škole, 2007)

Dva nejdůležitější legislativní dokumenty v rámci školství jsou zákony č. 561/2004 Sb. neboli školský zákon a č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Oba vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Do školského zákona došlo k doplnění § 22a a 22b upravující práva a povinnosti pedagogických pracovníků, na základě rozšiřujícího se počtu případů násilí a šikany ve škole. V ustanovení § 22b o povinnostech pedagogických pracovníků je stanoveno:

*„Povinností pedagogického pracovníka je i chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka nebo studenta. Provedení této zásady má svůj odraz na dalších místech školského zákona a v prováděcích právních předpisech. Jde například o pravidla, která stanovují nejvyšší povolený počet žáků ve třídě, skupině nebo oddělení, případně o pravidla týkající se pedagogického dohledu nad žáky v případě výuky mimo místo, kde se obvykle uskutečňuje vzdělávání. Zákon též vymezuje obecnou preventivní povinnost předcházet všem formám rizikového chování, které by mohlo ohrozit děti, žáky nebo studenty. Na pedagogické pracovníky to klade takové nároky, aby vytvořili opatření a podmínky, za kterých bude riziko nebezpečí ohrožení zdraví co nejmenší.“* (Pomůcka k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků a k povinnému vyloučení žáka nebo studenta, © 2013 – 2021)

## 7.1 Poradenské služby v prostředí školy

Učitel se při řešení různých sociálně-patologických jevů nebo dalších problémů může obracet na odborné pracovníky školy, kteří jsou na řešení těchto problémů odborně vyškoleni. Tyto poradenské služby poskytují výchovný poradce a školní metodik prevence. Škola také může zřídit přímo poradenské pracoviště, které by pak zahrnovalo výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Většinou jsou k těmto poradcům připojeni i třídní učitelé, protože těm je dána větší zodpovědnost při řešení nepříznivých jevů v jejich třídě, než učitelům, kteří nezastávají funkci třídního učitele. Do poradenského pracoviště jsou dále zahrnuti i učitelé, kteří vyučují různé výchovy jako například rodinnou či občanskou, protože ti jsou v rámci svého oboru též obeznámeni s poradenskou problematikou. Za tyto veškeré poradenské služby je zodpovědný ředitel dané školy. (Knotová, 2014, s. 15)



Mezi odborné pracovníky tedy v první řadě začleňujeme *výchovného poradce*. Tím se může stát jakýkoliv učitel školy, který má kvalifikaci pro výkon této funkce na základě studia dané vyhláškou č. 317/2005 Sb. Výchovný poradce se při výkonu své práce mnohdy setkává s důvěrnými údaji, proto musí dodržovat a respektovat Etický kodex výchovných poradců, který je dán Asociací výchovných poradců. Náplní práce výchovného poradce je poskytovat činnost poradenskou, metodickou a informační. Tyto činnosti tedy zahrnují poradenství při volbě dalšího studia či povolání, vyhledávání žáků, kteří při svém studiu potřebují zvláštní podmínky a přípravu těchto podmínek, zprostředkovávání metod diagnostiky a intervence v pedagogickém prostředí, řešení problémů při neplnění školní docházky nebo řešení různých problémových situací ve škole. (Knotová, 2014, s. 29-30)

Dalším odborným pracovníkem je *školní metodik prevence*. Ten se na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, výrazně podílí na prevenci, informovanost i řešení sociálně-patologických jevů ve škole. Jeho hlavní náplní práce je metodická a koordinační činnost, která mimo jiné zahrnuje i vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně-patologických jevů. Dále se podílí na informační činnosti, tedy předává informace o problematice sociálně-patologických jevů, o nabídkách různých programů či projektů. Hlavně také poskytuje poradenskou činnost žákům i zákonným zástupcům žáků, u kterých se projevují sociálně-patologické projevy. Má na starost spolupráci s třídním učitelem při vzniku sociálně-patologických jevů a připravuje podmínky při začlenění žáků s poruchami chování do třídy. (Školní metodik prevence, © 2014)

Na některých školách nalezneme i *školního speciálního pedagoga*, jehož náplň poradenských služeb zahrnuje poradenství především pro žáky, kteří jsou zdravotně postiženi či zdravotně nebo sociálně znevýhodněni. Pro speciálního pedagoga platí ustanovení, která jsou dána vyhláškou č. 147/2011 Sb. Činnosti speciálního pedagoga zahrnují zejména vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazení jich do speciálně pedagogické péče nebo diagnostika speciálních potřeb žáka, souvisejících s jeho vzděláváním. (Knotová, 2014, s. 62-65)

Posledním odborným pracovníkem, který poskytuje poradenské služby v prostředí školy je *školní psycholog*. Bílá kniha definuje školního psychologa jako odborníka, který by škole měl pomáhat zvládat stále zvyšující se nároky, které jsou vyvolané rychle

přicházejícími společenskými změnami. Jejich náplň práce původně vymezovala vyhláška č. 72/2005 Sb., nyní se však jedná o vyhlášku č. 116/2011 Sb., a věstník č. 7, který je z roku 2005. Školní psycholog vykonává funkci poradenskou, konzultační, metodickou, informační a také diagnostickou. Tyto funkce zahrnují zjišťování sociálního klimatu ve třídě, péče o integrované žáky či metodickou pomoc třídním učitelům. (Knotová, 2014, s. 54-55)

Co se tedy týče poradenských služeb v prostředí školy, tak učitelé mají při řešení morálních problémů po svém boku mnoho pracovníků, na které se mohou obrátit. Je dobré, aby i učitelé věděli, že se mají v těchto případech na koho obrátit, a že situaci nemusí řešit sami. Také si myslím, že hlavně třídní učitelé by měli spolupracovat s metodikem prevence, aby se počty případů, kdy bude nutno poradenské služby využít, snížily na co nejnižší počet. Záleží však pouze na učiteli, jestli se rozhodne žákovi pomoci sám, vlastními silami nebo o odbornou pomoc zažádá.

Existují také různé druhy opory, kterými může učitel sám dávat svému žákovi najevo, že je tu pro něj a je mu ochoten pomoci. Těchto opor je celkem pět. Jedná se o nabízenou oporu, kdy učitel žákovi nabídne pomoc, jelikož poznal, že žák by ji mohl využít. Jestli se tak opravdu stane, nechává na žákovi. Druhou je opora vyhledávaná. Cílem této opory je pomoci žákovi, který si uvědomuje, že potřebuje pomoc a dokonce by ji přivítal. Poskytovanou oporou se rozumí činnosti, kterými učitel přímo jedná, protože poznal potřebu žákovi pomoci. Ten ji může přijmout pozitivně, ale naopak také negativně v tom smyslu, že by se pak cítil nesamostatný a neschopný vyřešit si své problémy sám. Další oporou je získaná, kterou žák dosahuje dvěma způsoby. Tím prvním je, že si o pomoc řekne svému okolí nebo alespoň dává najevo, že něco není v pořádku. Druhým způsobem pak je, že ten, kdo mu může oporu poskytnout, si žákovi nouze všimne a snaží se mu pomoci. Posledním druhem opory je vnímaná. Ta souvisí s tím, že žákovi oporu může nabízet více zdrojů, například kamarádi, rodina, psycholog, učitel. Vnímaná opora pak tedy znamená ta, které si žák všiml a subjektivně ji vnímá. (Mareš, 2003, s. 43)

## 8 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 8.1 Cíl výzkumu

Cíl mého výzkumu se postupně formoval tak, jak přibývaly různé kapitoly v teoretické části. Již na začátku práce jsem věděla, že se chci zabývat morální odpovědností a způsoby, jakými učitelé při porušování morálky zasahují. Během psaní práce mi došlo, že zajímavé by mohlo být i zjistit, proč se učitelé rozhodli pro svou profesi a zda jejich motivy nemají vztah k tomu, jak pak řeší případy spojené s morálním chováním žáků. Cílem tedy je zjistit důvody pro volbu povolání učitele, dále popsat konkrétní zkušenosti pedagogů, při jakých situacích se cítili morálně povinni aktivně zasáhnout a jaké bylo jejich konkrétní jednání. Na toto téma by se pak dala navrhnout i případná diplomová práce, která by se v budoucnu mohla hlouběji zabývat reflektováním toho, zda mohou existovat vztahy mezi tím, jak učitel svou profesi vnímá a mírou a způsobem aktivního zasahování na základě pocíťování morální zodpovědnosti.

Z českých autorů, kteří se zabývali morálkou, bych mohla jmenovat například Ludmilu Muchovou. Ta se ve své knize *Morální výchova v nemorální společnosti?* (2015) zabývá přímo tím, jaký má výchova dopad na morálku jedince. Jedním z nejznámějších českých autorů, zabývajících se pedagogikou ve všech oblastech, je Jan Průcha, který na téma učitelství napsal spoustu knih. Stejně tak jako Průcha, je odborníkem v pedagogické oblasti i Dagmar Šafránková. Přímo tématem morální odpovědnosti se ve své knize *Morální odpovědnost a její aspekty* (2013) zabývá Vlastimil Hála a také Pavel Vacek, který se více než dvacet let zabývá problematikou psychologií morálky a formováním charakteru žáků, a který tuto problematiku shrnul ve své knize *Rozvoj morálního vědomí žáků* (2008). Dále bych mohla jmenovat Zdeňka Matějčka, který se zabýval vývojem dětí a jaký vliv na ně má nepříznivé rodinné prostředí, konkrétně ve své knize *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní* (1994). Témata morálky a odpovědnosti jsou také obsažena na webových stránkách Učitelských novin, které jsou zaměřeny na přehled o dění ve školství.

Téma morální odpovědnost učitele jsem si vybrala z toho důvodu, že mne zajímalo, jestli ji učitelé vůbec pocíťují, a tuto otázku vztáhnout nejen na třídní učitele. Co se týče bakalářských prací, podobných mému tématu, našla jsem celkem tři. První je na téma *Odpovědnost ve výchově a vzdělávání očima učitelů* (Sklenářová, 2015) z Masarykovy univerzity v Brně. Cílem této práce bylo zjistit, jak na odpovědnost ve svém povolání nahlíží učitelé, jak tomuto pojmu rozumí a jestli i své žáky vedou k zodpovědnému chování.

Praktická část byla realizována formou rozhovorů s učiteli v mateřské škole, základní škole i na škole střední. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že učitelé považují zodpovědnost jako něco, s čím se při výkonu tohoto povolání počítá již předem. Největší zodpovědnost učitelé cítí ohledně bezpečnosti žáků a také pocíťují odpovědnost za jejich práci v tom smyslu, aby žáky něco naučili, především slušnému chování a dodržování společenských pravidel. Učitelé se své žáky snaží vést k zodpovědnému chování, a to spoluprací a komunikací ve třídě nebo posilují odpovědnost žáků tím, že požadují, aby si žáci plnili své úkoly.

Druhá bakalářská práce má název *Učitel jako morální autorita* (Šindelková, 2016) a pochází z Univerzity v Hradci Králové. Hlavním cílem teoretické části této práce bylo shrnutí podstaty morální autority. Praktická část se zaměřila na problematiku tématu očima žáků, studentů a v neposlední řadě učitelů. Zabývala se tím, co si pod pojmem morální autorita respondenti představují a jestli se během svého studia s nějakým takovým učitelem setkali, dále jestli respondenti nezaměňují pojem morální autorita s pojmy autorita a moc. Do výzkumu byli zapojeni žáci druhého stupně základní školy, studenti pedagogické fakulty a učitelé na základní škole. Praktická část byla provedena za pomoci dotazníku, jak kvalitativního, tak kvantitativního. Výzkum ukázal, že všichni respondenti považují morální dimenzi učitelství za důležitou, a to hlavně z toho důvodu, že je potřeba jít příkladem svým žákům a být jim oporou a vzorem. Dle respondentů by morální učitel měl být spravedlivý, objektivně hodnotit žáky, zachovávat si vlastní důstojnost a neměnit stanovená pravidla. Také by se měl snažit vysvětlit učivo všem žákům a poskytovat podporu žákům potřebným. Vyplynulo také, že, zvláště ti mladší účastníci výzkumu, zaměňují pojmy morální autorita, autorita a moc. V průměru se každý respondent setkal se dvěma učiteli představujícími pro ně morální autoritu.

Třetí bakalářská práce je na téma *Role třídního učitele v řešení nekázně a její prevenci* (Ševčíková, 2020) také z Masarykovy univerzity v Brně. Teoretická část této práce se věnuje kázní a třídnímu učiteli. Praktická část se pak zabývala oblastmi řešení a prevence nekázně u žáků 2. stupně základní školy z pohledu třídních učitelů. Sběr dat byl proveden kvalitativně, metodou hloubkového rozhovoru. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé se potýkají se dvěma formami nekázně. Tou první je lehká forma nekázně a druhou je nekázeň spojená se sociálně-patologickými jevy. Častěji se vyskytuje ta lehčí forma nekázně, to znamená vyrušování, zapomínání pomůcek, neplnění práce či odmlouvání učitelů. Pod pojmem nekázeň si pak třídní učitelé představují i kázeňské přestupky, které již sami hodnotí jako závažné. Zde řadí rvačky, krádeže, agresivní chování nebo ničení školního majetku. Za příčiny této nekázně

považují učitelé liberální výchovu v rodině a její nedostatky. Co se pak týče přístupů učitelů k nekázni, tak k té přistupují ve třech rovinách. První je angažovanost třídního učitele, v případě akutních případů spolupracují s výchovnými poradci a třetí rovinou je spolupráce třídních učitelů s rodiči. K prevenci pak třídní učitelé volí strategie pro práci s kolektivem jako například třídnické hodiny. Co se týče různých článků či studií, zmínila bych článek Jiřího Mareše ve Sborníku prací Filozofické fakulty brněnské univerzity s názvem *Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty*, který se zabývá právě tím, jakou oporu učitelé žákům mohou nabídnout, zda ji žáci využívají či jaký vliv na využití této opory má věk žáků a pohlaví jak žáků, tak učitelů.

## 8.2 Výzkumné otázky

Aby bylo dosaženo cíle bakalářské práce, stanovila jsem si následující dvě hlavní výzkumné otázky, které obsahují ještě dílčí výzkumné podotázky:

### **HVO 1: Jaký je vztah učitelů k jejich profesi?**

Podotázka: Jaké jsou hlavní motivace pro volbu profese učitele?

Podotázka: V jaké míře jsou učitelé spokojeni se svým zaměstnáním?

Podotázka: Jak vnímají náročnost své profese?

Podotázka: Jaký je dle nich vztah společnosti k jejich profesi?

Podotázka: Jaký učitelé preferují styl vedení výuky a jaké důvody je k tomu vedou?

### **HVO 2: Při jakých jevech ve třídě se cítí učitelé morálně povinni zasáhnout?**

Podotázka: Jak často se učitelé setkávají se sociálně-patologickými jevy, jakým způsobem zasahují a na koho se případně obracejí?

Podotázka: Jaké jevy učitelé považují za hrubé porušení morálky ze strany žáka?

Podotázka: V jakých situacích mimo sociálně-patologické jevy cítí učitelé povinnost zasáhnout a jaký způsob jednání volí?

## 8.3 Výzkumný soubor

Do praktické části výzkumu, s ohledem na její cíl, jsem se rozhodla oslovit čtyři respondenty. Každý z nich působí na jiné škole a chtěla jsem mít zastoupeny učitele prvního stupně základní školy, druhého stupně základní školy, střední školy a ze školy speciální. Do výzkumného souboru jsou začleněni jak učitelé, kteří mají zkušenost s třídnictvím, tak ti, kteří tuto zkušenost nemají. Délka praxe všech dotazovaných se pohybuje v rozmezí od 16 do 29 let. Celkem jsem tedy provedla čtyři polostrukturované rozhovory. Výzkumu se zúčastnily tři učitelky a jeden učitel.

### Účastníci výzkumu:

**Roman:** Pan učitel Roman, 53 let, učí na střední škole, mezi jeho vyučované předměty patří pěstování rostlin, základy mechanizace, ochrana rostlin. Ve školství působí 29 let a nyní není třídním učitelem, ale v předchozích letech byl v této pozici velmi často.

**Helena:** Paní učitelka Helena, 48 let, vyučuje na 2. stupni základní školy český jazyk a dějepis. Délka její praxe ve školství je 16 let a není třídní učitelkou.

**Jana:** Paní učitelka Jana, 49 let, vyučuje na 1. stupni základní školy. Mezi její vyučované předměty patří český jazyk, matematika, prvouka, tělesná, hudební, výtvarná a pracovní výchova. Její praxe ve školství je 29 let a nyní je třídní učitelkou žáků 1. třídy.

**Marta:** Paní učitelka Marta, 59 let, učí na speciální základní škole. V tomto školním roce vyučuje předměty člověk a svět práce, výchova ke zdraví a výtvarnou výchovu. Ve školství již pracuje 29 let a není třídní učitelkou.

## 8.4 Etická dimenze výzkumu

Před začátkem výzkumu jsem všechny respondenty seznámila s cílem výzkumu a nabídla jim i následně zpracované výsledky. Dále jsem účastníky obeznámila se způsobem a průběhem výzkumu. Účastníkům jsem dále zaručila jejich anonymitu a také to, že informace, které mi poskytnou, poslouží pouze k účelům mé bakalářské práce. Vzhledem k tomu, že nyní panuje pandemická situace, jsem rozhovory prováděla na online platformě, kde mi účastníci poskytli souhlas se začleněním do výzkumu a také s nahráváním našeho

rozhovoru. Za účelem zachování anonymity respondentů, jsou jejich jména smyšlená, ovšem vše ostatní je zcela pravdivé.

## 8.5 Metoda sběru dat

Pro praktickou část mé bakalářské práce jsem původně zamýšlela zvolit kvantitativní výzkum za pomoci dotazníku. S postupem času jsem však přicházela na to, že mé téma by si zasloužilo prozkoumat do hloubky, a proto jsem nakonec zvolila metodu kvalitativní, formou rozhovorů, které byly polostrukturované. Rozhodla jsem se pro polostrukturovanost z toho důvodu, že mi tento způsob přišel nejvíce vhodný, jelikož jsem měla předpřipravené otázky, avšak nemusela jsem se jich během rozhovoru striktně držet.

Ještě předtím, než jsem rozhovory mohla začít realizovat, bylo důležité stanovit si hlavní výzkumné otázky a jejich podotázky, abych pak věděla, jakým směrem můj rozhovor směřovat. Tvoření všech otázek, jak výzkumných, tak těch, které jsem respondentům pokládala, bylo tou nejnáročnější fází z celé praktické části, jelikož bylo důležité sestavit otázky tak, abych od respondentů získala data, která by poskytovala odpověď na výzkumné otázky. Proto tvoření otázek trvalo přibližně od konce měsíce ledna po celý únor 2021. Rozhovor se skládal ze tří okruhů otázek, kde v prvním okruhu jsem se respondentů ptala na vztah k jejich profesi, v okruhu druhém mé otázky směřovaly na morální jednání a v třetím okruhu byl rozhovor zaměřen na sociálně-patologické jevy.

## 8.6 Průběh sběru dat

Za účelem získání dat k mé bakalářské práci jsem oslovila tři učitelky a jednoho učitele. Se všemi dotazovanými jsem byla dopředu domluvena, takže s výzkumem počítali. Učitele jsem zkontaktovala prostřednictvím emailu a postupně jsem se s nimi domlouvala na termínu rozhovoru. Jak jsem již zmínila, kvůli pandemické situaci se rozhovory nemohly uskutečnit fyzicky, tedy já ani respondenti jsme nebyli v přímém kontaktu. Na základě toho jsem zvolila online platformu Microsoft Teams, jelikož vím, že mnou oslovení učitelé vyučují právě skrze ni. Učitelé mě ke schůzce přizvali pomocí odkazu, který mi zaslali na emailovou adresu. Rozhovory probíhaly na začátku měsíce března. Po dohodnutí stanoveného termínu jsem se vždy s daným respondentem spojila, oznámila mu, že náš rozhovor nahrávám na mobilním telefonu za pomoci funkce diktafon a započal náš rozhovor. Celková délka jednoho rozhovoru se pohybovala mezi 50-60 minutami. Záleželo na tom, jak moc se daný respondent rozpovídal. Poté, co jsem získala odpovědi od všech respondentů, jsem začala s jejich přepisem do textového dokumentu a začala získaná fakta vyhodnocovat.

## 8.7 Způsob analýzy a interpretace dat

K analýze a interpretaci dat jsem využila metodu otevřeného kódování. Poté, co jsem si všechny rozhovory přepsala do textového dokumentu, jsem si je vytiskla a text jsem vyčlenila na úseky dat, které nesou význam. Tyto úseky jsem označila různými kódy, na základě informace, kterou v sobě obsahují. Úseky jsem kódovala za pomoci metody tužka a papír. Z těchto kódů jsem pak na základě podobnosti utvořila kategorie. Poté, co jsem všechny tyto výše uvedené kroky provedla, vzniklo těchto pět kategorií: *hodnocení profese*, *vlivy okolí*, *pojetí morálky*, *přístupy k řešení* a *četnost výskytu jevů*. První kategorie nazvaná *hodnocení profese* nám na základě provedených rozhovorů určuje, proč se respondenti rozhodli pro učitelskou profesi, jak ji teď zpětně po několika letech své praxe hodnotí a jak jsou se svou prací spokojeni. Druhá kategorie nese název *vlivy okolí*. Tím okolím je zde myšlena hlavně společnost a také rodina, protože obě mají na dítě zásadní vliv. Třetí kategorie, *pojetí morálky*, vyhodnocuje, jak ji vnímají učitelé, jak žáky k morálnímu jednání vedou a co oni osobně považují za její závažné porušení. V kategorii *přístupy k řešení* popíšu, jak učitelé při nemorálním jednání zasáhli a na jaké další osoby se případně obrátili. V poslední kategorii, *četnost výskytu jevů*, je věnován prostor pro vyjmenování těch nejčastějších jevů spojených s porušením morálky, se kterými se učitelé setkali.

## 8.8 Interpretace dat

### 8.8.1 Hodnocení profese

Když má první otázka směřovala na to, proč se respondenti rozhodli pro učitelskou profesi, předpokládala jsem, že odpověď, která se bude často opakovat, budou hlavně letní prázdniny a také blízký vztah k dětem. Během rozhovorů jsem pak byla mile překvapena, když se o prázdninách nezmínil ani jeden respondent. Nejčastějšími odpověďmi na tuto otázku byla právě práce s dětmi „*motivovalo mě pracovat s dětmi a předávat jim mé zkušenosti. Baví mě být stále v kontaktu s mladými lidmi, a tím pádem se učit i od nich různé nové věci.*“ (Helena) Mezi další motivace či inspirace patřil také vzor, buďto v rodině nebo ve škole „*inspiroval mě můj třídní a učitel odborných předmětů na střední škole tím, jaký měl přístup ke studentům, jak uměl vysvětlit probíranou látku a jak se choval ke studentům,*“ (Roman) „*od malička jsem měla ráda děti a starala se o ně. Také můj tatínek byl učitelem a pro mě vzorem.*“ (Jana) Paní učitelka Marta měla také vizi toho, že chce pracovat s dětmi, ale představu o tom, že jednou bude paní učitelkou tak jasnou neměla „*chtěla jsem vykonávat povolání takové, které bude prospěšné ostatním lidem. Na gymnáziu jsem ve studiu nebyla až*



*tak pilná, abych se dostala na medicínu, a práci s dětmi jsem si již vyzkoušela při letních brigádách, ve školce, pionýrských táborech, zájmových kroužcích,... a bavila mě. Na pedagogickou školu nebyl problém zvládnout přijímačky, a tak jsem byla přijata na UP v Olomouci obor speciální pedagogika, vychovatelství. Tehdy jsem si myslela, že v budoucnu budu napravovat křivdy na dětech v DD.“ Respondenti se dále shodují i na tom, že atraktivita učitelského povolání stále více klesá „V dnešní době je povolání učitelů bráno jako podřadné, role učitele znevažována a také platové ohodnocení je nedostačující,“ (Jana) „ano, v očích určité skupiny lidí se mé povolání těší nízké společenské prestiži.“ (Roman)*

S poklesem atraktivnosti také souvisí fakt, že učitelská profese je velmi náročná, proto ne každý si na tuto profesi troufá. *„Profese učitele je náročná po psychické stránce, a proto ne právě každý se pro tuto práci hodí. Je třeba mít velkou dávku optimismu, víru, smysl pro spravedlnost, nekonečné nadšení, dostatek tolerance, upřímnosti, smysl pro důslednost a respektování pravidel, umět naslouchat a odpouštět, ale především to chce velké srdce.“* (Marta) V tom, že profese je náročná hlavně po psychické stránce, se shodli všichni respondenti. Mezi další náročné faktory však uvedli i problémové žáky či žáky, kteří vyžadují speciální přístup nebo i nynější stěžejní pandemickou situaci. *„V současné době je pro mě hodně náročná online výuka. Jinak co se týče dalších věcí, tak se jedná o spoustu papírování, organizování mimoškolních aktivit a také je profese náročná z hlediska nárůstu žáků s různými poruchami učení,“* (Jana) *„Náročné je pro mě, když se setkávám s problémovými žáky a s jejich zákonnými zástupci, kteří nejsou vždy vstřícní, a ne vždy jsou ochotni připustit, že například špatné známky nebo nevhodné chování ve vyučování i mimo něj, jsou vinnou jejich nebo jejich dítěte.“* (Helena)

Mé další otázky směřovaly na to, zda jsou respondenti se svým zaměstnáním spokojeni a zda někdy neuvažovali nad tím, jestli by využili lepší pracovní nabídky, kdyby měli tu možnost. Všichni respondenti se shodli na tom, že práce s dětmi je baví a naplňuje, ovšem pak přišli na řadu i konkrétní příklady, které jejich spokojenost do jisté míry utlumují. *„Spokojen jsem tak středně. Spokojen jsem s tím, že mě tato práce baví, naplňuje a uspokojuje. Nespokojen jsem s přístupem žáků k výuce a úkolům, s úrovní práce nadřízených, zřizovatele, ministerstva školství, ochranou učitele před arogancí žáků a rodičů atd...Možnost lepší pracovní nabídky nehledám, avšak pokud bych byl nějakými okolnostmi nucen, tak bych lepší pracovní nabídky využil.“* (Roman) S přístupem žáků pak není spokojená ani paní učitelka Helena *„Mrzí mě, že někteří žáci považují, v mém případě konkrétně výuku dějepisu, za zbytečnou. Projevuje se tento nezáměr pak i při výuce, když žáci*

*nejsou aktivní, ruší a podceňují přípravy na testy, od kterých se pak odvíjí i horší známky z tohoto předmětu. Profese mi však zatím vyhovuje, ale kdybych za nějakou dobu došla do stavu, kdy mě práce nebude naplňovat, nebo bych u sebe pocítovala vyhoření, pak bych zvážila určitou pauzu v profesi a myslím, že by mě bavilo věnovat se průvodcovství.“ (Helena)*

*Poněkud jiný náhled na věc přináší paní učitelka Marta, která jakožto učitelka ve speciální škole sama říká, že „V naší škole je práce pedagoga přece jen odlišná. Prioritou není honba za většími a většími objemy učiva, ale šťastný a prospívající žák, který se těší do školy a také spokojený rodič, kterému jsme oporou. Se svým zaměstnáním jsem spokojená. Práce s dětmi a mladými lidmi mi přináší spoustu energie. Je to práce tvořivá, často náročná na organizaci a nutí člověka stále přemýšlet a zamýšlet se nad novými situacemi, které je třeba řešit. Jsou pochopitelně občas i dny, kdy si říkám, proč nepracuji třeba v cestovní kanceláři nebo jako realitní makléřka.“ (Marta)*

Lze vidět, že učitelská profese má své klady i zápory a učitelé si jich jsou dobře vědomi. Jak okolí ovlivňuje tuto profesi, se pokusím rozebrat v následující kategorii s názvem vlivy okolí.

### **8.8.2 Vlivy okolí**

S tím, jestli žák jedná či nejedná morálně, rozhodně souvisí i vliv lidí a společnosti, kterou je obklopen. Od tohoto faktu se odvíjí i má otázka směřovaná respondentům, jak si myslí, že dnešní společnost nahlíží na učitelskou profesi. Tuto otázku jsem do kategorie vlivy okolí zařadila z toho důvodu, že jak moc si lidé váží učitelské profese, může mít podstatný vliv i na žáky, kteří často přebírají chování a postoje svých autorit a podle toho se pak i ve třídě a při hodinách chovají. Z odpovědí respondentů vyplývá, že dnešní profese učitele není již tolik vážená, jako tomu bylo dříve „*Je mi líto, že v posledních letech rodiče a společnost obecně neberou učitele tak vážně, jako tomu bylo dříve, kdy učitel byl uznávaný, lidé mu důvěřovali, brali ho s úctou. Tento postoj se přenáší velmi výrazně do vztahu učitel-žák. Příliš demokratická výchova, mnoho nevhodných příkladů, nežádoucí postoje rodičů, často nespravedlivá kritika učitelů, to vše snižuje prestiž učitele.“ (Marta)* I paní učitelka Jana se shoduje na tom, že „*úloha učitele v minulosti a v současné době se nedá srovnávat. Dříve byl po panu faráři nejdůležitější a váženou osobou, zdrojem informací. Dnes tuto roli převzal počítač, mobilní telefon, televize...ovšem i v dnešní době může být dobrý učitel vzorem pro spoustu dětí.“* I současnou situaci vnímají respondenti tak, že se společnost dělí na dva tábory. Tedy těch, kteří práci učitelů v podobě online výuky obdivují a na druhé straně jsou tu ti, kteří učitele právě za toto dosti kritizují. „*Jsou lidé, kteří nás obdivují za trpělivost*

*a nepřetržitou přípravu na online hodiny. Často se ale setkávám s těmi, kteří naši práci podceňují, znehodnocují naše platové ohodnocení a považují nás za ty, kteří jsou doma, a nic neděláme a ještě za to nicnedělání bereme peníze.“ (Helena) Kdybychom tedy hovořili o té druhé skupině lidí, kteří učitele kritizují, nedávají tak dobrý vzor ani příklad svým dětem, jelikož ti pak učitele nebudou považovat za autority. Tímto bych navázala na otázku příčin nemorálního jednání dítěte.*

Všichni respondenti totiž uvedli, že tou nejčastější příčinou bývá právě rodina a přebírání vzorců chování od autorit. Mezi další patří špatné vzory ostatních dospělých (politici, celebrity) či spolužáků. *„těch příčin může být víc, například špatný vzor v rodině, jakože jeden z rodičů nebo i oba dávají dítěti špatný příklad chování a dítě si toto chování pak od nich přebírá. Další příčinou může být zanedbávání žáka rodinou, a ten se pak například různými průšvihy snaží upoutat pozornost svých rodičů i okolí. Také za nemorálním jednáním může stát začlenění se do špatné party svých vrstevníků, kteří se snaží revoltovat dospělým,“ (Helena) „Veliký vliv také mají média a sociální sítě. Jistě také záleží na genetické výbavě a inteligenci jedince. V současné době je i velkým problémem přílišná zaměstnanost rodičů, kteří se potom dětem dostatečně nevěnují, jsou nedůslední ve výchově, a tak malé přehlížené problémy přerůstají ve větší a větší.“ (Marta) V návaznosti na tuto otázku jsem se tedy zeptala, jak si respondenti myslí, že by rodiče mohli své děti pozitivně ovlivňovat tak, aby k porušování morálky nedocházelo. *„Myslím si, že hlavní je nastavení pravidel, co lze a co už je naopak za hranicí, a tato pravidla ze strany rodičů vyžadovat. Také třeba zastávání obecných společenských hodnot, vycházejících z křesťanského desatera.“ (Roman) Důraz také respondenti kladli na pospolitost a důvěru „Jestliže rodina drží pospolu, podporuje se a případné problémy se snaží řešit, tak to si myslím, že pak vede dítě k slušnému jednání a chování,“ (Helena) „Dítě má mít k rodičům důvěru, mělo by mít tu možnost za nimi přijít a s případným problémem se rodičům svěřit.“ (Jana)**

### **8.8.3 Pojetí morálky**

Morálku respondenti vnímají jako určitý souhrn pravidel ve společnosti nebo kladné osobní hodnoty, které by člověk měl zastávat. Jak tento pojem vnímají, jsem se ptala hlavně proto, že mě pak dále zajímalo, jestli své žáky k morálnímu jednání vedou a jaké chování považují za její hrubé porušení. *„Pojem morálka vnímám jakou souhrn nepsaných pravidel ve společnosti, rodině, třídě, skupině lidí, kterými by se měli lidé řídit tak, aby se mohli v zrcadle podívat sami sobě do očí. Morálka je velmi důležitá hodnota, bohužel leckdy nedodržovaná. Osobně jako hrubé porušení morálky ve škole považuji krádež spolužákovi,*

*úmyslné poškození slabšího spolužáka a lhaní při přistižení nebo při nějakém prohřešku.“* (Roman) Paní učitelka Helena tento pojem vnímá „*jako nějaké kladné osobní hodnoty, které by každý člověk ve společnosti měl mít. To znamená vědět, co je správné, co se sluší a také vědět, že za porušování těchto hodnot ve společnosti pak člověk nese zodpovědnost. Za hrubé porušení morálky považují lhaní, konkrétně kdyby nějaký žák lhal přímo mně do očí. Dále pak nesnesu, jestliže silnější ubližují slabším.*“ (Helena) Svě žáky se pak učitelé snaží vést k morálnímu jednání, protože to vnímají jako svou povinnost. „*Co by to bylo za učitele, který by se nesnažil vést své žáky k morálnímu jednání? To by snad mělo být při této profesi samozřejmé, že učitel by měl být pro děti vzorem. Já se s žáky snažím jednat na rovinu. Vysvětluji jim, že každý může udělat chybu, ale vždy je dobré se z toho poučit a postavit se problému čelem. Za nejhorší považují cílenou agresivitu, šikanu, vědomé ubližování, zesměšňování a ponižování. Při řešení konfliktů mezi žáky se vždy snažím řídit jednoduchým pravidlem: „Nedělej nikomu nic, co nechceš, aby někdo dělal tobě!“* (Marta) Toto heslo během rozhovoru zmínila i paní učitelka Jana „*U nás ve třídě platí heslo: „Nedělej nikomu ze spolužáků to, co by se ti nelíbilo, aby to dělal někdo jiný tobě.“ Osobně za hrubé porušení morálky považují šikanu a vandalismus, pro toto chování nemám omluvu.*“ (Jana)

Respondenti se tedy shodli, že mezi nejhorší případy porušování morálky patří zejména krádeže, ubližování slabším, lhaní, šikana a vandalismus. Svě žáky se snaží vést k morálnímu chování, ovšem ne vždy se nějakému případu porušení morálky vyhnou. Následující kategorie se věnuje stylům vedení výuky, které mohou do značné míry mít vliv na to, jak potom učitelé případné prohřešky řeší, dále se pak zabývá tím, jak konkrétně nějaké nemorální chování vyřešili, popřípadě na koho se obrátili.

#### **8.8.4 Přístupy k řešení**

Při otázce, zda učitelé preferují styl výuky autoritativní, demokratický či liberální, byla odpověď jednoznačná – demokratický, ovšem za určitých podmínek. „*To máte tak, záleží na dané situaci, ale styl, který upřednostňuji je ten demokratický. Snažím se, aby žáci měli možnost projevit svůj názor, a bavím se s nimi jako rovný s rovným. Samozřejmě pokud žáci začnou demokratického přístupu zneužívat, pak upřednostním styl autoritativní,*“ (Helena) „*Snažím se navodit důvěru, přátelskou atmosféru. Jsou pochopitelně ale situace, kdy je na místě autoritativní přístup. Já poměrně dlouho vydržím být klidná a trpělivá a snažím se dosáhnout vytyčeného cíle spíše po dobrém, ale pokud pohár přetéká, změním svůj přístup. Potom dovedu být velmi přísná a nekompromisní. Ten moment překvapení a změny chování pak většinou zabere.*“ (Marta)

Nyní se dostáváme k případům sociálně-patologických jevů. S jakými se respondenti konkrétně setkali, jak je řešili a na koho se obrátili. Všichni čtyři dotazovaní se s nějakým přestupkem, týkající se morálního jednání, během své praxe ve školství již setkali. V případě pana učitele Romana se jednalo o podvádění při písemce „*Žák test opsal, tedy mě podvedl a já to poznal. Chtěl jsem po něm, aby se k chybě přiznal a chybu si uvědomil. Po přiznání jsem mu řekl: „Děkuji za upřímnost“, netrestal jsem ho a vysvětlil jsem mu, aby příště jednal jinak....nastane-li nějaký takový problém, konzultuji jej s kolegyní v kabinetě, kde zjistím pohled na věc dalšího člověka. Ve škole také máme preventistu sociálně-patologických jevů, na něj jsem se však zatím s žádným problémem obracet nemusel.*“ Druhým případem, se kterým se jedna z respondentek setkala, bylo zesměšňování a urážení jednoho ze spolužáků. „*Setkala jsem se bohužel s tím, že jeden žák permanentně zesměšňoval svého spolužáka. Nejprve jsem se o tomto incidentu bavila s jejich třídní učitelkou, jestli si něčeho konkrétního nevšimla a jestli se žák k druhému žáku takto chová opakovaně. Poté jsme obě přizvaly účastníky sporu do kabinetu, aby se k situaci vyjádřili. Zeptala jsem se, jestli mají oni, co k tomu říct. Nikoho jsem nesoudila ani neobviňovala a nastalou situaci jsem vyřešila domluvou. Agresora jsem obeznámila s tím, že jestliže bude v tomto chování pokračovat, či jej dokonce stupňovat, budu se už poté obracet na vedení školy a jeho rodiče.*“ (Helena) Na prvním stupni základní školy se dá očekávat, že porušování morálky tam nebude až tak závažné „*U menších dětí, které učím, je to především lhaní, podvádění a drobné krádeže. Nejprve vše řeším domluvou mezi mnou a žákem. Pokud domluva nepomůže, pozvu do školy rodiče. Na škole máme výchovného poradce, žádné sociálně-patologické jevy jsem s ním ale doposud neřešila.*“ (Jana) Ve škole speciální naopak k těmto jevům dochází velice často „*Dřív jsem učila na druhém stupni základky praktické, kde jsou tyto jevy časté. Vždy se snažím s žákem celou situaci probrat, vysvětlit si, co se vlastně stalo, a co bylo příčinou. Také se snažím o nápravu, aby k dalším prohřeškům už příště nedošlo. Trest ale musí přijít tak či tak. Pokud dojde k porušení školního řádu, je důležité, aby žák chybu uznal a přijal trest. Nejhorší zkušenost pak mám s labilními žáky a především s psychiatrickými pacienty, přes to se je snažím vést k sebeovládání. Jestliže k nějakému takovému jevu dojde, obracím se na své kolegy, školního preventistu, výchovnou poradkyni, vedení školy, rodiče nebo sociální odbor. Poslední roky se k řešení větších nebo opakovaných prohřešků u nás svolává výchovná komise.*“ (Marta)

### 8.8.5 Četnost výskytu jevů

Poslední kategorie má název četnost výskytu jevů. Jedná se jak o sociálně-patologické jevy, se kterými se respondenti nejčastěji setkávají, tak i o konkrétní případy situací, kdy cítili z morálního hlediska potřebu žákovi pomoci, aniž by se o tyto jevy jednalo. Respondenti uvedli, že nejčastěji ze sociálně-patologických jevů, se setkávají se záškoláctvím, podváděním, zesměšňováním, lhaním nebo drobnými krádežemi. Ovšem našli se i dva respondenti, kteří pocítovali morální povinnost zasáhnout a po lidské stránce pomoci svému žákovi mimo tyto jevy. „*Cítil jsem povinnost popovídat si s žákem, který o to stál, protože měl doma rodinné problémy, konkrétně se jednalo o rozpad manželství jeho rodičů. Cítil jsem povinnost jej vyslechnout, najít řešení jeho docházky do školy, pochopit jeho pocity, poradit, jak situaci zvládnout. Chtěl jsem mu dát taky pocit jistoty a bezpečí v jeho životním tápání. Dále jsem pak taky měl žáka, který odešel z pěstounské rodiny, a tomu jsem poskytl možnost dočasného bydlení na chatě, domluvil mu brigádu, popřípadě jsem mu nabídl i finanční pomoc, kdyby byl v nouzi nejvyšší.*“ (Roman) V druhém případě se jednalo o fyzické napadení žáka jedním z rodičů. „*Učila jsem chlapce, který vyrůstal se svou matkou a jejím přítelem. Otčím chlapce fyzicky napadl a asi to nebylo poprvé. Chlapec měl na obličeji modřiny. Chlapce jsem vyfotila. Když ho odpoledne přišel otčím vyzvednout, tak jsem jej upozornila, že pokud se to bude ještě opakovat, nahlásím jej na policii.*“ (Jana) Tyto odpovědi mě velice potěšily a utvrdily v tom, že učitelé nejsou ke svým žákům lhostejní a nenechají na nich konat bezpráví, jak řekla paní učitelka Marta „...*snažíte se udělat něco pro to, aby k tomu už příště nedošlo. Jednak je to součástí pedagogické práce, ale žádný slušný člověk by neměl být lhostejný.*“

Na základě všech těchto pěti kategorií můžeme usoudit, že učitelská profese jednoduchá není. Učitelé nikdy nevědí, s jakými žáky, rodiči, jevy či situacemi přijdou do kontaktu a musí být připraveni téměř na všechno. Také se ukazuje, že učitelé si jsou velice dobře vědomi toho, že mohou mít na své žáky značný vliv. Všichni dotazovaní své žáky k morálnímu jednání vedou, protože je považují za důležité v tom ohledu, aby pak jejich žáci uměli fungovat a spolupracovat ve společnosti. I přesto, že je pro ně profese z hlediska určitých úhlů pohledů náročná, jejich práce je baví a naplňuje. Jejich vášeň se pak odráží i při ochotě pomoci svým žákům v případě řešení jakýchkoliv problémů.

## Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit důvody pro volbu povolání učitele, popsat konkrétní zkušenosti pedagogů, při jakých situacích se cítili morálně povinni aktivně zasáhnout a jaké bylo jejich konkrétní jednání. Pro dosažení cíle byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a osm podotázek. V této kapitole se pokusím specifikovat obecné vazby, které z výzkumu vyplynuly.

Ukázalo se, že všichni respondenti si, mimo dalších jiných důvodů, vybrali učitelskou profesi na základě jejich kladného vztahu k mládeži. Jestliže se tedy vyskytly ve třídě jakékoliv problémy, ať už se týkaly problémů žáka a jeho rodiny nebo sporu žáků mezi sebou, učitelé se vždy angažovali a snažili problém vyřešit, jelikož pomáhat svým žákům berou jako součást své profese a také jako součást morálního vědomí každého z nich. Dále z odpovědí vyšla souvislost mezi stylem vedení jejich výuky a tím, jak k žákům přistupují při řešení případného nemorálního chování. Respondenti se shodli na demokratickém stylu vedení výuky s občasnými prvky autoritativními v případech, kdy žáci demokratického stylu zneužívali. Když pak řešili nějaký morální prohřešek, uplatňovali kombinaci obou těchto přístupů. Tedy snažili se s žákem jednat jako rovný s rovným, chtěli, aby přiznal svou chybu a dali mu jasně najevo, že takové chování je nepřijatelné a nesmí se opakovat. Příčiny nemorálního jednání mají nejčastěji původ v rodině. Obvykle se jedná o špatný vzor rodičů, který dávají svému dítěti, dále pak přílišná liberální výchova a nedostatek času na své dítě způsoben nadměrnou zaměstnaností rodičů, kteří svému dítěti nevěnují v rámci výchovy takovou pozornost, jakou by měli. Kromě vlivu rodiny, která v hledání příčin nemorálního jednání dítěte zaujímá první místo, je další příčinou špatný vliv vrstevníků. Stačí, aby se žák začlenil do party vrstevníků, která necítí morálku a chová se nevhodně. Žák pak začne od těchto vrstevníků přebírat jejich vzorce chování, kterými se snaží revoltovat proti dospělým.

Ze získaných odpovědí také vyplynul kauzální vztah postupu řešení problémových žáků spojený s třídnictvím. Učitelé, kteří zastávají post třídnictví, se při výskytu nemorálního jednání dítěte rozhodli případ řešit sami či se pro radu obrátili na svého kolegu či kolegyni. Kdežto učitelé, kteří třídnickou funkci nezastávají, sami případ neřešili a vše nejprve projednali s třídním učitelem daného žáka. I když mají učitelé na škole po ruce vždy alespoň jednoho odborného pracovníka, jeho služeb využívají až při opravdu závažných problémech. Většinou totiž, pokud nezabere domluva od učitele a chování žáka se opakuje, kontaktují

rodiče žáka. Neukázalo se však, že by třídní učitelé cítili vyšší míru morální povinnosti zasáhnout, než učitelé, kteří funkci třídnictví nezastávají. Všichni cítí stejnou míru zodpovědnosti.

I když se respondenti shodli na tom, že profese je pro ně náročná, ať už z hlediska psychiky, příprav na hodiny či administrativy, která je spojena s třídnictvím, tak o změně svého povolání neuvažují. I přes náročnost, která profesi provází i přes nízkou atraktivitu v očích společnosti nebo některých rodičů svoji práci vykonávají rádi, naplňuje je a jiné pracovní nabídky by využili jen v případě, kdyby u sebe pocítovali syndrom vyhoření nebo byli jinými okolnostmi přinuceni.



## Porovnání výsledků výzkumu s literaturou

Ze získaných rozhovorů vyplynulo, že respondenti si vybírali svou profesi opravdu na základě kladného vztahu k mládeži nebo kladným vztahem k této práci jako takové. Potvrdilo se, že učitelé nejsou za svou práci dostatečně platově ohodnoceni, i přesto, že jejich práce je velice náročná z hlediska přípravy či psychiky. Také se respondenti jednoznačně shodují v tom, že v dnešní době již toto povolání není ve společnosti tak vážené, jako tomu bylo dříve. Tyto výpovědi potvrzuje i Holeček (2014), dle kterého je práce učitele zodpovědná, protože vychovává a vzdělává budoucí generaci. Dříve se profese učitele těšila velké úctě a učitelé byli hodně vysokého postavení ve společnosti. Dnes tomu již bohužel tak není, i co se týče platů či prestiže tohoto povolání. Lidé si ale neuvědomují, jak důležitá, náročná a zodpovědná tato profese je.

Potvrdilo se i to, že veškeré základy slušného chování nebo vyznávaných hodnot, které si žáci s sebou do školy přináší, si „nosí z domu“. A právě v rodině vidí respondenti ten hlavní důvod, jestliže dojde k případnému porušení morálky. Dle Máchové (1974) mezi základní funkce rodiny patří, včetně té biologické a ekonomické, právě rovněž dvě, z hlediska její práce nejdůležitější funkce, a těmi jsou funkce výchovná a funkce emocionální. Jeden z respondentů bral právě na emocionální funkci ohled, když říkal, že příčinou nemorálního jednání u žáka může být i ten fakt, že mu rodiče nevěnují dostatečnou pozornost a emocionalitu mu nahrazují spíše materiálními věcmi. Co se pak týče samotného pojmu morálka, tak ten respondenti vystihli, řekla bych až vzorově. Klimeš ve svém *Slovníku cizích slov* (2002) ji charakterizuje jako souhrn mravních zásad, na čemž se v podstatě všichni respondenti shodli. Chápu tedy hlavní podstatu a význam tohoto slova a jde to vidět i dle toho, jak se snaží své žáky k morálnímu jednání vést a také dle toho, jak se k nim oni sami chovají. Uvedli například, že se snaží jednat s žáky na rovinu, vysvětlují jim, že každý může udělat chybu, ale vždy je dobré se z toho poučit a postavit se problému čelem. Za své mluví i jimi stanovené heslo, které uplatňují ve třídě: „Nedělej nikomu ze spolužáků to, co by se ti nelíbilo, aby to dělal někdo jiný tobě.“ Ostatně stanovení určitých pravidel ve třídě doporučuje Říčan a Janošová (2010), kteří říkají, že by měl učitel, nejlépe ten třídní, nastavit určitá pravidla ve třídě.

Jak jsem uvedla i v teoretické části, tak z etického hlediska je považován za nejvhodnější demokratický přístup k žákům. Tento fakt potvrdil i Tomáš Hazlbauer, ředitel Centra pro demokratické učení, dle kterého je škola prostředí, kde se žáci demokracii učí.

Respondenti uvedli, že tento přístup preferují, ovšem jestliže vidí, že žáci přístupu začnou nějakým způsobem zneužívat, pak jsou nuceni přejít do přístupu autoritativního. Jako sociálně-patologické jevy jsem uvedla šikanu, lhaní a podvádění, krádeže, záškoláctví a agresi či násilné chování. Každý z respondentů se už alespoň jedenkrát ve větší či menší míře s jedním z těchto jevů setkal. Na základě jejich odpovědí vyplynulo, že uplatňují svůj demokratický přístup, jelikož případy řešili ve většině případů nejprve s žákem a až v případě opakování či stupňování, by si promluvili s rodiči nebo s vedením školy. Učitelé mají povinnost žáky chránit danou ze školského zákona, kde došlo k doplnění § 22a a 22b upravující práva a povinnosti pedagogických pracovníků, na základě rozšiřujícího se počtu případů násilí a šikany ve škole. Povinností pedagogického pracovníka tedy je chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka nebo studenta. I když mají pedagogové dány tyto povinnosti zákonně, ukázalo se, že v sobě mají i povinnost morální a nemohou jen přihlížet, jestliže se na dítěti páchá nějaká újma. Konkrétně tomu bylo v případě respondenta s chlapcem, který byl očividně bit svým otčímem.

Co se poradenských služeb týče, tak respondenti uvedli, že na jejich škole působí preventista sociálně-patologických jevů, výchovný poradce, školní psycholog nebo v případě speciální školy i výchovná komise. Respondenti také uvedli, že se v případě výskytu nějakého nemorálního chování často obrací na své kolegy, většinou třídní učitele žáka, u kterého se vyskytl problém. Z uvedených výpovědí se potvrdilo to, co říká Knotová (2014), tedy že učitel se při řešení různých sociálně-patologických jevů nebo dalších problémů může obracet na odborné pracovníky školy, kteří jsou na řešení těchto problémů odborně vyškoleni. Tyto poradenské služby poskytují výchovný poradce a školní metodik prevence. Škola také může zřídit přímo poradenské pracoviště, které by pak zahrnovalo výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Většinou jsou k těmto poradcům připojeni i třídní učitelé, protože těm je dána větší zodpovědnost při řešení nepříznivých jevů v jejich třídě, než učitelům, kteří nezastávají tuto funkci.

Na začátku praktické části jsem i zmínila možný způsob navázání na toto téma v diplomové práci, která by se mohla zabývat zkoumáním toho, zda mohou existovat vztahy mezi tím, jak učitel svou profesí vnímá a mírou a způsobem aktivního zasahování na základě pocíťování morální zodpovědnosti. Vzhledem k tomu, že bakalářskou práci jsem psala v době pandemie, nezískala jsem takový počet respondentů, který by byl optimální. Troufám si však tvrdit, že při získávání informací do diplomové práce by již situace mohla být lepší. Práce by tedy obsahovala rozpracování tématu více do hloubky a širší škálu respondentů.

## Závěr

Moje závěrečná práce s názvem *Morální odpovědnost učitele*, je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem se nejprve zabývala definicemi základních pojmů, jako jsou morálka, etika, cíle výchovy a charakter. Dále jsem se věnovala osobnosti učitele, jeho vlastnostmi, motivacemi, temperamentem. Uvedla jsem také klíčové kompetence, které jsou pro profesi učitele požadované - kompetence interpersonální, kompetence pedagogická, kompetence odborná a didaktická, kompetence organizační, kompetence pro spolupráci s kolegy, kompetence pro spolupráci s okolím, kompetence k reflexi a sebezdokonalování. Dále má práce směřovala k cílům výchovy, které by měly být v rámci školy naplněny. Do teoretické části jsem zařadila i Kohlbergovu teorii morálního vývoje, jelikož Kohlberg rozebral v jakém věku a jak dítě pojímá morálku. Jinak ji tedy vnímá v předkonvenčním, konvenčním i postkonvenčním stadiu. V kapitole nazvané *Didaktické zásady* je mimo jiných uvedena i zásada komplexního rozvoje žáka, jedná se o to, aby učitel rozvíjel žákovu osobnost po všech stránkách. Po stránce rozumové, psychické, mravní, pracovní nebo estetické. Z hlediska mé práce je tou nejdůležitější stránkou, kterou by učitel měl rozvíjet, právě stránka mravní. Další kapitola *Morální kodexy učitele* uvedla, že co se týče kodexů, jedná se především o následující čtyři vztahy, vzhledem ke kterým by učitel měl systém pravidel uplatňovat: učitel a žáci, učitel a rodiče žáka, učitel a jeho kolegové na pracovišti a učitel sám o osobě. V teoretické části jsem pak vyjmenovala nejčastější sociálně-patologické jevy, se kterými se učitelé mohou potkat, jedná se o šikanu, lhaní a podvádění, krádeže, záškoláctví a agrese nebo násilné chování. Těmito jevy jsem se pak více zabývala v části praktické. Stejně tak jako otázkou, kdo si učitelé myslí, že má na dítě největší vliv při jeho nemorálním jednání. Odpověď byla jednoznačně rodina. Proto jsem i do teoretické části zařadila výchovnou funkci rodiny a projevy nezvládnutí této funkce. V poslední kapitole, *Odpovědnost a kompetence učitele*, jsem se pokusila objasnit, za co učitelé ve škole zodpovídají, ale také jaké jsou meze jejich odpovědnosti. Stejně tak jsem se zabývala poradenskými službami, které v případě řešení sociálně-patologických jevů mohou využít.

Cílem praktické části mé práce bylo zjistit důvody pro volbu povolání učitele, popsat konkrétní zkušenosti pedagogů, při jakých situacích se cítili morálně povinni aktivně zasáhnout a jaké bylo jejich konkrétní jednání. Praktickou část jsem realizovala v rámci kvalitativního šetření prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Stanovila jsem si dvě hlavní výzkumné otázky: *Jaký je vztah učitelů k jejich profesi?* a *Při jakých jevech ve třídě*

*se cítí učitelé morálně povinni zasáhnout?* Tyto otázky pak měly ještě výzkumné podotázky. Do výzkumu jsem zapojila čtyři respondenty, každého z jiné školy a z jiného stupně vzdělávání. Popsala jsem etickou dimenzi výzkumu, metodu sběru dat, průběh sběru dat a způsob analýzy a interpretace dat. Po zpracování všech rozhovorů mi vyšlo pět kategorií: *hodnocení profese, vlivy okolí, pojetí morálky, přístupy k řešení a četnost výskytu jevů*, které jsem pak rozebrala za pomoci dat z rozhovorů, které mi byly poskytnuty. Co se týče samotných rozhovorů, tak respondenti byli ochotni odpovídat, a myslím si, že se mi podařilo získat užitečná data, což bylo cílem práce. Na hlavní výzkumnou otázku, tedy *Jaký je vztah učitelů k jejich profesi?*, jsem získala odpovědi takové, že učitelé se svou prací spokojeni jsou, jen se často opakovali odpovědi jako nedostatečný plat, pokles prestiže v očích ostatních lidí, či špatná komunikace s rodiči nebo příliš papírování. Svou práci by ale za jinou nevyměnili, jen v případech, kdy by se cítili vyhořelí, nebo kdyby se dostali do situace, kdy by nemohli zvolit jinou možnost. Nejčastějšími důvody pro volbu tohoto povolání respondenti uváděli kladný vztah k dětem nebo vzor v rodině či za doby jejich studií. Odpovědi na druhou hlavní výzkumnou otázku, a to *Při jakých jevech ve třídě se cítí učitelé morálně povinni zasáhnout?*, by se daly shrnout tak, že učitelé v sobě pociťují morální povinnost a snaží se vždy situace řešit nebo žákům jakýmkoliv způsobem pomoci. Setkali se jak se sociálně-patologickými jevy, tak i s těmi, které do této skupiny jevů nespádají. Situace v minulosti řešili, v případě sociálně-patologických jevů, domluvou s žákem nebo tím, že si promluvili s jeho třídním učitelem. V případě jevů mimo ty sociálně-patologické se vyskytly dva případy pociťování morální odpovědnosti, která vyústila v jejich zásah, a to v případě bití chlapce a problémy spojené s rodinou u žáka (rozvod rodičů a odchod z pěstounské péče). Za hrubé porušení morálky pak považují krádež spolužákovi, úmyslné poškození slabšího spolužáka a lhaní při přistižení nebo při nějakém prohřešku, cílenou agresivitu, šikanu, zesměšňování, ponižování a vandalismus.

Co se týče vazeb, které z výzkumu vyplynuly, tak ty se týkaly souvislosti volby povolání respondentů a ochoty žákům pomáhat při jakýchkoliv problémech. U všech respondentů bylo hlavní motivací kladný vztah k dětem, což se projevilo v ochotě pomoci. Dále vyplynula vazba stylu vedení výuky a toho, jak na základě zvoleného stylu k žákům přistupují při jejich nemorálním jednání. Další vazba se týkala souvislosti mezi vlivem rodiny a nemorálním jednáním jejich dítěte, kde se respondenti shodují, že rodina má na morálnost chování žáka největší vliv. Další vztah se týkal třídnictví, konkrétně jaký má tento post vliv na to, s kým pak učitelé, kteří jsou třídními učiteli a kteří naopak nejsou, případné problémy

řeší a jak je řeší. Učitelé, kteří nejsou třídním učitelem, se vždy obrací nejprve na třídního učitele, aby zjistili více informací. Je to přirozený postup, neboť u třídního učitele se předpokládá větší obeznámenost s jednotlivými žáky. Jejich specifickými potřebami a jejich rodinným prostředím. Poslední vztah se týkal atraktivnosti práce a možnosti využití jiné pracovní nabídky. Ukázalo se, že nízká atraktivnost a naopak vysoká náročnost nemá na tuto nabídku vliv a učitelé o změně svého povolání neuvažují.

Celkově bych práci hodnotila jako pro mě obohacující z hlediska nových poznatků a také zážitků při rozhovorech. Musím říct, že praktická část mě bavila více, jelikož jsem se dozvíдалa konkrétní zkušenosti ze života učitelů a také bylo zajímavé si poslechnout, jaký mají vztah k učitelství.

## Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 – Eysenckova typologie temperamentu. Zdroj: HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.....15

Obrázek č. 2 – Schéma teorie mnohonásobné inteligence. Zdroj: ŠNAJDROVÁ, Lenka, 2013. Kolik existuje typů inteligence? In: Mensa ČR Nadané děti [online]. Mensa ČR Nadané děti [cit. 2020-12-31]. Dostupné z <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>.....16

## Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 – Přehled klíčových charakteristik v jednotlivých stádiích morálního vývoje.  
Zdroj: BLATNÝ, Marek, ed., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.....19

## Seznam knižních zdrojů:

BLATNÝ, Marek, ed., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed., 2003. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-102-8.

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

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ, 2011. *Vybraná témata z teorie výchovy: (studijní opora)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-113-6.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2014. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů. 2. díl*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3600-6.

KLIMEŠ, Lumír, 2002. *Slovník cizích slov*. 6. přep. a dopl. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-023-4.

KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

LOSEY, Butch, 2011. *Bullying, Suicide, and Homicide: Understanding, Assessing, and Preventing Threats to Self and Others for Victims of Bullying*. New York: Taylor and Francis Group, LLC (Routledge). ISBN 0-203-86462-X.

LOVASOVÁ, Lenka, 2006. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-65-2.

MÁCHOVÁ, Jiřina, 1974. *Duševní hygiena rodinného života*. Praha: Avicenum.



MAREŠ, Jiří, 2003. *Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity Studia minora Facultatis philosophicae Universitatis Brunensis. U, Řada pedagogická, roč. 51, č. U8, s. 41-54. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3120-4. ISSN 1211-6971. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <file:///C:/Users/User/Downloads/382-1351-1-PB.pdf>

MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.

MUCHOVÁ, Ludmila, 2015. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 978-80-7325-386-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

SKLENÁŘOVÁ, Radka, 2015. *Odpovědnost ve výchově a vzdělávání očima učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Bakalářská práce.

STROUHAL, Martin, ed., 2016. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠEVČÍKOVÁ, Leona, 2020. *Role třídního učitele v řešení nekázně a její prevenci*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filozofická, Ústav pedagogických věd. Bakalářská diplomová práce.

ŠINDELKOVÁ, Klára, 2016. *Učitel jako morální autorita*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Bakalářská práce.

THOMPSON, Mel, 2004. *Přehled etiky*. Praha: Portál. Filozofie (Portál). ISBN 80-7178-806-6.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

## Seznam internetových zdrojů:

Demokracie jako předmět je nesmysl, 2016. In: EDUin [online]. EDUin [cit. 2021-03-03]. Dostupné z <https://eduin.cz/clanky/demokracie-jako-predmet-je-nesmysl/>

DOUBRAVA, Lukáš, 2007. Rodič je za dítě zodpovědný i ve škole. In: Učitelské noviny č.30/2007 [online]. Učitelské noviny, ČTK, © 2010-2021 [cit. 2021-01-25]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=556>

Etický kodex pedagogického pracovníka, © 2009. In: ZŠ Hrochův Týnec [online]. Hrochův Týnec: ZŠ Hrochův Týnec [cit. 2021-01-15]. Dostupné z [https://www.zsht.cz/pdf/Etický\\_kodex\\_pp\\_ZSHT.pdf](https://www.zsht.cz/pdf/Etický_kodex_pp_ZSHT.pdf)

KRTIČKOVÁ, Kateřina, Mgr., 2015. Výchovné problémy v dysfunkčních rodinách. In: Šance Dětem [online]. Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s., © 2011-2021 [cit. 2021-01-24]. Dostupné z <https://www.sancedetem.cz/vychovne-problemy-v-dysfunkcnich-rodinach>

Osobnost pedagoga, 2020. In: Pedagogika učitelům a studentům [online]. Sdružení Starost z.s. [cit. 2021-02-27]. Dostupné z <https://skolni.eu/pedagogika/osobnost-pedagoga/#style>

Pojetí a cíle základního vzdělávání, © 2020. In: Metodický portál RVP. [online]. Národní pedagogický institut ČR [cit. 2021-01-05]. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10841>

Pomůcka k nově zakotveným právům a povinnostem pedagogických pracovníků a k povinnému vyloučení žáka nebo studenta, © 2013 – 2021. In: MŠMT [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-02-03]. Dostupné z [https://www.msmt.cz/uploads/Pomucka\\_k\\_nove\\_zakotvenym\\_pravum\\_a\\_povinnostem\\_pedagogickych\\_pracovniku\\_1.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Pomucka_k_nove_zakotvenym_pravum_a_povinnostem_pedagogickych_pracovniku_1.pdf)

Sedm klíčových kompetencí učitele, 2010. In: Učitelské listy [online]. Učitelské listy, © 2008 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html>

Sociální práce s rodinou, © 2021. In: Dětský úsvit [online]. Dětský úsvit [cit. 2021-01-24]. Dostupné z <http://detskyusvit.cz/socialni-prace-s-rodinou/>

Školní metodik prevence, © 2014. In: Centrum primární prevence [online]. Spektrum [cit. 2021-02-03]. Dostupné z <https://www.spektrum.kolping.cz/centrumprevence/content.aspx?id=1322&sid=120>

Školní šikana, © 2013 – 2021. In: MŠMT [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-01-23]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

ŠNAJDROVÁ, Lenka, 2013. Kolik existuje typů inteligence? In: Mensa ČR Nadané děti [online]. Mensa ČR Nadané děti [cit. 2020-12-31]. Dostupné z <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon a č. 563/2004 Sb., *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č.147/2011 Sb., *Vyhláška kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>

## Přílohy

### Příloha č. 1

Kostra polostrukturovaného rozhovoru:

1. OKRUH OTÁZEK: Vztah respondentů ke své profesi
  - Proč jste se rozhodl/a stát se učitelem/kou?
  - Co na Vaší profesi shledáváte nejméně atraktivním?
  - Po jaké stránce je Vaše profese náročná?
  - Jak dle Vás nahlíží společnost na učitelskou profesi?
  - Jaký styl vedení výuky preferujete a proč? (autoritativní, demokratický, liberální)
  - V jaké míře jste spokojen/a se svým zaměstnáním?
  - Využil/a byste lepší pracovní nabídky s využitím Vašeho vzdělání mimo učitelskou profesi?
2. OKRUH OTÁZEK: Morální jednání
  - Jak vnímáte pojem morálka?
  - Jaké jsou podle Vás příčiny nemorálního jednání dítěte?
  - Porušování morálky u žáků souvisí také zejména s jejich rodinným prostředím. Jak si myslíte, že je rodiče konkrétně mohou v tomto pozitivně či negativně ovlivňovat?
  - Snažíte se své žáky vést k morálnímu jednání? Pokud ano, jak konkrétně?
3. OKRUH OTÁZEK: Případy sociálně-patologických jevů
  - Jaké chování Vy osobně vnímáte jako hrubé porušení morálky?
  - Setkal/a jste se někdy se sociálně-patologickými jevy ve třídě (lhaní, podvádění, krádež, záškoláctví, agresivita, šikana,...)? Pokud ano, jak jste situaci řešil/a?
  - Na koho se můžete obrátit nebo v kom máte oporu při řešení sociálně-patologických jevů?
  - Byly nějaké případy, kdy jste cítil/a morální povinnost zasáhnout, přičemž nešlo o sociálně-patologické jevy? Pokud ano, mohl/a byste je blíže charakterizovat?

Příloha č. 2

Ukázka polostrukturovaného rozhovoru:

Rozhovor č. 2

Tazatel: Eliška Larvová

Respondent: Helena

T: Proč jste se rozhodla stát učitelkou?

R: Motivovalo mě pracovat s dětmi a předávat jim mé zkušenosti. Baví mě být stále v kontaktu s mladými lidmi, a tím pádem se učit i od nich různé nové věci.

T: A motivoval Vás třeba nějaký konkrétní člověk?

R: Ano, motivovala mě paní učitelka na základní škole, vyučovala dějepis, a i z toho důvodu jsem se rozhodla jít touto cestou. Výklad učiva vždycky dokázala zajímavě podat a na nás žáky byla strašně hodná a spravedlivá, takže bych řekla, že kromě mé lásky k dětem, mou motivací byla právě ona.

T: Co na Vaší profesi shledáváte nejméně atraktivním?

R: Když se setkávám s problémovými žáky a s jejich zákonnými zástupci, kteří nejsou vždy vstřícní, a ne vždy jsou ochotni připustit, že například špatné známky nebo nevhodné chování ve vyučování i mimo něj, jsou vinnou jejich nebo jejich dítěte. Také je to práce velice náročná po mnoha stránkách.

T: Ano, na náročnost profese právě směřuje moje další otázka. Co je teda podle Vás na učitelství nejvíce náročné, kromě již zmíněného nevhodného chování žáků a jejich rodičů?

R: No pak bych řekla, že učitelství je náročné z hlediska neustálé kvalitní přípravy. Musíme se pořád připravovat na hodiny a vymýšlet její průběh tak, aby byl pro žáky co nejzajímavější a co nejvíce si zapamatovali. Kromě toho je to náročné po hlasové stránce. Mluvím několik hodin v kuse, takže jsem pak ráda, když přijdu domů a můžu si užívat ticha a toho, že nemusím mluvit.

T: Jasně, tomu rozumím. A co třeba psychická náročnost vašeho povolání?

R: To víte, že ano, řekla bych, že z hlediska psychiky je práce nejnáročnější. Musím být neustále v pozoru, dohlížet na žáky, aby se někomu něco nestalo...také se snažím být vůči mým studentům empatická a pomáhat, jak se dá.

T: A jak dle Vás nahlíží společnost na učitelskou profesi?

R: V dnešní těžké situaci, ve které se všichni nacházíme, si myslím, že se společnost dělí na dva tábory. Jsou lidé, kteří nás obdivují za trpělivost a nepřetržitou přípravu na online hodiny. Často se ale setkávám s těmi, kteří naši práci podceňují, znehodnocují naše platové ohodnocení a považují nás za ty, kteří jsou doma, a nic neděláme a ještě za to nicnedělání bereme peníze.

T: Ještě bych se Vás zeptala na styl vedení výuky. Preferujete při hodinách autoritativní, demokratický nebo liberální?

R: To máte tak, záleží na dané situaci, ale styl, který upřednostňuji je ten demokratický.

T: A můžu se zeptat proč zrovna ten? V čem je podle Vás lepší, než ty ostatní?

R: Snažím se, aby žáci měli možnost projevit svůj názor, a bavím se s nimi jako rovný s rovným. Myslím si, že demokracie je pak důležitá i pro jejich fungování ve společnosti. Samozřejmě pokud žáci začnou tohoto stylu výuky zneužívat, pak upřednostním styl autoritativní.

T: Má předposlední otázka tohoto okruhu je prostá. Jak jste spokojená se svým zaměstnáním?

R: Pracuji s mladými lidmi a také v příjemném kolektivu učitelů. Co mě však mrzí, je, že někteří žáci považují, v mém případě konkrétně výuku dějepisu, za zbytečnou. Projevuje se tento nezáměr pak i při výuce, když žáci nejsou aktivní, ruší a podceňují přípravy na testy, od kterých se pak odvíjí i horší známky z tohoto předmětu. Profese mi zatím vyhovuje, ale kdybych za nějakou dobu došla do stavu, kdy mě práce nebude naplňovat, nebo bych u sebe pocítovala vyhoření, pak bych zvážila určitou pauzu v profesi a myslím, že by mě bavilo věnovat se průvodcovství.

T: Tím jste vlastně zodpověděla mou následující otázku, která právě mířila na využití lepší pracovní nabídky. Dobrá, tak teď bych náš rozhovor zaměřila na morálku. Mou otázkou je, jak tento pojem vnímáte?

R: Vnímám ji jako nějaké kladné osobní hodnoty, které by každý člověk ve společnosti měl mít. To znamená vědět, co je správné, co se sluší a také vědět, že za porušování těchto hodnot ve společnosti pak člověk nese zodpovědnost.

T: Dobře a jaké jsou teda podle Vás příčiny nemorálního chování dítěte?

R: Těch příčin může být víc, například špatný vzor v rodině, jakože jeden z rodičů nebo i oba dávají dítěti špatný příklad chování a dítě si toto chování pak od nich přebírá. Další příčinou může být zanedbávání žáka rodinou, a ten se pak například různými průšvihy snaží upoutat pozornost svých rodičů i okolí. Také za nemorálním jednáním může stát začlenění se do špatné party svých vrstevníků, kteří se snaží revoltovat dospělým.

T: Ano, to souhlasím. Když jste zmínila tedy hlavně tu rodinu, tak jak si myslíte, že je rodiče konkrétně mohou v tomto pozitivně či negativně ovlivňovat?

R: Jestliže rodina drží pospolu, podporuje se a případné problémy se snaží řešit, tak to si myslím, že pak vede dítě k slušnému jednání a chování. To si myslím, že je to pozitivní ovlivňování. Negativně si myslím, že když se rodiče o své dítě nestarají, nevěnují mu svou pozornost, hádají se mezi sebou a upřednostňují své vlastní potřeby na úkor dítěte, nedej bože, kdyby rodiče své dítě nějakým způsobem týrali. Prostě rodina je základ a vše se utváří právě tam.

T: A snažíte se vy vést své žáky k morálnímu jednání?

R: Snažím se je učit respektu a empatii vůči druhým tím, že k nim takto přistupuji já, tudíž by tak měli přistupovat i oni ke mně. Zároveň jim vždy před písemkou opakuji, že se učí pro sebe, tudíž není potřeba vědět, co ví jejich kamarád, ale co si zapamatovali pouze a jen oni sami.

T: A co vy považujete za hrubé porušení morálky ve Vaší třídě?

R: Řekla bych, že za hrubé porušení morálky považuji lhaní, konkrétně kdyby nějaký žák lhal přímo mně do očí. Dále pak nesnesu, jestliže silnější ubližují slabším.



T: Dobře, děkuji. Máme už před sebou poslední okruh otázek a ten se týká sociálně-patologických jevů. Zeptám se Vás tedy, jestli jste se někdy setkala se sociálně-patologickými jevy ve třídě?

R: Setkala jsem se bohužel s tím, že jeden žák permanentně zesměšňoval svého spolužáka.

T: A jak jste situaci řešila?

R: Nejprve jsem se o tomto incidentu bavila s jejich třídní učitelkou, jestli si něčeho konkrétního nevšimla a jestli se žák k druhému žáku takto chová opakovaně. Poté jsme obě přizvaly účastníky sporu do kabinetu, aby se k situaci vyjádřili. Zeptala jsem se, jestli mají oni, co k tomu říct. Nikoho jsem nesoudila ani neobviňovala a nastalou situaci jsem vyřešila domluvou. Agresora jsem obeznámila s tím, že jestliže bude v tomto chování pokračovat, či jej dokonce stupňovat, budu se už poté obracet na vedení školy a jeho rodiče.

T: A zabralo to?

R: Myslím, že ano. Alespoň tedy v mé přítomnosti k žádnému dalšímu incidentu už nedošlo a ani od ostatních pedagogů jsem nic neslyšela.

T: Říkala jste, že jste se obrátila na jejich třídní učitelku. Na koho jiného máte ve škole možnost se v případě řešení sociálně-patologických jevů obrátit?

R: Na naší škole funguje metodik prevence a školní psycholog i výchovný poradce. Naštěstí jsem s nimi doteď žádný závažný problém nemusela řešit a doufám, že ani řešit nebudu.

T: To doufám za Vás. Mou poslední otázkou je, jestli nějaké případy, kdy jste cítila morální povinnost zasáhnout, přičemž nešlo o sociálně-patologické jevy?

R: Musím popřemýšlet,...ale nic konkrétního mě nenapadá. Kdyby k něčemu takovému nedej bože došlo, snažila bych se mému žákovi pomoci a situaci společnými silami vyřešit.

T: Skvěle, to je z rozhovoru vše, žádné další otázky už na Vás nemám. Moc děkuji.